UNIVERSIDADE LUSÓFONA

MARTA VELOSO MAGALHÃES

CIDADANIA, CRIATIVIDADE E EMPATIA: O PROJETO ZOOHUMANO COMO ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR EM SALA DE AULA.

Orientadora: Professora Doutora Maria João Nunes dos Santos Castel-Branco da Silveira

Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Lisboa

2023

MARTA VELOSO MAGALHÃES

CIDADANIA, CRIATIVIDADE E EMPATIA: O PROJETO ZOOHUMANO COMO ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR EM SALA DE AULA.

Dissertação defendida em provas públicas para a obtenção do grau de Mestre em Ensino das Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário conferido pela Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa no dia 23 de fevereiro de 2023, perante o júri, nomeado pelo Despacho Reitoral nº 144/2023 de 2 de fevereiro de 2023, com a seguinte composição:

Presidente: Profª. Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa e Vasconcelos

Arguente: Prof. Doutor José Bernardino Pereira Duarte

Orientador: Profª. Doutora Maria João Nunes dos Santos Castel-Branco da Silveira

Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Lisboa

2023

Epígrafe

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.

Paulo Freire

À minha mãe

Agradecimentos

Ao meu pai, por demonstrar através do exemplo o melhor caminho para se ser feliz, não tenho como demonstrar o meu profundo agradecimento.

À minha irmã, porque sem ela tudo deixaria de fazer sentido.

À professora orientadora, Doutora Maria João Silveira, por toda a sua orientação, dedicação e apoio na elaboração da presente dissertação assim como pelo seu profissionalismo, simpatia e sensibilidade. Um profundo agradecimento.

À professora cooperante, Luzia Lourenço, por toda a sua disponibilidade, partilhas e amabilidade no decorrer da prática supervisionada.

À minha amiga Sara, pelo apoio, cumplicidade e carinho prestados durante todo este percurso.

Aos restantes, que fizeram parte do meu percurso e que, direta ou indiretamente, serviram de motivação para a concretização dos meus sonhos.

Resumo

Partindo das relações humanas e da relação pedagógica entre professor-aluno, que se desenvolve por meio da confiança e do diálogo, focamos o presente projeto de investigação-ação no âmbito do diálogo entre disciplinas.

Desse cruzamento de saberes procura-se entender de que forma a metodologia projetual fomenta a criatividade, motiva os alunos e desenvolve sentimentos empáticos em correlação com os conteúdos programáticos da disciplina de Educação Visual. Desse modo, a partir da observação empírica das relações intra e inter pessoais, assim como da atitude dos alunos perante o trabalho desenvolvido, tenta-se decifrar os conceitos discriminados no enquadramento teórico e desenvolver o Projeto 'ZooHumano' assente numa Metodologia Projetual.

Na parte empírica, comparam-se e analisam-se dados recolhidos na prática de ensino supervisionada na Escola D. Filipa de Lencastre com duas turmas de 9 ano de escolaridade, que refletem esta aprendizagem associada ao pensamento divergente, criativo, crítico e estético.

Parte-se, por isso, desse decifrar das competências adquiridas através da abordagem de vários conteúdos interdisciplinares, em sala de aula, com o intuito de se comprovar que a metodologia projetual melhora o ensino-aprendizagem. No decorrer do desenvolvimento do projeto adaptam-se estratégias à constante volubilidade da turma, que permitem pensar o desenho como um modo de ver e de estar.

Deste modo, inserida num contexto de prática supervisionada, procura-se compreender como se posiciona a disciplina de Educação Visual no currículo escolar assim como a predisposição dos alunos para a mesma.

Palavras-Chave: educação visual; criatividade; metodologia projetual; motivação, empatia

Abstract

Starting from human relationships and the pedagogical relation between teacher and student, which develops through trust and dialogue, we focus the present action-research project in the context of dialogue between disciplines.

From this intersection of knowledge, we sought to understand how the design methodology fosters creativity, motivates students and develops empathetic feelings in interconnection to the syllabus of the Visual Education discipline. Thus, from the empirical observation of intra and inter personal relationships, as well as the students' attitude towards the work developed, an attempt is made to decode the concepts discriminated in the theoretical framework and to develop the 'Human Zoo' Project based on a Project Methodology.

In the empirical part, data collected in supervised teaching at Escola D. Filipa de Lencastre are compared and analyzed with two 9th grade classes, which reflect this learning associated with divergent, creative, critical and aesthetic thinking.

Therefore, it starts with deciphering the skills acquired through the approach of various interdisciplinary contents in the classroom, with the aim of verifying that the design methodology improves teaching-learning. During the development of the project, strategies are adapted to the constant volatility of the class, which allow thinking of drawing as a way of seeing and being.

In this way, inserted in a context of supervised practice, the aim is to understand how the subject of Visual Education is positioned in the school curriculum, as well as the students' predisposition for it.

Keywords: visual education; creativity; design methodology; motivation, empathy

Abreviaturas

CMEA - Conferência Mundial sobre Educação Artística

DBAE - Discipline-Based Art Education

DGE - Direção-Geral da Educação

DGS - Direção-Geral de Saúde

FCG - Fundação Calouste Gulbenkian

IA - Investigação-Ação

ICOR - Inquérito às Condições de Vida e Rendimento

LTLA - Learning to Think by Looking at Art

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES - Promoção e Educação para a Saúde

PNA - Plano Nacional das Artes

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

VTS - Visual Thinking Strategies

ÍNDICE

INTRODUÇÃO....10
A: ENQUADRAMENTO TEÓRICO....13
CAPÍTULO I: Arte, Educação e Cultura....14
1.1. Importância das Artes no Ensino....14
1.2. Educar…para quê?....20
1.2.1. Educar para a Cidadania....24
1.2.2. Educar para a Saúde....25
1.2.3. Educar para a Empatia....28
1.2.4. Educar para as múltiplas inteligências....30
CAPÍTULO II: A escola do presente, as abordagens disciplinares e a estética....31
2.1. A escola do século XXI....34
2.1.1. O professor do século XXI....35
2.1.2. O aluno adolescente do século XXI....38
2.2. Fomentar a Motivação....40
2.2.1. O prazer e a motivação....41
2.2.2. Motivação extrínseca e intrínseca....42
2.3. Fomentar a Criatividade....44
2.3.1. O problema da mimética....47
2.3.2. A ideia de fluxo....48
2.4. A experiência estética....49
B: ESTUDO EMPÍRICO....54
CAPÍTULO III: A Investigação-ação....55
3.1. Metodologia de Investigação-Ação....55
3.1.1. Problemática e Objetivos da Investigação....58
3.1.2. Técnicas de recolha de dados....59
CAPÍTULO IV: Prática de ensino supervisionada....61
4.1. Caracterização da Escola D. Filipa de Lencastre....61
4.2. Caraterização das turmas do 9ºF e 9ºB....64
4.3. A disciplina de Educação Visual....66
4.3.1. Aprender a ver através do desenho....67
4.3.2. A comunicação pessoal e interpessoal....68
4.3.3. O Design como conteúdo programático....68
4.3.4. A Metodologia projetual e o trabalho cooperativo....70
CAPÍTULO V: A Unidade Didática....73
5.1. Objetivos da Unidade Didática ZooHumano....76
5.2. Desenvolvimento da Unidade....77

5.3. Estratégias e Metodologias de ensino....82
5.4. Metodologia de Avaliação....83
5.4.1. Critérios Específicos de Avaliação....85
CAPÍTULO VI: Análise de Resultados....86
6.1. Análise descritiva dos dados referentes ao desenvolvimento da Unidade Didática "ZooHumano" 86
6.2. Análise dos questionários....88
6.3. Discussão dos dados....101
CONCLUSÃO....107
BIBLIOGRAFIA 110
APÊNDICES.... i
APÊNDICE I: Proposta de trabalho 'Animais à solta' ii
APÊNDICE II: Planificação da Unidade Didática 'ZooHumano'.... v
APÊNDICE III: Diapositivos dos Powerpoints.... viii
APÊNDICE IV: Respostas do questionário à turma do 9ºF.... xi
APÊNDICE V: Respostas do questionário à turma do 9ºB.... xviii
APÊNDICE VI: Entrevista à professora cooperante da Prática de Ensino Supervisionada....xxv
APÊNDICE VII: Imagens (algumas) do catálogo da Exposição 'Animais à solta' xxx
APÊNDICE VIII: Cartaz e Memória Descritiva da Exposição 'Animais à solta'.... xxxiii
ANEXOS....xxxiv
ANEXO I: Proposta de Gestão Curricular para o 9º ano na Disciplina de Educação Visual (2021-2022) no Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre xxxv
ANEXO II: Proposta 'ZooHumano' para o AEDFL xxxvii
ANEXO III: Capturas de imagem dos vídeos visualizados em sala de aula....xxxix
ANEXO IV: Fotografias de Cartazes de Campanhas de sensibilização animal.... xli
ANEXO V: Exemplo do desenvolvimento do trabalho de um aluno através da metodologia projetual xliii
ANEXO VI: Fotografias dos trabalhos dos protótipos 3D xlv
ANEXO VII: Fotografias dos trabalhos em grande formato (2D) realizados por alunos de ambas as turmas.... xlvi
ANEXO VIII: Fotografias do desenvolvimento dos trabalhos.... xlvii
ANEXO IX: Cartazes realizados por alunos de ambas as turmas l
ANEXO X: Fotografias da Exposição 'Animais à solta' com os trabalhos realizados pelos alunos do 9ºB e 9ºF.... li
ANEXO XI: Fotografias da Exposição 'A outra vida dos animais" no MNAC.... lvi

Índice de quadros

Quadro 1 Pertinência do tema 'ZooHumano'.....91
Quadro 2 Transversalidade da metodologia projetual.....92
Quadro 3 A criatividade no desenvolvimento do trabalho.....95
Quadro 4 Importância das visitas a museus.....98
Quadro 5 Estímulo mais importante nos museus.....98
Quadro 6 Considerações pessoais sobre o trabalho desenvolvido.....99

Índice de figuras

Figura 1 Ciclo de espirais de Kemmis e McTaggart.....58
Figura 2 Ciclo de investigação-ação segundo Whitehead (1991).....58
Figura 3 Vista frontal da Escola D. Filipa de Lencastre.....61
Figura 4 Cronograma das diferentes fases de construção da escola D. Filipa de Lencastre.....61
Figura 5 Diagrama "O que é o design?" de Charles Eames.....70
Figura 6 Esquema metodológico de Bruno Munari.....72
Figura 7 Fotografias de diferentes fases da proposta.....79
Figura 8 TEDexYouth em Braga "O que é o Design?".....79
Figura 9 "Save Ralph" de Jeff Vespa.....79
Figura 10 Vista geral da Exposição 'Animais à solta' do Projeto 'ZooHumano'.....81
Figura 11 O telemóvel como ferramenta pedagógica.....90
Figura 12 Visita ao museu Casa das Histórias da Paula Rego.....97

Índice de gráficos

Gráfico 1 Frequência à disciplina de Educação Visual – 9ºF.....89
Gráfico 2 Frequência à disciplina de Educação Visual - 9ºB.....89
Gráfico 3 O telemóvel como ferramenta pedagógica - 9ºF.....89
Gráfico 4 O telemóvel como ferramenta pedagógica - 9ºB.....89
Gráfico 5 Importância da metodologia projetual - 9ºB.....92
Gráfico 6 Importância da metodologia projetual - 9ºF.....92
Gráfico 7 Materiais utilizados ao longo da proposta - 9ºF.....93
Gráfico 8 Materiais utilizados ao longo da proposta - 9ºB.....93
Gráfico 9 Técnicas utilizadas ao longo da proposta - 9ºF.....94
Gráfico 10 Técnicas utilizadas ao longo da proposta - 9ºB.....94
Gráfico 11 Importância das diferentes fases do projeto - 9ºF.....94
Gráfico 12 Importância das diferentes fases do projeto - 9ºB.....94
Gráfico 13 Liberdade criativa - 9ºF.....96
Gráfico 14 Liberdade criativa - 9ºB.....96
Gráfico 15 Classificação da visita à casa das histórias - 9ºB.....97
Gráfico 16 A experiência estética como estímulo da criatividade – 9ºB.....97
Gráfico 17 Classificação de empenho - 9ºF.....99
Gráfico 18 Classificação de empenho - 9ºB.....99

INTRODUÇÃO

Tendo em consideração a importância dos laços humanos na vivência e sobrevivência futura do indivíduo em sociedade, e tendo por base documentos e referenciais atuais e pertinentes a boas práticas educativas, a presente dissertação pretende realçar que através das artes podemos transformar a forma como a geração futura se relacionará com os outros. Os inúmeros desafios e as incertezas que o presente nos tem vindo a apresentar, demonstram-nos a urgência na valorização do espírito de comunidade alicerçado em bons princípios, valores e atitudes.

A escola deverá ser a principal responsável pela mudança deste panorama. Os educadores e professores, assim como os pais, conseguem adquirir um papel fulcral no crescimento dos jovens, não só pelo que ensinam, mas pelo que demonstram. Uma escola de valores constituída por alunos que pensam, refletem e consequentemente agem, é uma escola do futuro.

Considerando, portanto, o impacto da negligência humana face à educação do futuro, e, por conseguinte, à preservação do ambiente e da nossa relação com o mundo, as seguintes páginas têm como principal intenção, a de evidenciar que através da abordagem de temas transversais a outras disciplinas - como a cidadania, a saúdes humana e a saúde animal - em sala de aula conseguimos gerar alunos mais conscientes, empáticos e criativos.

Pressupondo que no ensino das artes visuais deva ser realçada a importância das artes pela sua componente de transformação e impulsionamento do pensamento crítico, individual e coletivo, evitamos cair na assimilação de conteúdos pela mera representação dos mesmos e tentamos despertar nos alunos, vontade de descobrir e observar através de uma abordagem artística. Por vezes o caminho mais criativo consegue trazer objetividade, clareza e perceção, fundamentais à sensibilidade na interação com o mundo. Ainda que existam inúmeros métodos e abordagens para a aplicação de determinados conteúdos, é este caráter amplo das artes, que dentro da sua existência diferenciada, a distingue de outras disciplinas mais objetivas.

Se a arte é do individuo para o mundo e do mundo para o individuo, é necessário que as disciplinas artísticas tenham uma componente de compreensão, compaixão, 'dependência' e cooperação com o outro. Não nascemos sozinhos, não crescemos sozinhos e muito menos vivemos sozinhos.

A presente dissertação resulta de uma investigação em contexto de PES, com uma turma de 9 ano de escolaridade, na disciplina de Educação Visual no ano letivo 2021/2022 na Escola D. Filipa de Lencastre.

Foi, portanto, utilizada uma metodologia de investigação-ação, que serve como linha de referência desta dissertação e uma metodologia projetual, que não só é fundamental para o campo do design, mas também como forma de estimular a criatividade dos alunos, aumentar a motivação e encontrar diferentes formas de expressão artística inerentes à personalidade individual de cada um. Através de observações em sala de aula, reflexões sobre a prática e sobre os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, do diálogo constante com os mesmos e da implementação de formulários e entrevistas, conseguiu-se reunir dados para o presente estudo.

Pretende-se, por isso, comprovar que as artes visuais conseguem ser um mecanismo de trabalho transversal a outras áreas e incutir nos alunos uma experiência de ensino-aprendizagem mais livre, mais criativa e mais empática.

O desenvolvimento da dissertação assenta em determinados temas essenciais à compreensão e clarificação da seguinte questão: **como pode a educação visual potenciar a criatividade e motivação dos alunos através de uma metodologia projetual?**

A questão de partida surge pela interligação de conteúdos a ser abordados na disciplina de Educação Visual – o design-, mas também do clima de constantes ameaças à saúde humana, que exigem a implementação de projetos interdisciplinares com base na criatividade. Dado o caráter abrangente da questão inicial, tornou-se necessário o desdobramento do estudo em três outras questões que se tornam relevantes no desenvolvimento teórico e empírico da presente dissertação:

a) Perante os trabalhos desenvolvidos na disciplina de educação visual conseguimos verificar nos alunos um crescimento pessoal e uma melhoria na sua relação com os outros na adoção de um comportamento mais empático para com o que os rodeia?
b) Potenciamos a reflexão de forma que os alunos estruturem melhor o seu pensamento e demonstrem uma maior motivação na realização dos mesmos?
c) Como se posiciona a disciplina de educação visual no currículo escolar e quais são as competências a ser adquiridas por parte dos alunos através da Unidade Didática?

Estrutura da dissertação

A presente dissertação organiza-se em duas partes distintas. A parte A relativa ao Enquadramento Teórico e a parte B referente ao Estudo Empírico.

A parte A engloba a revisão de literatura de acordo com o objeto de estudo e reúne inúmeros autores que reconhecem a importância das artes para o desenvolvimento do ser humano, a parte B, o Estudo Empírico, contém todos os capítulos refentes à investigação ativa dentro da prática supervisionada.

No primeiro capítulo referimos a importância que as disciplinas artísticas adquirem e interligamo-la com a natureza humana reunindo-se vários autores que, de formas muito distintas e pessoais as defendem.

O capítulo seguinte, o segundo, centra-se na caraterização da escola do século XXI e descrevemo-la pelos seus principais intervenientes – o professor e o aluno. Complementamos a revisão de literatura com enfoque na criatividade , na motivação e na experiência estética pertinentes à sustentação empírica.

Já a parte B da dissertação, no terceiro capítulo é descrita a investigação-ação e apresentada a sua contextualização, objetivos e metodologia utilizados durante a investigação prática. No capítulo seguinte, o IV, efetua-se uma breve contextualização da escola, das turmas, da disciplina e da metodologia na qual se centra toda a prática de ensino supervisionada.

Explica-se, no quinto capítulo como surge a unidade didática, porque se torna pertinente e como é planificada, desenvolvida e avaliada durante a prática.

O último capítulo, o sexto, contém a análise comparativa, entre as duas turmas de 9º ano, dos dados referentes ao questionário e à entrevista à professora cooperante.

Em conclusão, importa referir que toda a dissertação segue as normas para elaboração de dissertações da ULHT e todo o texto contido obedece ao novo Acordo Ortográfico. As citações diretas encontram-se na língua original e foi utilizada a norma APA para referenciar na bibliografia todas as obras consultadas.

A: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I: Arte, Educação e Cultura

1.1. Importância das Artes no Ensino

> "A origem da arte, dissemo-lo, reside nos sentidos, na memória e no mimetismo; no entanto, a entrada em acção destas faculdades sob forma de arte, a exteriorização destes estados de alma, reclamam elas próprias uma explicação e uma coordenação." (Bayer, 1993, p.21)

O ser humano, desde o momento que nasce até à sua morte, relaciona-se com o mundo e com os outros. Esta é uma qualidade inerente a ele - ser relacional -, mas também uma necessidade face à sua sobrevivência em comunidade. Assim, porque relacionar é compreender e compreender é satisfazer uma caraterística humana – a curiosidade – tornamo-nos curiosos porque queremos conhecer o mundo, mas também porque queremos compreender de que forma é que nos moldamos a ele. Aprendemos que a curiosidade se torna a nossa faísca condutora da aprendizagem e começamos a criar pequenas conexões entre aquilo que vemos os outros fazer e aquilo que queremos fazer destinando essa nossa vontade à reflexão e ação arbitrária sobre ela. A arte vem, por isso, auxiliar-nos neste desejo de descoberta e compreensão e possibilita-nos o desenvolvimento de competências e perceções de um modo íntegro e equilibrado.

Uma vez que viver é "um processo que é moldado pela cultura, influenciado pela linguagem, impactado pelas nossas crenças, afetado pelos nossos valores e moderado pelos nossos traços distintivos descritos como a nossa individualidade" (Eisner, 2002, p.1), também experienciar se torna consequência da nossa relação com os outros em sociedade.

De acordo com Aristóteles, a ciência e a arte são apreendidas pelo homem através da experiência, e é através das inúmeras conceções por esta derivadas que se consegue produzir uma determinada opinião análoga a todos. Assim, a arte, fruto do mundo, pretende surtir um efeito catártico no ser humano e provocá-lo até que revele as suas emoções ao visualizar e compreender a realidade. Apreciar, fazer, criticar e destruir fazem parte da experiência artística e esta relação desencadeia no sujeito um sentimento, uma emoção, que o levam a agir e a refletir sobre si e sobre a obra (Aristoteles & Taylor, 1801).

Segundo Efland (1990), o propósito de se incorporar a arte e a educação deve-se ao facto da arte contribui para uma melhor convivência do ser humano na sua relação com o mundo e em simultâneo de expandir as nossas capacidades criativas, mas também sensitivas, que se tornam imprescindíveis às interações.

> "Nos nossos dias, a arte tem funções educativas, políticas, sociais e económicas. De entre elas, salienta-se a função experimental, favorecida pelo aparecimento de novos instrumentos, que tende a tornar-se, paralelamente à ciência, mas recorrendo a diferentes meios, um instrumento de conhecimento e de estímulo da criatividade individual." (Munari, 2018, p.15)

Quando lemos sobre o significado de arte Bauman (1978), 'romantiza-a' comparando-a um estado de espírito que se traduz na visão dos artistas românticos como um sentimento que culmina em objeto artístico, já Read (2020), sugere que, a arte assim "como a respiração, possui elementos rítmicos; como a fala, elementos expressivos; e que se situa "profundamente envolvida no processo real de perceção, pensamento e ação corporal" (p.27) porque através dos sentidos a mesma se desperta.

A arte como não é somente uma forma de explorar a identidade humana, mas também de compreender essa mesma identidade e a própria existência, transcende a necessidade do ser humano de se expressar e de se situar presente em tudo o que faz. Enquanto processo que "articula a razão, a emoção e a imaginação", a arte permite que através do experimentalismo, da reflexão e da criatividade, se aprenda a interagir de forma coletiva, desenvolvendo o pensamento crítico, "o conhecimento, a exigência, a persistência, o exercício da cidadania e a cultura" (Oliveira & Milhano, 2010, p.1). Segundo Huyghe (1986), assume-se como a "força do homem perante o mundo, opondo a lei do homem à lei do universo, devolvendo-lhe a confiança, nos nossos dias ameaçada até ao pânico pela vida real." (p.13)

> "Quando a arte se apodera da angústia, da fealdade, do próprio horror, é ainda para mostrar que também têm a sua beleza. Tudo o que a arte capta e de que se apodera, é com o objetivo de o conduzir mais longe e mais alto, numa direção que deve, forçosamente e seja ela qual for, significar um progresso. Tudo o que a arte anexa, transfigura-o, levando-o a um estado superior que justificará a adesão daqueles a que se apresentar." (Huyghe, 1986, p.17)

Portanto, se a arte surge da necessidade do indivíduo de criar um mundo valioso e significativo, seja através da pintura, da música, da arquitetura ou de outras manifestações artísticas, também exige que esses símbolos artísticos sejam reconhecidos e valorizados para que não vivamos num mundo sem cultura constituído por 'cegos', 'surdos' e 'mudos'.

No caminho da criação e da transformação, os significados e valores que retira das suas experiências (Mumford, 1952) levam o homem a transcender as suas aparentes limitações e a encontrar a sabedoria na "invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente" que faz "no mundo, com o mundo e com os outros." (Freire, 1975, p.83)

A arte ao retratar a realidade visível e a invisível torna-se uma forma de refletir e priorizar o mais importante contrariando uma posição cientificista que faz crer que a ciência é a detentora "dos meios de acesso à verdade e à realidade", assentes numa única forma de conhecimento (p.88). Neste 'conduzir mais longe', encontra diversos patamares de realidade e "diferentes níveis de percepção" que por sua vez geram novos "níveis de representação".

A verdadeira criação artística, manifesta-se, portanto, quando se dá a passagem simultânea de "vários níveis de percepção", producentes de uma "trans-percepção." (Nicolescu, 2000, p.78)

> A arte, "a par de outras formas de conhecimento — ciência, tecnologia, filosofia, humanidades... —, concorre para a compreensão e desenvolvimento da civilização, de cada sociedade e de cada pessoa.(…) Ao longo das últimas décadas, a educação artística tem sido objeto de inúmeras abordagens pedagógicas, umas associando-a primordialmente à criatividade e à dimensão emotiva, outras à identidade e ao conhecimento do património nacional ou universal, outras à capacidade de reflexão, autonomia, liberdade de pensamento e de ação, outras ainda a potencialidades motivacionais, terapêuticas, de integração social e de cidadania."
> (*R 1/2013, II. Princípios e orientações, p.4270*)

Atualmente os desafios colocados à sociedade do século XXI apelam a uma Educação centrada na resolução dos mesmos. O crescimento exponencial da tecnologia cria em nós uma enorme expectativa de um futuro centrado em descobertas científicas que permitirão a "salvação" da espécie humana. Este é um problema que os jovens enfrentam ao depositarem nos avanços tecnológicos, toda a 'fé' e confiança na indagação da sua emancipação.

A dependência e procura pelo automatismo, por um lado, facilita a nossa rotina diária, mas ao invés inibe-nos de um esforço mais criativo, tornando-nos mais preguiçosos e sedentários. Esta realidade inquietante leva investigadores, educadores e artistas a questionar sobre o papel que a arte assume neste novo século de constantes desafios consequentes ao avanço tecnológico.

Tendo em consideração que as artes se revelam fundamentais no desenvolvimento integral do ser humano ou como Tuula Tamminen descreve, "as artes são essenciais para a maturação de mentes saudáveis, contribuindo significativamente para impulsionar a natureza multicultural da sociedade global e contribuindo significativamente para a educação pela paz." (citada em Mbuyamba, p.7), uma das grandes questões levantas pela Educação incide na incerteza dos jovens e adultos compreenderem a importância que a mesma adquire nas suas vidas.

Segundo Efland (1990), as artes acabam por refletir a sociedade na qual surgem e se não existe uma maior facilidade ao seu acesso e uma procura individual ou comunitária pelo envolvimento cultural, essa resistência conduz a uma maior depreciação no seio dessa identidade.

Com a necessidade de acompanhar o ritmo 'frenético' em que vivemos - reflexo de uma sociedade sempre conectada - precisamos que a tecnologia se intersete com as práticas artísticas contemporâneas numa procura equilibrada por novas abordagens. Afinal, arte e ciência assemelham-se, na medida em que arte é a representação da realidade e a ciência a explicação dessa mesma realidade (Read, 2020).

Com o receio de nos tornarmos mais ignorantes e desatualizados tentamos acompanhar a efemeridade dos acontecimentos e à medida que o mundo como o conhecemos se desdobra em novas realidades e verdades, fruto de uma natureza já modificada pelo homem e pela ciência, esta dependência revela o enfraquecer dos laços humanos e a indiferença para com os outros e para com o mundo.

> In such a world, man's spiritual life is limited to that part of it which directly or indirectly serves science and technics: all other interests and activities of the person are suppressed as "non-objective," emotional, and therefore unreal. This decision in effect banished art, because art is one of the essencial spheres of man's autonomous and creative activities." (Mumford, 1952, p.13)

Como presente no Relatório de Lupwishi Mbuyamba sobre a Sessão de encerramento da CMEA, realizada em março de 2006, António Damásio referiu, que numa era de progressos científicos e tecnológicos que refletem inúmeras transformações sociais, as tensões daí resultantes forçam o progresso da sociedade a um ritmo acelerado.

Apresentando-se sempre com um pé no presente e outro no futuro a sociedade deposita a sua fé nos progressos da ciência e da tecnologia o que desafia a mesma a "formar cidadãos competentes, instruídos, criativos e inovadores", por isso, reforça a importância de não se excluir as disciplinas artísticas e realça que um investimento no ensino das ciências e da matemática não é suficiente, porque as artes e as humanidades possuem a "estrutura moral", mas também emocional, fundamentais ao desenvolvimento de uma sociedade mais saudável. Também evidenciou a necessidade e urgência da ligação entre "os processos cognitivo e emocional, uma vez que opções morais íntegras exigem a participação simultânea da razão e da emoção." (Mbuyamba, 2006, p.4)

> "O desenvolvimento do conhecimento científico é um meio poderoso de detecção de erros e de luta contra as ilusões. Não obstante, os paradigmas que controlam a ciência podem desenvolver ilusões e nenhuma teoria científica está imunizada para sempre contra o erro. Além disso, o conhecimento científico só por si não consegue tratar os problemas epistemológicos, filosóficos e éticos." (Morin, 2002, p.25)

Ainda que "no começo da história humana, a ciência e a cultura eram inseparáveis", uma vez que se faziam debruçar pelas mesmas "questões a respeito do sentido do Universo e da vida", é somente após o século XVII com a formulação da "metodologia da ciência moderna" que as disciplinas se expandem e adquirem um caráter mais ocluso (Nicolescu, 2000, p.75).

Cientistas e artistas alegam que a disparidade entre as duas disciplinas as coloca numa posição fechada sem que haja uma interação e integração entre ambas, contudo, "o diálogo entre a ciência e a arte não é apenas possível, como necessário" (ibidem, p.77). A ausência de uma maior dinâmica entre disciplinas com vista a um conhecimento transdisciplinar ainda está longe de se conseguir., Considerando a opinião de António Damásio, esquecer as artes e as humanidades nos currículos atuais, é o mesmo que caminhar para um abismo sociocultural.

> "Schools see their mission, at least in part, as promoting the development of the intellect. "Hard" subjects such as mathematics and science are regarded as primary resources for that development, and the processes of reading, writing and cumputing are believed to be the best means for cultivating the mind." (Eisner, 2002, p.xi)

À vista disso, questionamos a forma como as disciplinas artísticas integram currículos assentes num domínio científico e permitem uma abrangência do conhecimento, não apenas como conhecimento aparente, mas como capacitação. Assim como entra em debate a forma como as disciplinas artísticas englobam determinadas disciplinas da área das ciências e praticam juntamente com elas o exercício completo do desenvolvimento cognitivo do aluno. Como se posicionam as artes no ensino atual?

As disciplinas artísticas e as restantes disciplinas que se centram na existência e vivência humanas procuram adaptar-se e legitimar o seu lugar nos currículos de forma tão acentuada para que as escolas e a comunidade escolar ensinem as crianças, jovens e adultos a valorizar e a crescer com a consciência de que qualquer disciplina, independentemente do gosto pessoal, é igualmente importante e conduz a uma maior 'riqueza' de conhecimento.

Claude Bastien diz-nos em Morin (2002), que "a evolução cognitiva não vai no sentido da elaboração de conhecimentos cada vez mais abstratos, mas, pelo contrário, vai mais no da sua contextualização" (p.34), e sendo que contextualizar a informação traduz-se numa eficácia no processo cognitivo, o alvo de preocupação no ensino artístico deverá também ser se o aluno

compreende o que faz e consegue refletir sobre isso. Por isso, incentivar os alunos a apreciar e a valorizar o fruto das suas experiências em sala de aula, ou fora dela, é um dos objetivos da educação pela arte.

Como nos diz Lowenfeld (1957), a arte em educação é uma forma de se atingir algo e não necessariamente um fim em si mesma. O processo criativo, em contexto educativo, foca-se na formação de seres mais criativos além de se preocupar com a integração harmoniosa de diferentes competências imprescindíveis à formação estável e imaginativa do ser humano. Para ser reconhecido como um processo de desenvolvimento equilibrado do indivíduo deve ter em consideração a sua perceção, emoção e pensamento.

O autor prossegue, sugerindo que quando surge a dúvida sobre o papel que a arte e as disciplinas artísticas assumem na educação, devemos recordar que a educação na sua vertente espiritual, mental e emocional é o motor de ações e atitudes, dos progressos científicos, *"as well as the inability to get along in this world, and last but not least, for the five millions of mental and emotional ills of this nation."* (p.1)

Dentro de inúmeras competências que se podem desenvolver através da Educação artística como a imaginação, a criatividade, a sensibilidade e a empatia, segundo Ken Robinson:

> "se queremos resolver as grandes questões do mundo de hoje devemos ter em mente três objectivos fundamentais para a educação: encontrar formas de viver em conjunto, cultivar a identidade individual e fomentar a compreensão mútua. Para alcançar estes três objectivos constituem factores chave as competências pessoais, a confiança e a criatividade." (Mbuyamba, 2006, p.4)

Emílio Rui Vilar, Presidente da FCG, também sublinhou que à descrição de uma sociedade estão inerentes a "busca da verdade, da abundância e do bem, mas também a procura da beleza e do prazer". Tendo em consideração o aumento do consumismo, apela-se à participação dos alunos e às intervenções críticas como reflexo de um pensamento contemporâneo vital à prevalência das disciplinas artísticas e ao desenvolvimento da sustentabilidade (ibidem, p.4).

> "A arte e a ciência são frequentemente referidas, mesmo pelos seus praticantes, como atividades absolutamente distintas. E a sociedade actual, que se desenvolve através da especialização dos seus componentes, deixa cavar o fosso existente entre artistas e cientistas, colocando-os em funções sociais que tendem, cada, uma delas, a menorizar a contribuição da outra." (Housen et al., 2000, p. 17).

Apesar das artes e ciências se distinguirem pelos seus conteúdos, sabemos que se apresentam numa relação muito próxima com a realidade e que se torna imprescindível que

ambas deem enfoque à compreensão do outro, ao espírito solidário, à empatia e ao crescimento saudável.

Como forma de preparar as crianças para uma era tecnológica nunca foi tão importante a persistência na implementação de uma estrutura curricular - que de forma realista e equilibrada - procura explorar o crescimento dos jovens valorizando, de igual forma, o seu crescimento pessoal, social e criativo.

Quando as crianças entram, desde cedo, em contacto com a educação artística, verifica-se uma maior e mais criativa adaptação aos acontecimentos inesperados, o que não acontece em crianças e adultos que crescem distantes dela. Estes indivíduos não se tornam tão autónomos nem diligentes na sua relação com o meio, *"because perceiving, thinking, and feeling are equally stressed in any creative process."* (ibidem, p.2)

A educação, segundo Morin (2002), é "a força do futuro" porque constitui um dos instrumentos mais poderosos para a mudança. Um dos desafios mais difíceis torna-se a alteração do nosso pensamento para que a complexidade crescente, a rapidez das transformações e o imprevisível que o caraterizam acompanhem a nossa humanização (p.12).

Como Lanier (1976) indica, *"the teaching of art should transcend purely aesthetic concerns and move in the direction of critical moral commitment."* (citado em Eisner, 1976, p.19).

Não é em vão que a educação se constitui a maior força para mudar o mundo. Saber é uma forma de conseguirmos superar barreiras que, muitas vezes, se elevam com a ignorância e ver o indivíduo como um ser incompleto é o primeiro passo para que a educação se centre no seu principal objetivo, a formação do ser.

1.2. Educar…para quê?

> "If we, however, live in discord with ourselves, it is also education which has neglected to emphasize emotional growth, the ability to adjust to new situations, and thus help us solve our difficulties in life; if we are dull toward all the riches which life offers, it is also education which did not develop in us the sensitivity and the spiritual responsiveness which is essential for its appreciation; if we live a selfish life it is also education which has neglected to teach one of the most essential points for cooperation, the ability to identify with the needs of others; and if we do not regard the individual as the most precious good of a democratic society, regardless of race, color or creed, education has failed in one of its most basic aspects." (Lowenfeld, 1957, p.1)

A educação ultrapassa, atualmente, os limites da educação bancária[1] o que redefine como seu principal objetivo o de despertar a humanidade de cada indivíduo. Não se torna surpresa que os objetivos da UNESCO para a Educação do século XXI, presidida por Jacques Delors, seja o de aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver juntos e aprender a conhecer. A Educação é *"the foundation for the renewal and transformation of our societies. It mobilizes knowledge to help us navigate a transforming and uncertain world"* e o seu poder *"lies in its capacities to connect us with the world and others, to move us beyond the spaces we already inhabit, and to expose us to new possibilities".* Permite-nos compreender melhor as nossas capacidades e desenvolvê-las para que participemos num futuro mais inclusivo e sustentável (UNESCO, 2021, p.10).

Antes de mais, aprender a ser é o início do caminho que nos leva a aprender a viver juntos. Se sabemos quem somos e o que queremos, sabemos como nos destinarmos e aprendemos a aceitar a nossa identidade dentro do coletivo.

> "Uma das lições mais verdadeiras da psicologia moderna e das experiências históricas recentes é a de que a educação deve ser um processo, não apenas de individualização, mas também de *integração*, que é a reconciliação da singularidade individual com a unidade social." (Read, 2020, p.18)

De encontro à identidade de cada indivíduo vem também a sua compreensão perante a individualidade do outro. Adquirir consciência de que todo o ser humano é um ser único e que todo ele aprende de formas diferentes não vem só da forma como nos expressamos, mas também da nossa singularidade genética.

Assim como Descartes nos coloca numa posição paradigmática entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo, também os alunos se encontram numa relação direta entre aquilo que lhes é dado como garantido e aquilo que se lhes revela incerto. Os "problemas de existência, de comunicação, de consciência", (Morin, 2002, p.10) que conduzem a sentimentos divergentes entre lucidez e cegueira, representação e simbolismo derivam, muitas vezes, de negligências educativas.

Educar para a vida ganha, portanto, uma outra dimensão quando o enfoque se situa na participação comunitária, no espírito de colaboração e entreajuda e na condição humana. A base para uma educação passa por "civilizar e solidarizar a terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade (…) aspirando não só a um progresso, mas igualmente à sobrevivência da humanidade." (Morin, 2002, p.83)

[1] Termo presente no livro "Pedagogia do oprimido" de Paulo Freire

Num mundo tão globalizado, devemos estar cientes que apesar da facilidade na obtenção de informação, ela não acede a todos da mesma forma, e, por vezes, tanto a falta como o 'excesso' levam a uma aparente escolarização da sociedade. Ainda existem crianças e adolescentes 'ignorantes' porque pertencem a países cujo acesso à saúde e educação são precários, mas também encontramos adolescentes que crescem sem estes problemas e que, frequentemente, não revelam uma atitude responsável sobre si mesmos. O que está errado?

Como conduzimos o conhecimento em tomadas de consciência e como diminuímos o fosso de desigualdade, discriminação e exclusão?

Através da educação, através do confronto com a ideia de que um professor não tem a função de educar. Como sugerido em (Castro & Ricardo, 1992), "do ponto de vista sociológico, tem-se verificado nas últimas décadas uma tendência para transferir para a escola funções de socialização que anteriormente eram assumidas de forma mais marcada por outras instituições, como a família ou as igrejas" (p.13,) mas a questão não se desdobra agora em quais as disciplinas a ser consideradas como mais importantes, a questão reside em qual o principal testemunho a transmitir aos alunos.

Talvez se a preocupação do professor ultrapassasse os resultados académicos dos seus alunos e fosse direcionada para uma vertente mais humana, a competição diminuísse e as relações se fortalecessem. Por vezes, aqueles que se encontram 'perdidos' e que não têm em casa as estruturas morais necessárias à convivência em sociedade erguem muros que os distanciam e os conduzem a um isolamento.

> "Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção, da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade." (Freire, 1997, p. 51)

Incentivar o pensamento crítico em contexto escolar é ajudar os alunos a manifestarem não só as suas dúvidas perante o desconhecido, mas também ajudá-los a agir em prol de uma transformação social. Alunos que agem de forma moralmente correta são aqueles que conseguem modificar, mesmo que de forma pouco percetível, o mundo.

Infelizmente o cenário de muitos países não se iguala a Portugal. São inúmeros os jovens que em contexto de sobrevivência não têm como reconhecer o seu papel de mudança e os conflitos políticos sobrepõem-se à sua educação e à sua valorização individual.

Em Portugal, onde ainda se encontram zonas de desfavorecimento salarial, social e humano, educar permite criar transformações em prol de uma sociedade mais justa e humana. Prosperamente, o abandono escolar tem vindo a diminuir, não só porque o nível da escolaridade média aumentou, mas também porque as exigências dos empregadores são superiores. "Desde a década de 1980 que o sistema educativo português regista uma grande expansão, com a educação a chegar aos estratos sociais mais desfavorecidos e a ser um fator preponderante de combate à pobreza, de emprego e de mobilidade social." (Ferreira, 2019, p.17)

Contudo, isto não exclui o facto de Portugal ainda se encontrar com um elevado número da população portuguesa com níveis de escolaridade baixos. A maioria da população mais velha não completou o 1º ciclo do básico e o ensino superior "resultante de um processo tardio de democratização do acesso à escola, e pela fraca escolarização da população empregada".

Segundo os ICOR de 2018 "os indicadores associados à pobreza e exclusão social variam grandemente em função do nível de escolaridade: nomeadamente, a taxa de risco de pobreza monetária é 5 vezes maior na população com ensino básico comparativamente à população com ensino superior." (ibidem, p.18)

É por isso necessário incentivar e implementar estratégias de sensibilização nas escolas, e dentro da sala de aula, que se aliam aos conteúdos programáticos e que trabalham temas fulcrais como o bullying, a desigualdade de género, a promoção da saúde, os consumos excessivos, os perigos das redes socias e a erradicação da pobreza. É também imprescindível que os alunos reconheçam as suas ações em prol de um futuro diferente porque, em muitos casos, a abordagem desses mesmos assuntos incitam a mudança de comportamento que se traduz numa promoção do sucesso escolar. Quando existe partilha de conhecimento por meio de abordagens que procuram através de uma tríade sólida -escola, docentes e família - capacitar os seus alunos com autonomia, criatividade e humanismo, existe um caminho mais aberto na descoberta do ser.

> "To understand the role of the arts in transforming consciousness we must start with the biological features of the human organism, for it is these features that make it possible for us humans to establish contact with the environment in and through which we live." (Eisner, 2002, p.1)

Na Educação Artística as experiências emocionais, intelectuais, percetuais e estéticas aliam-se à experiência criativa. A experiência artística revela-se essencial em educação porque nenhuma criança cresce de forma separada e o seu crescimento físico está sempre relacionado

com o seu crescimento mental, social, emocional e criativo, portanto, a educação deve respeitar cada um deles.

> "Uma educação empenhada em impor moldes, que convide à cega filiação e ao respeito incondicional por modelos tradicionais, é uma educação estagnada que promove a desresponsabilização do indivíduo pelos seus próprios actos e palavras. (…) Educar não é manipular uma massa homogénea, é apoiar a construção criativa da individualidade mediante a promoção do auto-desvelamento de si do indivíduo."(M. Carvalho & Castro, 2007, p.65)

Uma escola que pensa, é uma escola que transforma. Tendo em consideração o PASEO -perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória-, explica-se, em seguida, a importância da educação para a cidadania, para a saúde e para a empatia, não só pela função que assumem na promoção de um bem-estar geral de todos os jovens em idade escolar, mas também porque se revelam significativas na investigação da presente dissertação (Ministério da Educação, 2017b).

1.2.1. Educar para a Cidadania

> "Em 2015, foram definidos os 17 (dezassete) Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e foi elaborada uma agenda ambiciosa com vista à erradicação da pobreza e ao desenvolvimento económico, social e ambiental à escala global até 2030, conhecida como Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável–que preconiza a concretização efetiva de um desenvolvimento sustentável baseado em princípios de universalidade, inclusão, responsabilidade, interligação, paz, tolerância, multiculturalismo, cidadania e cooperação, com vista a fomentar a resolução de crises e conflitos, avanços na ciência e na tecnologia, diminuição de desigualdades, e proteção dos Direitos Humanos." (Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes, 2019)

Assim, partindo não só de premissas indicadas no PNA, mas também no programa enunciado pelo Ministério da Educação, ressalva-se a importância da cidadania na organização e gestão da comunidade escolar pelo reconhecimento da sua função no desenvolvimento global dos alunos.

Educar para a cidadania, é, antes de mais, educar no presente com vista no futuro. Os referenciais disponibilizados pelo Ministério da Educação em parceria com outras entidades públicas e da sociedade civil demonstram o caráter transversal em contexto inter e transdisciplinar. Apesar de ser da responsabilidade da escola a adoção dos documentos como instrumentos de apoio às práticas educativas conseguimos atribuir ao professor flexibilidade na forma como os conteúdos são abordados.

"A constatação de que a Cidadania não se aprende simplesmente por processos retóricos, por ensino transmissivo, mas por processos vivenciais" implica que o professor se coloque numa posição de partilha das suas experiências com os alunos e privilegie ações e dinâmicas ao invés de trabalhos teóricos (Ministério da Educação, 2017a, p.6).

A cidadania subdivide-se em três eixos fundamentais: atitude cívica individual, relacionamento interpessoal, relacionamento social e intercultural e alicerça-se na construção de competências cognitivas, sociais, pessoais e emocionais segundo um ciclo contínuo de progressão de "reflexão-antecipação-ação"

> "A escola no seu todo deve assentar as suas práticas quotidianas em valores e princípios de cidadania, de forma a criar um clima aberto e livre para a discussão ativa das decisões que afetam a vida de todos os membros da comunidade escolar. A diversidade de metodologias e de práticas pedagógicas adotadas na escola deve ser indutora à aplicação em experiências reais de participação e de vivência da cidadania, de forma adequada a cada nível de educação e ensino." (Ministério da Educação, 2017a, p.11)

Assim como queremos alunos competentes, também queremos que eles sejam livres, responsáveis, íntegros, participativos, exigentes, curiosos, reflexivos e inovadores. Segundo o PASEO ao abrangermos os seguintes princípios: aprendizagem, inclusão, estabilidade, adaptabilidade, ousadia, coerência e flexibilidade, sustentabilidade, saber e humanismo, conseguimos preparar os mais novos e relembrar-nos do quão imprescindível se torna a adoção de comportamentos corretos na convivência em sociedade.

1.2.2. Educar para a Saúde

Do mesmo modo que precisamos de alunos bem preparados para exercer a sua função de cidadãos do mundo com princípios, valores e competências universais também precisamos de os educar para a saúde. A PES insere-se no programa da OMS e na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da ONU e tem como principal objetivo criar "ambientes facilitadores dessas escolhas" e estimular "o espírito crítico para o exercício de uma cidadania ativa" (Carvalho et al., 2017, p.10). Como aprendizagem contínua permite-se ao aluno desenvolver as competências necessárias à construção do seu projeto de vida, sempre cientes e conscientes de que irão tomar as melhores decisões quando confrontados com as adversidades resultantes da sua vivência pessoal, profissional e social.

Na IX Conferência Mundial cujo tema se centrava na PES realizada em 2016, foi reforçada a necessidade de se:

> "promover a saúde e melhorar o nível de literacia para a saúde num contexto global de promoção do desenvolvimento sustentável. A Escola, enquanto organização empenhada em desenvolver a aquisição de competências pessoais, cognitivas e socio emocionais é o espaço por excelência onde, individualmente e em grupo, as crianças e jovens aprendem a gerir eficazmente a sua saúde e a agir sobre fatores que a influenciam." (Carvalho et al., 2017, p.10)

Posto isto, uma escola deve promover a área da saúde e proporcionar aos alunos a possibilidade de participarem em projetos de colaboração com diferentes turmas, anos escolares, escolas e autarquias.

Uma vez que se torna uma temática de caráter "transversal e transdisciplinar", há uma preocupação na interligação de conteúdos com diversas áreas em prol de uma participação criativa, objetiva e consciente (ibidem, p.11).

Compreender também que a saúde mental tanto na infância como na adolescência, tem uma "vertente adaptativa "que se verifica em determinadas atitudes e comportamentos - que mesmo sendo de cariz transitório pelo amadurecimento consequente do desenvolvimento -, também podem ser o reflexo de algum transtorno psicológico a ter em consideração. A literacia sobre a saúde mental é imprescindível à compreensão, divulgação e prevenção de determinados aspetos biológicos, emocionais e culturais inerentes à vida humana, fruto da convivência social que em tanto influencia os hábitos individuais e coletivos. Para conseguirmos intervir nas escolas de forma positiva e criar relações com os nossos alunos que vão além da transmissão de conteúdos (alguns obsoletos à luz da nova era) devemos comunicar com eles de forma descomplexada, livre e respeitosa. É importante que os educadores "transmitam conhecimentos e conteúdos ao nível conceptual e cognitivo", mas também proporcionem a "aprendizagem experiencial, interativa e modelar daquilo que são as vivências, as experiências e as aprendizagens." (Carvalho et al., 2017, p.18)

Dentro do tema da Saúde Mental e Prevenção da Violência, destacam-se os seguintes subtemas com os quais a Unidade Temática se cruza: "como pessoas singulares que somos (…) com uma mente própria, uma história que transporta as heranças de um passado e onde cabem as esperanças do futuro" é importante a consciência de que somos seres únicos com destinos diferentes. Termos a liberdade de nos afirmarmos na nossa individualidade, de respeitar a dos outros e de conseguir debater, defender e respeitar a diferença. A identidade é "a impressão

digital do nosso ser, estar e devir e crescer é poder ser-se cada vez mais quem se é" (ibidem, p.20).

A comunicação**,** fundamental à vida humana, determina a forma como nos relacionamos com os outros. Saber comunicar é saber criar uma relação, é a **"**capacidade de nos identificarmos com a outra pessoa e de ter em conta a sua sensibilidade, o seu sofrimento, bem como a responsabilidade dos seus atos". (ibidem, p.22) Compreender o papel da comunicação na convivência e resolução de conflitos, no entendimento mútuo e na transmissão da nossa visão ao outro é também fortalecer a expressão, os desejos, as opiniões, os argumentos e as necessidades pessoais. Desse modo ao comunicarmos transmitimos emoções, que bem geridas são determinantes na construção de um ser equilibrado.

Por darmos atenção à inteligência emocional, reconhecemos o seu papel fulcral para a estabilidade mental de um indivíduo, criamos momentos destinados à discussão de assuntos do foro psicológico e proporcionamos aos alunos liberdade de expressão e reconhecimento das suas consequências atitudinais, que advém do que sente, para conseguir gerir melhor os seus conflitos emocionais.

Também a autonomia que se apresenta e que tem como principal objetivo capacitar o aluno na construção do seu próprio caminho até à sua realização pessoal revela-se um dos principais subtemas retratados na unidade didática. Constatamos a construção progressiva da personalidade do aluno e vemo-lo tornar-se autónomo na tomada de decisões de forma a "estabelecer pontes com os outros no sentido da cooperação e da ajuda" para que ele e o outro consigam atingir ambos a autorrealização (Carvalho et al., 2017, p.24). Tornar os alunos capazes de reconhecer a sua própria autonomia e as suas limitações, mas também a autonomia e limitações dos outros é apelar ao seu sentido de cidadania na ação livre, arbitrária e bem fundamentada.

Os valores que "enquadram os princípios éticos da espécie humana na sua dimensão sociomoral" são "uma marca da identidade" e tornam-se mais profundos e sólidos à medida que a personalidade se forma. Resultam de um processo intrínseco que é "um processo íntimo, vivido como uma experiência pessoal, cujas bases radicam no social, espiritual, universal e que orientam o comportamento e a relação interpessoal" (ibidem, p.32). O aluno que cresce a respeitar os outros, pela sua personalidade, fisionomia, etnia, religião ou orientação sexual, cresce no coletivo a respeitar a singularidade e revela um espírito mais solidário.

1.2.3. Educar para a Empatia

A empatia "não é um conceito unitário (…) não o é de um ponto de vista conceptual, pois esta palavra refere-se amiúde a fenómenos muito diferentes uns dos outros." Porém, "também não é um fenómeno unitário de uma perspetiva neurocientífica." (Caruana, 2019, p.139)

Questionamo-nos sobre o que é a empatia e de que forma se diferencia do sentimento de compaixão e recuamos até à década de 80, na qual o termo '*mentalizing*' se situava ainda dentro da área da 'teoria da mente'. *Mentalizing* designava o modo como o ser humano contacta com outro através de um processo social, isto é, quando tenta compreender o sentimento do outro por processar aquilo que ele sente. Contudo, esta tentativa de nos relacionarmos com o que o outro sente – '*mindreading*' - baseia-se, fundamentalmente, num modo de empatia (Caruana, 2019, p.20).

Segundo um grupo de neurocientistas, que descobriram os 'neurónios espelho' - que reagem a estímulos visuais específicos e que não se limitam a reproduzir precisamente tudo o que vemos - a aprendizagem do sentimento ou da emoção projeta-se para nós após percecionarmos a emoção de alguém. Esse contacto visual com outro indivíduo provoca uma "cadeia de reações fisiológicas" que se tornam suficientes na sincronização das "ondas cerebrais de ambos o que nos indica que o comportamento empático é influenciado por meio do contacto visual (ibidem, p.41).

> "Para tentarmos compreender o que se passa na cabeça das pessoas que nos rodeiam – os estados mentais, as intenções, as emoções – o nosso cérebro utiliza uma estratégia rápida e económica, que não consiste em teorizar sobre a mente dos outros, mas sim no que coloquialmente expressamos como «pôr-se na pele do outro»: simulando os estados mentais das pessoas que estamos a observar e transportando-nos (mentalmente) para o seu lugar com a imaginação." (Caruana, 2019, p, 58-59).

No entanto, de acordo com a teoria da simulação, "quanto mais conhecemos por experiência direta o que vemos, mais profunda é a nossa compreensão desse movimento". Desse modo, colocar o aluno perante situações que exigem que o mesmo se coloque na pele do outro é criar empatia por experiência direta (ibidem, p.110).

Para alguns defensores da teoria da simulação, é somente quando possuímos o sentimento que advém da experiência que somos capazes de nos relacionar com o sentimento dos outros. Se não soubermos o que é estar na 'pele do outro' a experiência não se proporciona

da mesma forma uma vez que imitar faz parte dos mecanismos de perceção social nos quais os neurónios espelho servem como vínculos sociais.

> "O próximo não é apenas percebido objetivamente, é percebido como um outro sujeito ao qual nos identificamos e que identificamos a nós, um *ego alter* tornando-se *alter ego*. Compreender inclui necessariamente um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão necessita abertura, simpatia, generosidade." (Morin, 2002, p.101)

Viver num mundo em que a maioria se torna' invisível' só porque vemos aquilo que queremos é cingirmo-nos a uma realidade, por vezes, fugaz. É urgente que exista mais empatia e preocupação para com o bem-estar dos que socialmente nos rodeiam. Ser mais empático é conseguir ver as diferenças do outro e abrir a nossa mente à compreensão e respeito pela singularidade.

Tendo em consideração o papel 'reflexivo' da arte na compreensão do outro e do mundo, conseguimos restabelecer essa aproximação e despertar o nosso lado mais humano. A arte torna-se, portanto, numa excelente forma de compreender que a empatia, por vezes, só precisa de um pouco de imaginação da nossa parte para tentarmos compreender os outros.

Perante a crescente onda de discriminação, ódio e desdém, que impulsiona atos cruéis e inumanos, a UNESCO enfatiza a urgência na reação e transmissão de valores de altruísmo, empatia e solidariedade (UNESCO, 2017).

> "It is only recently that policymakers and organisations are paying attention and defining emotions and social skills as essential to a well-rounded education. This is mostly based on growing evidence that socio-emotional skills increase academic outcomes and well-being and employers seek those skills and will pay for them. There is also enough scientific evidence suggesting that social and emotional skills (SES) can be taught in schools through a combination of approaches." (Kudo & Hartley, 2017, p.21)

Segundo Montiel (2004), "uma visão optimista da vida em comum com os outros, convidará a uma atitude de abertura, pois encontrará no «outro» a realização do próprio eu" (p.14). Se as relações são os que nos torna mais humanos e se todos temos a capacidade de sentir empatia assim como outras competências, então, devemos treinar o nosso cérebro de forma a que as emoções sejam melhor geridas– literacia emocional.

Uma vez que os casos de desrespeito e bullying têm vindo a aumentar nas escolas, com o risco de muitos alunos verem o professor como uma autoridade a ser desafiada, as relações socio-afetivas tornam-se uma preocupação coletiva crescente. Assim como é importante relacionarmo-nos com os outros, também é imprescindível a introspeção - resultado de uma

inteligência intrapessoal bem adquirida -, pois assim compreendemos e discriminamos o que sentimos de forma a direcionarmos a nossa compreensão àquilo que ambicionamos.

1.2.4. Educar para as múltiplas inteligências

Segundo Perkins (1994), a inteligência experimental é um importante mecanismo de integração e criatividade que nos permite reconhecer de forma automática a enorme quantidade de informação constantemente recebida.

Tendo em conta o que foi tratado anteriormente, e partindo do pressuposto que as disciplinas artísticas procuram o crescimento integral do ser humano em todas as suas valências, a teoria de Howard Gardner sobre as múltiplas inteligências explicam de que forma é que a educação se desresponsabiliza da preparação do indivíduo em todas as suas competências.

Contrariando, portanto, a visão tradicional que define inteligência como "a habilidade de conseguir responder satisfatoriamente a testes de inteligência", propomos que a educação veja o indivíduo de um ponto de vista global segundo o seu "potencial biopsicológico" (Gardner, 1995, p.21).

Assim, questionamos a sobrevalorização de somente uma ou duas inteligências na forma como se encontra estruturado o currículo escolar. Se a educação pressupõe o desenvolvimento global do aluno, então, o mais lógico será apelarmos ao desenvolvimento de todas as suas inteligências. E se todas as inteligências fazem parte "da herança humana genética" que se manifesta independentemente do contexto cultural ou do nível de educação da criança, isso não deveria impedir a estimulação dos alunos, mesmo que essas capacidades estejam em maior evidência somente em alguns. Torna-se, por esse motivo importante, que a escola se foque no indivíduo e modele as estratégias de ensino "de forma a responder a essas diferenças." (Gardner, 1995, p.65)

> "Desde o início dos tempos que as artes ajudaram a perceber o mundo que rodeava os indivíduos, a configurá-lo e a dar-lhe sentido. No entanto, ainda hoje se continua a debater a importância da educação artística e a apresentarem-se razões para a sua inclusão ou não no espaço educativo. Mas será que esta disputa fará sentido? Afinal a educação artística justifica-se por si mesma, e a sua relevância radica-se no caráter criativo do Homem." (Oliveira & Milhano, 2010, p.50)

A partir de um estudo em parceria com o Houston Education Research Consortium que reuniu dados de 42 escolas referentes a questões sociais e emocionais através de experiências dentro da educação artística comprovou-se uma melhoria nos resultados académicos, no relacionamento, na gestão emocional e na escrita dos alunos assim como uma diminuição das infrações disciplinares. *"Students who received more arts education experiences are more interested in how other people feel and more likely to want to help people who are treated badly."* (Kisida & Bowen, 2019)

A Educação artística, quando não é implementada através de estratégias competitivas, consegue trazer um espírito positivo às escolas que, rodeadas de professores, funcionários e alunos, geram um clima de respeito, cooperação e confiança tornando a escola mais humana.

Num tempo de grandes ameaças aos nossos valores, de intolerâncias sociais que ameaçam a liberdade, a paz e a democracia é imperativo que a educação se assuma como a principal frente de mudança.

CAPÍTULO II: A escola do presente, as abordagens disciplinares e a estética

As artes visuais, assim como outras disciplinas, procuram propor dinamismo e amplitude nas estratégias implementadas em sala de aula. Uma sala em que os alunos são despertados para uma ampla aprendizagem de conhecimentos e onde conseguem transformar o conhecimento em saberes transversais, com um professor que diversifica, inova e desperta a curiosidade.

> "While I grant there are meaningful distinctions among the humanities, social sciences, and natural sciences—and that those distinctions affect how interdisciplinarity is practiced in each area—I contend that all interdisciplinarity is, at root, concerned with the behavior of complex systems. The widespread practice of contextualization could be better understood and carried out if scholars and artists were to visualize themselves as looking for the distinctive features of a particular location within a complex system." (Newell, 2001, p.2)

A interdisciplinaridade serve como forma de conectar os conhecimentos de várias disciplinas para se desconstruir a ideia de que estas se encontram encerradas em si mesmas. O estudo interdisciplinar, procura retirar "insights" relevantes de umas disciplinas integrando-as

com outras de forma a alargar o campo do conhecimento. Para que a interdisciplinaridade se concretize, deve haver uma verdadeira integração dos conhecimentos que se interpenetram através de um sistema complexo e, simultaneamente, coerente. *"In general, I believe recognition by humanists of how their work is connected to complex systems will improve interdisciplinary work in the humanities and improve their ability to work with social and natural scientists."* (Newell, 2001, p.2)

Como forma de transpor a hermeticidade das disciplinas, os professores procuram estratégias e projetam experiências que integram os saberes, de uma forma autónoma e coletiva. A interdisciplinaridade surge nas escolas, "não como uma nova proposta pedagógica apresentada aos professores pelos pedagogos ou poderes centrais, mas como uma «aspiração» emergente no seio dos próprios professores."(Pombo et al., 1993, p.8)

> "É também inegável que, muitas vezes, esse trabalho não ultrapassa o nível da pura animação cultural da escola. Tal facto, porém, fica em geral a dever-se, muito mais às numerosas dificuldades encontradas, aos obstáculos que a instituição escolar coloca a qualquer tipo de trabalho que ponha em causa a sua tradicional estrutura disciplinar, do que à boa vontade, ao entusiasmo e à dedicação com que os professores se entregam a esse tipo de experiência." (ibidem, p.9)

Apesar de não existir uma definição fechada sobre o termo interdisciplinaridade, nem sabermos quais as fronteiras que a separam da multi, da pluri e da transdisciplinaridade, sabemos que uma experiência educativa mais 'enriquecedora' terá de partir do professor que procura interconectar saberes e inovar a prática distante de "métodos pré-fabricados" (ibidem, p.9).

Na interdisciplinaridade é comum haver uma interpenetração de métodos e metodologias entre disciplinas e de acordo com Olga Pombo (1993), a interdisciplinaridade implica uma "reorganização do processo de ensino/aprendizagem" assente num trabalho contínuo de cooperação entre "duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vistas" distintos (p.13). Distingue-se, por isso, da pluridisciplinaridade pela transferência de métodos que se sucedem de uma disciplina para outra.

> "A pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo. Por exemplo um quadro de Giotto pode ser estudado pela óptica da história de arte, em conjunto com a da física, da química (…) A pesquisa pluridisciplinar traz um algo a mais à disciplina em questão, porém este "algo a mais" está a serviço apenas desta mesma disciplina." (Nicolescu, 2000, p.34)

Já o termo transdisciplinaridade surge em meados do século XX pela necessidade de respostas face aos "desafios sem precedentes de um mundo perturbado como o nosso", no qual o culto do indivíduo é resgatado como alvo de uma nova reforma que transcende o ensino e que tem por objetivo transgredir as "fronteiras entre disciplinas". Decorrente de uma posição 'antropocentrista', que centraliza no ser humano a esperança das dinâmicas transdisciplinares. (p.5) a transdisciplinaridade, como o prefixo "trans" indica, diz respeito àquilo que está ao "mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina". A intenção é que haja uma "compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento" que (p.35) "implica, por sua própria natureza, na recusa de todo dogma, de toda a ideologia, de todo sistema fechado de pensamento", pensamento este que exige de quem adote estas práticas e pesquisas transdisciplinares, tolerância, rigor e abertura.

A metodologia transdisciplinar não impossibilita que cada disciplina mantenha as suas particularidades, ao invés, ela permite descobrir novos caminhos com vista a atingir um "nível máximo de integração disciplinar" que rompe com as fronteiras das disciplinas envolvidas e que implica "profundas alterações no regime de ensino e na organização das escolas." A transdisciplinaridade apresenta-se segundo dois aspetos indivisíveis, a "experiência vivida" e o "corpus de pensamento." (Nicolescu, 2000, p.93)

Fernando Hernández contrariamente a Olga Pombo e Basarab Nicolescu, utiliza o termo "globalização", para descrever interdisciplinaridade e explica-o segundo três formas distintas: do ponto de vista do saber, da epistemologia[2] e da propriedade curricular. O primeiro prende-se com a compreensão do mundo através da criação de relações complexas, o segundo, aborda e pesquisa problemas que ultrapassam a "compartimentação curricular", e o último, que fixa o currículo como uma relação de "conteúdos concetuais, procedimentais e atitudinais (…) passando por diferentes propostas de currículo integrado (…) para a compreensão por meio dos projetos de trabalho." (Hernández, 1998, p.34)

> "O ensino mediante "projetos de trabalho", "centros de interesse", "projetos interdisciplinares", "currículo integrado", "pesquisa sobre o meio", "créditos de síntese" foram algumas das iniciativas que se desenvolveram para responder, de uma maneira mais ou menos satisfatória, às mutáveis demandas e necessidades às quais a Escola deve responder." (ibidem, p.38)

[2] O autor justifica o caráter epistemológico da "globalização" com "o pensamento atual como problema antropológico e histórico chave" (p.72)

Segundo (Castro & Ricardo, 1992), a "metodologia de projeto desencadeia um processo de dinamização e interação de diferentes domínios de atividades (intelectual, motora, afectiva, criadora, comunicativa), criando condições para a existência de uma "qualidade ética de conduta", por meio de responsabilização moral e social (p.14).

Assim como proposto pela teoria das inteligências múltiplas de Gardner e pela afirmação de Lowenfeld, de que a criatividade está presente em todos os processos artísticos, as vantagens que a Educação Artística pode oferecer tanto na sua autonomia como em caráter interdisciplinar vêm reforçar a necessidade de estender e contextualizar a teoria, através da prática artística. Assim, a Unidade Temática proposta na prática supervisionada, situa-se entre um caráter pluridisciplinar e a definição de "globalização" de Hernández pelo cruzamento de conteúdos das disciplinas de Educação Visual, Cidadania e Ciências.

2.1. A escola do século XXI

Não desconsiderando o papel fundamental dos órgãos de gestão e da restante comunidade escolar, que, muitas vezes, desempenham as suas funções da melhor forma possível, descrevemos neste tópico as principais caraterísticas dos professores e alunos perante as dificuldades, os desafios e a mudanças presentes neste século.

> "Considerando a Arte como a linguagem das emoções e dos sentimentos, compreende-se o relevo que a Educação Artística dê, no desenvolvimento da personalidade, aos aspectos emocionais-sentimentais , tratando com especial cuidado a forma de relação educativa que se estabelece entre educador e criança, que propõe que seja a mais estreita forma de mútua relação afetiva." (Sousa, 2003, p.147)

Sem reciprocidade deste sentimento afetivo na relação entre professor e aluno, não há uma "ação verdadeiramente educativa" (p.147). As relações são tecidas em prol de uma convergência de interesses e quando não existe espaço para um bom entendimento entre ambos, nem o aluno tem vontade de aprender, nem o professor de ensinar.

Muitos podem ser os fatores que contribuem para este afastamento, mas a tecnologia torna-se, progressivamente, um grande desafio educativo. Não existe diálogo, as aprendizagens ficam aquém do que se esperava e a segregação aumenta. É, portanto, necessário arranjar mais

e melhores formas de conseguir integrar os meios tecnológicos nesta relação educativa e de aprendermos o que significa ser humano dentro dos avanços contemporâneos (Morin, 2002).

2.1.1. O professor do século XXI

Como é ser professor no século XXI? A carreira docente encontra-se 'inundada' de incertezas, e, ser resiliente, reflexivo e humanista torna-se imprescindível a um professor que lecione neste século.

"Ser professor é encontrar no próprio conhecimento, um fundamento de ação profissional. (…) Querer conhecer é a essência da profissão. Estudar, problematizar, investigar, são práticas constitutivas da função docente" (Matias et al., 2021, p.21).

Sabemos que um professor que não reflete não é um profissional consciente. A consciência profissional vem da investigação, do "trabalho colaborativo" e "da procura sistemática de respostas para os problemas sempre específicos, sempre diferentes". (ibidem, p.22)

Um professor que se liberta da preocupação de ensinar e que não se mantém a par das constantes exigências de um ensino mutável, não 'alimenta' a ambição, nem incita a autorrealização. Independentemente do século, o professor que não abandona a sua conduta moral consegue evitar que as suas ideologias e os seus princípios influenciem os alunos e preocupa-se com a formação do ser. É também ele, que por se identificar com os seus "educandos" e acreditar no seu poder criativo, compreende que a prioridade não é a "doação do "saber", mas sim a humanização (Freire, 1975, p.88).

> "É por isso que o opressor se desumaniza ao desumanizar o oprimido, não importa que coma bem, que vista bem, que durma bem. Não seria possível desumanizar sem desumanizar-se tal a radicalidade social da vocação. Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser." (Freire, 1997, p.99)

São inúmeros os casos de alunos que mantém presente na memória os professores que tocaram os seus corações através do exemplo de ação e de pensamento ao invés daqueles que se limitaram a 'depositar' conteúdos sem equilibrar o "como pensar" sobre, e com, um determinado conteúdo (Sternberg & Williams, 2003). Como nos refere Paulo Freire (1994), a educação é "uma força de humanizar o que se encontra desumanizado", é liberdade na construção do conhecimento (p.100). O professor que humaniza, mantém presente que quando

trabalha e dialoga constantemente com os outros, preserva a humildade e integridade de ambos, sem os 'corromper'.

> "Embora os educadores de infância, os professores, os treinadores desportivos e outros agentes educativos sejam importantes na formação dos mais novos, a função principal continua sempre a caber aos pais. O papel dos profissionais será relevante, sobretudo na socialização e na definição de normas e limites, mas o firme amor parental é a base essencial para estimular o crescimento emocional adequado a cada momento." (Sampaio, 2018, p.53)

Numa posição contrária a Paulo Freire, Sampaio afirma que a formação do ser continua a ser um papel dos pais. Mas o que acontece quando os pais se livram da responsabilidade de humanizar os seus filhos e de lhes transmitir os valores e princípios corretos? O que deve um professor fazer quando se depara com um aluno que não tem em casa o apoio necessário à sua educação?

Não só para os casos que se encontram nesta situação, mas também para aqueles que têm esse apoio negligenciado, o professor tem o dever, como ser humano, de conseguir transmitir os códigos morais imprescindíveis a uma sociedade saudável e humana. O que torna um professor num bom professor não são os resultados académicos, mas sim a preparação que consegue conferir e que futuramente fará a diferença entre a realização pessoal dos seus alunos ou a sua infelicidade.

Na verdade, sabemos a importância que os educadores de infância e de 1 ciclo têm no desenvolvimento das crianças porque desde a infância que as escolhas do ser podem ficar comprometidas pela falta de apreensão de determinadas competências. Portanto, se o nosso objetivo é que eles saiam bem preparados, é necessário que eles sejam curiosos, informados e que consigam criar boas relações de convivência social durante todos os ciclos.

"Viver hoje sem internet não faz sentido e o número de utilizadores aumenta todos os dias. As dúvidas que nos surgem numa conversa trivial são agora depressa desfeitas com a consulta do telemóvel" porque os adolescentes já "não são capazes de viver sem internet e é bom que os pais e professores se convençam disso." (Sampaio, 2018, p.34)

A excessiva dependência da tecnologia, como dito anteriormente, é um desafio recorrente na realidade escolar. Este caráter amplo das redes sociais provoca nos jovens um sentido de globalização e de facilidade de acesso, que tanto poderá criar mais ocasiões de relação, como pelo contrário, conduzi-los a uma solidão difícil de gerir.

É, portanto, estritamente necessário compreender que a utilização excessiva e não controlada das tecnologias pode ser um fator de risco resultante em inúmeras ameaças como o

cyberbullying, o isolamento social, a perda de personalidade, o descontrolo emocional e o assédio tornando a "educação dos mais novos para o mundo digital" um assunto presente no nosso quotidiano (ibidem, p.71).

Se os pais e os professores conseguirem criar liberdade na discussão de determinados temas para estabelecer limites na utilização dos telemóveis, em casa e dentro de sala de aula, poderão conseguir criar espaços de discussão sem que o telemóvel se torne um instrumento de conflito, mas um instrumento no aumento da literacia digital. Somente se houver comunicação e relação com os alunos é que sabemos que eles aprendem. As salas de aula silenciosas não são sinónimo de concentração e apreensão, são sim, espaços de intervenção onde devem imperar os pensamentos divergentes, criativos e uma atitude de democracia e respeito pela liberdade e identidade do outro. O professor torna-se, por isso, o mediador entre o que o aluno é, o que sente e o que aspira.

> "O insucesso deve-se ao facto de o caráter do professor ser incompatível com as necessidades e aspirações das crianças e adolescentes, sobretudo daqueles que, apresentando uma certa lentidão de espírito ou dificuldades psicológicas como a hiperemotividade, carecem de encorajamento, apoio e compreensão. É por esta razão que o recrutamento do corpo docente não constitui apenas um problema de qualificação intelectual, nem de qualidades morais, mas de qualidades psicológicas." (Avanzini, 1980, p.50)

Um dos grandes desafios, atualmente, não incide só na falta de motivação dos alunos, prende-se pelo facto de o professor não conseguir criar estratégias diferentes adaptadas às turmas. Seja pela sua falta de formação, empenho ou capacidade psicológica, a realidade é que a profissão de professor tem sofrido inúmeros impactos. Entre uma "indefinição" do seu estatuto e a marginalização da profissão docente, o professor sofre uma pressão constante e deve, por isso, manter a consciência que o percurso a percorrer é difícil dado os constantes desafios, avanços e recuos. É imperativo que se mantenha uma mente sã, justa, imparcial e livre de preconceitos por parte do que ensina, mas também do que é 'ensinado'.

Atualmente, o professor "tem de encontrar novas formas de aprender e de dar a conhecer o processo criativo e centrar-se na ideia de que a educação artística hoje é uma educação para a vida." (Oliveira & Milhano, 2010)

Os professores têm de criar uma relação de aproximação, de otimismo e de resiliência para que permaneçam firmes, mesmo quando a corrente se torna cada vez mais forte.

2.1.2. O aluno adolescente do século XXI

Tendo em consideração que a presente dissertação parte de questões levantadas em contexto de prática supervisionada com turmas do 8º e 9º ano numa fase muito específica do seu desenvolvimento - a adolescência -, marcada por transformações físicas, fisiológicas, cognitivas e morais, questionamo-nos sobre quem é este aluno do século XXI, como são os seus comportamentos e porque se torna tão complicada a gestão das necessidades específicas ao sexo, à cultura, às motivações pessoais e aos valores.

A adolescência não é apenas uma transformação neurológica de um adolescente, é um momento sobrecarregado de mudanças, conflitos, dúvidas, descobertas e ansiedades. Com esta transição, os sentimentos ganham uma nova dimensão assim como a suas emoções e tudo aquilo que julgavam como certo é posto em causa e as suas relações com os amigos, a família e os professores mudam. A procura por uma identidade surge e o adolescente quer encontrar fugas aos seus problemas existenciais. É, portanto, uma fase complicada tanto para os que a atravessam como para os que os vêm a atravessar.

Dentro da comunidade escolar, revela-se necessário perceber como é que estes adolescentes se posicionam no sistema educativo e de que forma é que as caraterísticas da adolescência se traduzem em determinados comportamentos em sala de aula. A sua forma de pensar, agir e sentir está habitada pelo mundo da internet e as suas relações sociais e humanas, pelas redes sociais.

> "À partida os jovens são tidos muitas vezes como irresponsáveis, pouco trabalhadores, desinteressados ou agressivos. Poucos adultos acreditam que é possível dialogar com eles e menos ainda construir em conjunto algo de positivo. A verdade é que poucos pais e professores se preocupam em os conhecer em profundidade e só alguns acham isso decisivo." (Sampaio, 2018)

Os jovens atualmente têm uma postura face ao futuro diferente da geração anterior. Desse modo não vislumbram o futuro com o mesmo objetivo que os seus antecessores e não enfrentam o mundo tão cedo quanto os seus pais outrora fizeram.

Sendo que existe uma maior abertura para a expressão livre, o papel do adolescente na sociedade é fortemente marcado pelas constantes afirmações associadas à defesa pessoal, ambiental, humana e cívica. Como veem o mundo com incerteza e sabem que o futuro dependerá não só deles, mas das gerações posteriores, reconhecem a sua fragilidade perante esta incerteza que instiga neles um sentimento de 'perdição'. Se por um lado têm medo de prosseguir uma carreira que lhes dê uma remuneração adequada à sobrevivência futura, por

outro, sabem que o mercado é cada vez mais competitivo e que o grau de exigência não tem como diminuir. Conversar sobre os mais diversos temas é, por isso, ajudá-los a sentirem-se mais confiantes, mais conscientes do seu potencial e mais preparados na criação de mecanismos que os inibem da sua própria pretensão.

> "A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas também pode fortalecê-lo. Existe uma relação estreita entre a inteligência e a afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, por um défice de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir pode ser causa de comportamentos irracionais." (Morin, 2002, p.24)

O diálogo é necessário para se debater temas atuais que fomentam a reflexão, a maturação, a consciencialização, a intervenção e a crítica o que torna a afetividade uma condição fulcral na relação pedagógica entre professor e aluno. Segundo (Morin, 2002), devemos apelar às consciências antropológica, ecológica, cívica, terreste e espiritual, que muitas vezes se encontram dissolvidas "na consciência de classes." (Marcuse, 1986, p.17)

Os jovens que conseguem dialogar sobre os temas e imitir a sua opinião, são os que se colocam numa posição de mudança face ao futuro e que cooperam e confiam nos outros. "Se sabemos compreender antes de condenar, estamos na via da humanização das relações humanas" e aqueles que não se compreendem e respeitam, não conseguem compreender nem respeitar os outros (Morin, 2002, p.106).

Neste sentido, vida e educação encontram numa relação de integração que visa a construção do ser humano dentro do dinamismo pessoal que desenvolve neles capacidades cognitivas-afetivas integrantes em todas as suas dimensões.

Os jovens, pela ânsia de estar em permanente comunicação, sentem a necessidade constante de 'reagir', de 'publicar' ou de demonstrar a sua opinião o que resulta em ações na sua maioria associadas a comportamentos cívicos e relacionais errados. A sistemática procura por diferentes sensações e a resposta rápida aos estímulos geram um clima de ansiedade constante e uma sensação de inquietude geral.

Sendo essa dependência tão evidente nas escolas, devem ser criados espaços de diálogo com os alunos, que demonstram que a dependência virtual se torna tão visível nas escolas e que a alienação da realidade facilita a filiação a redes fraudulentas, influentes e de desinformação. "Os adolescentes e os jovens precisam de acreditar nas suas próprias capacidades criativas e enquadrá-las, também, num plano social e cultural. Daí a importância

do reconhecimento do real valor de que os jovens são portadores e de que vão dando provas." (M. Carvalho & Castro, 2007, p.78)

Contrariamente ao que se espera, também a educação tenta encontrar a sua missão, de "ensinar a compreensão entre as pessoas como condição" e garantir a "solidariedade intelectual e moral da humanidade." (Morin, 2002, p.99)

Uma vez que a ansiedade, se torna uma caraterística presente numa grande percentagem de alunos perante a constante pressão colocada pelos pais nas classificações ou, em alguns casos, na procura pela liderança que desperta a "concorrência e a competição e exagera a importância dos resultados, convém acrescentar – e isto agrava as dificuldades – que esta consciência aguda da importância dos diplomas e do êxito nos exames não impede muitos adolescentes de trabalhar sem gosto" (Avanzini, 1980, p.46). Por isso, devem ser criados métodos pedagógicos adaptados, que mobilizam saberes e que organizam a gestão curricular face às suas dificuldades de forma que se sintam mais auxiliados e encorajados. Nestes casos, como pode o professor instigar a vontade de aprender?

2.2. Fomentar a Motivação

> "A motivação nunca actua separada nem da aprendizagem nem da percepção. (…) a aprendizagem, a percepção e a motivação – estão em constante interação, cada um afectando e sendo afectado pelos outros dois. Não só a motivação afeta a aprendizagem, como também a aprendizagem afecta a motivação." (Sprinthall & Sprinthall, 1994, p.505)

Os professores reconhecem, atualmente, os fatores motivacionais - não intelectuais – "como críticos na determinação do desempenho dos seus alunos", uma vez que a motivação, juntamente com a variável emocional, é crucial ao sucesso e realização dos jovens e crianças.

A motivação é um dos fatores determinantes na aprendizagem. Por aprendizagem, entende-se, que nos referimos à assimilação de conteúdos e que a mesma se revela desafiante quando abordarmos determinados assuntos sem ter em conta a diversidade de motivações dependentes de necessidades individuais que se encontram em sala de aula. Contudo, foi somente no início do século XX que se considerou que a aprendizagem e a motivação se encontram interligadas e que os termos motivação, aprendizagem e perceção são processos mutuamente dependentes e derivativos. Dessa forma, o aluno que consegue percecionar melhor

a aprendizagem, consegue sentir-se mais motivado e não limita a sua visão de forma intencional a um campo seletivo (ibidem, p.504).

> "It has experimentally been proven that a motivation is not always most effective when given individually. Every teacher knows how a classroom motivation can become 'contagious'." (Lowenfeld, 1957, p.3)

Apesar de haver uma forma de criar uma motivação em comum - seja pela aplicação de trabalhos de projeto, pela utilização de diferentes materiais ou até mesmo pela aprendizagem individual - quando um professor perceciona que os alunos se sentem estimulados será contraproducente dividi-los em grupos de trabalho. O professor é o responsável pelos níveis de motivação extrínsecos através do ajustamento dos métodos de ensino à heterogeneidade de cada turma (ibidem).

2.2.1. O prazer e a motivação

> "Ninguém investiria energia psíquica na tarefa habitualmente frustrante de desbravar novos terrenos se não retirasse uma profunda satisfação da sua atividade. (…) as probabilidades de êxito em qualquer empreendimento criativo são regra geral tão diminutas que nunca justificariam uma dedicação continuada se as únicas recompensas fossem extrínsecas." (Csikszentmihalyi, 1998, p.187)

Uma vez que a experiência do prazer é "extraordinariamente individual" existem múltiplos fatores que interferem com a noção de prazer pessoal. Javier Lauffer, explica-nos que o que pensamos e o que sentimos advém do facto de sermos seres simultaneamente racionais e emocionais e, portanto, as emoções assim como os pensamentos podem ser boas ou más, mesmo que individuais. O prazer, equivocamente associado ao erotismo, encontra-se diretamente relacionado com a motivação e a definição científica do termo constitui-se muito mais ampla do que a maioria julga. O prazer, para alguns "é o sentimento positivo que obtemos quando satisfazemos uma necessidade" – alimentação, bebida ou sexo e "é essencialmente uma emoção de bem-estar ou de agrado que se sente perante situações específicas para cada pessoa". (Lauffer, 2018, p.18)

Assim como "existem diferentes emoções, situações e conceitos relacionados com o prazer", como a alegria, a euforia, a paixão, a satisfação, o entretenimento ou a motivação também existem as emoções mais desagradáveis como a dor, o aborrecimento, a apatia, a preocupação, o cansaço e a solidão que se tornam determinantes na motivação para a conquista de sentimentos. O prazer é, portanto, na sua componente básica, emocional (ibidem, p.19).

A dopamina[3], como neurotransmissor maioritário na 'produção' de prazer "encarrega-se de regular múltiplas funções no nosso corpo, algumas delas tão mecânicas como o movimento, e outras tão complexas como a capacidade de planear uma tarefa." (ibidem, p.7)

A procura incessante por sentimentos prazerosos assemelha-se como uma droga para o adolescente, aliás, conseguimos criar uma analogia entre a dopamina, as endorfinas e os endocanabinóides, com a cocaína, a heroína e a marijuana, respetivamente, por serem neurotransmissores responsáveis pela liberação de prazer. Os últimos três são químicos manipulados pelo homem com o objetivo de nos criarem a mesma sensação que, de uma forma natural, obtemos com os primeiros.

Como é inato ao ser humano satisfazer necessidades, que na sua maioria provocam prazer, a procura pelo aumento dos níveis de dopamina nos sistemas de recompensa, implica que muitos jovens se tornem ainda mais dependentes das experiências hedonistas, por vezes inconscientes e pouco saudáveis, para liberação de neurotransmissores que recebem através das mesmas (ibidem, 2018).

2.2.2. Motivação extrínseca e intrínseca

> "Portanto, um comportamento seguido de um reforço causará uma maior probabilidade de esse comportamento se repetir no futuro. Isto significa que o reforço é o elemento motivador do condicionamento. Este tipo de reforço denomina-se «reforço positivo» e é o que está mais relacionado com a experiência do prazer." (Lauffer, 2018, p.50)

As notas, muitas vezes, utilizadas como reforço positivo, instigam o aluno a esforçar-se mais como recompensa do empenho investido. Mas o que acontece quando a medição quantitativa do esforço interfere com a motivação do aluno?

Os reforços positivos através da atribuição de notas conduzem a comportamentos, por vezes, sustentados na competição ao invés da cooperação. A competição associava-se à motivação porque se acreditava que o comportamento competitivo era um motivo inato, contudo, alguns estudos conseguiram comprovar que a mesma é um hábito adquirido. Quando se desenvolve, consciente ou inconscientemente, o espírito competitivo no aluno o ambiente da sala fica submergido por um clima de desdém, de insegurança e de ansiedade que ativam atitudes más entre colegas. Apesar da competição poder ser uma boa estratégia educativa -

[3] Numa descrição cientificamente mais rigorosa, a dopamina é " um neurotransmissor que pertence ao grupo das catecolaminas e que atua em diferentes regiões do cérebro. (…) É sintetizado nos neurónios dopaminérgicos a partir do aminoácido L-tirosina, que é metabolizado em levodopa, e esta, em dopamina.

quando bem planeada e implementada - a cooperação e os trabalhos colaborativos tornam-se mais significativos e resultam em melhores condutas morais (Sprinthall & Sprinthall, 1994).

A motivação, "resultado de um processo de desenvolvimento que varia conforme as experiências que cada pessoa tem oportunidade de viver em cada contexto social e histórico, e a interpretação pessoal que faz dessas experiências", depende das "representações que cada pessoa constrói progressivamente de si próprio, dos outros e do mundo" (Fontaine, 2005, p.13) e pode derivar tanto de necessidades como de impulsos. As necessidades, fisiológicas ou psicológicas, residem no indivíduo, já os impulsos, embora sejam consequência da necessidade, só acontecem quando a pessoa é incentivada a agir.

No que concerne à motivação intrínseca, esta encontra-se dependente de motivos internos e "constrói-se normalmente sobre si mesma, produzindo assim um sentido de motivação acrescida para continuar a actividade" (ibidem, p.508). É "a motivação própria do indivíduo enquanto impulso pessoal para a realização de um determinado comportamento pelo mero facto de o fazer" e surge quando este é movido por um prazer ou interesse que advém de uma tarefa sem a necessidade da existência de reforços positivos ou negativos externos. (Lauffer, 2018, p.54)

Já a motivação extrínseca depende da necessidade de um reforço externo determinante na descoberta de um 'talento' ou na estimulação do processo de aprendizagem (Sprinthall & Sprinthall, 1994). É importante que seja maior a motivação intrínseca que a extrínseca, porque assim o aluno consegue ser menos dependente de estímulos externos para se motivar (p.55).

Dentro do contexto escolar, quando o comportamento se torna desadequado e se alastra aos restantes elementos da turma, significa que a concentração e a motivação diminuíram porque "o efeito em série ocorre mais nas aulas em que a motivação é baixa" e onde existe um maior confronto entre o professor e os alunos, que tentam testar os limites do primeiro, na procura da aprovação dos pares (Sprinthall & Sprinthall, 1994, p.510).

A motivação revela-se crucial em qualquer disciplina, contudo, quando se leciona disciplinas de educação artística, encara-se a sala de aula como espaços de diálogo aberto, de experimentação, de imaginação, prazer, observação e criação e procura-se incentivar a motivação individual dentro da heterogeneidade de personalidades presentes. Sem motivação, não existe cruzamento de saberes, de consciência, de reflexão e de partilha.

No contexto da prática supervisionada, um dos problemas observados foi a desmotivação dos alunos perante a disciplina. Como se pode verificar nos questionários - *ver Apêndice IV e V* - realizados às turmas de 9º ano, a desmotivação encontra-se associada à visão

dos alunos sobre a disciplina de educação visual. Uma vez que não havia muitos alunos a considerar a disciplina como relevante a motivação para a realização dos trabalhos era pouca.

Precisamos, por isso, compreender o papel da motivação na implementação de estratégias que tornam os nossos alunos mais recetivos e informados às disciplinas artísticas, neste caso, à disciplina de educação visual. Sendo a motivação necessária "para iniciar qualquer ação, mantê-la ou terminá-la" ela leva "as pessoas a tentar resolver os seus problemas ou, pelo contrário, a fugir deles, envolve afectos e emoções, inibe ou fomenta as aprendizagens e confere sentido à experiência. Em termos gerais, a motivação é o aspecto dinâmico da ação." (Fontaine, 2005, p.11)

2.3. Fomentar a Criatividade

Segundo Amabile, a motivação intrínseca juntamente com outros dois componentes 'internos' – o domínio e a aptidão - revela-se uma componente essencial à produtividade criativa. Quando "a tarefa é iniciada por iniciativa pessoal, por interesse ou desafio pessoal onde são experimentadas sensações de autoconfiança e de prazer, por ausência de pressão ou controlo" os processos criativos têm tendência a resultar em trabalhos de nível superior. (Mendes, 2016, p.66).

A criatividade descrita como a capacidade "adaptativa, inata, existente em todo o ser humano, em maior ou menor grau" também se equipara a "um equipamento biológico" que o capacita na sua adaptação ao meio. Torna-se vital na resolução de problemas porque "permite ao sujeito, perante um estímulo chegar a associações diferentes das habituais" (ibidem, p.60).

Para (Munari, 2018), a criatividade "é uma capacidade produtiva em que razão e imaginação operam conjuntamente, e da qual, por conseguinte, resulta sempre algo efetivamente realizável" (p.8) e para Ricoeur, é "a matriz das articulações entre os diversos campos do saber humano." (citado em Carvalho & Castro, 2007, p.11)

> "Recent experimentations in finding attributes which are responsible for general creativeness in individuals have revealed that they are the same attributes as found in any creative art process. Vice versa, it can then be said that creative art processes stimulate creativeness in general. This very important fact shows vividly the significance of art education in a democratic society." (Lowenfeld, 1957, p.4)

De acordo com Guilford (1977) e Lowenfeld (1957), o pensamento produtivo assim como os estados emocionais estão intimamente ligados à produção de ideias. Este "motor de

inovação, mudança e desenvolvimento social" para Ana Bela Mendes e Isabel Condessa[4] é um "potencial humano que poderá estar ao serviço da sociedade" (Mendes, 2016, p.63). O caráter promissor da atividade criativa ressalva a premência de se fomentar e instigar a criatividade nas escolas como uma continuidade da mesma ao longo da vida de um indivíduo.

A educação da criatividade não se cinge às disciplinas artísticas, ela é transversal a qualquer outra e surge quando se proporciona "um vasto leque de oportunidades de experimentação, de adaptação e de exploração do corpo e do movimento" em espaços nos quais são disponibilizados os materiais e os recursos necessários à "aprendizagem activa, construída e com base na satisfação pessoal dos alunos." (ibidem, p.45)

As investigações sobre a criatividade - que tanto poderá ser expressiva, inventiva ou inovadora - apontaram quatro dimensões para o seu estudo: a pessoa, o processo, o produto e o meio. E diretamente relacionadas com a dimensão pessoal, encontram-se três atitudes inerentes ao processo criativo em contexto de sala de aula: a perseverança, a tolerância e o individualismo. A primeira, prende-se com a capacidade do aluno em ser persistente, paciente e resiliente, já a segunda, com a sua transigência à ambiguidade e abertura às novas experiências. A última revela-se mais pessoal, não no sentido de isolamento, mas no sentido da pessoa como ser único, capaz de emitir juízos críticos, de refletir sobre as experiências e de as partilhar (Mendes, 2016).

Segundo Sternberg & Williams (2003), as "crianças desenvolvem a criatividade não quando lhes é pedido, mas quando lhes é mostrado" (p.13) e muitas vezes, quando as crianças são desafiadas a pintar os desenhos dentro dos contornos, ou a seguir rigorosamente um determinado exercício, a criatividade fica de tal forma suprimida que a ideia de fuga à norma cessa. Este rigor resultante de uma repressão por parte de "uma sociedade que encoraja a conformidade intelectual" constata-se pelo crescente número de adultos pouco inventivos e dinâmicos (p.9). A criança, assim como o jovem, precisa de tempo para criar e para realizar

[4] O movimento criativo, sugerido por Isabel Condessa, no livro elencado na bibliografia *"A criatividade na Educação"* de Carvalho, M., & Castro, G. (2007), constitui-se como " um processo activador por excelência deste potencial humano", derivado da ideia do "corpo em movimento". Este movimento, definido como um deslocamento ou alteração do corpo pressupõe um paralelismo entre a descoberta, a inovação e a criação criativa – "o iniciar, esboçar e terminar" integrados em sequências significativas e finalizadas. O movimento integra a fase primária da criatividade - do processo criativo.

exercícios de constante flexibilidade imaginativa porque "apesar da espontaneidade ser uma das formas da sua expressão", a criatividade exige prática. (Carvalho & Castro, 2007, p.73)

> "There are some special conditions, mostly self-imposed, that tend to suppress the flow of ideas. (…) Apparently, as society puts pressure on children to develop in the directions of stereotyped sex roles, their creative tendencies tend to suffer. "Pressure to be "normal" or "adjusted" according to generally accepted ideas of mental health may inhibit novel thinking." (Guilford, 1977)

Kant (2020), assume que a criatividade se desenvolve através da capacidade imaginativa com necessidade de interligar compreensão e sensibilidade, isto é, a imaginação criativa deriva da capacidade humana na criação de novas significações da realidade.

A criatividade pressupõe, portanto, um equilíbrio entre várias capacidades humanas, no entanto, é preciso incentivar os alunos a desenvolvê-la porque a mesma estende-se a vários domínios. *"Human creativity has numerous parallels across realms, with inspiration, intuition, and gestalt perception playing an indispensable role in the activities of both scientists and artists."* (ibidem, p.318)

Para Csikszentmihalyi, a criatividade revela-se importante segundo vários pontos de vista, mas ressalva dois como os mais importantes. Primeiramente, a maioria das 'coisas' importantes, interessantes e 'humanas' são resultado da criatividade. E em segundo, porque quando nos envolvemos pelo pensamento criativo sentimos que vivemos de forma mais intensa.

Lowenfeld defende que sem condicionamentos a criança tem liberdade para exprimir a sua criatividade, contudo, a forma como o professor a incentiva dependerá do seu nível de sensibilidade, de personalidade e de imaginação aliados à forma como se relaciona com o ambiente e como compreende, respeita e se identifica com os alunos.

Assim como Csikszentmihalyi, também Lowenfeld se refere à criatividade como um *insight* que ocorre dentro de alguém.

De um ponto de vista socio-cultural, a criatividade reflete-se em nós como uma forma de contrariar a realidade presente. A criação de novas máquinas, de novas ideias, não são autmatismos biológicos, acontecem sim, quando o ser humano investe tempo e concentração para pensar. Sem atenção, não existe foco e onde não existe foco não existe pensamento divergente. Essa divergência torna-se essencial na destreza criativa, porque a mesma ocorre mais *"in places where new ideas require less effort to be perceived."* (Csikszentmihalyi, 1996, p.9)

2.3.1. O problema da mimética

> "A professora decidiu esboçar no quadro a exemplificação do que se pretendia, trazendo assim à sala de aula uma atmosfera mais descontraída (mas o resultado da prova foi desastroso, já que os desenhos, na sua maioria, não passaram de variações muito próximas do modelo, que acabou por impregnar a imaginação dos alunos e funcionar como um bloqueio à sua criatividade." (Carvalho & Castro, 2007, p.15)

Se a criatividade parte não só das nossas vivências, mas também da forma como atribuímos novos sentidos e significados que se refletem na capacidade de resolver um determinado problema de forma distinta à inicialmente pensada, "o grau mais elevado de criatividade acontece quando é possível desvincular a sucessão de soluções possíveis do modelo imposto por uma percepção inicial, cujos traços poderão sugerir uma infinidade doutras configurações." (ibidem, p.21)

O professor quando sente que a turma revela sinais de insegurança, tenta incentivar os alunos através de exemplos representativos daquilo que é proposto. Não só o aluno dessa forma consegue compreender que é possível realizar a tarefa proposta, como pode partir dali para criar sem limites. Assim como no exemplo citado, também na prática supervisionada houve fatores que se tornaram bloqueios no potencial criativo dos alunos, como foi o caso do telemóvel. A necessidade de copiar resultante da dependência tecnológica aliada à falta de maturidade e à crescente distração resultou em trabalhos plasticamente interessantes, mas criativamente mais 'pobres'.

Tendo em conta a faixa etária dos alunos de 8º e 9º ano, conseguiu-se verificar um "declínio na capacidade criativa", resultante da pressão que os adolescentes sentem pela integração e representação de papéis sociais. Quando há uma fuga a planos evolutivos, à inovação e à aventura, a razão fica comprometida pelo medo da rejeição e o adolescente procura submeter "as suas criações às normas e conceitos grupais." (Sousa, 2003, p.194)

Apesar da capacidade criativa permanecer ainda instável, os alunos já conseguem identificar mais do que uma solução para os problemas, contudo, ainda não possuem "destreza na criação de soluções" e "grande parte da actividade imaginativa parece dedicar-se a uma carreira futura" (ibidem, p.195). Apesar de haver diferença entre os termos criação e criatividade, uma pressupõe a outra. A criatividade é uma aptidão que se torna inútil se não conduzir à criação e a criação, fruto de uma ação consciente e intencional, torna-se o efeito da criatividade (ibidem).

É por isso que o professor deve ser cuidadoso com os exemplos apresentados assim como deve explicar bem o trabalho proposto e criar regras de utilização das tecnologias em sala de aula. O aluno que é incentivado a criar baseia-se sempre naquilo que já conhece para criar uma solução. Como a ideia advém da experiência - seja ela visual, estética ou criativa - propiciar novas formas de ver e agir através de experiências diversificadas, aumenta o 'arquivo' criativo e a flexibilidade inventiva dos alunos.

2.3.2. A ideia de fluxo

> "Art, (…) is only one of the ways in which man re-orders, reflects upon, and re-presents his experiences to himself, attempting to arrest life in its perpetual flux and movement, so that human experience can detach itself, in the esthetic object, in its final perfection and fulfillment." (Mumford, 1952, p.139)

Segundo Mumford (1952) e Csikszentmihalyi19, o fluxo são as sensações que qualquer um de nós experiencia na vida quotidiana, "independentemente da idade e do sexo, da formação cultural ou da classe social", que se traduzem pelo seu caráter memorável e momentâneo (1998, p.174).

Ocorre quando a ação e a atenção se encontram de tal forma fundidas que a pessoa entra num estado de absoluta concentração e envolvimento, sem ter consciência do esforço exercido. É por isso, que sentimos prazer na descoberta ou ficamos fascinados quando encontramos uma nova 'saída'. A aprendizagem daí resultante sente-se ao nível das nossas competências e acontece porque libertamos "mais energia psíquica para nos concentrarmos naquilo que estamos a fazer." (ibidem, p.181)

> "As pessoas ficam mais felizes depois de terem tido uma experiência de fluxo, e, como bem sabemos depois de Aristóteles, a felicidade é o verdadeiro alicerce da existência. Perseguimos todos os outros desejos – saúde, riqueza, êxito – porque esperamos que nos façam felizes." (Csikszentmihalyi, 1998, p.186-187)

A experiência do fluxo revela-se, atualmente, como imprescindível na libertação das inquietações ou pensamentos que nos desaproximam. Quando o experienciamos sentimos exaltação ou felicidade porque conseguimos abstrair-nos da realidade e aproveitar o momento de forma quase 'metafísica'.

O fluxo - quando experienciado de forma saudável e equilibrada - conduz o ser humano à valorização pessoal, à produtividade, à redução do stress do quotidiano e à procura de soluções mais criativas para os seus problemas contribuindo para uma noção da dimensão que o 'eu'

comporta no 'nós'. Aqueles que não experienciam não sentem tanto prazer na convivência social e sentem-se mais infelizes e frustrados (ibidem).

Se na educação auxiliarmos o aluno e impulsionarmos a "crença de que todas as nossas acções, quando levadas a cabo em plena consciência, conduzem a um futuro melhor" incentivamo-los à experimentação de fluxos e consequentemente à sua felicidade (ibidem, p.273).

2.4. A experiência estética

> "Tomaremos aqui o termo estética no sentido de reflexão sobre a arte. (…) A palavra «estética» só apareceu no século XVIII, sob a pena de Baumgarten (…) e ainda assim, nessa altura, significava apenas teoria da sensibilidade, de acordo com a etimologia da palavra grega: aisthesis." (Bayer, 1993, p.13)

Experienciar é um processo que se molda pelo nosso contacto com a cultura, pelos diálogos que mantemos, pelas nossas crenças, mas também pela nossa individualidade que pressupõe uma interligação entre o mundo e o 'eu'. Sentimos, vemos e ouvimos de formas distintas e isso implica uma experiência diferente para qualquer um de nós *"because experience is the fulfillment of an organism in its struggles and achievements in a world of things, it is art in germ"* (Dewey, 1934, p.19). Esta experiência evita que o mundo se torne demasiado confuso e permite-nos dentro da desordem encontrar estabilidade e crescimento, sem provocar um sentimento de inércia.

"A 'presença', a 'representação' e o 'sentimento' são, por conseguinte, as categorias axiais para a inteligibilidade da experiência estética." Quando referimos que a sensibilidade estética se assemelha muito à perceção, queremos com isto dizer que, um objeto, quando apreciado à luz da sua 'beleza' traduz a necessidade da sua presença como parte do real. Além da sua representatividade, é importante que suscite em nós alguma emoção (Pita, 1995, p.133).

Segundo Jan Mukarovsky:

> "a função estética é muito mais do que um simples adorno posto à superfície das coisas e do mundo, como por vezes se pensa. Tem uma acção profunda na vida da sociedade e do indivíduo, concorrendo para nortear a relação – quer activa quer passiva – do indivíduo e da sociedade com o mundo que os rodeia. (citado em Munari, 2018, p.32)

As chamadas 'sete artes' destacam-se pelo seu valor estético, mas também emocional por elevarem a experiência humana ao serem o elo de comunicação da realidade por meio do sublime e do belo. "Assim, para que aquela primeira impressão se possa produzir em nós com

intensidade, temos de ter o *sentimento do sublime*, enquanto para desfrutar do segundo necessitamos do *sentimento do belo*. (…) O sublime *comove*, o belo *encanta*" (Kant, 2020, p.33). Se para Sócrates o que era belo era tudo o que fosse considerado útil, para Aristóteles o belo transcendia a compreensão humana.

Como a imaginação e a sensibilidade podem ser pensadas através da experiência estética, os percursos académicos devem seguir o exemplo da arte, quando a mesma associa o pensamento estético com o pensamento intelectual. Percecionar é um processo cognitivo e tudo aquilo que absorvemos da realidade do mundo visível não é somente aquilo que vemos, é também, aquilo que fazemos com o que vemos (Eisner, 2002, xii).

Assim, a perceção não se torna tão frutífera se separada do ato de pensar, porque pensar, sem o ato de percecionar, também não nos cede algo sobre o que pensar (Arnheim, 1986, p.135).

Segundo Jacob (1988), a arte, que nos une física, mental e emocionalmente, estipula que "o objeto estético não me pertence verdadeiramente se eu não lhe pertencer" (citado em Pita, 1995, p.134) e a experiência estética revela-se importante não só para o desenvolvimento dos jovens, mas também para despertar a sua criatividade, sensibilidade e entendimento no que concerne ao património artístico local, nacional e mundial. Nas escolas o contacto com a obra de arte é insuficiente porque "as artes visuais, centram-se nas atividades de manipulação e exploração de materiais" e não existe uma educação estética (Housen et al., 2000, p.128).

Para que isso aconteça e resulte numa verdadeira exploração artística e empatia estética[5], o aluno deve aliar o pensamento estético com a experiência. "A constatação de que a arte nos transforma é no fundo a afirmação de que ela é fundamentalmente experiência e é como tal que deve ser compreendida." (Baptista et al., 1992, p.57)

> "Inversely, some of the objectives attributed to art are means of making visual thinking possible. Beauty, perfection, harmony, order do serve to give a sense of well-being by presenting a world congenial to human needs: but they are also indispensable conditions for making a cognitive statement clear, coherent, comprehensible. Aesthetic beauty is the isomorphic correspondence between what is said and how i tis said." (Arnheim, 1969, p.254)

No seguimento do pensamento de Arnheim no que concerne à beleza estética e à importância do pensamento visual, não só a estética deve ser abordada em sala de aula de forma

[5] O termo 'empatia estética' enunciado por Bjarne Sode Funch no livro "*Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares*" surge quando Theodor Lipps introduz o termo 'empatia' na apreciação estética. Apesar de não ser um termo utilizado atualmente, pressupõe que para se apreciar é preciso sentir, e o sentir exterioriza-se através de uma emoção.

que os alunos aprendam a 'descodificar', refletir e descrever aquilo que veem, como deve fazer parte dos conteúdos programáticos já no primeiro ciclo. Se não sentimos não conseguimos compreender, e se não compreendemos, não sentimos na sua plenitude.

Segundo Michael Parsons e Abigail Housen, a estética desenvolve-se por estádios e consoante o ser humano vai mantendo um 'diálogo' com a arte, esses mesmos estádios podem evoluir e a produção de fluxos aumentar (Housen et al., 2000).

Na observação de uma obra de arte a complexidade do processo de estímulo visual ativa "áreas cerebrais relacionadas com o reconhecimento visual", com a emoção, o sentido estético e a memória. Desse modo, 'dialogar' com a obra de arte - como refere o programa da disciplina de educação visual -, torna-se uma forma de alargar o conhecimento dos alunos na exploração de diferentes formas de expressão, por se relacionar conceitos e se cruzarem contextos históricos, culturais e socias com as técnicas e as "referências visuais." (Lauffer, 2018, p.10)

> "Dialogar, além de conversar, representa também uma interação entre duas ou mais partes , ou seja, é um acto essencialmente social onde as trocas de informação são recíprocas. Admitir que se pode dialogar com uma obra de arte é personificá-la, o que a torna intelectualmente mais acessível ao seu observador." (ibidem, p.11)

Como nos sugere Perkins no livro *"The Intelligent Eye"*, o ser humano investe muito na expressão visual. De acordo com a questão realizada aos alunos, após uma ida ao museu, sobre o sentido que lhes desperta mais memórias, a grande maioria respondeu que era através da visão que a mesma se despoletava (*ver pergunta 24, Apêndice V*). Se a visão é a primeira porta para o mundo, de pouco servirá mostrar imagens sucessivas em sala de aula sem a existência de uma análise, contextualização e interpretação das mesmas.

Através de inúmeras metodologias e estratégias, algumas sugeridas pelo *Project Zero*[6], podemos ajudar o aluno a desenvolver a sua literacia visual e a contactar com a obra de arte num clima de discussão aberta. Destaca-se, a seguir, o *LTLA*, as *VTS*, o *DBAE* e a cultura visual, como métodos para desenvolver as habilidades visuais, não só em contexto de sala de aula, mas também fora dela.

O *Learning to Think by Looking at Art*, sugerido por David Perkins, instiga-nos a observar e a aprender a pensar através da arte. Utilizando a expressão *"thought through"*

[6] O Project Zero, é um projeto surgido em 1967 e fundado pelo filósofo Nelson Goodman tinha como principal missão compreender e 'nutrir' os potenciais humanos - "learning, thinking, ethics, intelligence and creativity"– em todos os seres humanos. Fizeram parte deste projeto, investigadores reconhecidos como David Perkins e Howard Gardner.

(Perkins, 1994, p.3) que alia arte e pensamento, os alunos aprendem a apreciar esteticamente uma obra ao mesmo tempo que revelam um desenvolvimento cognitivo. *"Looking at art invites, rewards and encourages a thoughtful disposition, because works of art demand thoughtful attention to discover what they have to show and say"* (ibidem, p.4). As obras de arte conectam-nos na nossa dimensão afetiva, pessoal e social e para se apreciar arte o autor sugere que se sigam 4 disposições: despender o tempo necessário a olhar, olhar de forma vasta e 'audaz', livrar o olhar de qualquer 'impureza' e superficialidade e não permitir a dispersão. Estas disposições encorajam os espectadores a expandir as suas perceções, a conhecer os contextos, e a enriquecer o olhar para que as intervenções sejam o reflexo de um pensamento criativo (ibidem).

Similar ao *LTLA*, encontram-se as Estratégias do Pensamento Visual ou *Visual Thinking Strategies* (*VTS)* que se centram no aluno e na discussão inclusiva. Utilizadas em museus, escolas e outras instituições de ensino, as *VTS* instigam o pensamento criativo, a literacia visual, a comunicação e a colaboração. Testadas desde 1991, são implementadas nas escolas segundo um programa específico de curta duração, que poderão ser dadas por qualquer professor independentemente da sua área, desde que tenham os três anos de formação exigidos. "Os alunos evoluem de observadores casuais, fortuitos, idiossincráticos para intérpretes completos, exploradores e reflexivos" porque o professor, que se posiciona como facilitador e não como perito, leva-os a questionar e a descrever conforme a sua experiência. A intenção é que, gradualmente, o aluno descubra, questione e produza pensamentos através desse novo conhecimento (Housen et al., 2000, p.116).

Já o *Discipline-Based Art Education* (*DBAE*) que surge pelo *Getty Education Institute*[7], como forma de facilitar o ensino artístico às crianças e jovens do ensino básico, diferencia-se do VTS por abranger mais conteúdos, direcionados e estruturados no currículo e por ter objetivos educacionais distintos ao incorporar "elementos de outras teorias educacionais". Pretende que na partida para a observação da obra de arte se incorpore quatro disciplinas diferentes e se analise tendo em consideração as especificidades da idade e do nível de ensino (Oliveira & Milhano, 2010, p.41). São a Produção de arte, a História de arte, a Crítica de arte e a Estética que incutem no aluno a aquisição de competências.

Como não se limita à disponibilização e experimentação de materiais como via única de aprendizagem - a produção -, que torna limitativa a abordagem artística tendo em conta os "diferentes níveis de interesse, talento e sucesso dos alunos" o DBAE utiliza a arte através de

[7] Conhecido anteriormente como Getty Center for Arts Education

um programa de desenvolvimento estético que se assume como uma "consequência natural do desenvolvimento do pensamento critico, do raciocínio e da criatividade." (ibidem, p.41)

Como nos sugere Arnheim (1969), *"thinking calls for images, and images contain thought. Therefore, the visual arts are a homeground of visual thinking"* (p.254). Se o pensamento visual ou as suas estratégias se revelam importantes na aprendizagem do aluno por ampliarem o seu leque de conhecimento e a sua 'visão', não há como negar a importância do ensino artístico complementado com visitas e atividades de cariz experimental e sensorial.

Segundo Dobers y Strannegard (2005):

> "no hay más que mirar a nuestro alrededor para observar cómo crece el número de actividades cotidianas que reflejan esta revalorización de lo estético y de qué manera gana presencia en ellas el diseño, como un valor essencial de los objetos que nos rodean." (citado em Viadel, 2011, p.44)

Não há como negar que os alunos são facilmente cativados pelo estímulo visual, assim como os adultos. Identificamo-nos mais facilmente com aquilo que visualmente nos atrai e pelo poder que a caraterística física exerce em nós.

A utilização da tecnologia em sala de aula como exploração de obras de arte e como forma de implementar as metodologias descritas revelam o caráter contemporâneo no qual os professores podem utilizar os meios tecnológicos para divulgar, manipular, criar, discutir e explorar a obra de arte em sala de aula.

Com este avançar da tecnologia, muitos museus disponibilizaram visitas, atividades e arquivos virtuais não só como forma de se adaptarem ao contexto pandémico vivido, mas também como forma de democratizar o acesso à cultura.

Em Portugal, destacam-se o Museu de Serralves, o Museu Nacional Soares dos Reis, a Fundação Calouste Gulbenkian e o MAAT pela constante conciliação entre a inovação e a preservação do património artístico e cultural, pelos diversos espetáculos que abrangem inúmeras vertentes artísticas e pelos serviços educativos que não só incitam à participação comunitária como familiar.

B: ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III: A Investigação-ação

3.1. Metodologia de Investigação-Ação

Como forma de aprofundar e conhecer a prática educativa, Antonio Latorre em *"La Investigación-Acción",* explica as diferentes vantagens na implementação de uma metodologia de investigação-ação.

Uma vez que estamos rodeados de um clima de incertezas, tensões e reavaliações no sistema educativo, não é demais evidenciar a importância das novas metodologias e abordagens assentes na educação como prática investigativa.

Segundo Latorre (2005), a investigação-ação estende-se a uma grande variedade de práticas e a um vasto número de respostas e, no que concerne à Educação e à preocupação com a qualidade do Ensino, um dos temas mais debatidos é a qualidade da formação de professores e o que os instiga na adoção de uma prática reflexiva ou crítico-emancipadora.

Lídia Máximo-Esteves, considera John Dewey e Kurt Lewin como os dois fundadores da investigação-ação. Para Dewey, a investigação era entendida como "um recurso indispensável para o progresso educacional" e impunha que o currículo se afastasse de uma visão tradicional – através de um ensino progressista – para passar a centrar-se na criança ao invés do professor. A educação "do pensamento reflexivo, através do uso continuado de um processo de investigação, de uma atitude experimental e científica dirigida para a resolução de problemas práticos , assente no culto e na prática de atitudes democráticas" seria a sua resposta educacional (Máximo-Esteves, 2008, p.26).

Já Lewin, considerava que para que se verificar uma "mudança de algumas práticas sociais de um grupo, era necessário que os membros desse grupo fossem incluídos em todos os momentos do projeto de investigação" porque somente assim se conseguiria "uma relação dinâmica" conducente a um conhecimento e compreensão interventivos (ibidem, p.29).

Como forma de definir a investigação-ação, Latorre destaca John Elliot e Wilfred Kemmis para ajudar na clarificação do termo.

Para Elliot, a investigação-ação trata-se de uma reflexão sobre as circunstâncias humanas e sociais, presenciadas e vividas pelos docentes, que conduzem a uma melhoria na compreensão dos problemas práticos que a classe enfrenta. Contudo, são os docentes os encarregues de avaliar e analisar a sua situação de forma que a prática - a ação - melhore.

Kemmis, por outro lado, define-a como uma investigação acerca da prática na qual os seus agentes participam de forma igualitária no processo de investigação envolvendo-se em

todas as fases do processo investigativo, de igual modo. Assim como Stephen Carr, ambos consideram que a investigação-ação "está sempre intrinsecamente ligada à acção social ou a um movimento social" de uma perspetiva emancipatória (Máximo-Esteves, 2008, p.59).

Segundo a metodologia descrita, deve existir uma sistemática recolha de informação, através das seguintes modalidades:

- **prática** - o professor como investigador é o principal agente na prática investigativa. Centra-se acima de tudo na "eficácia da prática educativa e do desenvolvimento profissional." (ibidem, p.65)
- **técnica** - assente nas teorias de Elliott, Lawrence Stenhouse e Donald Schön, tem o mesmo fim que a técnica, contudo, acrescenta-se ainda a necessidade de se compreender o processo transformativo pelo apelo do investigador à participação e autorreflexão. Visa a mudança nas práticas educativas e o professor adota um papel secundário uma vez que não será ele a definir o projeto investigativo, mas sim o investigador autónomo e ativo.
- **emancipadora/crítica** - segundo as perspetivas de Kemmis e Carr, entre outros, liga a investigação-ação à ação social ou movimento social. Além de se desenvolver prática e tecnicamente, o investigador/professor, também se preocupa com a 'produção' de teoria através da prática transformando-a por meio da crítica reflexiva e interventiva. Deve-se definir a pesquisa como qualitativa ou quantitativa de forma que as soluções se tornem apropriadas aos problemas encontrados - intervém-se para se melhorar.

A IA ramifica-se, portanto, em diversos modelos de processo. De uma forma generalizada todos os autores chegam a um consenso quanto ao facto de ser um ciclo de ação e investigação constituído por diferentes fases: planificar, atuar, observar e refletir, contudo, os modelos divergem de autor para autor (Latorre, 2005). Entre os mais conhecidos modelos destacam-se os de Lewin (ciclo de ação reflexiva), de Elliott -apresentada através de um diagrama de fluxo-, de Kemmis e de Whitehead - como espirais de ciclos. As fases da IA segundo Kemmis e Robin McTaggart são:

- **Planificar:** para que a prática melhore deve-se elaborar um plano de ação que tenha em conta a problemática identificada.
- **Atuar:** o plano de ação é desenvolvido segundo prioridades previamente estudadas e implementadas com as quais existe uma preocupação no rigor da ação e na "adaptação a imprevistos".

- **Observar**: a ação é observada, os dados recolhidos segundo a observação fidedigna da ação e posteriormente, procede-se ao registo da evolução da ação e do propósito da mesma.
- **Refletir** - após a observação da ação, reflete-se de forma individual ou coletiva para que haja um enriquecimento na reflexão em grupo. Considera-se que a mesma serve de base a uma nova planificação através de uma reconstrução para continuar um novo ciclo.

A IA cria, portanto, uma relação muito próxima entre investigador e objeto de investigação dado que, somente através das relações sociais, a mesma se desenvolve. Há uma preocupação por parte do investigador na articulação de praxis e teoria o que lhe permite refletir, participar e colaborar segundo dinâmicas específicas - pela experiência, recolha de dados, repartição de tarefas, entre outras - de forma a melhorar a prática pela reformulação e otimização da ação (Latorre, 2005).

Focando-nos agora na presente dissertação, cujo projeto de investigação segundo um paradigma fenomenológico, tem como objetivo demonstrar que o ensino artístico não se cinge à aplicação e assimilação de conteúdos programáticos, mas que procura articular conhecimentos abrangentes e fundamentais ao crescimento pessoal, à convivência e compreensão dos outros e à melhoria da nossa vida com responsabilidade social, cívica e moral, guiamo-nos na procura de respostas que o sustentem.

Para se compreender verdadeiramente a importância das artes na aprendizagem de princípios e valores morais, cívicos, sociais e individuais é necessária que a mesma seja bem implementada, incorporada, planificada e refletida de forma a resultar numa genuína compreensão, aceitação e aquisição desses mesmos valores e princípios.

Assim, decidiu-se seguir o modelo de investigação-ação de Wilfred Kemmis – modelo de espiral de ciclos – e a abordagem de Jack Whitehead como forma de aproximar a teoria à realidade prática dos contextos educativos. No modelo de Kemmis - Figura 1-, que se baseia no modelo de Lewin, e que se encontra assente em quatro momentos de constante interação - Planificar, Agir, Observar e Refletir - a espiral conduz-nos a uma autorreflexão da ação e conhecimento para a resolução e compreensão das práticas educativas. O processo de investigação inicia-se com o desenvolvimento de um "plano de ação" e estabelecimento de uma estrutura de implementação da ação para uma devida contextualização dos efeitos da mesma.

Também nos baseámos no modelo de Whitehead - Figura 2-, que por sua vez, se interliga com o de Jean McNiff e que se apresenta como uma metodologia com vista a uma

melhoria da ação educativa, mas também do desenvolvimento profissional que coloca o contexto escolar e os professores como o centro de mudança da ação.

Assim, através dos modelos referenciados, procedemos a diferentes técnicas de recolha de dados que tratámos, analisámos e interpretámos de forma a construir os alicerces para o seguinte passo da prática investigativa: a Reflexão.

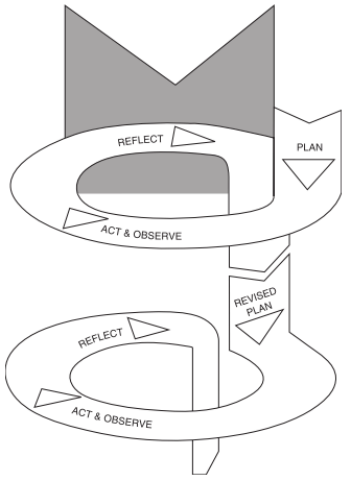


Figura 1 Ciclo de espirais de Kemmis e McTaggart. Fonte: https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf

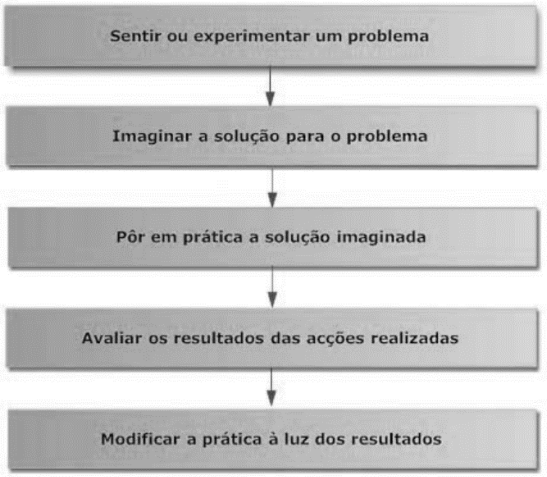


Figura 2 Ciclo de investigação-ação segundo Whitehead (1991) . Fonte: https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf

3.1.1. Problemática e Objetivos da Investigação

Como todas as investigações, o início do projeto investigativo teve como ponto de partida problemas identificados no decorrer da observação da prática, antes de ser implementada a unidade de trabalho. Como não se consegue atingir uma solução sem que exista um 'problema', no decorrer da prática letiva verificou-se que poderia haver um maior aproveitamento das capacidades dos alunos e do seu potencial criativo, se existisse mais concentração, menos comportamentos perturbadores, mais diálogo e interação e mais exercícios dinâmicos.

Formulámos, portanto, a seguinte questão de partida como o eixo central da nossa prática investigativa: **como pode a educação visual potenciar a criatividade e motivação dos alunos através de uma metodologia projetual?**

Ainda que a questão inicial seja o ponto de partida, o contexto presente na prática supervisionada exigiu que a mesma se desdobrasse em três outras igualmente fundamentais:

a) Perante os trabalhos desenvolvidos na disciplina de educação visual conseguimos verificar nos alunos um crescimento pessoal e uma melhoria na sua relação com os outros na adoção de um comportamento mais empático para com o que os rodeia?
b) Potenciamos a reflexão de forma que os alunos estruturem melhor o seu pensamento e demonstrem uma maior motivação na realização dos mesmos?
c) Como se posiciona a disciplina de educação visual no currículo escolar e quais são os conteúdos lecionados necessários de se priorizar?

Antes de se iniciar a unidade didática levantou-se e inferiu-se alguns dados sobre a turma através da observação direta, do diálogo e da aplicação dos conteúdos lecionados nos períodos anteriores. Aliados a uma falta de motivação verificou-se, através da proposta, que o desinteresse demonstrado, na sua generalidade, resultava não só numa falta de criatividade na elaboração dos trabalhos, mas também de autonomia de pensamento crítico e interventivo inferiores ao que se espera de alunos de 9ºano. Dentro da temática da saúde, revelou-se pertinente a implementação de conteúdos e competências transversais a diversas áreas do conhecimento como forma de sustentar que o ensino através das artes permite criar ambientes de aprendizagem assentes no desenvolvimento da criatividade como meio de sensibilização dentro e fora do meio escolar.

3.1.2. Técnicas de recolha de dados

Sendo que a presente dissertação assenta numa prática de investigação-ação foi necessário que as estratégias, assim como os exercícios e a linguagem em sala de aula, se adequassem ao nível de ensino. Quanto mais dados retirados da experiência, mais significativo poderá ser o aperfeiçoamento da ação educativa. Entre o que corre bem e o que corre 'menos bem', há sempre uma aprendizagem a retirar, por isso, avaliar e refletir tornam-se imprescindíveis à validação e reconhecimento das artes como base do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, para este trabalho seguimos a seguinte metodologia de investigação-ação: observação da ação, identificação de problemas e levantamento de dados referentes à turma, definição da temática com vista à solução dos problemas identificados, implementação de

estratégias em sala de aula, observação, redefinição de estratégias da ação, recolha de dados, tratamento dos dados, reflexão sobre a prática e partilha de conhecimentos sobre a experiência educativa em contexto de prática supervisionada.

Foi também realizada, após o inquérito aos alunos e no fim do ano letivo, uma entrevista semi-estruturada à professora cooperante, que se encontra transcrita na dissertação - ver apêndice VI. Recorreu-se ao tratamento, análise e interpretação dos dados como sustento de alguns argumentos investigados e debatidos ao longo da tese através das seguintes técnicas de recolha:

- Auto-observação e autorreflexão.
- Observação direta e participativa.
- Ambiente de sala de aula e desenvolvimentos trabalhos.
- Diálogos com a professora cooperante, membros do corpo docente e alunos.
- Análise e observação dos dados.
- Visita de estudo.
- Reuniões de avaliação.
- Observação indireta.
- Análise dos trabalhos.
- Avaliação e autoavaliação dos trabalhos.
- Documentos orientadores para definição de critérios de avaliação, de gestão curricular, entre outros.
- Questionário aplicado aos alunos no fim da unidade didática.
- Entrevista à professora cooperante.

Como forma de sustentar a investigação de um ponto de vista qualitativo, procedeu-se à recolha sistemática através da observação participativa. Este método, assim como o nome indica, exige ao investigador que participe na ação, de forma a aprofundar o seu conhecimento em profundidade, comprometendo-o com a sua prática profissional através do contacto direto com os membros da comunidade escolar, com as atividades e com as interações (Latorre, 2005).

CAPÍTULO IV: Prática de ensino supervisionada

4.1. Caracterização da Escola D. Filipa de Lencastre

O liceu D. Filipa de Lencastre criado em 1928 integra a lista dos liceus modernistas em Portugal. Com a passagem do século XIX para o século XX, a taxa de analfabetismo encontrava-se muito elevada, revelando uma desigualdade entre a instrução da mulher e do homem.

Como consequência dos ideais sufragistas do século XVIII, que se estendem numa luta constante pela valorização do papel da mulher na sociedade, através de inúmeros movimentos registados em diferentes países, as mulheres procuravam instruir-se e demonstravam uma vontade, progressista, de frequentar a escola.



Figura 3 Vista frontal da Escola D. Filipa de Lencastre. Fonte: http://www.aedfl.pt/es-23-d-filipa-de-lencastre/

Uma vez que o liceu Maria Amália Vaz de Carvalho criado em 1906 - nome que surge apenas em outubro de 1926 -, que até à data da sua fundação se denominava como Liceu Maria Pia, não conseguia responder às inúmeras solicitações de inscrição, surge a necessidade de se criar um segundo liceu que procura responder ao aumento da escolarização feminina.

Sendo que Portugal ainda se encontrava sob regime ditatorial e tendo em consideração que, em pleno Estado Novo não podia haver uma coeducação de género viram-se obrigados à construção de escolas que separassem o sexo feminino do sexo masculino.



Figura 4 Cronograma das diferentes fases de construção da escola D. Filipa de Lencastre. Fonte: própria.

O liceu D. Filipa de Lencastre, desde o início da sua construção, não revelou grande funcionalismo nas suas instalações que se encontravam "precárias durante os primeiros dez anos, inadequadas numa perspetiva funcional nos vinte anos seguintes (...) claramente insuficientes para responderem à "explosão escolar" após a década de cinquenta." (Nóvoa & Santa-Clara, 2003, p.427)

Neste último edifício, projetado por Jorge Segurado em 1932 em colaboração com o arquiteto António Varela no Bairro Social do Arco do Cego, que tinha como objetivo ser a Escola Primária Masculina e Feminina com espaço para abrigar 880 alunos, procedeu-se, em 1940, a obras de adaptação que conseguissem responder às exigências letivas - aumento do número de salas de aula, criação de ginásios e vestiários -, por ordem de Carneiro Pacheco.

Arquitetonicamente, já na passagem para o novo edifício, havia determinadas questões funcionais e estruturais que não se enquadravam nas características que um liceu exigia. "Os problemas relacionados com as instalações afetaram, de forma permanente e negativa, o desenvolvimento do liceu. As dificuldades só foram atenuadas pela estabilidade e pelo modo personalizado como foi exercida a sua direção." (Nóvoa & Santa-Clara, 2003, p.442)

As salas pequenas face às turmas, "a organização dos pisos que não permitia a separação dos ciclos (...) a cobertura por terraços que provocava infiltrações de água e deterioração das salas de aula e de outras instalações auxiliares" (ibidem, p.429), foram problemas que prevaleceram até às novas obras de ampliação em 1945, final dos anos 50 e início dos anos 60.

No ano letivo de 1950/1951 o liceu contava já com 1007 alunas e em 1955/56, tendo em consideração o "boom" escolar, o número de alunas aumentou para as 1351. Dado este aumento súbito houve a necessidade de se colocar algumas num edifício exterior ao da escola, o Edifício da Escola primária, abrindo também a secção na Avenida de Roma - a Escola Técnica Eugénio dos Santos. Com estas novas secções o liceu contava já com 2258 alunas.

Segundo o decreto-lei n.º 15/971, de 21 de setembro de 1928 era apenas permitido um corpo estudantil que fosse exclusivamente feminino, contudo, a partir de 1974 (no ano letivo de 1975-1976) o Liceu Nacional D. Filipa de Lencastre passou a ser frequentado por membros estudantis de ambos os sexos, deixando para trás a sua característica de liceu de 'género'.

Em 1978 o nome do Liceu muda oficialmente para Escola Secundária D. Filipa de Lencastre e em 2007 - consagrada pelo decreto-lei 299/2007 - cria-se o Agrupamento de Escolas Dona Filipa de Lencastre, que reúne as escolas Básica - na qual funcionava o segundo ciclo - e

Secundária - na qual funciona o 3º ciclo e o secundário- em edifícios separados. No cronograma da Figura 4 conseguimos compreender, cronologicamente, as diferentes localizações do liceu.

Sendo o edifício modernista, como se pode ver pela Figura 3, - de planta simétrica e base "neoclássica" – e sede do Agrupamento, o liceu D. Filipa de Lencastre apresenta diversos artefactos e manuscritos dignos de reconhecimento a nível nacional. Reúne em si um museu de caráter colonial e etnográfico pelas diversas coleções bibliográficas, de taxidermia, malacologia e mineralogia [da época do Ato Colonial - 1930 - e da ação do Secretariado da Propaganda Nacional - 1933 - em pleno Estado Novo]. Além das inúmeras peças tribais pertencentes à cultura africana destacam-se as doações feitas pala ensaísta Maria Joaquina Nobre Júlio e pelo escritor Fernando Campos.

Segundo a entrevista realizada à professora cooperante:

> "no filipa eu acho que em termos burocráticos é uma escola que simplifica, em termos de ensino é uma boa escola, em termos relacionais com os professores, com os colegas é uma boa escola. Tenho pena de não ter artes porque acho que falta lá o secundário de artes visuais. Penso que é uma boa escola e para mais penso que é uma boa escola pública." (ver Apêndice VI)

Constatou-se o, tão caraterístico, caráter 'familiar' do liceu que resulta num espírito de comunidade impulsionado pela sua missão: a preocupação com a investigação e o rigor que incentivam a "pesquisa/investigação com base nas práticas reflexivas de forma a torná-la mais consistente do ponto de vista científico, mais pertinente para a inovação e mais útil pedagogicamente."

Também a procura pela inovação e pela criatividade na estruturação das "bases do conhecimento para uma compreensão global do mundo, uma inserção plena na sociedade e a entrada na comunidade do saber" conduzem à valorização da cidadania na criação de um espaço de articulação entre escola e família. Sem a "aquisição de valores, atitudes e comportamentos cívicos e educacionais que contribuam para a formação responsável do pré-adolescente, do adolescente e do jovem" o Filipa não atingia o seu propósito máximo de formar cidadãos participativos, livres e "de espírito crítico acentuado." (Aedfl, n.d.)

"O Liceu D. Filipa de Lencastre, não tendo tido uma história muito longa, foi capaz de construir uma identidade institucional forte. Neste seu percurso histórico é possível verificar a existência de diversos condicionalismos e de opções organizativas muito próprias" (Nóvoa & Santa-Clara, 2003, p.442), contudo, é um liceu que acarreta em si caraterísticas estruturais muito peculiares para um liceu modernista. Os seus grandes envidraçados permitem a entrada

da luz, a arquitetura simplista, as salas nomeadas de figuras ilustres portuguesas e os seus corredores compridos fazem com que a nível estrutural seja uma escola peculiar, além de ser constituída por um corpo docente extremamente competente, assim como por funcionários e técnicos igualmente comprometidos. Perante as inúmeras atividades que decorrem ao longo do ano conseguimos verificar o compromisso da diretora em tornar a escola D. Filipa numa grande escola pública com o envolvimento dos pais na aprendizagem global dos alunos.

4.2. Caraterização das turmas do 9ºF e 9ºB

Com base nos documentos facultados em contexto de estágio, mas também na observação e diálogos mantidos com professoras do corpo docente, fora e dentro de reuniões, conseguimos verificar que em cada turma, apesar de constituídas por miúdos com interesses comuns e contextos semelhantes, o comportamento e ritmo de trabalho adotados foram muito distintos.

A turma do 9ºF constituída por 29 alunos, 13 raparigas e 16 rapazes foi a turma dos três 9ºanos que mostrou maior união e uma relação entre pares de maior cumplicidade e entreajuda. Apesar de haver mais elementos com dificuldades na aprendizagem e com resultados inferiores às restantes turmas, sempre se revelaram muito recetivos às intervenções das professoras demonstrando interesse quando incentivados. Apesar de muito pouco participativos, são alunos na sua generalidade calmos, cumpridores dos trabalhos propostos e com algum interesse pela disciplina.

À exceção das conversas paralelas, o deambular pela sala de aula e corredores e os comportamentos desafiadores, a turma, quando chamada à atenção, acalmava e mantinha um comportamento satisfatório. Alguns alunos revelaram dificuldades na aprendizagem e tiveram, inclusive, medidas universais aplicadas na avaliação e desenvolvimento dos trabalhos. Um dos alunos identificado como NEE, apesar das suas limitações, era um aluno esforçado com vontade de aprender a fazer e sempre disposto a ouvir os conselhos que as professoras lhe davam. Havia um aluno que faltava às aulas de forma sistemática e que não trabalhava, o que o impossibilitou de atingir níveis positivos. Um outro aluno deixou de ter uma presença assídua a partir do 2º período e não realizou os trabalhos propostos para a disciplina.

De um modo geral, os alunos eram muito faladores, o que na maioria dos casos tornava-se um fator de distração que, posteriormente, se refletia nos trabalhos apresentados.

Contudo, a dinâmica da turma era bastante interessante porque se verificava que havia uma cumplicidade e partilha que possibilitou uma relação de confiança e abertura entre a professora estagiária e eles.

A turma do 9ºB constituída por 28 alunos, 18 raparigas e 10 rapazes - um dos alunos encontra-se no ensino articulado – apresenta de forma geral resultados e comportamento superiores à turma do 9ºF, contudo o nível de cumplicidade entre os diversos elementos da turma não é tão notório. Havia alunos que demonstravam interesse pela disciplina, que participavam de forma oportuna e que realizavam os trabalhos a um bom ritmo.

Na sua generalidade, falavam muito, o que levou à modificação da planta de sala de aula mais do que uma vez e mantinham muitas conversas paralelas ao longo da aula não relacionadas com a disciplina.

Assim como no 9ºF alguns alunos revelaram dificuldades na aprendizagem e desenvolvimento dos trabalhos. Um dos alunos identificado como NEE, não demonstrava esforço e empenho nos trabalhos propostos durante o primeiro período, no entanto, tornou-se uma autêntica revelação por volta de meados do 2º período pelo seu súbito despertar artístico, proatividade e paixão pelas artes. O aluno, inclusive, afirmou que queria prosseguir o ensino artístico já no secundário. Um outro aluno que revelava a mesma postura que o aluno NEE durante o primeiro período, manteve o seu desinteresse durante todo o ano e ciente das suas dificuldades de aprendizagem continuou em conversas paralelas nas aulas. A relação entre a professora estagiária e os alunos desta turma foi de abertura, contudo o nível de cumplicidade não era tão grande como na turma do 9ºF.

Tendo em consideração os contextos socioeconómicos de ambas as turmas, a maioria provinha de bons ambientes familiares e viviam perto da escola, o que contribuía para um caráter escolar mais próximo entre alunos, pais e corpo docente. Havia alguns elementos que, segundo apurado em reunião, apresentavam posturas de sala de aula menos corretas devido a problemas pessoais e familiares. Ambas as turmas não revelaram um interesse muito grande pela disciplina de educação visual, reflexo não só do contexto em que estavam inseridos, mas também de fatores inerentes à idade e à falta de maturidade que os levava a canalizar o seu foco noutras disciplinas.

Constatou-se também que não havia grande pensamento criativo e crítico em ambas, e que dependiam de tal forma dos telemóveis que muitos trabalhos de propostas anteriores eram semelhantes ou praticamente iguais a trabalhos encontrados na net.

4.3. A disciplina de Educação Visual

Segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, a disciplina de educação visual encontra-se, a par de outras disciplinas, numa posição em que: "a valorização das artes, das ciências, do desporto, das humanidades, das tecnologias de informação e comunicação, e do trabalho prático e experimental, bem como a integração das componentes de natureza regional e da comunidade local" (DL 55/2018, Artigo 19.º) se tornam uma prioridade no planeamento curricular. Contudo, comparativamente a outras disciplinas de frequência obrigatória, continua-se a descredibilizar as disciplinas artísticas e a negligenciar o papel das artes no crescimento do indivíduo. É necessário que dentro da comunidade educativa se estenda o currículo a métodos de ensino focados no ser humano e na sua relação com o mundo para conseguimos aumentar o nível de literacia visual, cultural, patrimonial, histórica e artística nas escolas.

> "O Governo tem consciência de que a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter. A formação estética e a educação da sensibilidade assumem-se, por isso, como elevada prioridade da reforma educativa em curso e do vasto movimento de restituição à escola portuguesa de um rosto humano." (DL 344, p. 4522)

As estratégias de sala de aula com dinâmicas de grupo, diminuem o espírito de competição e permitem ao aluno descontrair e aprender a conviver e cooperar. Há, por isso, formas de criar esses espaços de abertura, de diálogo, de partilha e de divagação que são mais propícios em aulas de educação visual ou outra componente artística, com vista à mudança, tolerância e liberdade.

A discussão em sala de aula convida o aluno a intervir com a sua opinião – técnica do Brainstorming – e potencia o seu sentido crítico e interventivo que se revela muito útil no desenvolvimento da criatividade, no uso da imaginação e na procura de diferentes soluções.

Tendo em consideração as metas curriculares definidas para a disciplina constantes no Decreto-Lei n.º344/90, de 2 de novembro, os objetivos da educação artística passam por "estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afectivo equilibrado." (DL 344, Artigo 2.º)

4.3.1. Aprender a ver através do desenho

Como enunciado anteriormente, a educação visual tem como objetivo estimular e desenvolver, mas também ensinar a ver. Se aprender a ver também passa pelo desenho é *"necessary to test everything you see with what you can discover through the other senses – hearing, taste, smell, and touch – and their accumulated experience. If you attempt to rely on the eyes alone, they can sometimes actually mislead you."* (Nicolaïdes, 1990, p.6)

Assim como o Ministério assume que a disciplina é uma forma de desenvolver os alunos a nível sensorial, também Nicolaides e Munari destacam a importância de todos os sentidos na aprendizagem do mundo. O nosso contacto só se desenvolve através da união e compreensão de diferentes perceções .

> "Se como parece, a função desenvolve o órgão, a não-função atrofia-o. Vamos ver no futuro homens sem orelhas? Ou sem nariz? (…) Recordemos, pois, quando projetamos algo, que os seres humanos têm ainda todos os sentidos, mesmo que alguns estejam já em parte atrofiados com os dos chamados animais inferiores. (…) Se tivermos em conta, também, outros sentidos, as pessoas a pouco e pouco habituar-se-ão a descobrir que existem muitos recetores sensoriais para conhecer o mundo em que vivemos." (Munari, 2008, p.384)

Uma das formas de despertar nos alunos todos esses sentidos é através do desenho. *"Learning to draw is really a matter of learning to see – to see correctly – and that means a good deal more than merely looking with the eye."* (Nicolaïdes, 1990, p.5)

A primeira função de um indivíduo, sem restringimos apenas aos que têm uma inclinação artística, é observar tudo o que se encontra ao seu redor. Desde o pássaro que chilreia, à folha que cai da árvore, todos esses acontecimentos são vividos e observados. Logo, aprender a desenhar também é aprender a ver, a observar, a compreender, a relacionar e a agir. E, se desenharmos o que nos rodeia já é por si só uma aprendizagem, desenharmo-nos é um autoconhecimento - desenhar pressupõe ser-se.

À medida que disponibilizamos recursos e materiais, o nosso conhecimento aumenta, assim como as nossas capacidades e a riqueza na exploração de diferentes formas de ver, desde cedo, diferencia o ser humano na sua adaptação ao mundo e na sua relação com os que com ele comunicam.

4.3.2. A comunicação pessoal e interpessoal

Observar e experimentar revelam-se imprescindíveis, mas devemos manter cientes que a base do ser humano, uma das suas necessidades inatas é saber relacionar-se com os outros. Aquele que cultiva amizades e demonstra preocupação e atenção para com os restantes, ao longo da vida, aprende a transmitir os seus desejos, as suas intenções, as suas emoções e a conectar-se ao outro através da comunicação.

Sabemos que os interesses dos alunos, muitas vezes pelas conversas que mantém, revelam um conhecimento muito vasto e uma maior flexibilidade no domínio de competências físicas e cognitivas. O aluno não aprende só por aprender, aprende para transformar a aprendizagem em algo útil. Apesar da realidade escolar ser fortemente marcada pelo rápido esquecimento das aprendizagens e uma inquietude caraterística das gerações mais novas, também conseguimos ver o quão facilmente adaptáveis eles são. A forma como se mantém em contacto constante e partilham diversas perspetivas desenvolve neles uma maior facilidade na aceitação de pensamentos divergentes e uma tolerância face a muitos estigmas sociais.

Os trabalhos de grupo, no qual têm de aprender a negociar, a ser tolerantes, a colaborar e a debater, são formas de criar espaços de partilha de conhecimentos, mas também de gostos pessoais – um aluno relaciona-se mais facilmente com aquele que compreende e aceita a sua forma de ser e o seu quotidiano. As relações criadas em contextos de interajuda, colaboração e cooperação são aprendizagens essenciais à convivência humana.

A aprendizagem tem, por isso, vários domínios e um dos mais importantes é o afetivo. Sem afeto não há educação e sem confiança não há partilha. A base do processo de ensino está nos laços que se formam entre professor e aluno conducentes a uma verdadeira aprendizagem - a humana.

4.3.3. O Design como conteúdo programático

> "Há pessoas que, perante o facto de terem de observar regras para fazer um projeto, se sentem bloqueadas na sua criatividade. (…) Todos nivelados, todos iguais? E recomeçam a partir do zero a refazer a experiência necessária para projetar bem. Terão de fazer muitos esforços para compreender que certas coisas são feitas antes e outras depois." (Munari, 2008, p.21)

Segundo Munari (2018), artista e designer, situam-se em diferentes pólos. Em sala de aula o mesmo acaba por se suceder e o design, como conteúdo programático, torna-se uma

forma de os alunos conseguirem compreender que trabalhar por fases e estruturar o trabalho potencia a criatividade.

O pensamento criativo ou divergente não se limita pela estrutura ou 'método', pelo contrário, ele ganha ordem dentro da subjetividade. "A criatividade não significa improvisação sem método: dessa maneira apenas se faz confusão e se cria nos jovens a ilusão de se sentirem artistas livres e independentes" (p.21). Como muitas vezes os alunos sentem dificuldades em ser metódicos na elaboração dos trabalhos, apercebem-se somente na fase da avaliação que muitos erros poderiam ter sido evitados se tivessem seguido a método proposto.

Apesar de em sala de aula haver espaço para a liberdade de forma a criar aprendizagens da tentativa-erro deve-se evitar uma componente destruturada para que o aluno consiga libertar-se da ambiguidade e ser mais objetivo na execução. Aliás, verificou-se nos alunos uma tendência muito grande para os desenhos rigorosamente 'copiados' nos quais a expressividade era conseguida pela diversidade de materiais e não tanto pela exploração expressiva e criativa. Em todas as turmas verificou-se uma carência de pensamento abstrato e figurativo.

Foi a partir desta dificuldade que surgiu a necessidade de trabalhar segundo o método projetual. Como não é um esquema fechado em si, aliás, quando novos elementos são encontrados a flexibilidade na estrutura é maior, entra-se num processo criativo dentro do próprio método - a chamada "criatividade do projetista" - e "será precisamente a criatividade a substituir a ideia intuitiva, ainda ligada ao modo artístico-romântico de resolver um problema." (ibidem, p.54)

Como a cor, a forma, a funcionalidade, a estética e o equilíbrio são conteúdos trabalhados na disciplina de educação visual, mas também uma preocupação do design, teve-se em conta estas preocupações na elaboração do exercício.

Mas o que acontece quando priorizamos a estética em prol das restantes componentes? "Muitos designers projetam ainda hoje apenas para o sentido da visão", preferindo produzir algo belo mesmo que disfuncional. Este favorecimento da estética contraria uma das principais preocupações do design - a funcionalidade do objeto. Se o objeto não é funcional, e não se preocupa com o "aspeto projetual que tem em conta os sentidos do fruidor" não cumpriu o objetivo do designer (ibidem, p.383).

Segundo Charles Eames, e o seu diagrama - realizado para a exposição "What is design?" em Paris no ano de 1969 -, os principais elementos a considerar no produto de design são: o cliente, a sociedade e o próprio design. Como visível na Figura 5, o verdadeiro sentido

do design - a zona central - surge quando existe uma sobreposição de vários interesses e disciplinas.

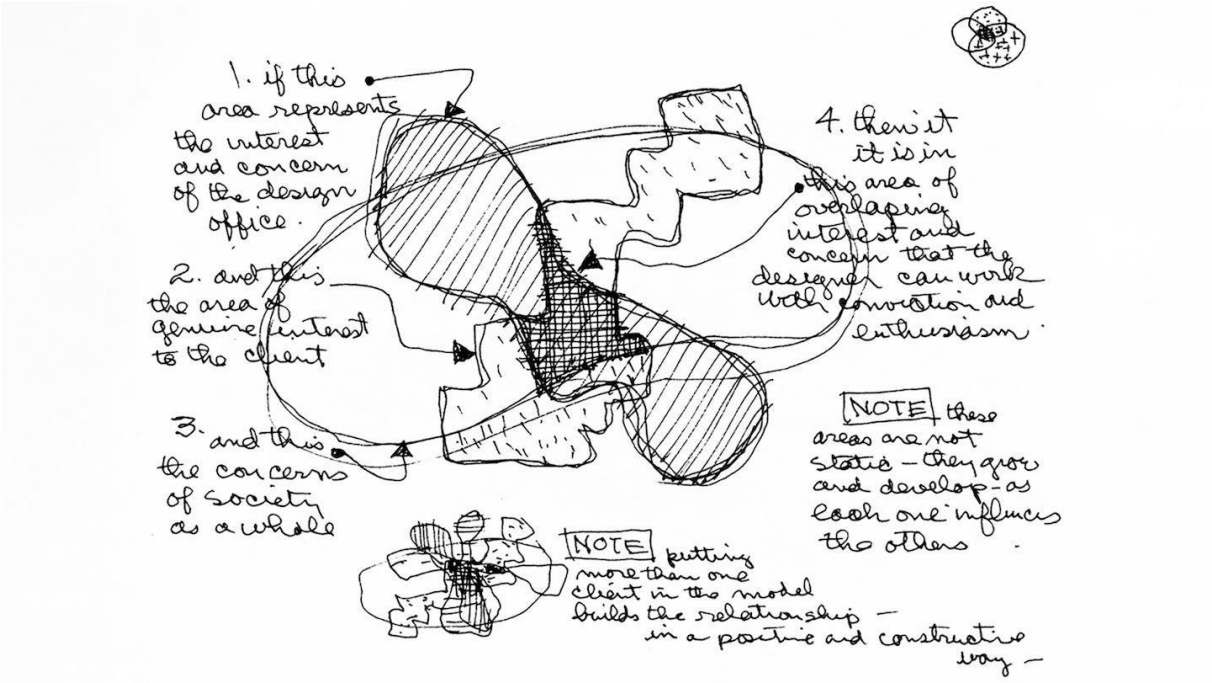


Figura 5 Diagrama "O que é o design?" de Charles Eames. Fonte: https://static.vitra.com/media-resized/vN5HOxlO52bBfjNJri_aWPNKPvce6DaBejvUpP0ZUZY/fill/1440/810/ce/0/aHR0cHM6Ly9zdGF0aWMudml0cmEuY29tL21lZGlhL2Fzc2V0LzMyNjE0MTIvc3RvcmFnZS92X2Z1bGxibGVlZF8xNDQweC80Njg2OTQ1My5qcGc.jpg

Quando questionado sobre quais são os limites do design, o autor coloca a seguinte questão: *"What are the boundaries of problems?"* (Office, 2013). Esta afirmação resume e realça o seu caráter intemporal e evolutivo no acompanhamento e solucionamento dos problemas levantados pela sociedade em que se insere. Como "método de ação", Charles Eames descreve e associa o design a um *"plan for arranging elements to accomplish a particular purpose."* (ibidem)

Assim, partindo de princípios do design como conteúdo programático e tendo em consideração a sua pertinência como solucionador de problemas cíclicos, elaborou-se a Unidade Didática centrada na metodologia projetual.

4.3.4. A Metodologia projetual e o trabalho cooperativo

A estruturação do trabalho por fases, como dito anteriormente, é uma excelente forma de o aluno conseguir trabalhar por etapas e definir o seu próprio ritmo em função de um método.

O método projetual permite precisamente considerar todas as componentes do trabalho, desde a pesquisa até à fase final. Como um Brainstorming individual, cada aluno procura uma solução, com espaço para organizar o seu pensamento e lidar com a complexidade do problema que enfrenta. Através da decomposição do trabalho ou de mapas mentais na procura de uma resolução o aluno prepara-se para problemas mais complexos (Munari, 2008).

Uma das questões auxiliares ao desenvolvimento da dissertação recai sobre a importância da metodologia projetual na resolução criativa dos alunos. Colocá-los perante um problema que julgamos não se situar acima das suas capacidades é o primeiro passo para que eles despertem o interesse na procura de soluções.

O método projetual, segundo Munari (2008), "não é mais do que uma série de operações necessárias, dispostas por ordem lógica, ditada pela experiência", incidindo o seu objetivo na procura do melhor resultado sem que se dispense um esforço desnecessário (p.20). Como se pode verificar pela Figura 6, o processo projetual segue uma determinada ordem e quando utilizado deve ser sequencial, isto é, não esperamos arranjar uma solução sem que antes pensemos no problema e não desenvolvemos o trabalho sem primeiro pesquisar sobre ele. Não só a pesquisa me livra de copiar o que outrora foi feito como também me ajuda a compreender os processos e as técnicas que funcionam melhor.

O método projetual inicia-se, portanto, quando surge um problema[8], ou seja, quando queremos encontrar uma resposta a um desafio pessoal ou externo. Para o designer o problema é proposto pela indústria ou empresa em que o mesmo se encontra a trabalhar, no entanto, para os alunos ele pode surgir por iniciativa própria ou por sugestão do professor.

Desmontar um problema em todas as suas componentes para a sua posterior análise, "remonta ao método cartesiano" e tendo em consideração que os problemas que surgem atualmente se revelam mais exigentes e complicados é necessário que se desdobrem em diversos 'subproblemas', na procura de uma resolução criativa (p.48).

Recolher e analisar dados é a fase posterior ao desdobramento do problema. Dá-se a pesquisa sobre o tema em questão e começam a surgir algumas pistas de resolução.

> "O esquema do método que preside ao projeto (…) não é um esquema fixo, não é completo e não é único nem definitivo, é aquilo que a experiência ensinou até agora. Fique, todavia, claro que, embora tratando-se de um esquema elástico, é melhor efectuar, por agora, as operações referidas pela ordem indicada. (…) O designer está sempre pronto a modificar o seu pensamento face à evidência objetiva." (Munari, 2008, p.64)

[8] Antonio Rebolini sugere que "quando um problema não se pode resolver, não é um problema. Quando um problema se pode resolver, também não é um problema." (citado em Munari, 2008, p.39)

Devemos reconhecer que o esquema metodológico de Munari apresentado na Figura 6, não é um esquema fechado. Ele pode e deve ser uma base para áreas e trabalhos específicos. Munari sublinha, que mesmo com adaptações, devemos seguir os passos sequencialmente e não suprimir ou antecipar nenhum deles em prol de outro,

Como podemos ver no Apêndice I, no enunciado da proposta de trabalho, estão definidas as diferentes etapas do trabalho tendo em conta a metodologia do design: define-se o **Problema** depois de uma introdução a contextualizar a temática - ao contrário do designer que se foca no público-alvo e direciona a problemática -, os alunos leem o enunciado definindo objetivos, critérios e conteúdos para passarem à fase seguinte a da **Pesquisa**. Nesta fase o aluno realiza pesquisas sobre o tema, partilha dúvidas com o professor, recolhe e analisa ideias, materiais e processos.

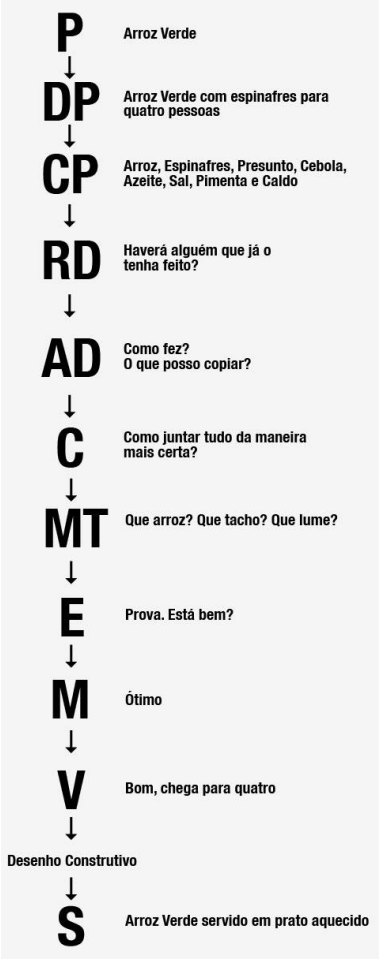


Figura 6 Esquema metodológico de Bruno Munari.
Fonte: http://www.processocriativo.com/das-coisas-nascem-coisas/

De seguida vem a fase da **Criatividade,** que se alia à fase experimental, na qual o aluno perante a análise e recolha que fez, começa a esboçar desenhos, a experimentar materiais e a discutir com o professor o que resulta melhor - uma vez que sem experimentação não se consegue compreender realmente como podem funcionar as ideias -, e por vezes do acidente e do erro podem nascer coisas muito interessantes.

A penúltima fase, a de **Projeto** pressupõe que os alunos comecem a elaborar um desenho mais técnico e que o professor auxilie o aluno a melhorar erros e a recomeçar se assim for necessário.

Na fase final, a do **Protótipo** o aluno constrói o objeto final e após as correções reúne todos os elementos de trabalho, desde a fase da pesquisa até à solução final para que seja submetido à avaliação de acordo com o desenvolvimento sequencial do esforço.

Na proposta da unidade didática, os principais objetivos a ter em consideração foram: o rigor, a criatividade, a fácil identificação do animal e a sua estabilidade. A adaptação da metodologia projetual às propostas de trabalho e às turmas teve em consideração não só o nível de ensino, mas também a capacidade dos alunos no seguimento de uma metodologia e método específicos. Nesta unidade foi também relevante que

cada fase viesse acompanhada com uma imagem para que os alunos compreendessem bem aquilo que era proposto.

CAPÍTULO V: A Unidade Didática

> "The very idea that the dignity of each person is precious; the commitment that all people have basic rights; the health of the Earth, our singular home – all are at risk. To change course and imagine alternative futures, we urgently need to rebalance our relationships with each other, with the living planet, and with technology. We must relearn our interdependencies and our human place and agency in a more-than-human world." (UNESCO, 2021, p.8)

Atualmente, caraterizados pelas constantes transformações, perdemos a noção do 'eu' e do 'nós'. Somos inundados diariamente com a falsa sensação de impunidade perante os nossos atos e não observamos os 'estragos' que causamos diariamente aos outros e ao mundo pela perda de sensibilidade e empatia. Os professores, localizam-se estrategicamente no epicentro da mudança e como forma de criar pontes entre saberes, possuem as capacidades necessárias para 'alimentar' o potencial criativo, para ativar consciências, para ampliar sensibilidades e para torná-los mais justos, críticos, humildes, compreensivos e ativos.

Neste sentido, a unidade didática 'ZooHumano' foi pensada e estruturada partindo não só do conhecimento conseguido através do diálogo com os alunos e da observação da sua interação individual e coletiva no decorrer das aulas, mas também dos seus interesses, capacidades e disposições.

O tema da Unidade focou-se, essencialmente numa questão urgente na sociedade: a saúde e bem-estar humana e animal. Quando as unidades didáticas têm como pressuposto inicial trabalhar questões atuais e 'urgentes' da sociedade - como a Educação para a Saúde, a Educação Ambiental, a Educação para a Cidadania, a Educação Sexual – preparamos as gerações presentes para um futuro em que conseguem (con)viver de forma mais sustentável, mais saudável e mais empática. A informação e prevenção de determinados comportamentos de risco é um tema debatido por profissionais de saúde, cientistas, professores e políticos, como forma de alertar para a "importância de uma abordagem pluridisciplinar da problemática da saúde" (Matos, 2005).

Assim, partindo de alguns conteúdos mencionados e estabelecidos no programa de Gestão curricular de Educação Visual do 9º ano - Anexo I -, no PNA e nos referenciais de Educação para a saúde, para o PASEO e para a Estratégia Nacional de Educação para a

Cidadania, definiram-se os domínios, estratégias, conteúdos e eixos condutores da planificação da Unidade 'ZooHumano' -ver Apêndice II.

Sustentado também por alguns objetivos definidos pela UNESCO, pela DGE e a DGS como forma de envolver parcerias educativas entre diferentes áreas e com diferentes docentes, decidiu-se estender e adaptar o tema à disciplina de Educação Visual. Devido à sua pertinência não só dentro das artes, mas também dentro da área de Uma Só Saúde em linha com a Promoção e Educação para a Saúde - "quer a arte, quer a ciência ajudam a "modificar a consciência humana, através do simples exercício da liberdade de pensamento e da difusão da experiência" (Housen et al., 2000, p.18). Optou-se pelo alargamento e aprofundamento de um projeto proposto pela docente de história em colaboração com duas médicas veterinárias - ver Anexo II - que também já se tinha iniciado com turmas do 2º e 5º anos da professora cooperante. "Os sistemas de educação devem responder a essa necessidade premente, definindo objetivos e conteúdos de aprendizagem relevantes, introduzindo pedagogias que empoderem os educandos." (UNESCO, 2017, p.1)

Como referido anteriormente na Educação para a Cidadania partiu-se da visão e valores mencionados no Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória, visão essa que integra "desígnios que se complementam, se interpenetram e se reforçam num modelo de escolaridade que visa a qualificação individual e a cidadania democrática" (Ministério da Educação, 2017b, p.10). O aluno deve ser um cidadão "munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia", com autonomia e responsabilidade para se sentir livre de conhecer o mundo, mas também consciente de que o consegue mudar.

Responsável e íntegro, rigoroso e exigente, curioso e reflexivo o aluno prepara-se para ser um cidadão que toma iniciativas aprendendo a gerir conflitos, a agir segundo princípios que respeitam a diversidade cultural e humana. É um aluno que estima todos os seres e que age de acordo com bons princípios e valores na sustentabilidade. Que manifesta "autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum." (ibidem, p.11)

Sendo a unidade didática pensada para alunos do 9º ano em educação visual, impôs-se a abordagem de conteúdos ainda não lecionados e constituintes da Gestão Curricular presente no Anexo I. Tendo em consideração as premissas mencionadas no PNA, sobre a interdisciplinaridade:

> "As disciplinas fragmentadas e fechadas em si não permitem a compreensão da complexidade do mundo. A proximidade e familiaridade com as artes e o processo criativo poderão incentivar dinâmicas transdisciplinares, o cruzamento e integração dos conhecimentos apreendidos nas várias disciplinas fragmentadas curricularmente, permitindo uma visão de conjunto. O poder indisciplinador das artes, inquietando, desarrumando e pondo em causa a ordem e certezas habituais, pode abrir um espaço de liberdade para a construção pessoal e coletiva: um lugar e um tempo de questionamento e abertura." (Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes, 2019, p.18)

Assim, na contextualização do Projeto ZooHumano, como haverá um maior aprofundamento na disciplina de ciências na forma como funciona o corpo humano e como esse sistema é influenciado e influencia o que está ao seu redor, decidiu-se trabalhar um conteúdo que apesar de se situar dentro dessa relação do ser humano com o exterior não deve ser abordado com exclusividade. Independentemente dos conteúdos se diferenciarem entre disciplinas, as abordagens dinâmicas que se criam através do cruzamento de saberes fixam o diálogo e a entreajuda.

A interdisciplinaridade estendia-se, ainda, para a fase colaborativa desta unidade com a disciplina de português através de um exercício cooperativo do qual surgia a importância de se divulgar e trabalhar os temas da sustentabilidade e da vida humana e animal. No entanto, a proposta interdisciplinar desta unidade, faz uma propositada ligação com a disciplina de Ciências e Cidadania. Após a observação dos objetivos gerais do programa de Ciências, no 9º ano, tornou-se óbvio o seu encaixe e presença nesta unidade:

> "Na disciplina de Ciências Naturais, no 9.º ano de escolaridade, abordam-se temáticas relacionadas com o Homem e com o modo como pode viver melhor na Terra, que promovem a educação científica dos alunos, ajudando-os a: compreender diferentes aspetos da saúde individual e comunitária, a assumir atitudes e valores que contribuam para que o Homem possa viver melhor na Terra, a articular saberes de diferentes disciplinas para aprofundar temáticas abordadas em Ciências Naturais." (Direção-Geral da Educação, 2018, p.6)

Dentro dos conhecimentos, os alunos aprendem a "caracterizar as principais doenças provocadas pela ação de agentes patogénicos mais frequentes" e dentro das estratégias, que envolvem a sua criatividade, pretende-se que imaginem diferentes hipóteses face a um acontecimento. Por imaginarem diversas "alternativas a uma forma tradicional de abordar uma situação-problema", criam "um objeto, texto ou solução face a um desafio" e usam variadas modalidades "para expressar as aprendizagens e criar soluções estéticas criativas e pessoais." (ibidem, p.7)

5.1. Objetivos da Unidade Didática ZooHumano

Sendo que a unidade 'ZooHumano' foi projetada e lecionada para o 9º ano de escolaridade, considerou-se os seguintes princípios e valores orientadores do currículo expostos nas metas curriculares definidos pelo Ministério da Educação para a disciplina de Educação Visual:

- Reconhecer a importância das imagens como meios de comunicação de massas, capazes de veicular diferentes significados.
- Enquadrar os objetos artísticos de diferentes culturas e períodos históricos, tendo como referência os saberes da História da Arte - estilos, movimentos, intencionalidades e ruturas -, neste caso, dentro do contexto da história do design associada aos estilos anteriores.
- Compreender a importância da inter-relação dos saberes da comunicação visual (espaço, volume, cor, luz, forma, movimento, estrutura, ritmo, entre outros).
- Relacionar o modo como os processos de criação interferem na(s) intencionalidade(s) dos objetos artísticos.
- Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo.
- Articular conceitos de espaço, volume, cor, luz, movimento, estrutura, forma, ritmo, referências, experiências, materiais e suportes nas suas composições plásticas.
- Manifestar expressividade nos seus trabalhos, selecionando, de forma intencional, conceitos, temáticas, materiais, suportes e técnicas.
- Justificar a intencionalidade das suas composições, recorrendo a critérios de ordem estética - vivências, experiências e conhecimentos.
- Selecionar, de forma autónoma, processos de trabalho e de registo de ideias que envolvam a pesquisa, investigação e experimentação.

Os objetivos principais da Unidade Didática centram-se no/a/as:

- 'Transformar' os alunos em pessoas mais empáticas para com os animais e mais conscientes e observadores do mundo que os rodeia.
- Potenciar o autoconhecimento e a autorreflexão.
- Valorizar comportamentos sociais, ambientais e humanos corretos.
- Valorizar o outro.
- Explorar uma arte mais emotiva, mais livre e mais consciente;

- Usar o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação.
- Articular, percecionar e representar o mundo visível.
- Desenvolver modos de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos e explorar os elementos da comunicação visual no cartaz.
- Aplicar a metodologia do Design no desenvolvimento das propostas.
- Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias.
- Manipular os materiais e conceitos de espaço, volume, cor, luz, movimento, estrutura, forma, ritmo de forma a aplicar a tridimensionalidade.
- Aplicar princípios básicos da reciclagem e reutilização dos materiais.
- Aprender e interligar conteúdos transversais como processo do ensino-aprendizagem.
- Motivar os alunos com atividades adequadas à sua faixa etária.
- Retirar o máximo de experiências e aprendizagens não só através da experimentação, mas também do diálogo, apresentação e clarificação de conteúdos e conceitos.
- Explorar criativamente os conteúdos e desenvolver capacidades como a sensibilidade, a perceção, o domínio de técnicas e materiais, a capacidade de intervenção, o sentido social, o sentido crítico e a criatividade.

Sendo estes os principais objetivos, evidencia-se, portanto, que mais do que dominar os materiais e a técnica é necessário que o aluno reflita sobre o tema do trabalho, saiba interpretá-lo e emitir uma opinião sobre ele e aprender a compreender o seu papel dentro e fora da temática - o conhecimento adquirido pela arte permite ao aluno compreender melhor as transformações que se refletem nos tempos e contextos em que estão inseridas.

5.2. Desenvolvimento da Unidade

A Unidade Didática iniciada com uma contextualização, no PowerPoint I do Apêndice III, na qual se explicava o que era o OneHealth e de que forma seria abordado o tema da saúde, demonstrou aos alunos a importância na divulgação e prevenção da saúde humana, animal e ambiental e de que forma é que o mesmo atua através de estratégias que asseguram a sustentabilidade do planeta.

> " 'One Health' is an integrated, unifying approach to balance and optimize the health of people, animals and the environment. It is particularly important to prevent, predict,

> detect, and respond to global health threats such as the COVID-19 pandemic. The approach mobilizes multiple sectors, disciplines and communities at varying levels of society to work together. This way, new and better ideas are developed that address root causes and create long-term, sustainable solutions."(WHO, 2017)

A abordagem OneHealth engloba fundamentalmente a saúde pública, o controlo das zoonoses, a segurança alimentar e a gestão da poluição, atuando nas comunidades locais e internacionais para alcançar e conscientizar o maior número de pessoas. Como os conteúdos inerentes à saúde humana e os conteúdos do design podem ser abordados segundo a mesma linha de pensamento, foi explicado nos diapositivos seguintes que o design surge como forma de facilitar a vida humana e designers como Ray e Charles Eames ganham um enorme destaque pela produção de peças em contraplacado - talas e macas - fundamentais à sobrevivência de muitos soldados na II guerra mundial.

O objetivo da proposta tinha como principais preocupações o design **estético** porque deveria haver uma preocupação com a estética do objeto que iriam produzir, **honesto e criativo** porque queria um trabalho realizado inteiramente por eles sem a dependência do telemóvel e sem copiarem como tinham feito em propostas anteriores, **simplista** porque a ideia era sintetizar ao máximo o número de elementos caraterísticos do animal, mas de forma que fosse possível o seu rápido reconhecimento e **amigo do ambiente** por ser inteiramente feito de materiais reciclados e reutilizados.

Como após a contextualização é necessário desafiar os alunos e ser mais objetivos, explicou-se o enunciado, visível no Apêndice I, de forma que compreendessem as diversas fases em que o trabalho se desenvolveria: Problema, Pesquisa, Criatividade, Projeto e Protótipo e foi também visualizado um Powerpoint - ver Powerpoint II do Apêndice III - que continha alguns exemplos de possíveis soluções do protótipo tridimensional. No Anexo V podemos ver o desenvolvimento do trabalho de um aluno segundo a metodologia projetual que se torna um excelente exemplo de preocupação com a estética, a honestidade, a criatividade, a simplicidade

e a sustentabilidade estabelecidas assim como no Anexo VI são demonstrados alguns bons exemplos de protótipos que, também eles, reúnem as caraterísticas citadas anteriormente.



Figura 7 Fotografias de diferentes fases da proposta. Fonte: própria.

No decorrer dos trabalhos houve vários desafios que diminuíram o ritmo dos alunos: desde o atraso na elaboração das propostas anteriores à unidade, à preocupação constante com testes de diferentes disciplinas, às distrações, ao ócio, à adaptação da proposta ao ritmo e capacidades das turmas e aos imprevistos que iam surgindo.



Figura 8 TEDexYouth em Braga "O que é o Design?". Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=DM1o3nBJ1fw&ab_channel=TEDxYouthBraga



Figura 9 "Save Ralph" de Jeff Vespa. Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=AjdMtLF0Z6w&ab_channel=TheHumaneSocietyoftheUnitedStates

Como muitos alunos sentiram dificuldade na sintetização do animal e na sua 'separação' em diferentes partes, a professora
titular sugeriu que se passasse para um formato maior sem a necessidade de formar um objeto tridimensional, o que contribuiu para uma grande diversidade de trabalhos e para uma maior 'riqueza' plástica e expressiva como se constatar pela Figura 7 e pelos Anexos VII e VIII.

Assim como visualizámos um filme do designer industrial Álvaro Sampaio - como se pode ver pela Figura 8 - sobre "O que é o Design?" em Braga, também vimos alguns vídeos de curtas-metragens sobre animais - Anexo III. O primeiro de sensibilização animal "Save Ralph", na Figura 9, é uma curta-metragem sobre a utilização de animais para testes de laboratório de produção de cosméticos cujo propósito é chocar as pessoas e travar a crueldade animal. Os alunos mostraram-se muito atentos e participativos, o que contribuiu para um diálogo aberto e interventivo sobre uma relação mais harmoniosa entre o ser humano e os animais.

Como alguns demonstraram um nível de concentração e empenho superiores aos restantes colegas e conseguiram terminar a primeira proposta de trabalho mais cedo, houve uma contextualização sobre o papel da comunicação na transmissão de uma mensagem e de que modo a mesma se relaciona com o design. Na elaboração do cartaz de sensibilização e divulgação da temática trabalhada dialogou-se com os alunos sobre os diferentes elementos que o compõem e explicou-se como todos os detalhes se tornam significativos quando queremos transmitir uma mensagem séria ao maior número de pessoas. Foram exibidas algumas imagens de cartazes de sensibilização e vacinação animal - ver Anexo IX - interligando a temática ao design de comunicação. É sempre importante mostrar exemplos aos alunos daquilo que já foi elaborado previamente, mas também é preciso que eles compreendam que não é errado se não conseguirem atingir o nível apresentado. As imagens servem para prender o olhar do espectador, para despertar a criatividade e acima de tudo para nos fazer pensar, questionar e formular opiniões.

No decorrer da prática letiva, apesar de ser elaborada uma planificação, constante no Apêndice II, com a metodologia de desenvolvimento houve adaptações constantes devido ao ritmo de trabalho da turma e aos imprevistos surgidos que deram um rumo diferente à unidade e ao resultado apresentado.

O último momento planificado foi a exposição dos trabalhos para dinamizar a temática a toda a comunidade escolar. O resultado ficou muito interessante pela agregação de todos os

trabalhos plasticamente diferentes, mas também pelas mesas de exposição permitiram que tudo ficasse com um ar mais organizado e limpo.



Figura 10 Vista geral da Exposição 'Animais à solta' do Projeto 'ZooHumano'. Fonte: própria.

Como se pode ver pela Figura 10 da exposição 'Animais à solta' inserida na Unidade Didática ZooHumano, conseguiu-se intervir no espaço escolar e criar uma exposição dinâmica e chamativa. No Anexo X reuniram-se várias fotografias da exposição nas quais se consegue percecionar melhor os detalhes da disposição dos trabalhos.

Assim, partindo da premissa de que o trabalho dos alunos deve ser reconhecido e valorizado, não só de um ponto de vista pedagógico, mas também humano, criou-se um catálogo de exposição - ver Apêndice VII - que serviu como guia, mas que também permitiu aos alunos sentirem o seu trabalho reconhecido e apreciado. O catálogo, assim como o cartaz e a memória descritiva, presentes no Apêndice VIII, são elementos que contextualizam a exposição e que permitem a identificação dos alunos ao mesmo tempo que apelam à interação do espectador para descobrir mais sobre a mesma, ou pelo menos, aos que se arriscaram a

folheá-lo. O catálogo inicia-se com uma frase retirada da Exposição "A outra vida dos animais" presente no MNAC, cujas fotos foram mostradas aos alunos e que se podem ver no Anexo XI.

5.3. Estratégias e Metodologias de ensino

Relativamente às estratégias de ensino, as mesmas encontram-se na planificação constante no Apêndice II, contudo, realçamos as estratégias específicas que se direcionam para o desenvolvimento de determinadas competências como a criatividade, a motricidade, a intervenção crítica e a resolução de problemas pela sua pertinência em todas as fases do projeto.

Como as estratégias são meios para atingir objetivos, é na aquisição de uma visão observadora e apreciativa que lhes 'permitimos' desenvolver o seu pensamento crítico. Pensar, dialogar, refletir, argumentar e interpretar a realidade conduz ao envolvimento dos problemas e à procura de soluções criativas para os resolver porque mesmo não as encontrando será sempre um processo de enriquecimento pessoal.

Quando os alunos ponderam sobre aquilo que veem na internet perante cenários aparentemente realistas, mas que na verdade são fictícios ou manipulados pelo homem e compreendem o entorpecimento que a desinformação pode causar adotando uma postura de questionamento, eles tornam-se mais autónomos, proativos e dinâmicos.

Atendendo, por isso, ao perfil das turmas e à forma como se relacionaram com a disciplina de Educação Visual proporcionou-se aos alunos mais informação sobre a história do design que, por sua vez, envolve conhecimentos da área das artes, das engenharias, da comunicação e da ciência e procurou-se criar diálogos pertinentes e interativos de forma a potenciar o pensamento divergente na libertação de normas que os 'automatizam'.

Abrir os horizontes e aprender a lidar com a imprevisibilidade, deixar fruir a imaginação através da construção de novas realidades e mobilizar o que se perceciona relacionando o que sabemos com o que pensamos é atuar no presente de forma a modificá-lo através do sonho e da ambição.

As práticas de interpenetração de saberes na disciplina de educação visual contribuem para a criação de novas ideias e ajudam o aluno a reinventar novas soluções na relação entre materiais, técnicas, conceitos e meios, para que de forma progressiva, consiga descobrir a sua intencionalidade. O brainstorming e os mapas mentais revelam-se altamente eficazes na partilha de ideias, quando cada aluno sente confiança em divulgar a sua opinião.

Os projetos multidisciplinares que englobam conteúdos transversais e complementam ideias entre diferentes áreas, criam uma maior divulgação dos trabalhos e apelam à participação da comunidade. Não só começam, progressivamente, a alcançar o seu papel na sociedade, mas também a conhecer, participar e intervir no património cultural e artístico. Estes projetos incentivam os alunos a cooperar com os colegas e a partilhar conhecimentos para que juntos consigam superar adversidades dentro e fora dos contextos de sala de aula. Os alunos que crescem a ser responsáveis e organizados com os materiais e com o espaço também aprendem a cumprir as regras de sala e a respeitar todos os que se encontram nela.

5.4. Metodologia de Avaliação

"Dewey's observations on criteria versus standards offer a far more sophisticated conception of the way aims can be formulated and performance evaluated. Uniformity and standards are soul mates. Standards are very close to standardization." (Eisner, 2002, p.170)

Assim como Eisner defende, a avaliação deve ser adaptada não só aos objetivos da unidade, mas também às turmas em que a mesma se desenvolve. Na aplicação de uma avaliação específica, o professor tem em consideração:

- conhecimento - se o aluno sabe analisar, comparar e aplicar conteúdos.
- autonomia – se o aluno é autónomo no decorrer dos exercícios e compreende que tem de partir dele o interesse pela realização da proposta.
- participação – se mantém diálogos, intervém de forma oportuna, explicita de forma clara as suas ideias e revela um bom comportamento.
- pesquisas - se a pesquisa foi pertinente ao desenvolvimento do trabalho e se contribuiu para o aumento da curiosidade, da criatividade e da objetividade.
- Autoavaliação - é importante que o aluno se autoavalie para se tornar mais consciente das suas ações, mas também das dificuldades e melhorias que advém do seu processo de trabalho.
- Portfólio - o portfólio é um dos métodos de avaliação contínuos mais representativos do percurso do aluno ao longo do ano escolar. Apesar dos alunos de 9º ano não terem demonstrado maturidade suficiente para elaborarem um portfólio conseguiram reunir vários elementos de avaliação representativos de um trabalho contínuo e exploratório. O portfólio é considerado o objeto mais

identitário e intimista do aluno que demonstra ao professor como cada um regista o seu percurso.

- Criatividade - "A avaliação da criatividade estará sempre presente em todos os processos" (Carvalho & Castro, 2007, p.99-100) e deve ter em conta não só o desempenho dos alunos, mas também se foram ou não atingidos os objetivos da proposta.

Relativamente à avaliação da Unidade Didática 'ZooHumano', a mesma centra-se na avaliação contínua – observação da evolução dos alunos - e na avaliação periódica sumativa. A avaliação contínua é o resultado das observações realizadas na sala de aula, da constatação das ferramentas que os alunos têm e que são necessárias à sua fruição artística, ao seu empenho, à sua compreensão e à utilização de métodos para resolução de problemas de forma autónoma e ao auxílio dos colegas que sentem mais dificuldades.

Na avaliação periódica sumativa foi tido em conta o percurso ao longo do ano e as notas dos resultados dos trabalhos realizados na Unidade Didática assim como o conhecimento que o aluno adquiriu. No que concerne ao seu desempenho pessoal o que 'pesa' mais são os níveis de interpretação da realidade e a assimilação de conteúdos.

Relativamente aos níveis de classificação, a avaliação assume-se perante 5 níveis de desenvolvimento cognitivo e socio-afetivo.

No nível 1, o aluno demonstra dentro do Domínio Cognitivo que não atingiu nenhum dos objetivos propostos sem empregar a linguagem específica e sem demonstrar domínio dos materiais. Dentro do Domínio Socio-afetivo o aluno é perturbador, destabiliza as aulas, não traz o material, não é assíduo nem pontual e não se preocupa com o desenvolvimento do seu trabalho.

No nível 2, o aluno demonstra dentro do Domínio Cognitivo que já consegue atingir alguns dos objetivos apesar de não empregar a linguagem específica e de não demonstrar ainda as qualidades formais de nível superior. Dentro do Domínio Socio-afetivo o aluno apresenta um comportamento que não é o mais adequado intervindo de forma despropositada e inicia os trabalhos sem os finalizar não reunindo instrumentos de avaliação suficientes. Não é muito assíduo e/ou pontual e não participa o suficiente. Não se apresenta em sala de aula com todo o material exigido o que o impede de alcançar os seus objetivos.

No nível 3, o aluno demonstra dentro do Domínio Cognitivo que já atinge a maioria dos objetivos apesar de não empregar a linguagem específica e de não demonstrar ainda

qualidades formais de nível 4. Dentro do Domínio Socio-afetivo o aluno revela um comportamento apropriado e traz os materiais necessários. É assíduo e pontual.

No nível 4, o aluno demonstra dentro do Domínio Cognitivo que já atinge os objetivos revelando qualidade nos trabalhos que apresenta e demonstrando expressividade pela preocupação em utilizar materiais e técnicas específicas. Dentro do Domínio Socio-afetivo o aluno é participativo e frequenta as aulas de forma assídua preocupando-se com a pontualidade. Revela um bom comportamento e espírito de entreajuda assim como de autocrítica.

No nível 5, o aluno demonstra dentro do Domínio Cognitivo que atinge todos os objetivos revelando criatividade, qualidade e expressividade nos trabalhos que apresenta. Utiliza termos específicos da disciplina e consegue apresentar qualidades formais e expressivas. Dentro do Domínio Socio-afetivo o aluno é bastante participativo e frequenta as aulas de forma assídua preocupando-se com a sua pontualidade. Revela um bom comportamento, preocupa-se em ajudar os colegas e tem a capacidade de refletir sobre o seu trabalho de forma a melhorá-lo.

5.4.1. Critérios Específicos de Avaliação dos alunos

A avaliação periódica resulta da seguinte ponderação:

Competências/conhecimentos adquiridos 85%	**45%**	Representação do real e se o aluno tem sensibilidade nas qualidades formais e expressivas, se sabe representar bi e tridimensionalmente as formas. Também é avaliado o processo do aluno.
	20%	Se é rigoroso e autónomo no trabalho que executa, se procura soluções para os problemas propostos.
	20%	Se compreende e aplica os conceitos específicos da unidade curricular demonstrando expressividade e criatividade na resolução das propostas.
Atitudes e Comportamento 15%	**10%**	Se conseguiu superar obstáculos pessoais, se foi respeitador de si próprio, dos colegas e das professoras, se foi proativo, empenhado e ajudou os colegas e por último, se trouxe o material para as aulas.
	5%	Se o aluno foi assíduo e pontual.

CAPÍTULO VI: Análise de Resultados

6.1. Análise descritiva dos dados referentes ao desenvolvimento da Unidade Didática 'ZooHumano'

Quando comparamos as turmas face aos seus resultados, verificamos que a turma do 9ºB apresentou resoluções plasticamente mais interessantes assim como criativas e que se sentiu mais motivada ao longo da elaboração dos trabalhos do que a turma do 9ºF. Contudo, uma vez que foi aplicado o mesmo método e a mesma metodologia de ensino a ambas as turmas, conseguimos compará-las e verificar que dentro de variáveis muito similares, a turma do 9ºB foi mais eficaz que a turma do 9ºF. Apesar da constatação de uma certa falta de maturidade na elaboração da proposta, por parte das duas turmas, os alunos do 9ºF comparativamente ao 9ºB demonstraram menos consciência do seu trabalho e empenho.

Como explicado, anteriormente, no desenvolvimento da proposta foi explicado o enunciado, visualizados powerpoints e esclarecidas dúvidas, alguns alunos não conseguiram aplicar a metodologia projetual e não revelaram o mínimo de autonomia na elaboração dos trabalhos.

Não só pela observação das aulas, mas também pelos registos fotográficos foi possível verificar que, em termos de aprendizagem, os alunos ficaram a conhecer a história do design, aprenderam propriedades de determinados materiais na descoberta plástica e compreenderam a importância da empatia na nossa relação com os outros e com os animais.

Verificou-se, também, que os alunos constataram que a proposta era mais desafiante do que aparentava e que a metodologia facilitou alguns deles a atingir, mais rapidamente e com maior confiança, os resultados pretendidos.

Segundo os registos realizados no diário de bordo, as aulas a nível de aproveitamento eram muito diferentes, o que por um lado revelava um certo dinamismo, mas por outro, uma imprevisibilidade muito grande face à aprendizagem dos conteúdos. Tendo em conta que os recursos didáticos, a metodologia e as professoras foram os mesmos para ambas as turmas procedemos a inúmeras comparações na análise dos dados.

Como já referido anteriormente, a dinâmica professor-aluno e a relação entre pares era muito diferente de turma para turma, o que acabou por se verificar tanto no ritmo de trabalho como na concentração. Uma vez que grande parte dos alunos não trazia o material necessário, apesar de alertados em todas as aulas, a maioria dos alunos utilizava esse pretexto para não continuar a proposta atrasando o trabalho de aula para aula.

Relativamente ao comportamento das turmas no desenvolvimento das atividades, a turma do 9ºF revelava um comportamento pior que a do 9ºB porque os alunos do 9ºF distraíam-se facilmente e provocavam-se mutuamente gerando, por vezes, alguns desentendimentos entre a professora cooperante e os mesmos.

No fim do primeiro período, o 9ºF continha sete alunos com negativa e o 9ºB cinco. Numa primeira impressão, torna-se desafiante o trabalho com turmas com níveis tão baixos a educação visual, no entanto, apesar das notas do 3º período aumentarem face aos períodos anteriores e apesar da proposta ter sido exigente, a grande maioria demonstrou trabalho e realizou a primeira proposta.

No que concerne ao aproveitamento, a turma do 9ºF comparativamente à turma do 9ºB foi mediana, destacando-se apenas um terço da turma com trabalhos bons e correspondentes à proposta. Os restantes revelaram sempre alguma incoerência nas diferentes fases do projeto e pouco domínio das técnicas e dos conceitos de forma, linha, profundidade, volume, luz e sombra aplicados aos desenhos e aos protótipos – fosse em formato 3D ou 2D de maior dimensão. Na turma do 9ºB não havia tantos alunos com dificuldades na aplicação de conceitos, mas sim na passagem para o protótipo ou formatos de maior dimensão. Não só demonstravam um domínio das técnicas superior como níveis de representação distintos.

Apesar da mimese ser uma linguagem artística por vezes limitativa da criatividade e da expressão pessoal, os alunos, à medida que iam avançando para as últimas fases da proposta conseguiram contornar um pouco essa vontade de 'copiar' e dar o seu cunho pessoal aos desenhos.

Associados à questão da representação mimética vieram também a falta de material, a desmotivação e as mudanças hormonais que se refletiram em determinados comportamentos desafiadores em sala de aula e que demonstraram uma evidente falta de bases - noções da forma, da linha, do traço, da expressividade, da diferença dos materiais e da mistura de cores -, que deveriam ter sido apreendidas em anos anteriores. Também o facto de serem turmas muito grandes não permitiu um ensino mais focado no trabalho individual do aluno que se refletiu numa maior dispersão pessoal e grupal.

6.2. Análise dos questionários

O presente questionário foi aplicado a ambas as turmas do 9º ano, no fim do ano letivo, como forma de recolher dados que traduzissem a experiência da Unidade Didática para cada aluno. A turma do 9ºF apesar de composta por 29 alunos reúne apenas 28 respostas uma vez que um deles como não comparecia às aulas não participou no questionário. A turma do 9ºB, apesar de constituída por 28 alunos como um deles encontrava-se no ensino articulado, temos para análise 27 respostas.

> "Os questionários e as entrevistas ajudam os investigadores a transformar em dados a informação diretamente recolhida das pessoas. Ao possibilitar o acesso ao que está "dentro da cabeça de uma pessoa", estes processos permitem que os investigadores meçam o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças)." (Tuckman, 2012, p.432)

O questionário, de resposta aberta, foi pensado de forma que as perguntas fossem acessíveis e adequadas à faixa etária. Para não limitar as escolhas dos alunos, cada pergunta tinha a opção 'Outra' de modo que os alunos tivessem a oportunidade de personalizar as respostas em função das perguntas, caso não se identificassem com as opções dadas. "Ao permitir-se ao sujeito essa liberdade, podemos ter a garantia de que ele nos dará as suas próprias respostas e não quererá apenas mostrar que está de acordo com o investigador." (Tuckman, 2012, p.439)

Perante a análise, consideram-se alguns dados referentes à: motivação, liberdade criativa, planeamento da unidade, desenvolvimento, metodologia projetual e pensamentos criativo, divergente e crítico. Na segunda parte do questionário, foi tida em conta a visita ao museu da casa das histórias da Paula Rego, realizada somente com os alunos da turma do 9ºB, pelo que as perguntas 20, 21 e 22 não são utilizadas em termos comparativos, mas revelam-se igualmente importantes para a análise dos dados. Os resultados quantitativos do questionário podem ser vistos nos Apêndices IV e V da dissertação.

Uma vez que os alunos foram questionados individualmente acerca da sua visão perante a disciplina de Educação Visual, conseguimos aferir que a maioria dos alunos não a considera importante no currículo. Contudo, aqueles que a consideram destacam-lhe inúmeras vantagens seja a nível de desenvolvimento criativo como pessoal, social e cultural. Também destacaram a educação visual como uma boa forma de aliviar o stress de outras disciplinas.

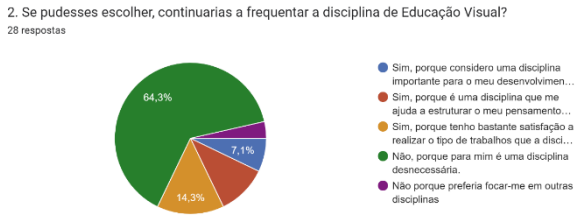


Gráfico 1 Frequência à disciplina de Educação Visual – 9ºF



Gráfico 2 Frequência à disciplina de Educação Visual - 9ºB

Relativamente à pergunta "2. Se pudesses escolher, continuarias a frequentar a disciplina de Educação Visual", conseguiu-se perceber através dos dados dos Gráficos 1 e 2 que a motivação e predisposição para a disciplina não era grande, visto que 18 alunos numa turma e 15 na outra responderam que, se lhes fosse dada essa opção, não frequentariam a disciplina por ser pouco interessante e pouco fundamental para eles. Os restantes indicaram que a continuariam a frequentar por considerarem a disciplina uma boa forma de estruturar o pensamento visual, por sentirem satisfação na realização dos trabalhos propostos ou por a considerarem importante no seu desenvolvimento global. Pela observação e diálogo com os alunos conseguimos corroborar os dados levantados uma vez que o empenho não era o suficiente e os alunos desistiam facilmente ou refugiavam-se no telemóvel perante as dificuldades.

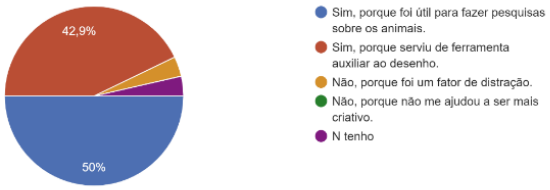


Gráfico 3 O telemóvel como ferramenta pedagógica - 9ºF



Gráfico 4 O telemóvel como ferramenta pedagógica - 9ºB

Segundo a opinião da professora cooperante face à utilização do telemóvel em sala de aula:

> "quando se está perante uma folha branca temos sempre medo de começar e eles também sentem um bocado isso. Apesar de nós termos isso mais consciente do que eles. E o que acontece é que eles também como não têm aquele raciocínio muito lógico e racional das etapas das coisas eles estão habituados a um desenho sobre um conteúdo específico e fazem o desenho sobre aquilo. (…) O telemóvel pode ser uma ferramenta pedagógica, cada vez mais presente. É preciso saber utilizá-lo." (Professora Cooperante, Apêndice VI, p.xxviii)

No que concerne à utilização do telemóvel e tendo em consideração a opinião da professora cooperante, os dados contidos nos Gráficos 3 e 4 revelam que a maioria dos alunos o considerou uma boa ferramenta pedagógica. Pelo que foi observado em sala de aula, conseguiu-se constatar que a sua utilização tanto teve o seu lado positivo como negativo. Pelo lado positivo podemos destacar o facto de os alunos conseguirem fazer pesquisas - uma vez que a pesquisa é determinante em qualquer trabalho porque somente assim podemos saber aquilo que já se fez e reunir elementos que nos ajudam a elaborar o nosso projeto - sobre os animais e obter informações sobre caraterísticas inerentes à espécie – fisionomia, comportamentos, hábitos, alimentação. Assim, como conseguiram obter imagens dos animais pelo telemóvel, como se pode ver pela Figura 11, dispensaram os conselhos das professoras sobre trazerem fotografias impressas de forma a conseguirem ter uma maior perceção das dimensões, das formas, das sombras e das caraterísticas dos animais.

Por outro lado, também se revelou um fator condicionante da liberdade criativa uma vez que por falta de confiança, inação ou 'talento' tentavam replicar rigorosamente aquilo que viam e não o resultado da sua interpretação. Foi também um fator de distração constante pela utilização como pretexto de pesquisa que, na maioria dos casos, resultava numa reorientação do foco para o telemóvel.

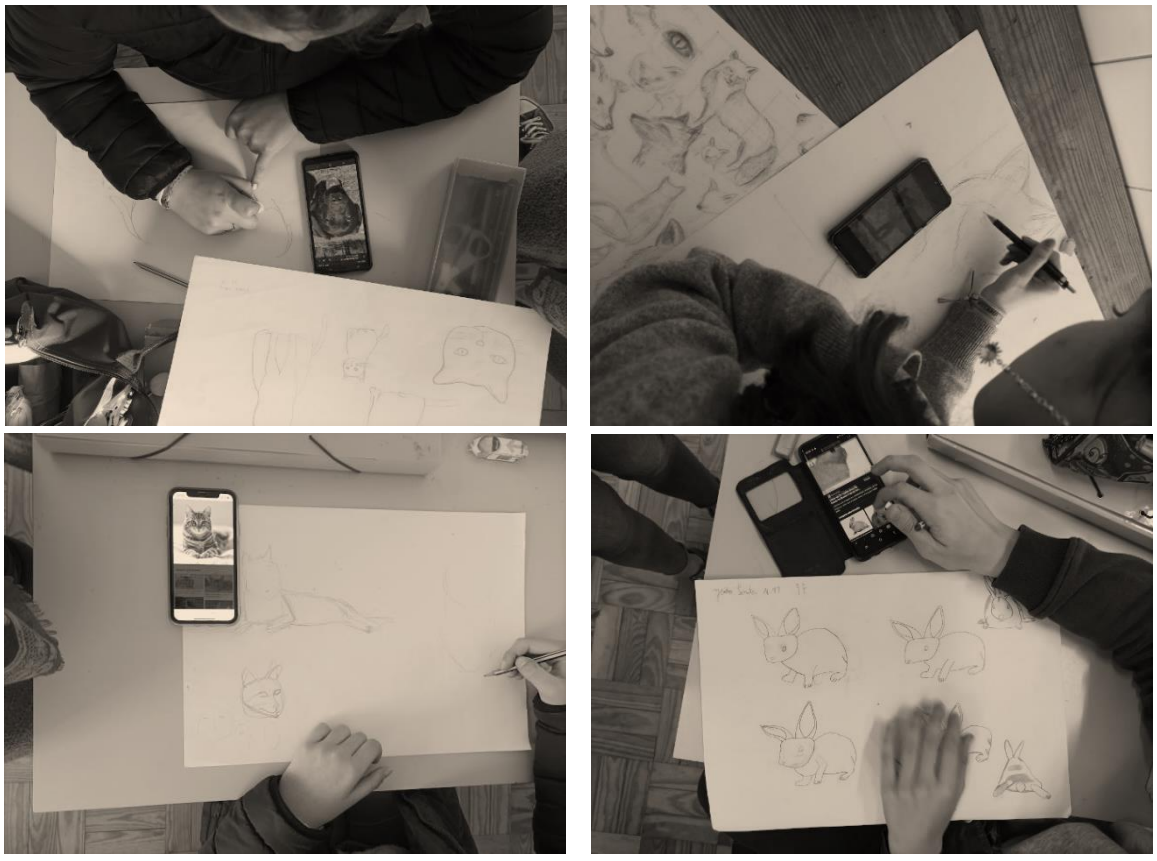


Figura 11 O telemóvel como ferramenta pedagógica. Fonte: própria.

4. Achaste pertinente o tema 'ZooHumano'?

Respostas	**9ºF**	**9ºB**
Sim, porque tive liberdade criativa.	10	11
Sim, porque considero um tema atual, tendo em consideração a situação mundial que atravessamos.	9	11
Sim, porque me alertou para a urgência de bons comportamentos cívicos.	2	1
Não, porque não é interessante.	2	0
Não, porque não revelo um interesse pessoal sobre o assunto.	2	2
Não, porque já trabalhei sobre o assunto.	2	0
Não, porque não é relevante.	0	2
Nulo	1	0
Total	28	27

Quadro 1 Pertinência do tema 'ZooHumano'

Relativamente à Unidade Didática, questionou-se os alunos sobre a pertinência do tema 'ZooHumano' e verificou-se, como se pode ver no Quadro 1, uma diferença de opinião entre as turmas. No 9ºF cerca de 67% dos alunos responderam positivamente à pertinência do tema e na turma do 9ºB a percentagem foi bastante superior. Os que não consideraram pertinente dividiram as suas respostas entre uma falta de interesse pessoal pelo assunto ou a irrelevância e desinteresse pela própria temática. Tendo em conta os dados, podemos inferir que na turma do 9ºB há uma maior consciência da abordagem de temas associados à saúde animal e humana do que na turma do 9ºF e como muitos alunos reponderam positivamente ao facto de terem tido liberdade criativa, assim como consideraram o tema atual, podemos também deduzir que a proposta foi bem aceite pelos alunos e que a abertura criativa se torna um fator motivante por não condicionar o aluno no desenvolvimento do trabalho.

Segundo a professora cooperante quando questionada com a mesma questão:

> "sim, para já porque estávamos com aquele projeto que englobava dois ciclos. Foi muito atual porque é muito importante. As pessoas sensíveis tratam bem os animais, o oposto também se encontra. Também pode ser uma questão cultural. Sensibilizar os mais novos para este tipo de problemas é muito importante. E se os nossos alunos forem sensíveis aos animais poderão mais facilmente ser sensíveis a tudo. A questão da sensibilidade em artes visuais também passa por aí. A questão da empatia, os animais são nossos amigos." (Professora cooperante, Apêndice VI, p.xxvii)

Podemos concluir que trabalhar temáticas atuais suscita nos alunos um maior interesse e motiva-os a estar mais informados sobre os assuntos e a conseguirem intervir nos problemas correntes.

Na pergunta 6, visível nos Apêndices IV e V, relacionada com a opinião pessoal do aluno acerca do trabalho proposto, a grande maioria dos alunos respondeu que gostaram do

trabalho e que não só aprenderam mais, como também conseguiram desenvolver a expressividade e a sua consciência sobre a importância de cuidar dos animais, do ambiente e de nós. Apesar de ter havido alunos que consideraram o tema pouco pertinente ou pouco interessante também houve alunos que não compreenderam a proposta.

7. Consideras que a metodologia projetual pode ser aplicada a outras áreas?

Respostas	**9ºF**	**9ºB**
Sim, porque é uma metodologia que me ajuda a estruturar e a resolver problemas em qualquer área.	14	20
Sim, sem justificação.	1	0
Não, porque não têm um grande conhecimento sobre isso.	11	4
Não, porque aos problemas das outras disciplinas não se consegue aplicar a metodologia projetual.	2	3
Total	28	27

Quadro 2 Transversalidade da metodologia projetual

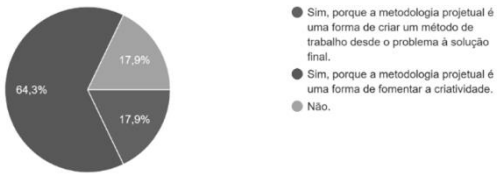


Gráfico 5 Importância da metodologia projetual - 9ºF

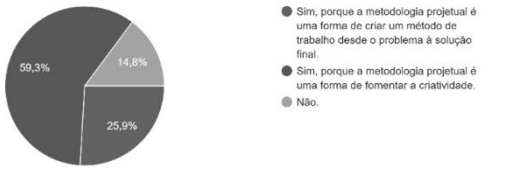


Gráfico 6 Importância da metodologia projetual - 9ºB

No que concerne ao conteúdo programático e à metodologia projetual, existe uma grande diferença entre as turmas. Quando questionados sobre a importância da metodologia projetual para outras áreas - Quadro 2 -, a grande maioria dos alunos da turma do 9ºB respondeu que sim, porém no 9ºF somente cerca de metade dos alunos considerou que a metodologia poderia ser transversal a outras áreas. No 9ºF a maioria das respostas 'negativas' revela que os alunos não tinham um grande conhecimento sobre o assunto, o que pode ser o reflexo da falta de atenção durante a aula de contextualização da unidade. Na pergunta seguinte: "8. consideras a metodologia projetual importante no desenvolvimento do teu trabalho?", visível nos Gráficos 5 e 6, a maior parte dos alunos respondeu que a metodologia projetual foi importante para o desenvolvimento dos trabalhos por ser uma forma de desenvolver a criatividade e uma boa maneira de criar um método de trabalho desde o problema até à solução final. Os alunos que responderam que não, não justificaram a sua reposta.

Os dados revelam que mais de metade da turma compreende a importância da metodologia projetual e considera que é uma forma de se estruturar o trabalho na resolução de problemas, porém, também revelam que ainda há um certo desconhecimento na implementação

da metodologia noutras áreas sendo que a maioria quando questionada não sabia do que se tratava.

Na pergunta "9. Relacionas-te com o animal que escolheste?", presente no Apêndice IV e V, ambas as turmas revelaram o mesmo número de respostas positivas, justificando a sua escolha segundo três motivos diferentes: serem os seus animais de estimação, serem animais que sofrem com o impacto da poluição e serem o animal com o qual se identificam. Os alunos que reponderam que não, 8 na turma do 9ºF e 12 na turma do 9ºB não justificaram a sua opção assumindo que se tratou de uma escolha aleatória.

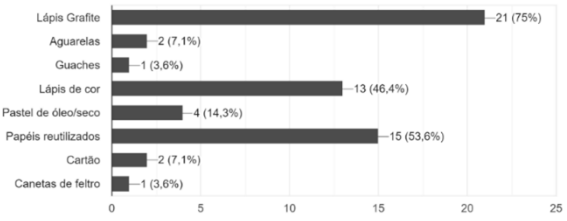


Gráfico 7 Materiais utilizados ao longo da proposta - 9ºF

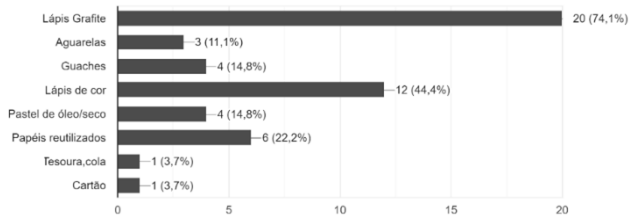


Gráfico 8 Materiais utilizados ao longo da proposta - 9ºB

A pergunta que concerne aos materiais utilizados - Gráficos 7 e 8 - ao longo da proposta indicam que a maioria não utilizou uma grande variedade de materiais e que o lápis de grafite e o lápis de cor foram os materiais com os quais os alunos se sentiram mais confortáveis. Metade da turma utilizou papéis reciclados o que indica que mais de metade da turma do 9ºF seguiu a proposta. Na turma do 9ºB houve mais diversificação dos materiais utilizados, mas menos papéis reutilizados. Associadas aos materiais, a pergunta seguinte pedia aos alunos que selecionassem a/as técnica/as utilizada/as demonstrando que grande parte não utilizou somente uma, mas que todos eles, num determinado momento, aliaram a colagem, a pintura, o desenho ou o recorte para obterem os resultados desejados. O desenho apesar de ter sido a técnica mais utilizada - o que não surpreende tendo em consideração que, segundo a questão anterior, o lápis grafite foi o material mais utilizado - não ficou muito à frente dos restantes, mas podemos afirmar que sendo o eixo principal de todo o projeto ele constitui-se o início do percurso projetual.

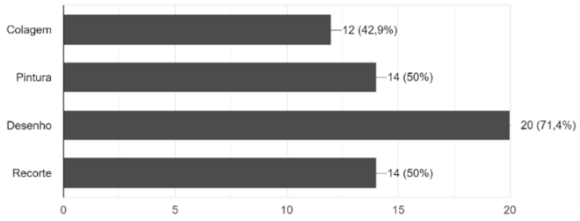


Gráfico 9 Técnicas utilizadas ao longo da proposta - 9ºF

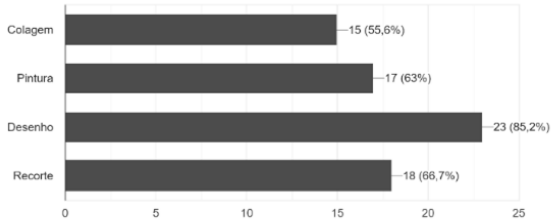


Gráfico 10 Técnicas utilizadas ao longo da proposta - 9ºB

Segundo os dados dos Gráficos 9 e 10 foram utilizadas as constantes técnicas na turma do 9ºF pelas seguintes razões: eram aquelas com as quais os alunos se sentiram mais confortáveis, porque foi uma sugestão da/as professora/as ou até porque ainda não as tinham experimentado. Na turma do 9ºB metade da turma utilizou a/as técnica/s por sugestão da/as professora/as e os restantes porque já tinham experimentado ou porque se identificavam com ela.

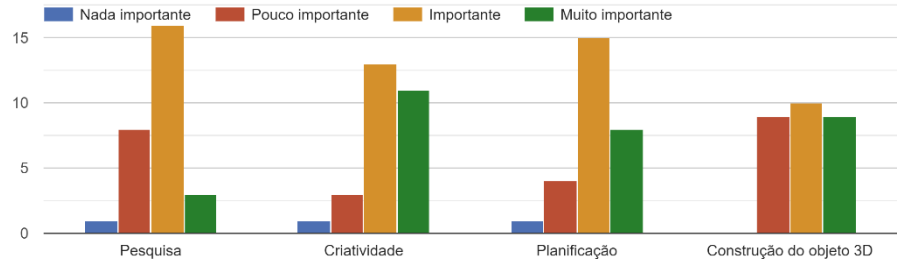


Gráfico 11 Importância das diferentes fases do projeto – 9ºF

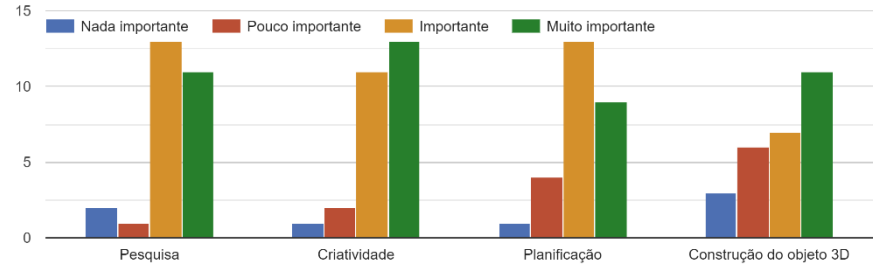


Gráfico 12 Importância das diferentes fases do projeto - 9ºB

Quando observamos os trabalhos conseguimos verificar que houve, em alguns alunos, uma diferença notória entre os esboços iniciais e o protótipo tridimensional. Se por um lado temos alunos que demonstram desenhos de esboços muito bons, por outro já não revelam a mesma mestria na passagem para o protótipo - de maior ou menor dimensão. Todavia, o oposto também se verificou. Houve alunos cujo protótipo revelou uma abordagem criativa e

cumpriram com todos os objetivos enunciados na proposta, mas que na representação do animal, não tinham tanto rigor e capacidade representativa. Muito poucos foram os alunos que demonstram boas capacidade técnicas tanto ao nível do desenho como ao nível do protótipo.

Nos Gráficos 11 e 12, conseguimos verificar a importância de cada fase para os alunos e dentro dos resultados, a fase da pesquisa foi considerada importante por ambas as turmas. Estes dados revelam que os alunos conseguiram compreender que a estruturação do trabalho segundo uma boa pesquisa é determinante para o sucesso do seu desenvolvimento.

Contudo, também foi possível presenciar que nesta fase os alunos enfrentaram inúmeros bloqueios, principalmente na turma do 9ºF - fosse por medo de errar, insegurança ou falta de aptidão. Podemos também verificar que a turma do 9ºB a fase mais importante foi a da criatividade o que se confirma pelos dados observados e pelos resultados exibidos.

14. Esta proposta de trabalho contribuiu para o desenvolvimento da tua criatividade?

Respostas	**9ºF**	**9ºB**
Sim, porque consegui sair da minha zona de conforto e encontrar uma solução criativa.	8	8
Sim, porque consegui trabalhar livremente.	6	10
Sim, porque consegui utilizar os materiais/técnicas de forma autónoma.	8	6
Sim, porque pude explorar os materiais e expressar-me plasticamente.	6	5
Não, porque não me identifiquei com o tema proposto.	3	5
Não, porque me limitei a copiar o desenho do telemóvel.	1	1
Não, sem justificação.	1	0
Nulo	1	1
Total	31	36

Quadro 3 A criatividade no desenvolvimento do trabalho

Como ambas as turmas na resposta anterior revelaram que a fase da criatividade é importante no desenvolvimento do trabalho, na pergunta seguinte, Quadro 3, ambas demonstram que mais de 80% dos alunos consideraram que a proposta contribuiu para o desenvolvimento da sua criatividade – ora porque conseguiram sair da sua zona de conforto ou utilizar diferentes materiais e técnicas ora porque trabalharam livremente demonstrando também autonomia. Outros ainda responderam que foi uma forma de se expressarem

plasticamente. Os alunos que responderam «não» à questão, apontaram a não identificação com o tema proposto e a cópia do desenho do telemóvel como os fatores em causa.

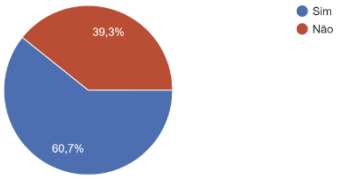


Gráfico 13 Liberdade criativa - 9ºF

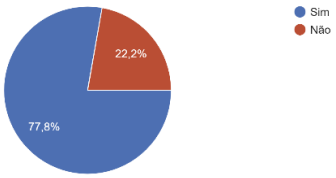


Gráfico 14 Liberdade criativa - 9ºB

Na pergunta seguinte como se pode ver pelos Gráficos 13 e 14, questionou-se se os alunos se sentiram com liberdade criativa na resolução do animal. Na turma do 9ºF houve um condicionamento maior na liberdade criativa, já na turma do 9ºB a maioria dos alunos afirmou que sentiram liberdade para serem criativos.

Quando questionados acerca do papel das professoras no acompanhamento dos trabalhos, a maioria respondeu que se sentiu acompanhado, somente 4 alunos numa turma e 2 na outra é que responderam que não.

Relativamente ao cartaz, mais de metade - cerca de 70% numa turma e 90% na outra - dos alunos em cada turma não os conseguiu realizar, justificando a não realização dos mesmos por: se terem atrasado na proposta anterior, por gerirem mal o seu tempo ou porque o trabalho anterior ao cartaz se revelou muito complexo. Houve também alunos que devido ao covid faltaram a algumas aulas e consequentemente foram-se atrasando no desenvolvimento da proposta.

Quando questionados acerca dos cartazes ainda surtirem efeito na sensibilização e consciencialização nos mais jovens, na turma do 9ºF, 20 alunos responderam que sim por considerarem que um formato físico capta mais facilmente a atenção e porque se identificam com os signos visuais, mas 8 alunos consideraram que não, por serem um meio desatualizado. Já na turma do 9ºB metade considera que os cartazes ainda têm efeito na sensibilização pelos mesmos motivos indicados anteriormente e a restante metade não considera - um dos alunos justificou que os cartazes já não surtem efeito por não fazerem a diferença.

Em ambas as turmas os alunos consideram-se mais cativados pelos cartazes em formato digital ou pelos cartazes sobre eventos do que por aqueles que são realizados por eles.

Podemos inferir que dos alunos que realizaram os cartazes a maioria apresentou alguma reflexão sobre o assunto e que, inclusive, trocaram ideias sobre o assunto.

Relativamente aos registos realizados na visita à Casa das Histórias da Paula Rego os alunos apontaram os registos gráfico e fotográfico como os mais utilizados. Tendo em conta que a visita teve uma componente de serviço educativo muito grande foi possível aos alunos realizar duas atividades, uma delas sobre desenhos antropomórficos - relacionada com os animais e com o ser humano –, como se pode ver pela Figura 12. A experiência no museu foi muito enriquecedora e os alunos sentiram-se animados e mostraram-se muito participativos. No Gráfico 15 podemos ver que a grande maioria classificou a visita como muito interessante porque: puderam conhecer melhor o trabalho da artista Paula Rego e de outros artistas em exposição, porque se identificaram com as pinturas e os estilos, porque a artista trabalha temas pertinentes que os sensibilizaram, porque gostaram das sensações que os quadros lhes provocaram ou porque gostaram das atividades propostas. Os alunos que responderam negativamente à questão, revelaram que foi por não se identificarem com as obras ou com o estilo da artista.



Figura 12 Visita ao museu Casa das Histórias da Paula Rego. Fonte: própria.

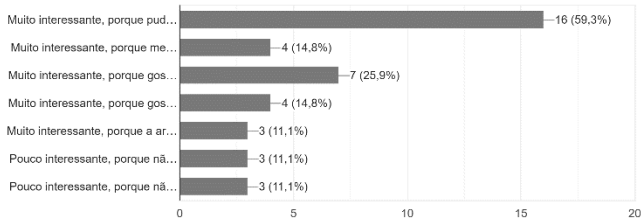


Gráfico 15 Classificação da visita à casa das histórias - 9ºB

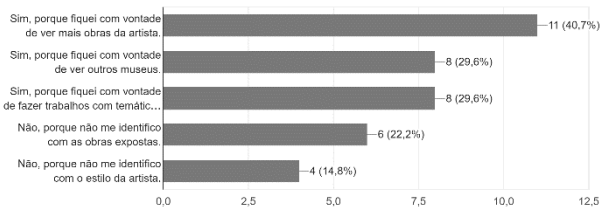


Gráfico 16 A experiência estética como estímulo da criatividade – 9ºB

No Gráfico 16 relativo à pergunta na qual se questiona os alunos se verificaram que a experiência visual/estética contribuiu para o desenvolvimento da criatividade, a maioria dos alunos respondeu que sim porque ficaram com vontade de trabalhar temáticas e/ou técnicas vistas e porque ficaram com vontade de ver outros museus e mais obras da artista, os restantes que responderam «não» justificaram-se com as mesmas razões enunciadas na pergunta anterior.

23. Importância das visitas a museus/galerias/exposições

Respostas	**9ºF**	**9ºB**
Sim, porque posso interagir com as obras.	6	6
Sim, porque posso ver retratados problemas e temas da sociedade	3	5
Sim, porque me introduz a novas questões	6	3
Sim, porque gosto de aprender mais e as visitas permitem-me isso.	2	7
Sim, porque a arte é uma forma de me enriquecer culturalmente.	1	0
Porque posso desenvolver o meu sentido estético.	1	2
Porque posso desenvolver o meu pensamento crítico.	0	3
Sim a todas acima referidas.	9	1
Total	28	27

Quadro 4 Importância das visitas a museus

Relativamente à pergunta 23, visível no Quadro 4, podemos constatar que na turma do 9ºB não há tantos alunos a associar o sentido estético ou o pensamento crítico às idas a museus, como na turma do 9ºF, mas que de uma forma muito uniforme todos eles consideram as visitas a museus, galerias ou exposições como importantes para o seu crescimento. Através da observação realizada conseguiu-se constatar que os alunos conseguiram refletir mais sobre as temáticas e emitir opiniões sobre as mesmas não só porque se tornaram mais interventivos, mas também porque as atividades despoletaram neles emoções e atitudes de colaboração, empatia e introspeção.

24. Qual o estímulo mais importante nos museus?

Respostas	**9ºF**	**9ºB**
Visual, porque para eles é mais fácil memorizarem imagens ou experiências que despertam a memória através da visão.	21	23
Olfativo, porque é mais fácil para eles memorizar cheiros ou experiências que despertam memórias através do olfato.	0	2
Tátil, porque para eles é mais fácil memorizarem texturas ou experiências que despertam a memória através do tacto.	1	2
Auditivo, porque para eles é mais fácil memorizarem sons ou experiências que despertam a memória através da audição.	4	0
Gustativo, porque para eles é mais fácil memorizarem sabores ou experiências que despertam a memória através do paladar.	2	0
Total	28	27

Quadro 5 Estímulo mais importante nos museus

Dentro da questão relativa aos estímulos, a maioria dos alunos refere que facilmente se sente estimulado pelo sentido visual em prol dos restantes, no entanto, na turma do 9ºF houve alunos que referiram que se sentem estimulados pelos sentidos gustativo e auditivo e na turma do 9ºB pelos sentidos tátil e olfativo.

5. Como te consideras perante o trabalho que realizaste?

Respostas	**9ºF**	**9ºB**
Muito satisfeito.	21	21
Satisfeito	1	0
Pouco satisfeito	1	0
Nada satisfeito.	4	6
Nulo	1	0
Total	27	27

Quadro 6 Considerações pessoais sobre o trabalho desenvolvido

No que concerne às classificações, na pergunta 5, visível no Quadro 6, questionou-se os alunos sobre a sua posição face ao trabalho realizado. A maioria dos alunos respondeu que se encontrava muito satisfeito. Contudo, 6 alunos da turma do 9ºB e 4 alunos na turma do 9ºF responderam "nada satisfeitos". Para o professor é fácil reconhecer os alunos que responderam "nada satisfeitos" porque nem o empenho demonstrado era grande, nem os resultados se revelaram minimamente interessantes. Conseguiu-se constatar que os alunos que encararam a proposta como uma 'obrigação' eram os mesmos qua adotavam posturas consecutivamente incorretas em sala de aula.

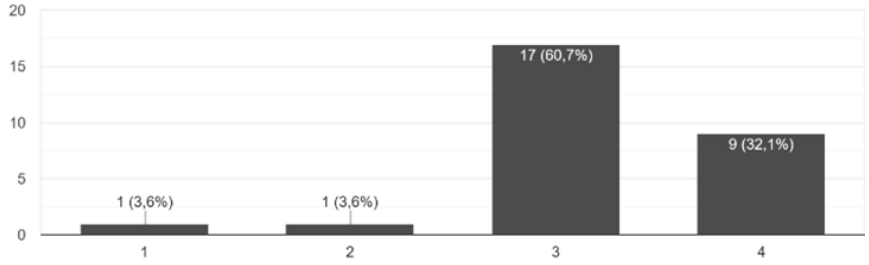


Gráfico 17 Classificação de empenho - 9ºF

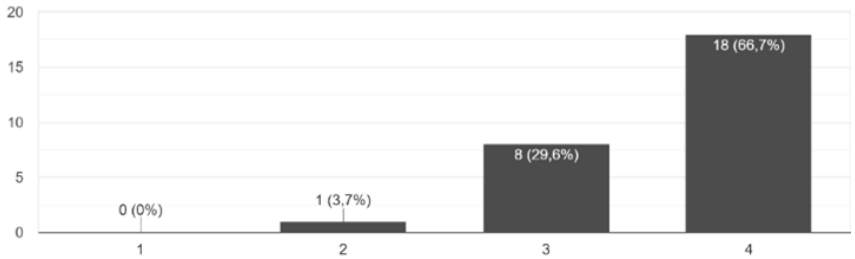


Gráfico 18 Classificação de empenho - 9ºB

No fim, foi pedido aos alunos que classificassem o seu empenho como constata pelos Gráficos 17 e 18 e como se pode verificar os alunos do 9ºF classificam-se maioritariamente em 3, que neste caso correspondia a Bom, e os alunos da turma do 9ºB, na sua maioria, classifica o seu empenho como 4 ou Muito Bom. Os resultados revelam que na turma do 9ºF os alunos conseguem ser mais conscientes do seu trabalho e compreender que se o empenho tivesse sido superior, os resultados teriam sido muito mais satisfatórios para eles. Por outro lado, a turma do 9ºB não revela tanto essa consciência, tendo em consideração que pela observação em aula e a constatação do seu empenho corrobora-se o facto de não conseguirem autoavaliar-se de forma tão ciente como os da outra turma. Mais alunos do 9ºF conseguiram atingir os resultados de acordo com o enunciado que os do 9ºB e os alunos do 9ºB, apesar de nas propostas anteriores serem mais eficientes, na elaboração dos trabalhos não tiveram o mesmo número de alunos empenhados em todas as aulas.

6.3. Discussão dos dados

Por fim, como resultado da recolha e análise dos dados levantados ao longo de toda a prática supervisionada, procedemos à reflexão sobre a sua relevância para a validação teórica.

Destacamos o interesse da aplicação da metodologia de investigação-ação na elaboração do estudo devido ao seu caráter pessoal e interventivo na ação. Do mesmo modo que a sua flexibilidade permite reconfigurações também consegue que as múltiplas variáveis se desdobrem na adaptação de métodos e estratégias com vista à melhoria da prática.

Assim, como forma de responder à inicial questão - **como pode a educação visual potenciar a criatividade e motivação dos alunos através de uma metodologia projetual?** - que se tornou o eixo desta investigação, considera-se importante realçar que a metodologia projetual é uma forma poderosa para cultivar a criatividade e de motivar os alunos sobretudo quando os mesmos têm consciência de todas as etapas envolvidas no projeto. Também conseguimos, através da observação direta, da autoavaliação e da avaliação contínua e sumativa, constatar que os alunos se tornaram mais autónomos, mais conscientes e mais esclarecidos na vertente artística.

Apurámos, de igual forma, que a motivação é um conceito complexo e que cada aluno, segundo os seus próprios interesses, ritmo e competências, traça um percurso diferente dos restantes colegas. Essa diferença deve ser identificada, respeitada e valorizada de forma que não sejam alimentados sentimentos de frustração ou intimidação, nem suprimidas as suas motivações internas.

Como exposto no Capítulo II, a motivação pode ser extrínseca ou intrínseca: cabe aos professores, ser parte da solução fomentando a vontade de descobrir, trabalhar e solucionar. Por parte dos alunos que se sentiram mais motivados na realização dos trabalhos e que receberam toda a ajuda das professoras no crescimento desse sentimento, houve claramente uma maior demonstração de empenho, criatividade e gosto pelo trabalho; alguns, inclusive, sentiram a necessidade de registar os seus trabalhos e protótipos em fotografia.

Também alguns alunos, por superarem o impulso da mimética, conseguiram ser mais expressivos e autónomos na realização dos protótipos, e na adoção de uma postura mais reflexiva e crítica perante as dificuldades.

> "It should be stressed in the beginning that there is no single approach to freeing children or adults in their creative potentialities, or to making them more sensitive toward themselves and their environment." (Lowenfeld, 1957, p.3)

Como lapidarmente afirmado antes, Lowenfeld (página 10 e na citação acima), confirma que o processo criativo envolve emoção, perceção e pensamento próprios não conducentes a uma só solução.

Desse modo, conforme igualmente se pode verificar pelos trabalhos e resultados obtidos, assim como pelas respostas 13, 14 e 15 dos alunos ao inquérito, conseguimos constatar que a proposta contribuiu para o desenvolvimento da criatividade, da expressividade e, até, do seu autoconhecimento.

No Capítulo IV, no qual descrevemos a metodologia e o porquê de a tornarmos o eixo metodológico da Unidade Didática, conseguimos realçar as suas caraterísticas maleáveis e abertas enquanto principal razão da sua aplicação: afirmamos com alguma segurança e satisfação que a maioria dos alunos cumpriram com os objetivos propostos relativamente às diferentes fases.

A par da motivação e criatividade, conceitos centrais da investigação, também o conceito de empatia deles foi inseparável.

No que concerne à questão complementar: **perante os trabalhos desenvolvidos na disciplina de educação visual conseguimos verificar nos alunos um crescimento pessoal e uma melhoria na sua relação com os outros na adoção de um comportamento mais empático para com o que os rodeia?**, conseguimos (felizmente) afirmar que «sim».

Aberto a debate, no Capítulo I - "Educar para a empatia" -, pudemos comprovar como o encorajar de situações nas quais os alunos se colocam na pele do «Outro» lhes relembram a fragilidade do ser humano face à indiferença: por esta via foi fácil obter e demonstrar como um comportamento mais empático contribui para o bem-estar de todos ainda que seja delicado e complexo medir níveis de empatia nos alunos.

É gratificante a certeza de que, através da arte, conseguimos reunir e aplicar recursos pedagógicos que, interligados com temáticas da área da cidadania, ciências e saúde, reduziram o distanciamento não só entre as professoras e os alunos, como entre colegas. Compreendemos, também, que uma educação estética consegue trabalhar a literacia, não só visual como emocional e que, boas ou más, as reações sentidas na observação e discussão de/sobre arte (como na visita realizada à Casa das Histórias da Paula Rego) permitiram o despertar de alguns alunos para determinados problemas sociais. Desse modo, aprenderam que a introspeção e a reflexão se tornam os primeiros passos para a mudança, quer quotidiana ou pragmática, quer atitudinal e moral.

Por testemunho da professora cooperante face à pertinência da temática, foi-nos revelado que:

> "Foi muito atual porque é muito importante. As pessoas sensíveis tratam bem os animais, o oposto também se encontra. Também pode ser uma questão cultural. Sensibilizar os mais novos para este tipo de problemas é muito importante. E se os nossos alunos forem sensíveis aos animais poderão mais facilmente ser sensíveis a tudo. A questão da sensibilidade em artes visuais também passa por aí. A questão da empatia, os animais são nossos amigos." (Professora cooperante, Apêndice VI , p.xxvii)

Insistindo na empatia como forma de combater a desmotivação, destacamos o caso de um aluno NEE, que se tornou o exemplo do impacto daquilo que um bom incentivo, por parte dos professores, obtém na transformação da atitude do aluno. Mormente, todas as dificuldades que o aluno demonstrava na aplicação dos conteúdos, na concentração e na disposição em sala de aula, a sua atitude mudou quando, em diálogos abertos com as professoras, começou a ganhar confiança e a tornar-se autodidata na descoberta da sua paixão, as artes. Ele foi a prova de que a empatia e o incentivo conseguem, no momento certo, conduzir o aluno à sua realização e autonomia.

No que concerne à pergunta, igualmente estruturante, deste estudo: **potenciamos a reflexão de forma que os alunos estruturem melhor o seu pensamento e demonstrem uma maior motivação na realização dos mesmos?**, pudemos constatar que, todas as temáticas que convidam o aluno a refletir e a questionar, quer a sua existência, quer as suas vivências, envolvem pensamentos divergentes e habitualmente enriquecedores que, bem trabalhados, permitem ao aluno ser mais criativo e explorar uma infinidade de soluções inovadoras. Também chegámos à conclusão de que proporcionar aos alunos o prazer da descoberta é incentivá-los a vivenciar mais experiências de fluxo e, consequentemente, a destinar as suas demandas no sentido da verdadeira felicidade pessoal. Como demonstrado na página 39, segundo Aristóteles, o verdadeiro alicerce da existência é a felicidade (e a base da infelicidade é igualmente a raiz da desistência). Por isso, um aluno feliz, é um aluno motivado e alguém que encara o futuro com mais determinação.

Assim, trabalhando por etapas, permite ao aluno estruturar melhor o seu pensamento e ser mais eficaz na resolução de problemas; comprova-se ainda que o trabalho por fases, consciente e reflexivo, permite ao aluno atingir os seus objetivos mais rapidamente, avaliar-se e definir prioridades na elaboração de diferentes propostas. Refletir torna-se, portanto,

determinante em qualquer área e, quando o aluno verifica que o seu investimento se traduz no seu sucesso, esse propósito ganha uma nova dimensão.

Por último, à questão: **como se posiciona a disciplina de educação visual no currículo escolar e quais são as competências a ser adquiridas por parte dos alunos através da Unidade Didática?** - podemos responder que, tendo as aprendizagens lecionadas sido asseguradas, houve uma preocupação constante pela reflexão do aluno sobre o seu trabalho e sobre a temática em questão. Durante as aulas ocorreram diversos momentos, individuais e em grupo, nos quais se estabeleceu uma troca de conhecimentos demonstrativa da capacidade dos alunos em relacionar conteúdos com competências.

Na avaliação global final da Unidade 'ZooHumano' e, ainda, no que diz respeito à visão dos alunos sobre a disciplina de educação visual, realçamos que, segundo outro testemunho, "foi pena não termos mais tempo, foi pena as turmas não terem determinados elementos a divagar que poderiam ter demonstrado melhores resultado, mas lá está, todo o comportamento daquelas turmas tem a ver com o confinamento." (Professora cooperante, Apêndice VI , p.xxvii) O confinamento enquadrou decisivamente este estudo; quer nas suas mais valias, quer nas suas lacunas, o certo é termos vivido todas as situações pedagógicas e educativas sob essa condição. Por ela conseguimos constatar que as respostas negativas mais frequentes prendiam-se com os seguintes fatores:

- O primeiro, relacionado com os anos anteriores - de confinamento - nos quais os alunos lidaram com uma situação de pandemia e não traziam as aprendizagens previstas num 9º ano de escolaridade, reduzindo a sua visão sobre a disciplina.

- A segunda, prendendo-se com o facto de muitos adquirirem posturas céticas face à disciplina e por manterem discursos nos quais se denotava que, em casa, não parecia existir consciência da importância das artes.

Apesar de tudo isso, mesmo perante alunos com esta posição, a grande maioria gostou da proposta e conseguiu aperceber-se quão relevante é criar um método de trabalho, e como esse passo fundacional se torna fundamental em qualquer disciplina.

> "Sim, eu acho que sim. Na maior parte dos trabalhos juntam-se mais do que um conteúdo, mais que uma técnica, são um pouco um dois/três em um. Podemos juntar conteúdos podemos tratar deles delicadamente, é uma questão de nós rentabilizarmos consoante o tempo que temos e o ritmo da turma, mas pronto eu acho que foi conseguido minimamente aquilo que se pretendia, embora acredite que estas turmas não trabalharam tanto a geometria, mas eu acho que em termos de sensibilidade, muitos deles depois nem prosseguem a geometria descritiva." (Professora cooperante, Apêndice VI, p. xxviii)

Dentro dos objetivos propostos para a Unidade, elencados nas páginas 67 e 68, conseguimos concluir que, perante a postura e mediante diálogo com os alunos, os mesmos revelaram mais atenção e consciência dos problemas que advém da relação entre os animais e o ser humano. Verificámos, de igual modo, que foi potenciado o autoconhecimento e a autorreflexão, não só ao longo da proposta, como no momento de avaliação.

Na exploração de uma arte mais emotiva, mais livre e mais consciente, o aluno aprendeu a valorizar o outro e a adotar comportamentos socialmente corretos. Assim, o desenho tornou-se um meio de conhecimento no qual aluno percecionou, articulou e representou o mundo visível através de diferentes modos de expressão e da exploração de materiais, suportes e processos variados. O aluno, na aplicação da metodologia do Design, conseguiu plasmar e apreender os diversos conceitos de volume, luz, sombra, estrutura, movimento, forma e tridimensionalidade, bem como retirar o máximo de experiências e aprendizagens da experimentação, do diálogo e da clarificação de conteúdos e conceitos

Conseguimos igualmente presenciar que a interligação de saberes e conteúdos transversais (como complemento do ensino-aprendizagem) proporcionou aos alunos a exploração criativa e o desenvolvimento de capacidades como a perceção, a sensibilidade o sentido social e o sentido crítico.

> "Eu acho que quanto aos resultados (tendo em conta que sou muito perfecionista podemos sempre fazer melhor) e penso sempre que se podia ter feito melhor, mas mesmo assim dadas as circunstâncias não foi mau, podiam ter melhores trabalhos se eles tivessem investido mais, mas também depois depende um bocadinho de onde eles vêm, da importância que os professores deles de artes visuais dão no decorrer do percurso letivo. Os pais também, pronto há toda uma serie de circunstâncias que se juntam que depois nós é que levamos com elas e aquilo que temos na frente é o conjunto dessas circunstâncias com as quais temos de trabalhar. Agora, fazer melhor pode sempre fazer-se melhor." (Professora cooperante, Apêndice VI, p.)

Tendo em consideração a opinião da professora cooperante relativamente aos trabalhos apresentados e aos resultados obtidos, corrobora-se de igual modo que, se houvesse mais impulso e tempo, os resultados poderiam ter sido ainda melhores.

Pela implementação de trabalhos de projeto e interdisciplinares abrangendo os mais variados assuntos, permitimos a construção de conhecimento transversais e incentivámos (como compete) os alunos a ser mais confiantes, colaborativos e empenhados.

Através dos registos da prática concluímos que, sendo o design uma área de cruzamento de saberes orientada para a resolução de problemas, teve-se em conta a demanda

de um professor em lecionar os conteúdos segundo uma metodologia na qual eles aprendessem a gerir melhor o tempo e a interiorizar que as diferentes fases - quando ajustadas e simplificadas para facilitar a aprendizagem do aluno - são evolutivas e sequenciais.

Por fim, tendo em consideração a evolução constatada em sala de aula, a aplicação da metodologia, a utilização de diversos recursos didáticos, a postura dos alunos e o seu comportamento, bem como toda a preparação da exposição e feedback de diversos professores sobre a mesma, concluímos que as aprendizagens foram transmitidas, que os alunos conseguiram atingir os objetivos e que a metodologia projetual é um muito eficaz método de trabalho na resolução de problemas abrangentes a diversas áreas. Em última instância, a Unidade Didática cumpriu o seu propósito.

Claramente, a riqueza de processos e de trabalhos comprovam que não existe uma só forma de viver e experienciar a arte e que o mundo da criatividade está repleto de infinitas soluções: entre elas, esteve este percurso motivacional e criativo do 'ZooHumano'!

CONCLUSÃO

A educação e os seus constantes desafios ganham uma nova dimensão face à evolução da sociedade: aliás, crescem juntos! Redefinem-se estratégias, reformulam-se objetivos, reorganizam-se critérios e reestruturam-se planificações para que a escola do século XXI permaneça resiliente no seu principal objetivo: a formação saudável e completa do ser.

As artes, dentro dessa expectativa, ganham um protagonismo inimaginável pelo modo como atravessam os mais variados temas, áreas e conteúdos.

Desde a exploração de materiais até à observação de obras, o diálogo mantido em sala de aula deve primar pelas trocas de visão, intenções, decisões e ações conscientes e tolerantes assim como pelas abordagens de temas imprescindíveis e contemporâneos.

"No fundo, toda a nossa vida individual e social é estruturada pela educação. A educação está no centro do nosso futuro. O futuro é estruturado pela educação que é dispensada no presente, aqui e agora." (Nicolescu, 2000, p.101)

Com isto em mente, podemos concluir que a presente dissertação se assume como um início de um ciclo, e não como um fim, isto é, as temáticas, os conteúdos, as metodologias e as estratégias não estagnam, elas evoluem e redefinem-se como no ciclo de espirais de Kemmis e McTaggart. Dentro deste ciclo, o professor incumbe-se da reformulação e adaptação das unidades às realidades presentes.

> "Ei-los, no xadrez da turma, de personalidade diversa, os estudantes que a integram. Neles, iremos encontrar uns que se assemelham, outros opostos; alguns irão revelar diferenças (e afinidades) significativas entre si e, desta forma, evidenciar-se. (…) E na sucessão imparável dos dias, em cada sessão letiva, vão entrecruzar-se na sua inesgotável multiplicidade, entre outros, a amizade, a alegria, a tristeza, a angústia, a frustração, a impaciência, a obstinação, a coragem, o entusiasmo, a confiança. São sentimentos. São emoções, paixões, tendências, são formas da afetividade. São reações, inclinações, são impulsos. E dos seus afetos e desafetos fazemos fé, porque são transmissores dos seus pensamentos, são representativos das suas vivências" (Moura, 2021, p.15)

Como anteriormente referido, no início da dissertação, a curiosidade é a faísca da aprendizagem e a arte um auxílio na descoberta e compreensão do mundo.

Apesar de todas as estratégias aplicadas terem tido sempre em vista uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem, por vezes a imprevisibilidade não permitiu antecipar, exigindo uma adaptação muito grande aos contextos presenciados. Como referenciado na CMEA as disciplinas artísticas desenvolvem as estruturas emocional e moral fulcrais às

relações humanas: igualmente as comprovámos neste quadro de imprevisibilidade e confinamento, desafios maiores.

Por outro lado, tendo em conta a diversidade de alunos, as relações, os risos, as alegrias, os desafios, as experiências e todas as restantes emoções presentes na memória de todos os envolvidos neste ano letivo, conclui-se que o papel do professor na criação de espaços de descoberta e de aprendizagem autónoma torna os alunos mais independentes e responsáveis.

Uma vez que educar é comunicar, deve existir, entre aluno e professor, um diálogo aberto porque, como Paulo Freire (1975) indica, "ninguém educa ninguém - e ninguém se educa a si mesmo - os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (p.79). É nesta relação de confiança que o aluno aprende a ser mais humano.

Das aprendizagens dos alunos dentro dos domínios cognitivo, socio-afetivo, moral ou estético trabalhados na Unidade Didática, podemos aspirar a que, perante a vida, eles irão tentar tomar atitudes livres, sábias e conscientes. Por isso, perante este clima de ansiedade e incerteza que nos conduz a um maior distanciamento devemos unir esforços na educação do presente e dos alunos neste mundo em mudança.

> "O professor vai burilar diamantes em bruto, sim, porque os jovens que vai preparar têm muito para dar e cabe ao professor descobrir o tesouro que cada menino ou menina esconde. E esse é o maior desafio que se coloca a quem abraça esta profissão, tão desgastante quanto gratificante, pois vemos seres humanos a crescer física e intelectualmente, aprendendo e ensinando-nos todos os dias, fazendo de nós pessoas diferentes, mais tolerantes face à diferença, obrigando-nos a reinventarmo-nos, a procurar novas estratégias e a nunca cruzar os braços perante os obstáculos com que sistematicamente nos deparamos."(Matias et al., 2021, p.89)

As artes são uma força de mudança. Nesta Unidade tornaram-se uma forma de ver, de estar e de trabalhar conteúdos interdisciplinares. Ao mesmo tempo que o ensino acompanha a sociedade na sua transformação social, cultural e tecnológica, o professor tem o dever de estar informado e de transmitir aos alunos as competências essenciais, fruto da sua investigação e reflexão sobre a prática. Assim como deve conhecer os alunos e compreender a forma como interagem, tanto em grupo como individualmente, convém-lhe também criar unidades adaptadas à heterogeneidade das turmas. Essa preocupação, na proposta do projeto 'ZooHumano', foi sempre tida em conta, servindo de alavanca para a planificação das propostas e para conduzir os alunos a refletir sobre problemas urgentes na sociedade.

Identificou-se como desafio cativar alunos para as disciplinas artísticas principalmente quando as suas principais aspirações se focam sobretudo na área científico-humanística (como confirmado pelo questionário implementado). Contudo, é com esperança que devemos ir ao

encalce de novos desafios: durante o desenvolvimento da Unidade os alunos revelaram interesse crescente pela disciplina, o que nos leva a manter a «chama acesa» dessa esperança.

A arte pela arte (ou a arte implicada de modo puro em si mesma, sem objetivo didático ou pedagógico) não basta ao ensino da educação visual. O projeto 'ZooHumano', tal como outros projetos de trabalho dentro da disciplina de educação visual, procurou transcender os seus próprios limites e interpenetrar saberes que preparam os mais jovens a trabalhar para um presente mais saudável, sustentável e empático. Educar é precisamente isso: abrir as portas ao mundo e ensiná-los a integrar-se nele com experiências de fluxo, motivação e felicidade.

Finalizada a prática de ensino supervisionada, pondero que houve aspetos que poderiam ter corrido melhor e que, como professores, independentemente dos anos de serviço, podemos sempre melhorar a nossa postura e as nossas estratégias de ensino. O reconhecimento e a aprendizagem de algumas das minhas capacidades, inerentes à prática, permitiram-me trabalhar as minhas aptidões (e algumas lacunas) ao nível da resiliência, responsabilidade, colaboração, gestão de tempo em sala de aula e flexibilidade no contorno de imprevistos.

Do mesmo modo que verificámos progressos profissionais na abordagem dos alunos aos conteúdos programáticos, também identificamos possíveis melhorias a aplicar num futuro trabalho relativamente a este tema. Com simplicidade e evidência, terminado o estágio e a escrita deste texto, constatámos naturais limitações na aplicação do presente projeto: não tanto pelo confinamento, nem pela situação sanitária mundial e escolar, nem sequer pela necessidade de cumprir o programa curricular da educação visual (que foram reais, é certo), mas mormente pela delicadeza, persistência e sabedoria que impregna o papel de professor na raiz da motivação pedagógica na relação humana com o seu aluno. Delimitada a uma breve dissertação de Mestrado, esta temática é forçosamente circunscrita, parcial e relativa: oxalá futuros estudos continuem a aprofundar (mais e melhor) o tema que nos propusemos experienciar. Cidadania, criatividade e empatia são palavras do presente educacional e, sobretudo, do seu futuro.

BIBLIOGRAFIA

Aedfl. (n.d.). Quem Somos – Agrupamento de Escolas D. FIlipa de Lencastre in www.aedfl.pt/. Acedido em 7 de julho de 2022 em http://www.aedfl.pt/quem-somos/

Aristoteles, & Taylor, T. (1801). *The metaphysics of Aristotle*. London: Davis, Wilks and Taylor. Acedido em 30 de agosto de 2022 em https://archive.org/details/metaphysicsofari00aris/page/212/mode/2up?ref=ol&q=art

Arnheim, R. (1969 a). *Visual thinking*. Berkeley: University of California Press.

Arnheim, R. (1986 b). *New essays on the psychology of art*. Berkeley: University of California Press.

Avanzini, G. (1980). *O Tempo da Adolescência*. Edições 70.

Baptista, A. S., Conde, I., Cruz, M. T., Gamboni, D., Guy, J. M., Heinich, N., et al., (1992). *Percepção Estética e Públicos da Cultura*. ACARTE: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bauman, Z. (1978). *Hermeneutics and social science: approaches to understanding*. London: Hutchinson. Acedido em 30 de agosto de 2022 em https://archive.org/details/hermeneuticssoci0000baum_r7b4/page/58/mode/2up

Bayer, R. (1993). *História da Estética*. Editorial Estampa.

Caruana, F. (2019). O cérebro empático: Como funciona a compreensão do outro? In N. e Psicologia (Ed.), *49*. Neurociência e Psicologia.

Carvalho, M., & Castro, G. (2007). *A criatividade na Educação*. Universidade dos Açores - Centro de Estudos Filosóficos.

Carvalho, R., Matos, C., Minderico, C., Almeida, C. T. de, Abrantes, E., Mota, et al., (2017). *Referencial de Educação para a Saúde*. Ministério da Educação - Direção-Geral da

Educação e Direção-Geral da Saúde. Acedido em 28 de julho de 2022 em http://repositorio.unan.edu.ni/2986/1/5624.pdf

Castro, L. B., & Ricardo, M. M. C. (1992). *Gerir o Trabalho de Projecto* (1ª ed). Texto Editora.

Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes. (2019). *Plano Nacional das Artes*. 37. Acedido em 7 de julho de 2022 em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia_do_plano_nacional_das_artes_2019-2024.pdf

Csikszentmihalyi, M. (1996 a). *Creativity*. New York: HarperCollins Publishers. Acedido em 16 de outubro de 2022 em https://archive.org/details/creativityflowps00csik/page/n5/mode/2up

Csikszentmihalyi, M. (1998 b). *Novas Atitudes Mentais: Uma Psicologia para o Terceiro Milénio*. Círculo de Leitores.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais, articulação com o perfil dos alunos - 9º ano do 3º ciclo do ensino básico. Ciências Naturais*. (Issue 3). Acedido em 28 de julho de 2022 em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/ciencias_naturais_3c_9a_ff.pdf

Decreto Lei n.º 344 de 2 de novembro de 1990, do Ministério da Educação. Diário da República: I série, No 253 (1990) pp. 4522-4528. Acedido em 22 de agosto de 2022 em https://dre.pt/application/file/a/566120

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, do Ministério de Educação e Ciência. Diário da República: I série, No 129. (2018) pp. 2928-2943. Acedido em 22 de agosto de 2022 em

https://dre.pt/application/conteudo/115652962

Efland, A. (1990). *A history of art education: intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York: Teachers College Press. Acedido em 22 de agosto de 2022 em https://archive.org/details/historyofarteduc0000efla/page/280/mode/2up

Eisner, E. W. (1976 a). *The Arts, Human Development, and Education* (Stanford University (ed.)). Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation. Acedido em 18 de outubro de 2022 em https://archive.org/details/artshumandevelop0000unse/page/n7/mode/2up

Eisner, E. W. (2002 b). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.

Ferreira, P. M. (2019). *DESIGUALDADES E DESENVOLVIMENTO - O contributo de Portugal para a concretização do ODS 10*. Plataforma Portuguesa das ONGD.

Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em Contexto Escolar* (1ª ed.). Universidade Aberta.

Freire, P. (1975 a). *Pedagogia do Oprimido* (2ª ed.). Afrontamento.

Freire, P. (1997 b). *Pedagogia da Esperança - Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. EDITORA PAZ E TERRA.

Gardner, H. (1994 a). *The arts and human development: a psychological study of the artistic process*. New York: BasicBooks. Acedido em 18 de outubro de 2022 em https://archive.org/details/artshumandevelop0000gard_m8m2/page/30/mode/2up

Gardner, H. (1995 b). *Inteligências Múltiplas : a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Guilford, J. P. (1977). *Way beyond the IQ* (pp. 159–190). Buffalo, N.Y.: Creative Education Foundation. Acedido em 18 de outubro de 2022 em

https://archive.org/details/waybeyondiq0000guil/page/160/mode/2up

Hernández, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed.

Housen, A., Funch, B. S., Martindale, C., Leontiev, D., Marques, E. de B., Höge, et al., (2000). *EDUCAÇÃO ESTÉTICA E ARTÍSTICA - Abordagens Transdisciplinares*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Huyghe, R. (1986). *O poder da imagem*. Edições 70.

Kant, I. (2020). *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime. Ensaio sobre as doenças mentais.* Edições 70.

Kisida, B., & Bowen, D. H. (2019). *New evidence of the benefits of arts education*. Brookings. Acedido em 23 de agosto de 2022 em https://www.brookings.edu/blog/brown-center-chalkboard/2019/02/12/new-evidence-of-the-benefits-of-arts-education/

Kudo, I., & Hartley, J. (2017). *Teaching (with) empathy and compassion in schools*. (issue *6*, pp. 20–27). UNESCO

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la prática educativa.* Editorial Graó.

Lauffer, J. C. (2018). *Prazer e recompensa: Os mecanismos da motivação*. Atlantico Press.

Lowenfeld, V. (1957). *Creative and Mental Growth*. New York, Macmillan. Acedido em 18 de outubro de 2022 em https://archive.org/details/creativementalgr00lowe_0/page/n27/mode/2up?ref=ol

Marcuse, H. (1986). *A Dimensão Estética*. Edições 70.

Matias, J. (org.), Cruz, A., Carneiro, A. P., Gomes, A., Melo, A. L., Silva, et al., (2021). *A Paixão de Ser Professor nos Tempos Caóticos*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Matos, M. G. (2005). *Comunicação, Gestão de Conflitos e Saúde na Escola* (3ª ed). FMH Edições.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.

Mbuyamba, L. (2007). *Relatório Final da Conferência Mundial sobre Educação Artística*. UNESCO Conference on Art and Education de 9 de março de 2006. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO. Acedido em 6 de Junho de 2022.

Mendes, A. B. (2016). *A Educação da criatividade. VII Encontro Do CIED [II Encontro Internacional, Estética e Arte Em Educação], Lisboa. Atas*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Ministério da Educação. (2017 a). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. (pp. 1–15). Acedido em 28 de junho de 2022 em https://www.portugal.gov.pt/media/32256032/estrate-gia-nacional-de-educac-a-o-para-a-cidadania.pdf

Ministério da Educação e Ciência. (2017 b). *Perfil Dos Alunos À Saída da Escolaridade Obrigatória*. (pp. 1–30). Acedido em 28 de junho de 2022 em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Montiel, A. L. (2004). *Aprendendo a viver juntos: Faces e fases da comunicação interpessoal*. Livros Horizonte.

Morin, E. (2002). Os sete saberes para a educação do futuro. In *Unesco - Horizontes*

Pedagógicos. Instituto Piaget.

Moura, J. M. (2021). *A Experiência Portefólio Reflexivo na Formação Inicial de Estudantes de Enfermagem : Perceções dos Principiantes acerca da Metodologia*. Tese apresentada à Universidade da Beira Interior para obtenção do Grau de Doutor, orientada por Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco, Covilhã. Acedido em 28 de julho de 2022 em http://hdl.handle.net/10400.6/12086

Mumford, L. (1952). *Art and technics* (1ª). New York: Columbia University Press. Acedido em 22 de outubro de 2022 em https://archive.org/details/arttechnics0000mumf/page/4/mode/2up?q=art

Munari, B. (2008 a). *Das coisas nascem coisas*. Edições 70.

Munari, B. (2018 b). *Artista e Designer*. Edições 70.

Newell, W. H. (2001). A Theory of Interdisciplinary Studies (*Miami University*) in Issues in Integrative Studies [versão eletrónica].School of Interdisciplinary Studies, 19, 1–25.

Nicolaïdes, K. (1990). *The Natural Way to Draw: A Working Plan for Art Study*. Houghton Mifflin Company Boston.

Nicolescu, B. (2000). *O Manifesto da Transdisciplinaridade* (1ª ed). Hugin Editores.

Nóvoa, A., & Santa-Clara, A. T. (2003). *"Liceus de Portugal" Histórias, Arquivos, Memórias* (1ª ed). Edições ASA.

Office, E. (2013, July 23). *DESIGN Q &A (1972) - YouTube*. Exhibition "What Is Design" Held at the Louvre in 1969. Acedido em 10 de março de 2022 em https://www.youtube.com/watch?v=bmgxDCujTUw&t=52s&ab_channel=EamesOffice

Oliveira, M., & Milhano, S. (2010). *As Artes na Educação: Contextos de Aprendizagem*

promotores de Criatividade. (1ª ed.). Folheto Edições e Design.

Perkins, D. N. (1994). *The intelligent eye: learning to think by looking at art*. Santa Monica, CA: Getty Center for Education in the Arts. Acedido em 16 de novembro de 2022 em https://archive.org/details/intelligenteyele0000perk/page/4/mode/2up

Pita, A. P. (1995). PRESENÇA, REPRESENTAÇÃO E SENTIMENTO- Configuração da experiência estética segundo Mikel Dufrenne in *Revista Filosófica de Coimbra. 7, Vol. 4*, 131–162.

Pombo, O., Levy, T., & Guimarães, H. (1993). Interdisciplinaridade. Conceito, Problemas e Perspetivas. In *A interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência* (1ª ed., pp. 8–14).

Read, H. (2020). *Educação pela arte*. Edições 70.

Recomendação n.º 1/2013 de 28 de janeiro de 2013, do Conselho Nacional de Educação. Diário da República, II - série No 19 (2013) pp. 4270-4273. Acedido a 22 de agosto de 2022 em https://dre.pt/application/conteudo/115652962

Sampaio, D. (2018). *Do Telemóvel Para o Mundo. Pais e adolescentes no tempo da internet* (1ª ed.). Editorial Caminho.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (H. Pedagógicos (1ª ed). Instituto Piaget.

Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1994). Motivação na sala de aula. In *Psicologia Educacional: uma abordagem Desenvolvimentista* (pp. 503–525). McGraw Hill.

Sternberg, R. J., & Williams, W. M. (2003). *Como desenvolver a criatividade do aluno* (CRIAP (2ªed). ASA.

Tuckman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação: Metodologia para conceber*

e realizar o processo de investigação científica (4ªed). Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO. (2017 a). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de aprendizagem*.

UNESCO. (2021 b). *REIMAGINING OUR FUTURES - A new social contract for education*. UNESCO.

Viadel, R. M. (2011). *Infancia, Mercado y Educación Artística*. Ediciones Aljibe. Acedido em 20 de outubro de 2022 em https://archive.org/details/infanciamercadoy0000unse/page/n3/mode/2up

WHO. (2017). *One Health*. Acedido em 10 de março de 2022 em https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/one-health

APÊNDICES

APÊNDICE I: Proposta de trabalho 'Animais à solta'

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DONA FILIPA DE LENCASTRE
ESCOLA SECUNDÁRIA DONA FILIPA DE LENCASTRE

Educação Visual
9º Ano
Ano letivo 2021/2022
Professora Estagiária Marta Magalhães

Unidade Didática - Projeto ZooHumano

"Animais à solta" - Enunciado

Definição e Objetivos

Esta proposta apresenta-se no âmbito das competências e conteúdos da unidade didática "ZooHumano". Sendo que o design de produto é uma das áreas do design propõe-se que cries e construas um **objeto-puzzle** que use como referente formal o teu animal doméstico. Se não tiveres um animal doméstico, escolhe um animal que é conhecido por transmitir Zoonoses - doenças e infeções transmitidas ao homem pelos animais.

Tendo em conta a metodologia do design - **Problema** (enunciado do problema)- **Pesquisa** (produtos no mercado; materiais e proceso) - **Criatividade** (desenhos e maqueta de estudos; avaliação) - **Projeto** (desenho técnico) - **Protótipo** (construção; testes) a proposta deverá privilegiar no seu desenvolvimento **o rigor e criatividade** da execução, **a fácil identificação do animal** escolhido e a sua **estabilidade**.

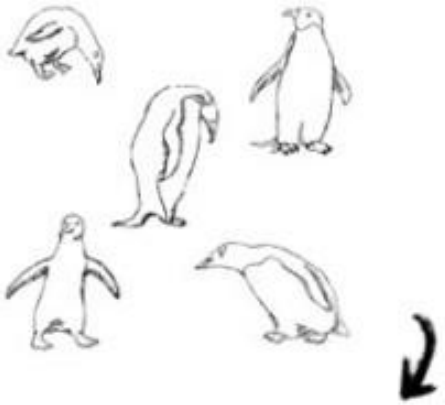
Percurso e Metodologias

1. Deves, **inicialmente, selecionar o animal** e realizar **vários esboços** que identifiquem a sua morfologia (cabeça, tronco, traços característicos). Os esboços devem ser realizados de forma a que preencham **uma folha A3**.
2. Começa a definir os contornos do teu animal - frente, perfil ou outro que consideres relevante - para que consigas distinguir e criar as suas diferentes partes. Estas peças devem estar bem definidas, isto é, com as linhas bem realçadas para que após a montagem do teu animal, o mesmo seja facilmente reconhecido.
3. Com os esboços terminados, começa a **separar** as partes do animal numa outra folha, **recorta** o papel e **analisa** onde vais fazer os cortes de forma a que os encaixes resultem melhor.

4. Terminada a tua fase de Criatividade e Projeto, concebe o teu **produto final** utilizando um material que não seja muito duro, uma vez que será recortado, para que, posteriormente dê origem a um modelo 3D.
5. Após o produto final, ser submetido a alguns ajustes - a fase de testes - deves utilizar **uma técnica** à tua escolha que confira expressividade ao protótipo.
Ver os exemplos apresentados em baixo do processo a seguir:



1. Escolher o animal.



2. Realizar vários esboços numa folha A3.



3. Encontrar os contornos de perfil e frontal finais



4. Discriminar todas as peças do animal



5. Finalizar e pintar todas as peças

Material Necessário:

- Suporte: papel cavalinho A3 / cartolina
- Lápis de grafite (diferentes durezas - HB, 2B, 3B, 6B)
- Outros meios riscadores
- Borracha
- Tesoura / x-acto
- Papel vegetal
- Outro material que pretendas explorar

- Ao longo da proposta, pretende-se que vás recolhendo alguns materiais como cartão, restos de cartolina, folhas de jornal, ou outro material que te permita executar a técnica por ti escolhida.

- Deves também ter sempre contigo, nas aulas de Educação Visual, o material indicado pela Professora no início do ano.

APÊNDICE II: Planificação da Unidade Didática 'ZooHumano'

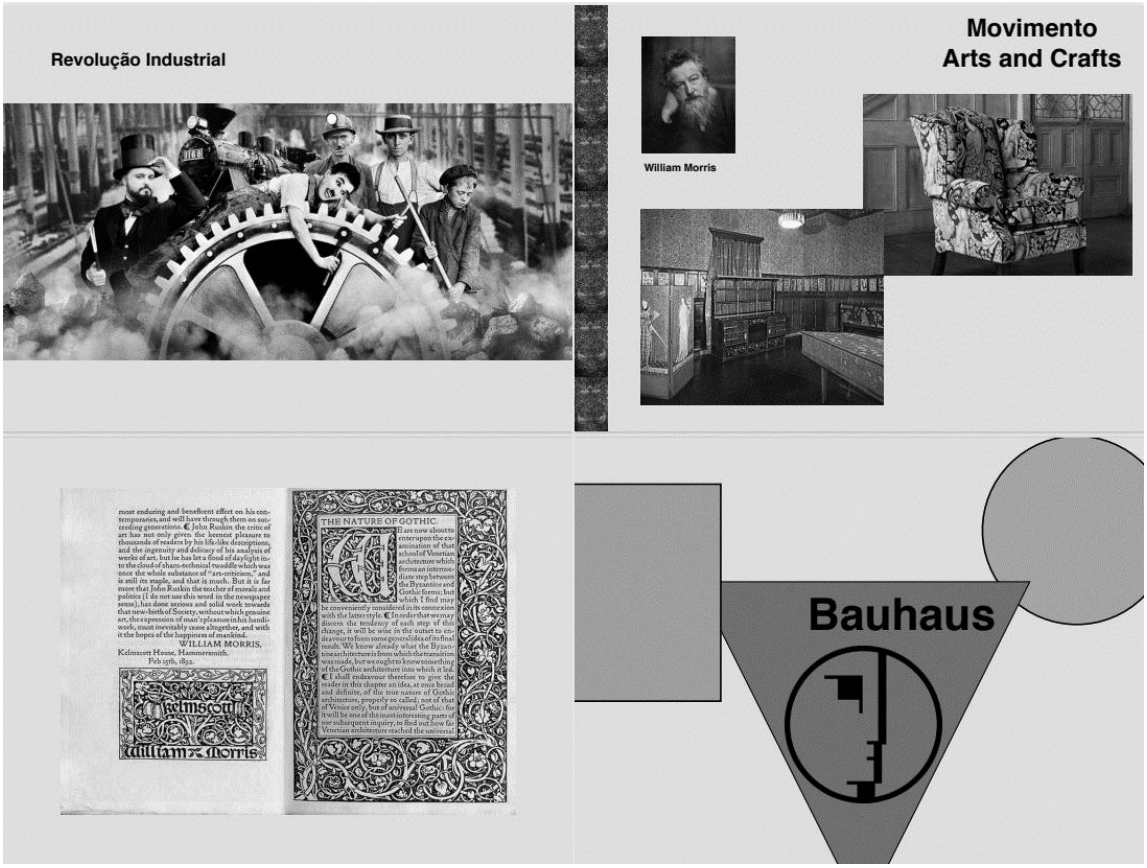
PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA							
UNIDADE DIDÁTICA - ZooHumano		**2º e 3º Período**	**EDUCAÇÃO VISUAL 9º ANO**		**2021-2022**		
Domínios de Referência	**AE: Conhecimentos, capacidades, atitudes**	**Conteúdos**	**Estratégias**	**Descritores do perfil dos alunos**	**Atividades**	**Avaliação**	**Calendarização**
APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO	**Desenvolver:** Perceção Sensibilidade estética Criatividade Capacidade de expressão Sentido crítico Capacidade de comunicação Sentido social Capacidade de intervenção Refletir sobre as manifestações culturais do património local e global (obras e artefactos de arte pintura, escultura, desenho, assemblage, colagem, fotografia, instalação, land´art, banda desenhada, design, arquitetura, artesanato, multimédia e linguagens cinematográficas). Dominar os conceitos de plano, ritmo, espaço, estrutura, luz-cor, enquadramento, entre	**Design** A metodologia do design Contexto em que surge o design A primeira escola de design Evolução do design Funções do design Disciplinas que integram o design Áreas do design A Bauhaus Identidade visual ou corporativa Cartaz Tipografia **Papel da imagem na comunicação**	**Promover estratégias que envolvam:** - a consciencialização de que o(s) gosto(s) se desenvolve(m) e forma(m) através da prática sistemática de experiências culturais diversificadas, quer seja nos âmbitos da fruição, quer da experimentação	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)	**"Animais à solta"** Os alunos escolhem o animal que querem desenhar e realizam diversos esboços desse animal. Num primeiro momento o aluno capta a forma geral e somente depois é que começa a entrar em mais detalhes. Num segundo momento o aluno realiza um protótipo de um animal procurando sintetizar ao máximo a forma.	Observação direta Intervenção Atitudes e valores e interesse do aluno Trabalho individual Utilização correta dos instrumentos e técnicas Pesquisa Criatividade Pontualidade Empenho Cooperação Organização Desenhos/Esboços Avaliação	**2º Semestre** ABRIL e **3º Semestre** MAIO JUNHO
			Promover estratégias que envolvam a criatividade do aluno no sentido de: - mobilizar saberes e processos, através dos quais perceciona, seleciona, organiza os dados e lhes atribui significados novos; - promover dinâmicas que exijam relações entre aquilo que se sabe, o que se pensa e os diferentes universos do conhecimento; - incentivar práticas que mobilizem processos para imaginar diferentes	Criativo (A, C, D, J)	**Se fosses um animal, que animal salvarias?"** Campanha de sensibilização. No seguimento da realização de um protótipo dentro do projeto "ZooHumano", pretende-se que os alunos criem um cartaz que englobe os principais pontos enunciados pela OneHealth: o animal, o ser humano e o ambiente.		
	outros - em diferentes contextos e modalidades expressivas: pintura, escultura, desenho, design, fotografia, cinema, vídeo, banda desenhada. Reconhecer a importância das imagens como meios de comunicação de massas, capazes de veicular diferentes significados (económicos, políticos, sociais, religiosos, ambientais, entre outros). Enquadrar os objetos artísticos de diferentes culturas e períodos históricos, tendo como referência os saberes da História da Arte (estilos, movimentos, intencionalidades e ruturas). Compreender a importância da inter-relação dos saberes da comunicação visual (espaço, volume, cor, luz, forma, movimento, estrutura, ritmo, entre outros) nos processos de	Reconhecer a importância das imagens (publicidade comercial, social, política, religiosa, etc.) no comportamento das pessoas; **Estrutura/ Forma/ Função** Compreender a estrutura não apenas como suporte de uma forma mas, também, como princípio organizador dos elementos que a constituem; **Perceção visual da forma** Compreender que a percepção visual das formas envolve a interação da luz-cor, das linhas, da textura, do volume, da superfície, etc. (aprofundamento do 2º ciclo); **Fatores que determinam a forma dos objetos** Escolher os materiais a utilizar na resolução de problemas de design, em função das suas propriedades físicas; Compreender a importância do factor económico considerando	possibilidades para gerar novas ideias.			formativa Avaliação sumativa Autoavaliação	
			Promover estratégias que desenvolvam o pensamento crítico e analítico dos alunos, incidindo em: - debates sobre as diferentes imagens, criando circunstâncias para a discussão e argumentação dos seus pontos de vista e dos outros; - apreciações fundamentadas em relação aos seus trabalhos e aos dos seus pares.	Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)	Realização de alguns desenhos livres sobre tipografia, mancha, linha e traço; Exploração da folha e dos elementos tipográficos; Proposta de um exercício de aquecimento numa aula de 90 minutos com desenhos de contorno (desenho cego e desenho transformado).		
			Promover estratégias que envolvam por parte do aluno: - reinventar soluções para a criação de novas imagens relacionando conceitos, materiais, meios e técnicas; - descobrir progressivamente a intencionalidade das suas experiências plásticas.	Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)	Realizar um exercício de simplificação da forma com esses mesmos animais. Os alunos podem ou não chegar ao abstracionismo puro, contudo deve ser devidamente justificado.		
INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO			**Promover estratégias que requeiram/ por parte do aluno:** - o reconhecimento da importância do património cultural e artístico nacional e de outras culturas, como valores indispensáveis para uma maior capacidade de participação e intervenção nas dinâmicas sociais e culturais.	Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)	Propôr então aos alunos que criem/pensem numa mensagem à sua escolha que englobe a tríade (animal, ambiente e ser humano). Aula de interdisciplinaridade com Português. Os alunos devem preocupar-se com o tamanho, a linguagem e a rápida memorização da mensagem.		

	fruição dos universos culturais. Relacionar o modo como os processos de criação interferem na(s) intencionalidade(s) dos objetos artísticos. Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo. Articular conceitos (espaço, volume, cor, luz, movimento, estrutura, forma, ritmo), referências, experiências, materiais e suportes nas suas composições plásticas. Manifestar expressividade nos seus trabalhos, selecionando, de forma intencional, conceitos, temáticas, materiais, suportes e técnicas. Justificar a intencionalidade das suas	como condicionantes do design a mão-de-obra, os materiais, o tempo e a conservação. Compreender a diferença entre artesanal e industrial; Compreender as vantagens económicas do fabrico em série de elementos e de módulos; Distinguir entre a função principal e as subfunções de um objeto; Fundamentar a escolha de uma entre várias formas que satisfaçam todos os fatores considerados; Utilizar diferentes modos de registo: traço (intensidade, textura, espessura, gradação, gestualidade e movimento), mancha;	**Promover estratégias que envolvam por parte do aluno:** - a seleção de técnicas e de materiais ajustando-os à intenção expressiva das suas representações; - a utilização sistemática de processos de registo de ideias, de planeamento e de trabalho; - a transferência para novas situações de processos de análise e de síntese, de modo a criar um conjunto de imagens e de objetos com possibilidades de desenvolver trabalhos com um nível mais elevado de complexidade.	Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)	Os alunos, em grupo, vão fazer os stencils das letras e somente com as letras finalizadas é que passarão ao momento de intervenção.		
		Promover estratégias que impliquem por parte do aluno: - questionar as diferentes circunstâncias culturais, ambientais, urbanísticas, entre outras, e perceber o seu contributo para uma ação cívica, junto das comunidades.	Questionador (A, F, G, I, J)	Selecionar a frase/mensagem os alunos devem individualmente realizar o stencil da sua letra para que depois seja mais fácil de pintarem com spray (á base de água para que não estrague o chão da escola e confira ao momento esse caráter efémero). - Realizar todos os stencils, passar ao momento de intervir na entrada (após autorização prévia da direção escolar		
		Promover estratégias que impliquem por parte do aluno: - a seleção de elementos de natureza diversa (plástica, escrita, entre outros) para criar dinâmicas na comunidade (exposições, debates, entre outras);	Comunicador (A, B, D, E, H)	Happening - 2 aulas (90'x2) "Cuidar deles é cuidar de nós" Realização de uma intervenção performativa com os alunos na entrada da escola		

	composições, recorrendo a critérios de ordem estética (vivências, experiências e conhecimentos). Organizar exposições em diferentes formatos – físicos e/ou digitais individuais ou de grupo, selecionando trabalhos tendo por base os processos de análise, síntese e comparação, que conjugam as noções de composição e de harmonia, de acordo com o objetivo escolhido/proposto. Selecionar, de forma autónoma, processos de trabalho e de registo de ideias que envolvam a pesquisa, investigação e experimentação	- a participação em projetos de trabalho multidisciplinares.	Autoavaliador (transversal às áreas)					
		Promover estratégias envolvendo tarefas em que, com base em critérios, se oriente o aluno para: - a identificação das suas capacidades e fragilidades e dos materiais que melhor domina para expressar as suas ideias.		Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)				
		Promover estratégias que criem oportunidades para o aluno: - cooperar com os seus pares na partilha de saberes para a superação conjunta de dificuldades nas diversas atividades, nos contextos de sala de aula ou de situações não formais (museus, atividades de ar livre, espetáculos, entre outras);		Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)				
		Promover estratégias e modos de organização das tarefas que impliquem por parte do aluno: - criar regras relativas aos procedimentos com os materiais, à gestão do espaço e à realização de tarefas; - manifestar sentido de comprometimento, respeitando o trabalho individual, a par e de grupo; - respeitar os prazos de cumprimento dos trabalhos;		Cuidador de si e do outro (B, E, F, G)				
EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO			**Promover estratégias que induzam:** - a organização dos espaços e dos materiais, de acordo com as regras construídas em grupo e/ou pelo professor; - a partilha de ideias, no sentido de encontrar soluções e de compreender o ponto de vista dos outros; - a valorização dos saberes do outro, compreendendo as suas intenções e ajudando-o a expressar as suas ideias.					

APÊNDICE III: Diapositivos dos Powerpoints

Diapositivos Powerpoint I



100 anos da Bauhaus



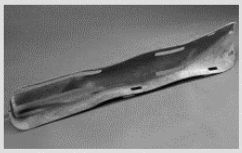
- Aliar arte e técnica
- Objetos funcionais, económicos e de fácil produção
- 1º Weimar - fase expressionista
- 2º Dessau - fase construtivista
- 3º Berlim - fase do racionalismo radical

INSTAGRAM





Ray e Charles Eames



tala em contraplacado

10 PRINCÍPIOS DO DESIGN

TORNA UM PRODUTO ÚTIL

AJUDA A ENTENDER O PRODUTO

HONESTO

METICULOSO

SIMPLISTA

INOVADOR

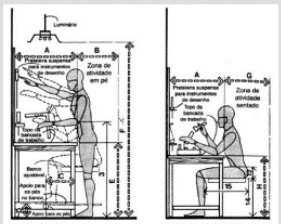
ESTÉTICO

DISCRETO

DURÁVEL

AMIGO DO AMBIENTE

DISCIPLINAS QUE INTEGRAM O DESIGN

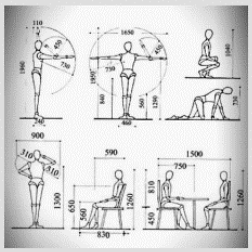


BANCADA DE TRABALHO ALTA

BANCADA DE TRABALHO BAIXA

ERGONOMIA
ergo=trabalho + nomo=ciência

ANTROPOMETRIA
anthropos= homem + metron=medida



FUNÇÕES DO DESIGN

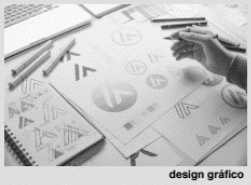
- PRÁTICA
- ESTÉTICA
- SIMBÓLICA

ÁREAS DO DESIGN

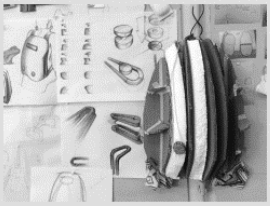
- Design de interiores
- Design industrial, de produto ou de equipamento
- Design de moda
- Design de comunicação



design de produto



design gráfico





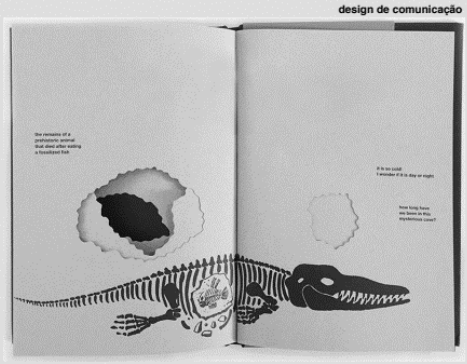
design de interiores



design de moda



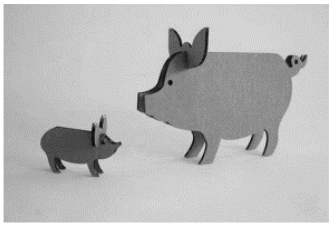
design de comunicação

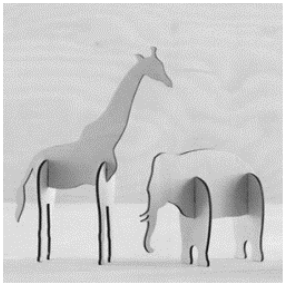


Bruno Munari - Dans la nuit noire

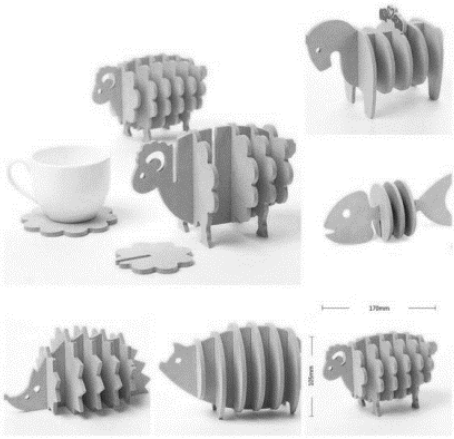
Diapositivos Powerpoint II

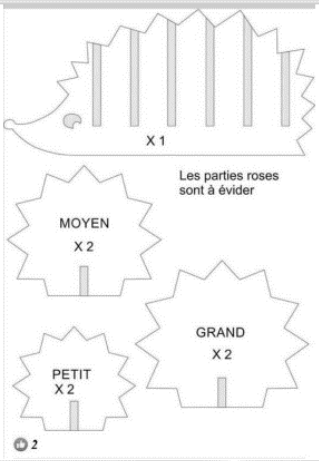


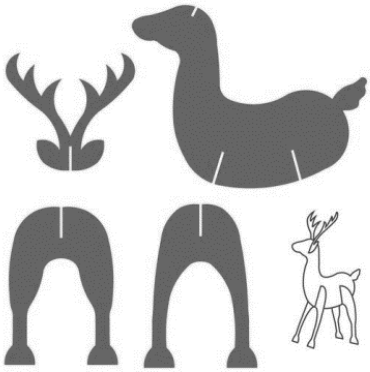




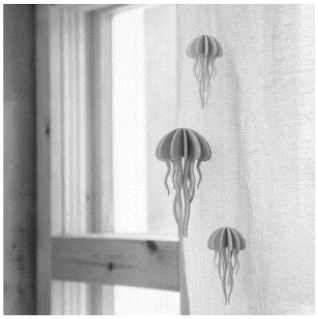


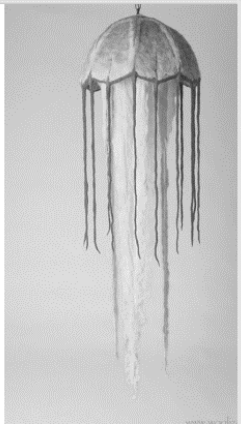








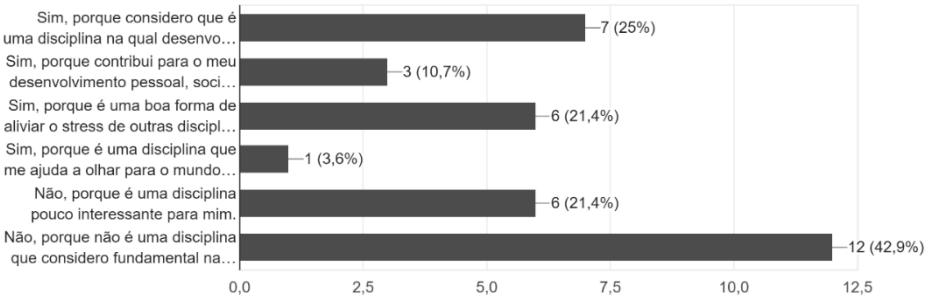




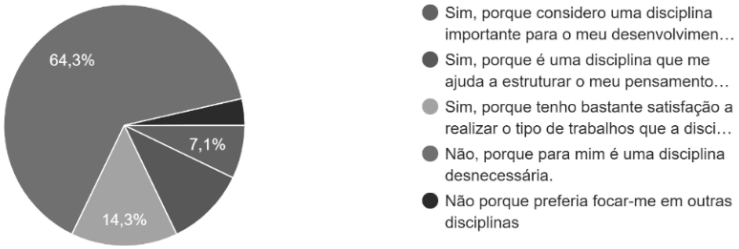
APÊNDICE IV: Respostas do questionário à turma do 9ºF



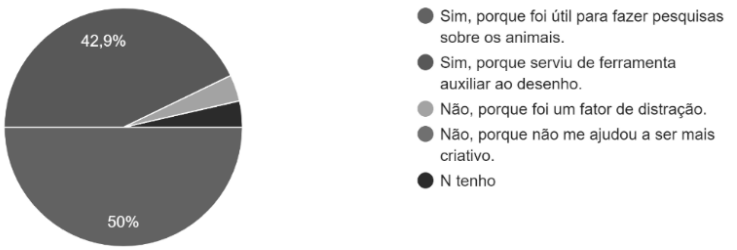
1. Consideras a disciplina de Educação Visual como importante no teu currículo escolar? Porquê?
28 respostas



2. Se pudesses escolher, continuarias a frequentar a disciplina de Educação Visual?
28 respostas

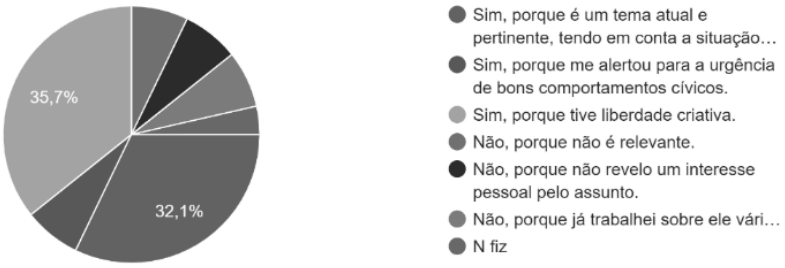


3. Durante as aulas de Educação Visual, o telemóvel foi uma boa ferramenta pedagógica ao auxiliar-te no desenvolvimento do trabalho?
28 respostas



4. Relativamente à proposta de trabalho realizada este semestre: achaste pertinente o tema "ZooHumano"?

28 respostas



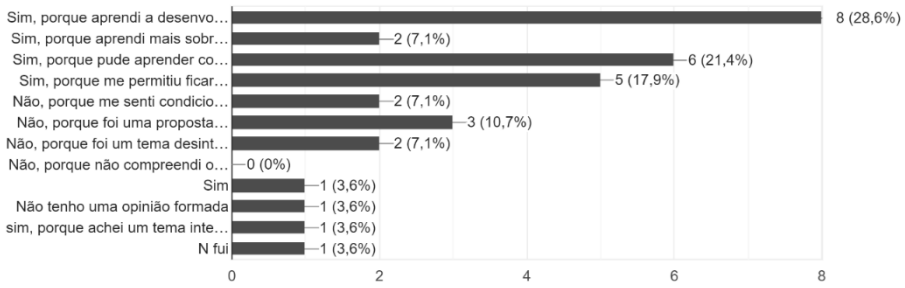
5. Terminada a Unidade Didática "ZooHumano", como te consideras perante o trabalho que realizaste?

28 respostas



6. Tendo em conta a Unidade Didática "ZooHumano", gostaste do trabalho que te foi proposto?

28 respostas

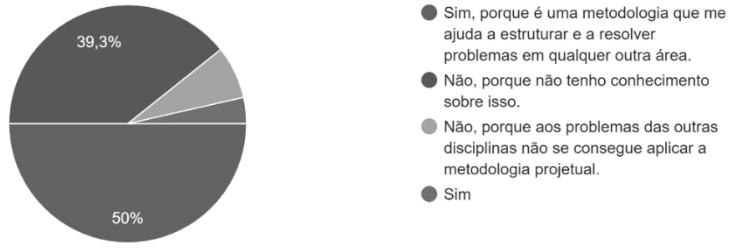


6. Tendo em conta a Unidade Didática, gostaste do trabalho que te foi proposto?

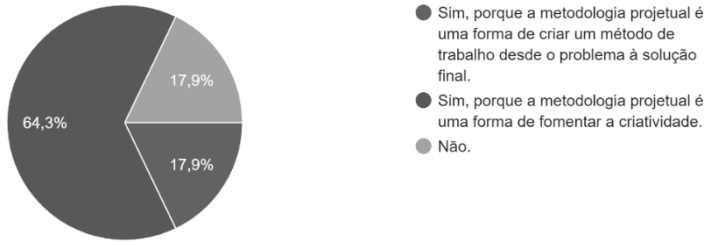
Respostas	**9ºF**	**9ºB**
Sim.	1	0
Sim, porque achei o tema interessante e giro.	1	0
Sim, porque consegui aprender mais sobre o rigor anatómico dos animais.	2	7
Sim, porque pude aprender com o meu trabalho, mas também com o trabalho dos meus colegas.	6	5

Sim, porque consegui desenvolver a minha expressividade através dos materiais e técnicas.	8	10
Sim, porque consegui ficar mais consciencializado da importância que é cuidar do ambiente, de nós e dos animais.	5	7
Não, porque me senti condicionado.	2	0
Não, porque foi uma proposta difícil de executar.	3	0
Não, porque não compreendi o objetivo do trabalho.	0	2
Não, porque foi um tema desinteressante.	2	3
Não tenho uma opinião formada.	1	0
Nulo	1	0
Total	31	34

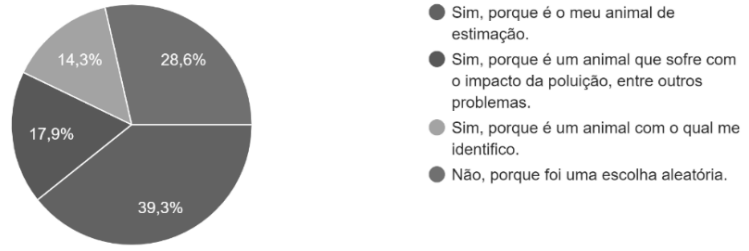
7. Consideras que a metodologia projetual utilizada na proposta pode ser aplicada a várias áreas?
28 respostas



8. Consideras a metodologia projetual importante para o desenvolvimento do teu trabalho? Porquê?
28 respostas

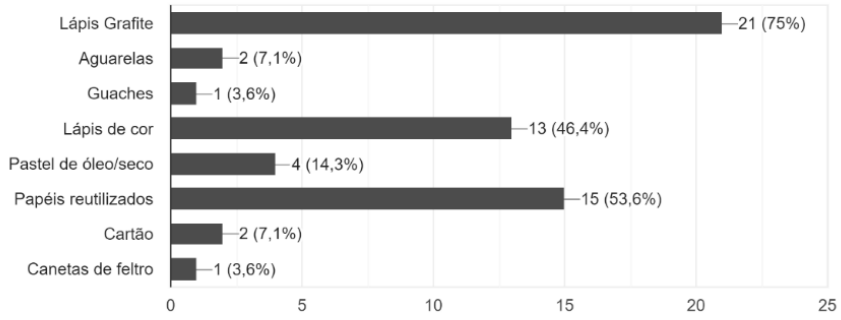


9. Relacionas-te com o animal que escolheste? Porquê?
28 respostas



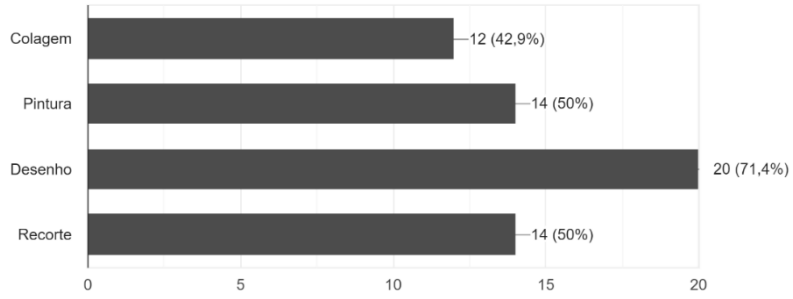
10. Seleciona um ou mais materiais que utilizaste ao longo da proposta.

28 respostas



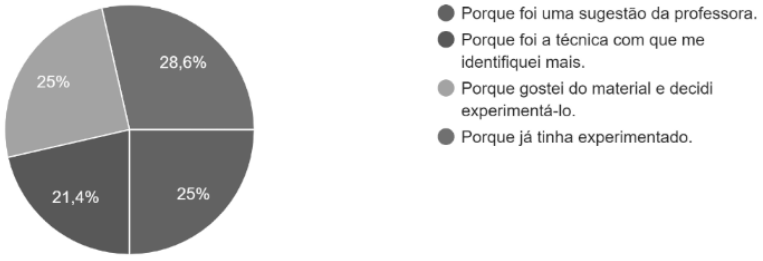
11. Seleciona uma ou mais técnicas que utilizaste ao longo da proposta.

28 respostas

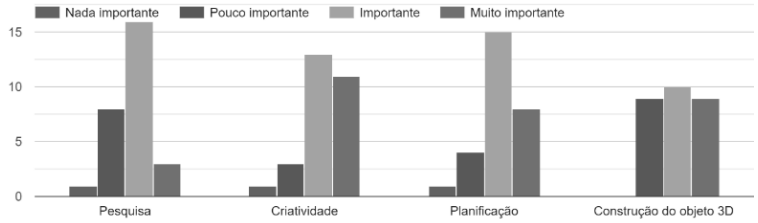


12. Porque utilizaste determinada técnica?

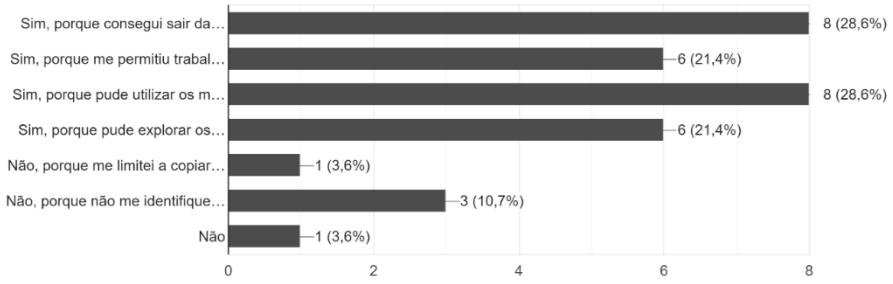
28 respostas



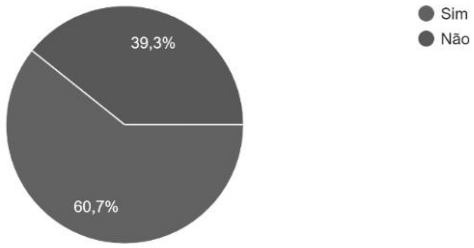
13. Das seguintes fases do projeto indica a importância de cada uma para o trabalho final. 1- Nada importante e 4- Muito importante.



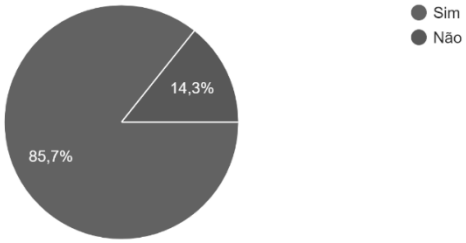
14. Esta proposta de trabalho contribuiu para o desenvolvimento da tua criatividade?
28 respostas



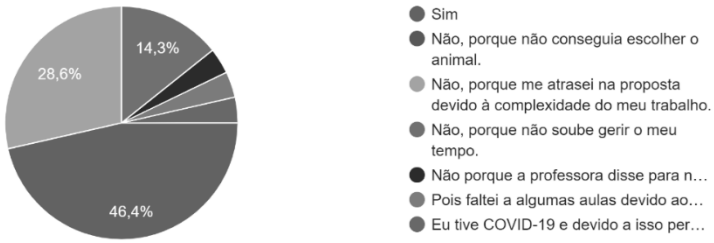
15. Sentiste-te com liberdade criativa na resolução do teu animal?
28 respostas



16. Sentiste-te acompanhado pelas professoras ao longo do desenvolvimento do trabalho?
28 respostas

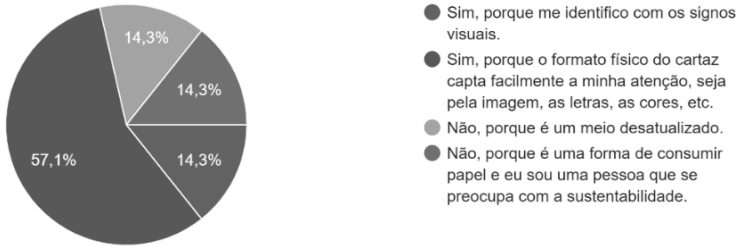


17. Relativamente ao cartaz. Conseguiste realizá-lo?
28 respostas



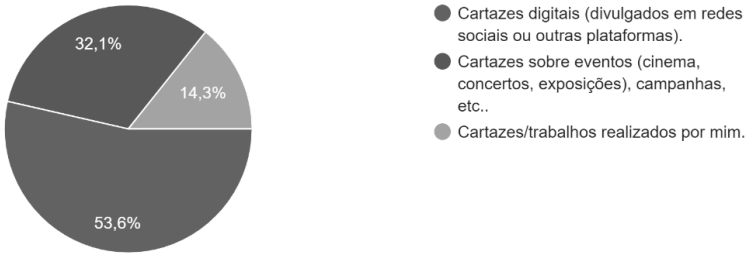
18. Consideras que os cartazes ainda têm efeito na sensibilização e consciencialização dos jovens?

28 respostas



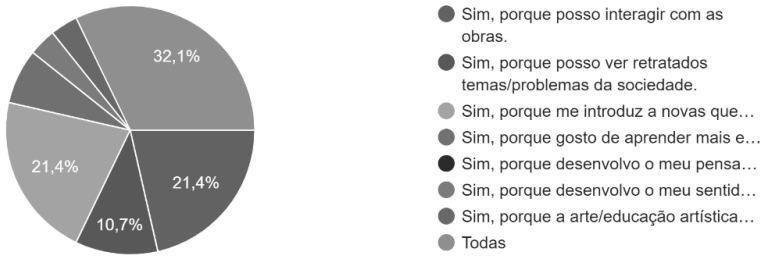
19 Qual das opções seguintes te capta a atenção com mais frequência ?

28 respostas



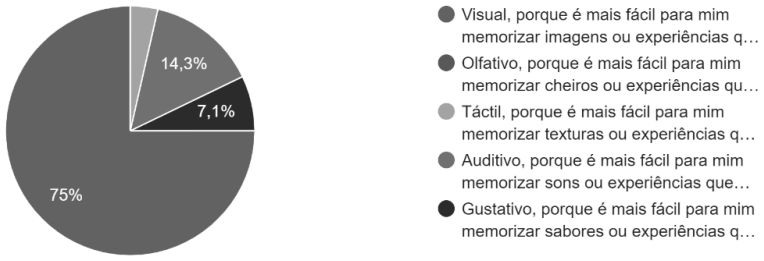
23. Consideras que as visitas a museus/galerias/exposições contribuem para o teu enriquecimento global? Porquê?

28 respostas



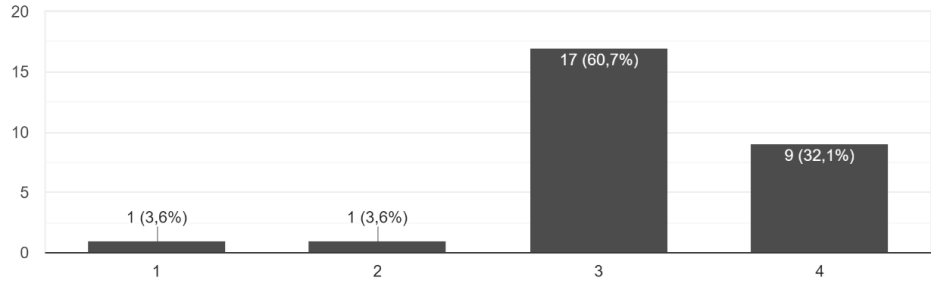
24. Quando vais a museus, dás mais importância ao estímulo visual, olfativo, tátil, auditivo ou gustativo? Porquê?Podes selecionar até três opções.

28 respostas



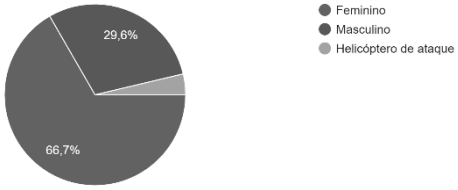
25. Tendo em conta o teu rendimento durante a Unidade Didática, como classificas o teu empenho? 1- Insuficiente e o 4- Muito bom.

28 respostas

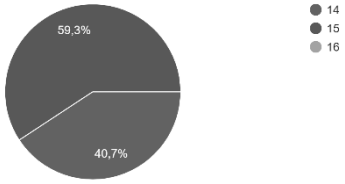


APÊNDICE V: Respostas do questionário à turma do 9ºB

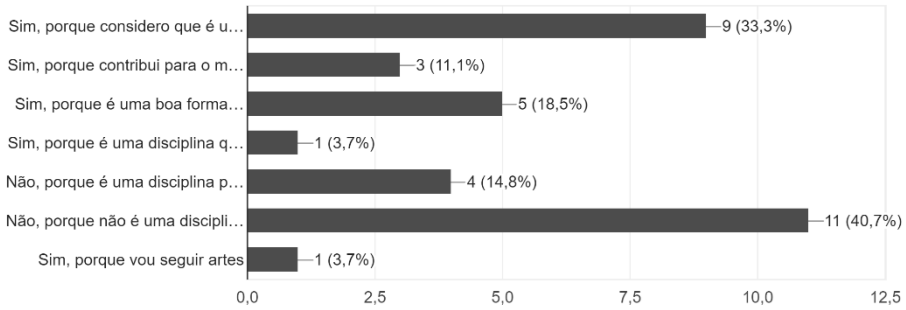
Sexo
27 respostas



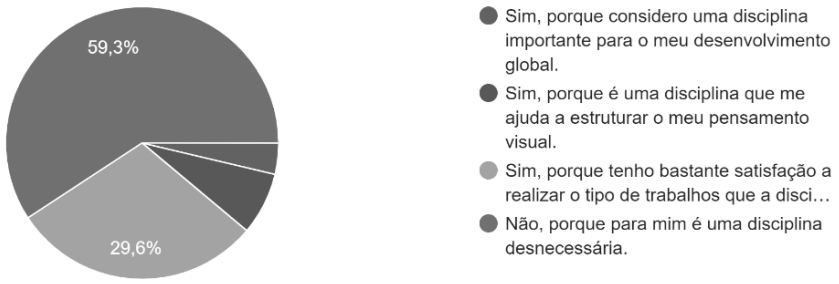
Idade
27 respostas



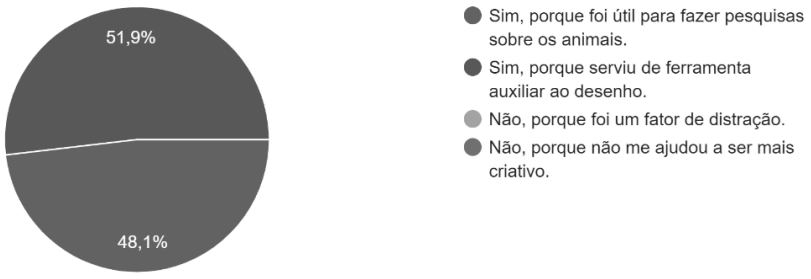
1. Consideras a disciplina de Educação Visual como importante no teu currículo escolar? Porquê?
27 respostas



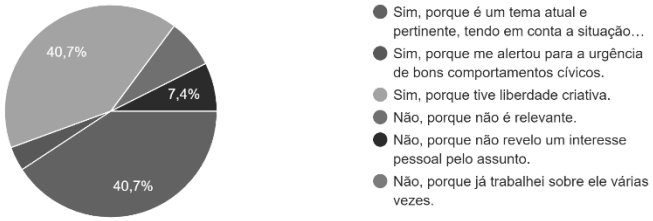
2. Se pudesses escolher, continuarias a frequentar a disciplina de Educação Visual?
27 respostas



3. Durante as aulas de Educação Visual, o telemóvel foi uma boa ferramenta pedagógica ao auxiliar-te no desenvolvimento do trabalho?
27 respostas



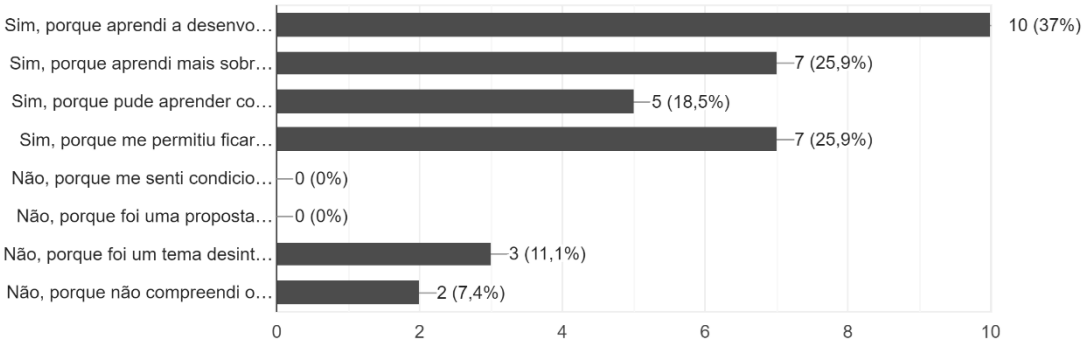
4. Relativamente à proposta de trabalho realizada este semestre: achaste pertinente o tema "ZooHumano"?
27 respostas



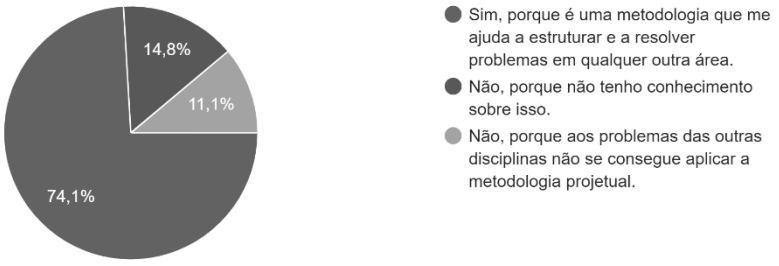
5. Terminada a Unidade Didática "ZooHumano", como te consideras perante o trabalho que realizaste?
27 respostas



6. Tendo em conta a Unidade Didática "ZooHumano", gostaste do trabalho que te foi proposto?
27 respostas

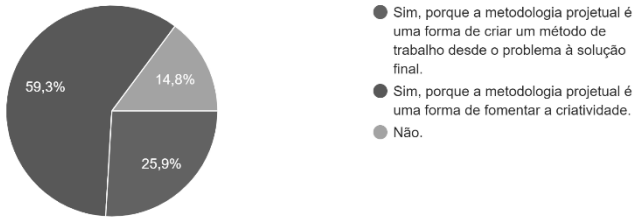


7. Consideras que a metodologia projetual utilizada na proposta pode ser aplicada a várias áreas?
27 respostas



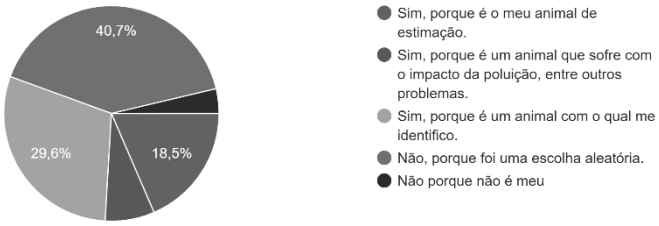
8. Consideras a metodologia projetual importante para o desenvolvimento do teu trabalho? Porquê?

27 respostas



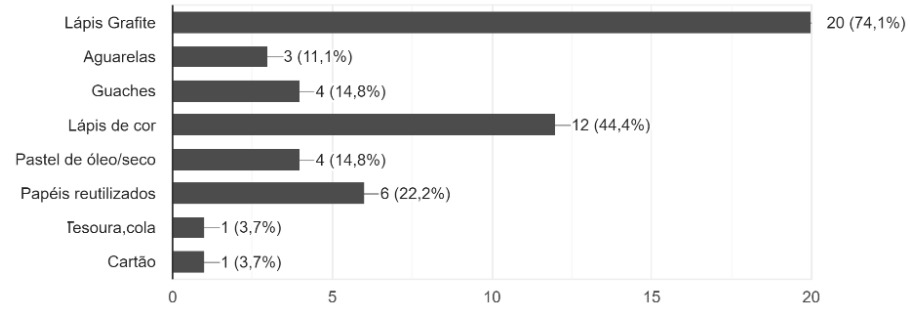
9. Relacionas-te com o animal que escolheste? Porquê?

27 respostas



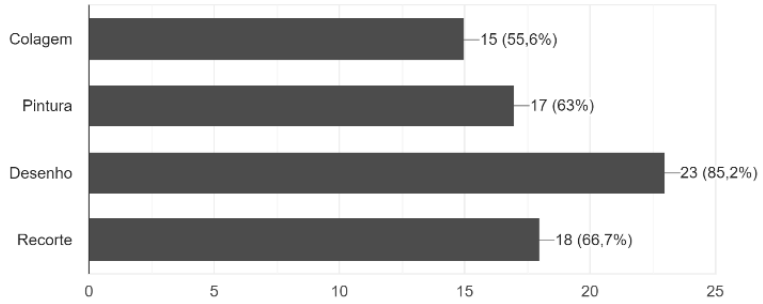
10. Seleciona um ou mais materiais que utilizaste ao longo da proposta.

27 respostas



11. Seleciona uma ou mais técnicas que utilizaste ao longo da proposta.

27 respostas

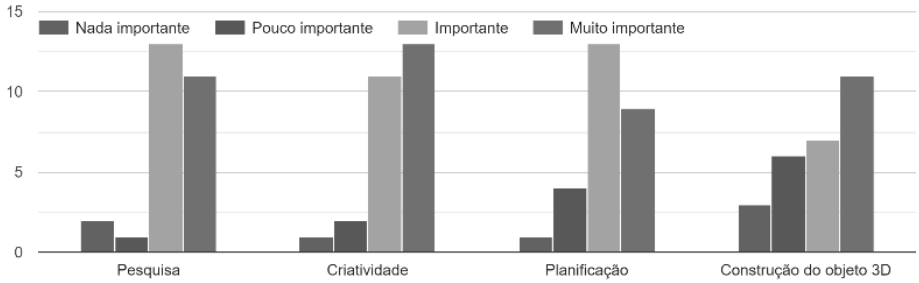


12. Porque utilizaste determinada técnica?

27 respostas

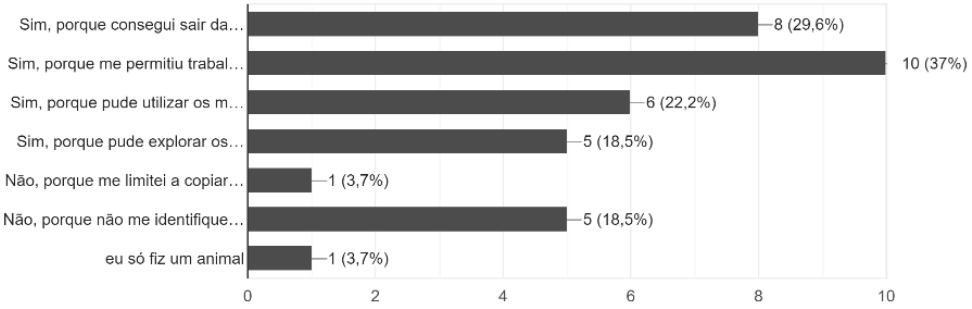


13. Das seguintes fases do projeto indica a importância de cada uma para o trabalho final. 1- Nada importante e 4- Muito importante.



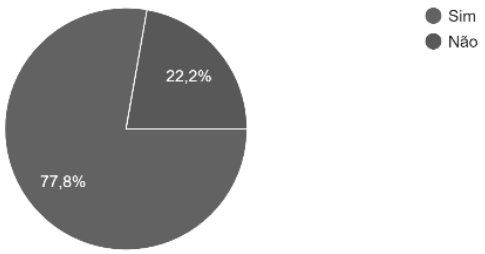
14. Esta proposta de trabalho contribuiu para o desenvolvimento da tua criatividade?

27 respostas

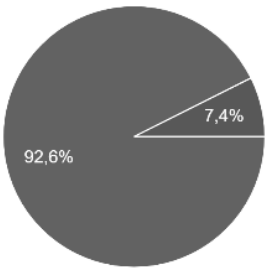


15. Sentiste-te com liberdade criativa na resolução do teu animal?

27 respostas

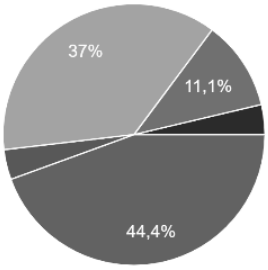


16. Sentiste-te acompanhado pelas professoras ao longo do desenvolvimento do trabalho?
27 respostas



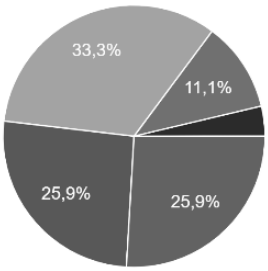
Sim
Não

17. Relativamente ao cartaz. Conseguiste realizá-lo?
27 respostas



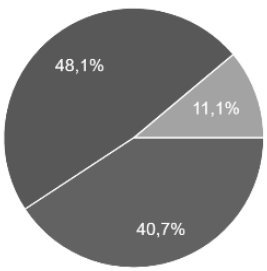
Sim
Não, porque não conseguia escolher o animal.
Não, porque me atrasei na proposta devido à complexidade do meu trabalho.
Não, porque não soube gerir o meu tempo.
Nao fiz nenhum cartaz

18. Consideras que os cartazes ainda têm efeito na sensibilização e consciencialização dos jovens?
27 respostas



Sim, porque me identifico com os signos visuais.
Sim, porque o formato físico do cartaz capta facilmente a minha atenção, seja pela imagem, as letras, as cores, etc.
Não, porque é um meio desatualizado.
Não, porque é uma forma de consumir papel e eu sou uma pessoa que se preocupa com a sustentabilidade.
Não, porque não muda em nada

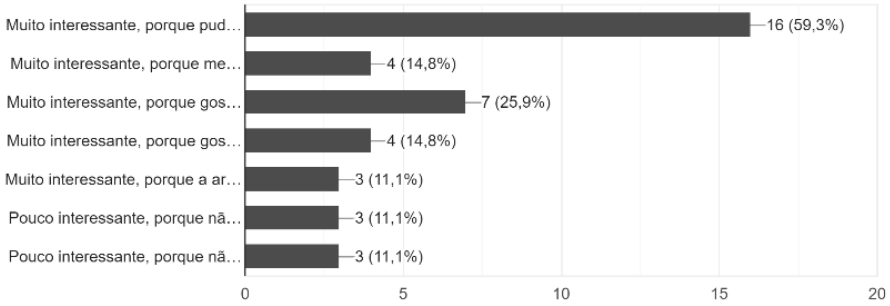
19 Qual das opções seguintes te capta a atenção com mais frequência ?
27 respostas



Cartazes digitais (divulgados em redes sociais ou outras plataformas).
Cartazes sobre eventos (cinema, concertos, exposições), campanhas, etc..
Cartazes/trabalhos realizados por mim.

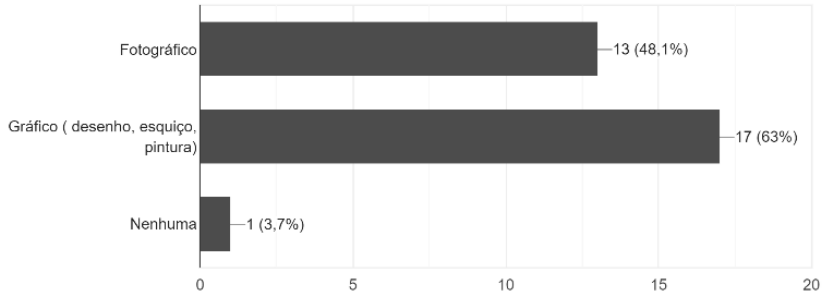
20. Relativamente à Visita de Estudo à Casa das Histórias da Paula Rego. Como classificas a visita? Porquê?

27 respostas



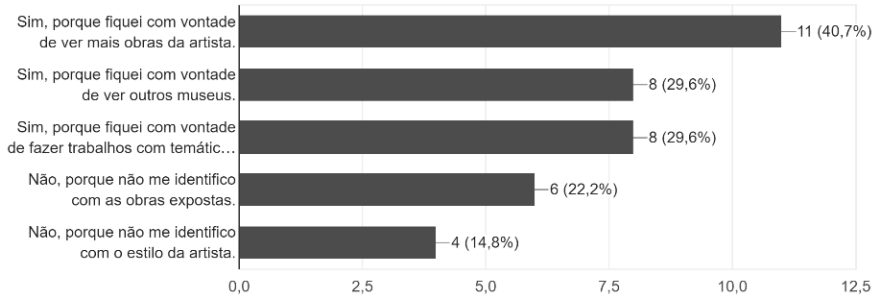
21. Que tipo de registos realizaste nessa visita? (fotografias, desenhos, etc).

27 respostas



22. A experiência visual (observação de pinturas, serigrafias, desenhos, etc) estimulou a tua criatividade?

27 respostas



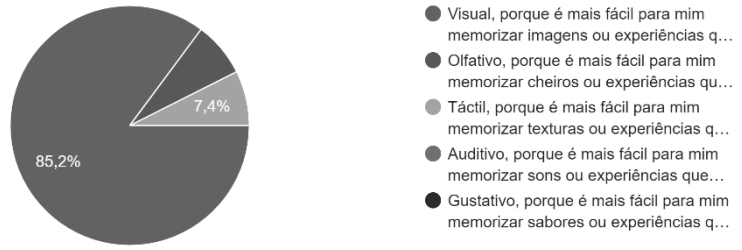
23. Consideras que as visitas a museus/galerias/exposições contribuem para o teu enriquecimento global? Porquê?

27 respostas



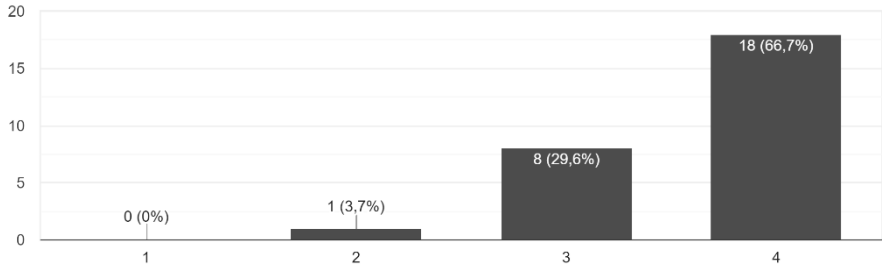
24. Quando vais a museus, dás mais importância ao estímulo visual, olfativo, tátil, auditivo ou gustativo? Porquê?

27 respostas



25. Tendo em conta o teu rendimento durante a Unidade Didática, como classificas o teu empenho? 1- Insuficiente e o 4- Muito bom.

27 respostas



APÊNDICE VI: Entrevista à professora cooperante da Prática de Ensino Supervisionada

Entrevista à Professora Cooperante

1. **Em primeiro lugar gostaria de lhe perguntar: Qual é a sua área de formação?**

Professora Cooperante: "Curso de Artes dos Tecidos da António Arroio, Curso de Artes Gráficas da António Arroio, Curso Superior de Pintura da Faculdade de Belas-Artes de Lisboa e Mestrado em História Regional e Local da Faculdade de Letras de Lisboa."

2. **Qual é a importância de educação visual no currículo de 3º ciclo? Como vê o futuro da disciplina?**

Professora Cooperante: "Eu acho que quer no terceiro ciclo quer noutro ciclo qualquer a importância é sobretudo sensibilizar os alunos para a área das artes, na medida em que como cidadãos as vertentes artísticas são fundamentais para o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade. A par disso também ajudam. Um cidadão só é completo em termos de educação e de formação se tiver um bocadinho de todas as vertentes, embora se possa depois especializar numa ou em duas em concreto. Mas eu acho que é fundamental para induzir os alunos a frequentarem as indústrias culturais e a cultura que também é fundamental. Houve uma altura em que estávamos melhor, na medida em que tínhamos mais horas de formação, mas eu penso que de qualquer maneira é importante que se mantenha também a relação com as outras disciplinas, na medida em que as crianças devem perceber que nada existe separado. E sobretudo os professores têm como finalidade desmistificar um bocadinho aquela ideia de que a disciplina não interessa. O professor teem como função - porque eu acho que isso é um bocado ignorância da parte das pessoas - portanto, dar a conhecer a importância da disciplina. Mesmo até o desenvolvimento do trabalho e o caráter da cultura geral. Lembro-me de quando era pequena, da primeira vez que entrei num museu - quando andava no segundo ano - e até hoje nunca mais me esqueci, foi muito importante nessa altura, para mim, essa saída ao museu. E sobretudo também porque há miúdos que não saem, os pais não os levam a frequentar esse tipo de coisas e esse tipo de coisas leva a que eles comecem a interessar-se por aspetos culturais com um grau de importância maior do que simplesmente estar a ver coisas nos ecrãs que não interessam para nada."

3. **A Escola Dona Filipa de Lencastre é uma escola de referência aqui em Lisboa. Como é que, de uma forma geral, a carateriza?**

Professora Cooperante: "Eu gosto muito da escola. A escola onde eu estive, embora fosse uma escola que tivesse noutro contexto, eu tinha nas artes tão bons alunos na outra escola como nesta tive no

agrupamento de artes visuais (quando a filipa tinha artes visuais). Até nesta talvez fossem um bocadinho mais preguiçosos, mas a qualidade de trabalho era a mesma. Agora em termos gerais do grupo de artes visuais de secundário, nunca encontrei um aluno que tivesse problemas de comportamento e que fosse da área das artes. Podia ter algum problema específico, mas aqueles problemas comportamentais em que o aluno se porta muito mal e que é expulso, nunca. Eram sempre miúdos muito contidos nas coisas que gostavam e não perturbavam, muito participativos, muito interessados culturalmente em todas as atividades. No Filipa eu acho que em termos burocráticos é uma escola que simplifica, em termos de ensino é uma boa escola, em termos relacionais com os professores, com os colegas é uma boa escola. Tenho pena de não ter artes porque acho que falta lá o secundário de artes visuais. Penso que é uma boa escola e para mais penso que é uma escola pública. Eu quando era pequena andei no particular, andei no oficial, como professora dei aulas no particular e dei aulas no oficial. O que é que eu prefiro? Como carreira é melhor o oficial, aprendi também no particular porque tive sorte de estar num bom colégio, mas também tive noutro péssimo. Agora a verdade é que o aluno se torna muito mais autónomo quando frequenta o ensino publico."

4. **Regressámos a uma escola pós-pandemia. De que forma é que a mesma afetou os alunos? Que diferenças destaca mais?**

Professora Cooperante: Eu vou ler aqui, estive agora a fazer o relatório. Vou-lhe ler uma passagem do que escrevi que resume.

5. **É um problema referenciado pela maioria dos docentes?**

Professora Cooperante: "Eu acho que a maioria referencia isso. E sobretudo porque, por exemplo, havia casos em que estavam com os pais em casa a trabalhar e às vezes havia um computador. Nem todas as famílias têm de ter um computador para cada elemento e, neste caso, tive interferências que não eram nada apelativas. Quem defende que qualquer dia a escola deixa de ser em espaço físico, acho que perdeu muito a razão com o que se passou porque é essencial e é preciso ter uma certa maturidade para que as coisas funcionem assim no espaço digital. Não é com miúdos do básico ou mesmo até do secundário. Na aula vemos todos a trabalhar, digitalmente não. Não dá para se ter uma visão global, que é extremamente importante. Em sala de aula detetamos mais facilmente quem não trabalha. Há miúdos, que eu sei, que noutras escolas não fizeram isso. Nesta escola também o nível de exigência dos pais é muito maior.
Eles responderam minimamente ao que eu pedi, eu consegui através de PowerPoint dar a matéria e iam fazendo as coisas. Era muito difícil."

6. **Destacando as qualidades e fragilidades das turmas, como carateriza a turma do 9ºF? E a turma do 9ºB?**

Professora Cooperante: "A turma do 9ºB e do 9ºF são turmas bastante idênticas, são turmas mais parecidas. Havia miúdos que tinham predisposição para o trabalho na área das artes visuais, outros tinham menos. Havia alguns elementos no F que demonstravam um comportamento mais inapropriado que no B e no D. Há alunos que são bons, que são interessados, que tiram boas notas. No geral eles eram bons alunos, notava-se que vinham do covid. Eu estou mais habituada ao secundário em que a relação com os alunos é completamente diferente. Eu digo: "vocês podem sair da sala quando quiserem para ir à casa-de-banho" sem ser necessário um controlo excessivo. Há ainda uma infantilidade muito grande. Dadas as circunstâncias porque passaram, mesmo assim conseguiram fazer alguma coisa. Eles acabavam por fazer. É sempre importante nós explicarmos na primeira aula a importância da disciplina para eles perceberem porque, às vezes, nós temos um problema que é a contra-informação dos pais que por vezes são ignorantes na matéria e não acreditam devidamente a importância que a disciplina tem no desenvolvimento do/os seu/s filho/os.
Até mesmo em relação às nossas colegas, temos de tentar que elas compreendam que precisam das artes. E também que nós fazemos as coisas de maneira diferente."

7. **Relativamente à unidade didática. Foi um tema pertinente? E a proposta de trabalho foi adequada?**

Professora Cooperante: "Sim, para já porque estávamos com aquele projeto que englobava dois ciclos. Foi muito atual porque é muito importante. As pessoas sensíveis tratam bem os animais, o oposto também se encontra. Também pode ser uma questão cultural. Sensibilizar os mais novos para este tipo de problemas é muito importante. E se os nossos alunos forem sensíveis aos animais poderão mais facilmente ser sensíveis a tudo. A questão da sensibilidade em artes visuais também passa por aí. A questão da empatia, os animais são nossos amigos. Foi pena não termos mais tempo, foi pena as turmas não terem determinados elementos a divagar que poderiam ter demonstrado melhores resultado, mas lá está, todo o comportamento daquelas turmas tem a ver com o confinamento. Porque toda a gente se queixa disso, que as turmas são mais levantadas e diferentes que as do 8º ano. Tenho a certeza do que estes do 8º ano para o ano sejam muito mais dedicados do que estes foram. Demonstraram mais qualidade."

8. **Quanto tempo demoraram a desenvolver a proposta?**

Professora Cooperante: "Acho que podiam ter demorado mais para as coisas ficarem bem feitas, mas este ano correu tudo tão rápido que me impressionou um bocado. No ano passado tivemos mais tempo. Houve muitas aulas que eles não tiveram connosco, que tinham saído e perdemos aulas. Agora no final também perdemos algumas aulas. No ano passado mesmo com o covid ainda houve aulas que renderam mais também porque organizámos de forma diferente."

9. **No que concerne aos resultados, diria que foram satisfatórios? Qual o trabalho que a surpreendeu mais?**

Professora Cooperante: "Eu acho que quanto aos resultados (tendo em conta que sou muito perfecionista podemos sempre fazer melhor) e penso sempre que se podia ter feito melhor, mas mesmo assim dadas as circunstâncias não foi mau, podiam ter melhores trabalhos se eles tivessem investido mais, mas também depois depende um bocadinho de onde eles vêm, da importância que os professores deles de artes visuais dão no decorrer do percurso letivo. Os pais também. Pronto há toda uma série de circunstâncias que se juntam, que depois nós é que levamos com elas e aquilo que temos na frente é o conjunto dessas circunstâncias com as quais temos de trabalhar. Agora, fazer melhor pode sempre fazer-se melhor."

10. **Quais foram as aprendizagens essenciais apreendidas?**

Professora Cooperante: "Sim, eu acho que sim. Na maior parte dos trabalhos juntam-se mais do que um conteúdo, mais que uma técnica, são um pouco um dois/três em um. Podemos juntar conteúdos podemos tratar deles delicadamente, é uma questão de nós rentabilizarmos consoante o tempo que temos e o ritmo da turma, mas pronto eu acho que foi conseguido minimamente aquilo que se pretendia, embora acredite que estas turmas não trabalharam tanto a geometria, mas eu acho que em termos de continuidade, muitos deles depois nem prosseguem a geometria descritiva."

11. **Ao longo do desenvolvimento do trabalho os alunos demonstraram uma dependência muito grande no telemóvel. A que se pode dever esta dependência?**

Professora Cooperante: "Eu acho que pronto é aquela velha história de quando se está perante uma folha branca temos sempre medo de começar e eles também sentem um bocado isso. Apesar de nós termos isso mais consciente do que eles. E o que acontece é que eles também como não têm aquele raciocínio muito lógico e racional das etapas das coisas, estão habituados a um desenho sobre um conteúdo específico e fazem o desenho sobre aquilo, mas se nós trabalharmos com o projeto criativo em que há diferentes fases, eles têm que fazer a pesquisa. Para se desenhar tem de se pesquisar também. O

desenho é uma forma de se aprender e um meio de se chegar a mais coisas, e através do desenho podemos descobrir outros mundos.
O telemóvel pode ser uma ferramenta pedagógica, cada vez mais presente. É preciso saber utilizá-lo."

12. **Por fim, como professora com mais de 40 anos de docência, qual o conselho que dá à nova geração de professores da área das artes?**

Professora Cooperante: "É um bocadinho aquilo que lhe disse no início, temos de lutar para manter a nossa diferenciação e mostrar que nós às vezes temos duas lutas que muitos outros professores não têm, é não só fazer ver aos alunos que é importante, mas também aos pais e aos colegas porque devem dar o devido valor. Tem de se ter uma posição e consciência de que devemos fazer valer esse estatuto perante os outros através de postura, através de trabalho. Nos para eles também somos um exemplo.
Temos de ter bem presente qual é a nossa importância. Temos de fazer valer aquilo que defendemos. Se nós conseguirmos fazer ver as coisas já as coisas são diferentes."

APÊNDICE VII: Imagens (algumas) do catálogo da Exposição 'Animais à solta'

Educação Visual

Trabalhos realizados pelos alunos das turmas do 9ºB e 9ºF

Professora Maria Luzia Lourenço
Estagiária Marta Veloso Magalhães

Agrupamento de Escolas Dona Filipa de Lencastre

Lisboa 2022



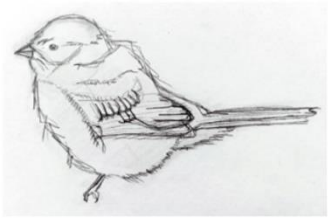
Projeto ZooHumano - Um olhar sobre os animais

(Ilustração realizada pela aluna Laura Plácido da turma do 9ºB)

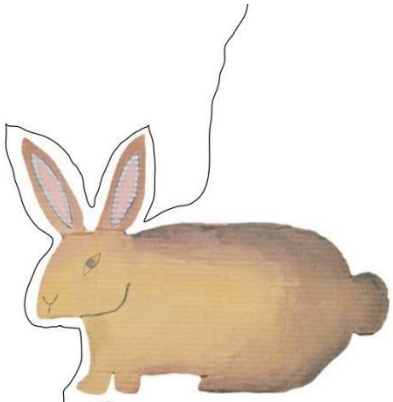
"A relação da nossa espécie com a Natureza tem sido desequilibrada.
À medida que nos desenvolvemos, esquecemos que somos uma espécie animal entre outras e que, no frágil equilíbrio da Natureza, quando algo se quebra ou perde, afeta tudo o mais."

(frase retirada da exposição "A outra vida dos animais" no MNAC, 2022)

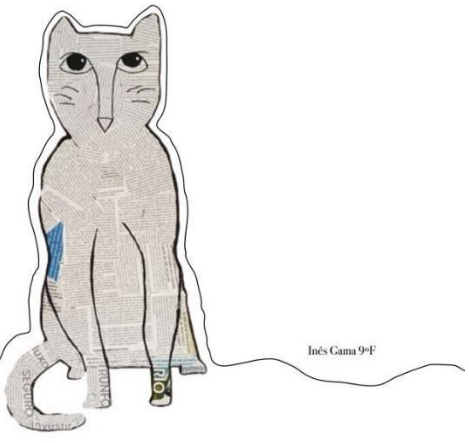




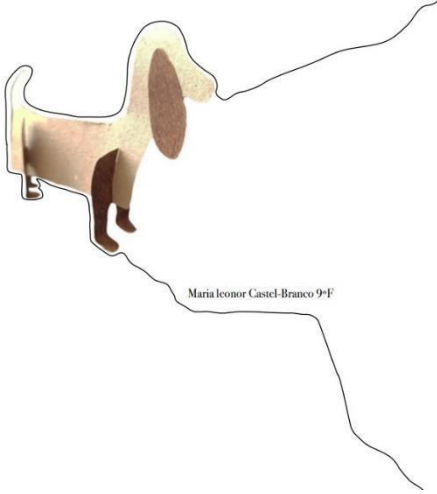
Laura Plácido 9ºB



Maria Sofia Barbagallo 9ºB



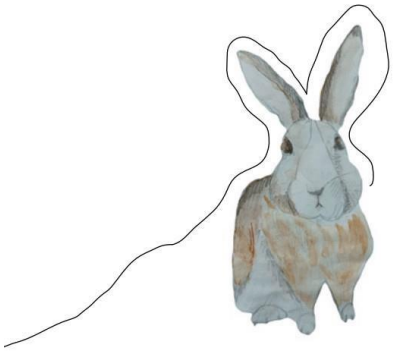
Inês Gama 9ºF



Maria Leonor Castel-Branco 9ºF



Mariana Miguel 9ºF



Benedita 9ºB

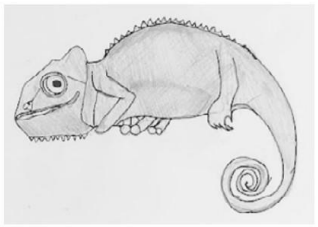


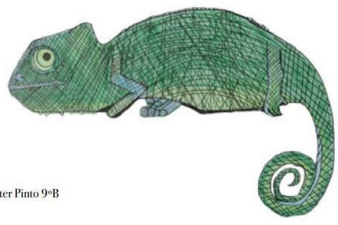
Maria Inês Dias 9ºB





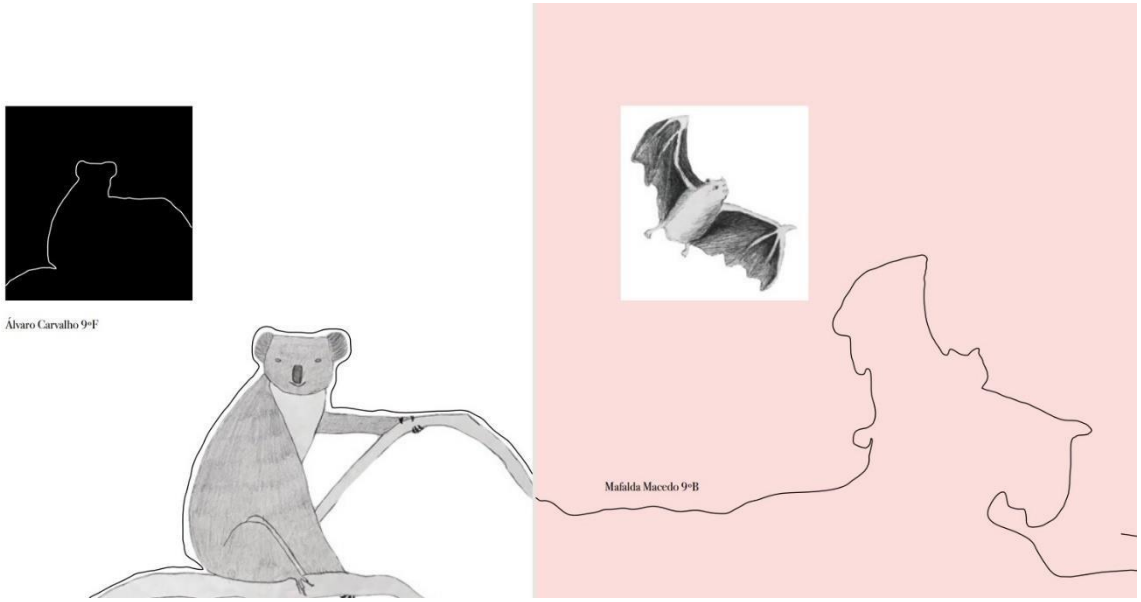
Lourenço Gouveia 9ºB

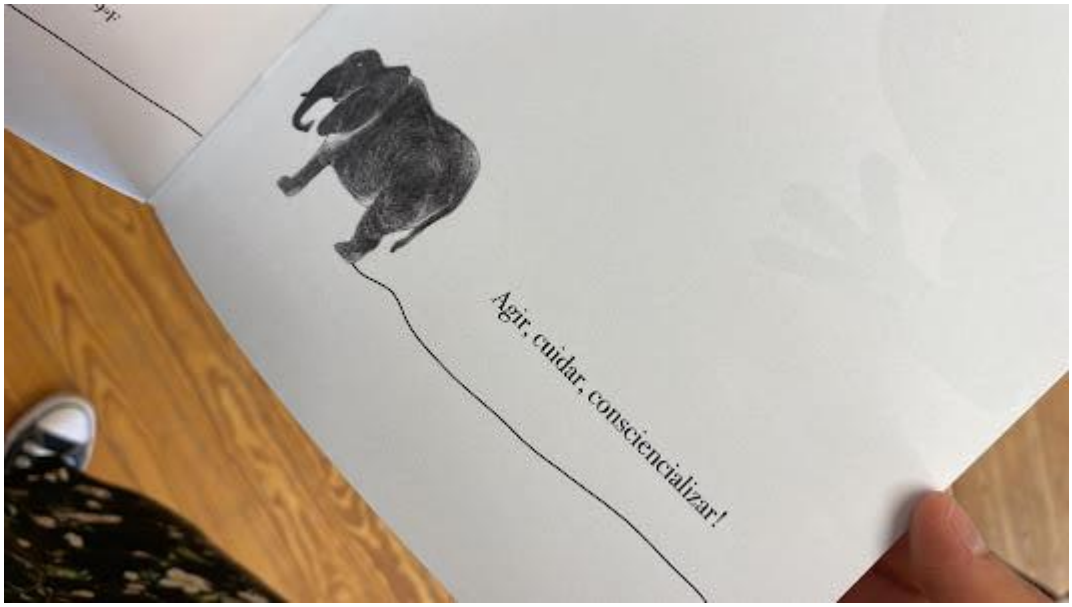




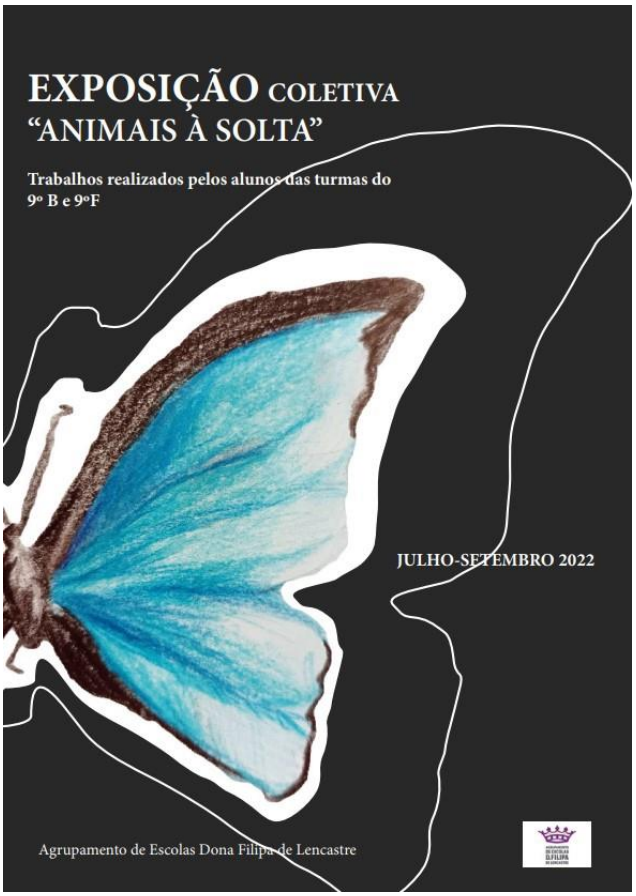
Ester Pinto 9ºB




Álvaro Carvalho 9ºF
Mafalda Macedo 9ºB


Agir, cuidar, consciencializar!

APÊNDICE VIII: Cartaz e Memória Descritiva da Exposição 'Animais à solta'





ANIMAIS À SOLTA

A Exposição "Animais à solta" apresenta-se no âmbito do Projeto "Zoo-Humano" proposto na Disciplina de Educação visual.

Tendo em consideração que a educação para a saúde humana, animal e ambiental é um tema que tem vindo a levantar enormes preocupações face ao aumento do número de doenças transmitidas pelos animais ao ser humano - as chamadas Zoonoses - reunimos nesta exposição diversos desenhos e modelos bi e tridimensionais de diferentes espécies como uma forma de provocar empatia e de alertar para a saúde dos mesmos.

Nunca foi tão urgente preservar e fomentar uma boa relação do homem com o mundo e os seres que o rodeiam!

Agrupamento de Escolas Dona Filipa de Lencastre

ANEXOS

ANEXO I: Proposta de Gestão Curricular para o 9º ano na Disciplina de Educação Visual (2021-2022) no Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DONA FILIPA DE LENCASTRE 2021/2022

PROPOSTA DE GESTÃO CURRICULAR – 9º ANO – DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO VISUAL

Domínios de Referência	AE: Conhecimentos, capacidades, atitudes	Núcleos de conteúdos Aprendizagens	Articulação (Inter) disciplinar	Actividades/ Estratégicas	Avaliação (modalidades e instrumentos	Calendarização
Apropriação e Reflexão Interpretação e Comunicação	- Refletir sobre as manifestações culturais do património local e global (obras e artefactos de arte – pintura, escultura, desenho, assemblage, colagem, fotografia, instalação, land´art, banda desenhada, design, arquitetura, artesanato, multimédia e linguagens cinematográficas) - Dominar os conceitos de plano, ritmo, espaço, estrutura, luz-cor, enquadramento, entre outros, em diferentes contextos e modalidades expressivas: pintura, escultura, desenho, design, fotografia, cinema, vídeo, banda desenhada. - Enquadrar os objetos artísticos de diferentes culturas e períodos históricos, tendo como referência os saberes da História da Arte (estilos, movimentos, intencionalidades e ruturas). - Compreender a importância da inter-relação dos saberes da comunicação visual (espaço, volume, cor, luz, forma, movimento, estrutura, ritmo, entre outros) nos processos de	**1.Representação técnica.** - Desenho técnico; - Sistemas de projeção; - Axonometrias (revisão); - Construções geométricas; - Projeção cónica; - Princípios básicos da perspetiva cónica. **Design** - A metodologia do design. - Contexto em que surge o design -A primeira escola de design. -Evolução do design -Funções do design. -disciplinas que integram o design. - Áreas do design. - Identidade visula ou corporativa. -Cartaz - Tipografia.	EV / Português, Inglês História e Geografia de Portugal Ciências Naturais	- o enriquecimento das experiências visuais dos alunos, estimulando hábitos de apreciação e fruição dos diferentes contextos culturais; - a consciencialização de que o(s) gosto(s) se desenvolve(m) e forma(m) através da prática sistemática de experiências culturais diversificadas, quer seja nos âmbitos da fruição, quer da experimentação. - mobilizar saberes e processos, através dos quais perceciona, seleciona, organiza os dados e lhes atribui significados novos; - promover dinâmicas que exijam relações entre aquilo que se sabe, o que se pensa e os diferentes universos do conhecimento; - incentivar práticas que mobilizem processos para imaginar diferentes possibilidades para gerar novas ideias. - debates sobre as diferentes imagens, criando circunstâncias para a discussão e argumentação dos seus pontos de vista e dos outros. - apreciações fundamentadas em relação aos seus trabalhos e aos dos seus pares. - reinventar soluções para a criação	Trabalhos individuais /grupo Utilização correta de instrumentos e técnicas Materiais resultantes de pesquisa Criatividade Atividades prático/técnicas Atitudes e valores: . Pontualidade . Empenho . Autonomia . Cooperação . Espírito de equipa . Organização Respeitar as regras da sala de aula	1º Período
Experimentação e Criação	fruição dos universos culturais. - Relacionar o modo como os processos de criação interferem na(s) intencionalidade(s) dos objetos artísticos. - Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo. - Articular conceitos (espaço, volume, cor, luz, movimento, estrutura, forma, ritmo), referências, experiências, materiais e suportes nas suas composições plásticas. - Manifestar expressividade nos seus trabalhos, selecionando, de forma intencional, conceitos, temáticas, materiais, suportes e técnicas. - Justificar a intencionalidade das suas composições, recorrendo a critérios de ordem estética (vivências, experiências e conhecimentos). - Organizar exposições em diferentes formatos – físicos e/ou digitais –, individuais ou de grupo, selecionando trabalhos tendo por base os processos de análise, síntese e comparação, que conjugam as noções de composição e de harmonia, de acordo com o objetivo escolhido/proposto. - Selecionar, de forma autónoma, processos de trabalho e de registo de deias que envolvam a pesquisa, investigação e experimentação.	- editorial. Web Design. -Ilustração. - Embalagem. -design sustentável **Tecnologias digitais** - Imagem digital -Tecnologias digitais. - Fotografia - Áreas da fotografia. -Imagens em movimento. -Vídeo. -Escala de Planos. -Animação. **Artes Visuais** - Artes visuais. - Arte Moderna. - arte contemporânea. - Escultura. - Pintura. -Banda desenhada. **Arquitectura e engenharia.** - Arquitectura. - engenharia.		de novas imagens relacionando conceitos, materiais, meios e técnicas; - descobrir progressivamente a intencionalidade das suas experiências plásticas. - o reconhecimento da importância do património cultural e artístico nacional e de outras culturas, como valores indispensáveis para uma maior capacidade de participação e intervenção nas dinâmicas sociais e culturais. - a seleção de técnicas e de materiais ajustando os à intenção expressiva das suas representações; - a utilização sistemática de processos de registo de ideias, de planeamento e de trabalho; - a transferência para novas situações de processos de análise e de síntese, de modo a criar um conjunto de imagens e de objetos com possibilidades de desenvolver trabalhos com um nível mais elevado de complexidade. - questionar as diferentes circunstâncias culturais, ambientais, urbanísticas, entre outras, e perceber o seu contributo para uma ação cívica, junto das comunidades. - a seleção de elementos de natureza diversa (plástica, escrita, entre outros) para criar dinâmicas na comunidade (exposições, debates, entre outras); - a participação em projetos de trabalho multidisciplinares. Promover estratégias envolvendo tarefas em que, com base em critérios, se oriente o aluno para: - a identificação das suas capacidades e fragilidades e dos materiais que melhor domina para expressar as suas ideias.	Observação direta Desenhos Esboços/registos Projetos Trabalhos individuais /grupo Outros materiais produzidos na aula e/ou resultantes de pesquisa Caderno Diário. Fichas de Avaliação Ficha de Autoavaliação	2º Período 3º Período

		Património e manifestações culturais. - Património cultural e identidade nacional. - Património material - Património imaterial. -Artesanato. -Da colecção ao museu.		- cooperar com os seus pares na partilha de saberes para a superação conjunta de dificuldades nas diversas atividades, nos contextos de sala de aula ou de situações não formais (museus, atividades de ar livre, espetáculos, entre outras); - divulgar atividades inviduais ou de grupo, através dos canais de comunicação disponíveis, de modo a promover a partilha de dados e de experiências. - criar regras relativas aos procedimentos com os materiais, à gestão do espaço e à realização de tarefas; - manifestar sentido de comprometimento, respeitando o trabalho individual, a par e de grupo; - respeitar os prazos de cumprimento dos trabalhos; - incentivar a importância de fazer propostas de projetos a realizar e de temáticas a investigar; - criar o seu portefólio com vista à autoavaliação. Promover estratégias que induzam: - a organização dos espaços e dos materiais, de acordo com as regras construídas em grupo e/ou pelo professor; - a partilha de ideias, no sentido de encontrar soluções e de compreender o ponto de vista dos outros; - a disponibilidade de estar atento às necessidades dos seus pares e da comunidade, podendo exercitar formas de participação; - a valorização dos saberes do outro, compreendendo as suas intenções e ajudando-o a expressar as suas ideais.		

ANEXO II: Proposta 'ZooHumano' para o AEDFL

PROJETO *ZooHumano*

Enquadramento internacional

O termo ***Uma Só Saúde*** tem vindo paulatinamente a ganhar espaço e dimensão na área científica e no ensino. O termo pretende abarcar as ações necessárias para que as adoções de políticas públicas se traduzam na prevenção e controlo efetivos de perturbações que afetam a saúde humana, a saúde animal e o ambiente.

A plataforma 1HOPE One Health for One Planet Education (1HOPE) Initiative tem como visão a possibilidade de pessoas de todas as idades, em organizações governamentais ou civis, aplicarem a abordagem de **Uma Só Saúde e bem-estar**, reconhecendo e respeitando as interligações e interdependências entre humanos, animais e o meio ambiente que partilham e, desta forma, trabalharem de forma articulada as questões que todos enfrentamos, lutando por assegurar a sustentabilidade do planeta. O objetivo principal da plataforma 1HOPE é desenvolver a nível global a capacidade de entendimento dos conceitos de *Uma Só Saúde* e bem-estar, contribuindo assim para os objetivos do desenvolvimento sustentáveis das Nações Unidas.

A área de *Uma Só Saúde* tem sido apontada pela Organização Mundial de Saúde - WHO e pela World Organisation for Animal Health - OIE como sendo uma área de importância capital: Como exemplos da sua importância cite-se o facto de neste momento **75% das chamadas doenças infeciosas emergentes serem doenças que provieram dos animais para os humanos** (ex.: *West Nile Virus,* Ebola, Influenza, HIV, etc., etc.) as chamadas **zoonoses**. Outro exemplo fundamental é a ameaça que a **resistência aos agentes antimicrobianos** coloca quer aos humanos, quer aos animais. De forma absolutamente evidente e dramática temos a forma como surgiu o surto de SARS-CoV2, uma zoonose pandémica. Torna-se, portanto, evidente que, sem que exista real partilha de dados e conhecimentos, muita informação é perdida e muitas ações falham.

O grupo ZooHumano ao longo dos últimos 12 meses tem participado em diversas ações educativas quer a nível nacional, quer a nível internacional em colaboração com a Onehealthlessons. A Onehealthlessons é uma organização norte americana que tem como objetivo a difusão do conceito de *Uma Só Saúde* a todos os cidadãos do mundo, em particular a comunidade estudantil. A rede conta com dezenas de voluntários que têm como função difundir lições sobre *Uma Só Saúde*. A rede disponibiliza inúmeros materiais didáticos como forma de apoiar quem se disponibiliza para a difusão destes importantes conceitos. Já ocorreram várias ações na Guiné-Bissau, Argentina e em diversas escolas básicas e secundárias em Portugal em colaboração com a EPIS – Empresários pela Inclusão Social.

Enquadramento na Promoção e Educação para a Saúde

A área de *Uma Só Saúde* está em linha com a **Promoção e Educação para a Saúde** (PES) inserida no *Referencial de Educação para a Saúde* (DGE/DGS,2017). A PES tem um papel fulcral no desenvolvimento de cidadãos e sociedades saudáveis, sustentáveis e felizes. Ao promovermos a educação na área de "Uma Só Saúde", acrescentamos dois vetores indispensáveis e indissociáveis, a **saúde animal a e saúde ambiental**. O projeto assenta assim

1

num contexto global e lato por entendermos ser essencial esta visão para a defesa e promoção da saúde global do planeta e do desenvolvimento sustentável.

Com base no *Referencial de Educação para a Saúde*, identificam-se os seguintes temas/subtemas:

1 - Saúde mental e prevenção da violência;
1.1. identidade;
2.2 - Pertença
2. Educação ambiental,
2.5. Ambiente e alimentação.

Proposta AEDFL

Considerando, de acordo com o PE 17-20, que na missão educativa da AEDFL a escola deve envolver nas parcerias educativas diversos atores sociais, no sentido da construção de uma sociedade **implicada,** considerando **o vetor b)** aprender a fazer (agir sobre o meio envolvente) e o **vetor c)** aprender a viver juntos (participar e cooperar), propomos:

- Desenvolvimento de atividades educativas transdisciplinares e inter-etárias de promoção da educação para a área de *One Health*/Uma Só Saúde.
- Público-alvo - alunos 1º ciclo do Ensino Básico
- Mentores – alunos do 3º ciclo do Ensino Básico OU do Ensino Secundário (horas de voluntariado)

Metodologia

1. Sessões de apresentação, através dos materiais Onehealthlessons, por parte da equipa "Uma só Saúde", junto de uma turma ou turmas do 3º ciclo ou Ensino Secundário.
2. Estas sessões servem de sensibilização, mas também para mobilizar alunos voluntários para este projeto.
3. Sessões em que os alunos mentores elaboram propostas para divulgação junto dos seus colegas do 1º ciclo.
4. Atividades de mentoria de "uma só Saúde" dos alunos do 3 ciclo ou Secundário junto dos seus colegas do 1 ciclo:

Exemplos de ações a desenvolver:

A) Oficina de "estórias" sobre animais as suas interações com os humanos e meio ambiente,
B) Visita à Quinta Pedagógica para realização de uma atividade conjunta dos alunos do 1 ciclo e seus mentores.
C) Apresentação por parte dos alunos mentores em sessão aberta à comunidade educativa do trabalho realizado e das aprendizagens que retiraram da experiência.

O trabalho será desenvolvido durante o 1 e 2 período. No 3 período será efetuada a avaliação do impacto do projeto a nível da aquisição de competências e transformação de atitudes.

2

ANEXO III: Capturas de imagem dos vídeos visualizados em sala de aula

Screenshots dos vídeos visualizados em aula



"Save Ralph" - A short film with Taika Waititi (2022 Webby Award) produzio por Jeff Vespa realizado como campanha de sensibilização À crueldade da testagem de produtos cosméticos.



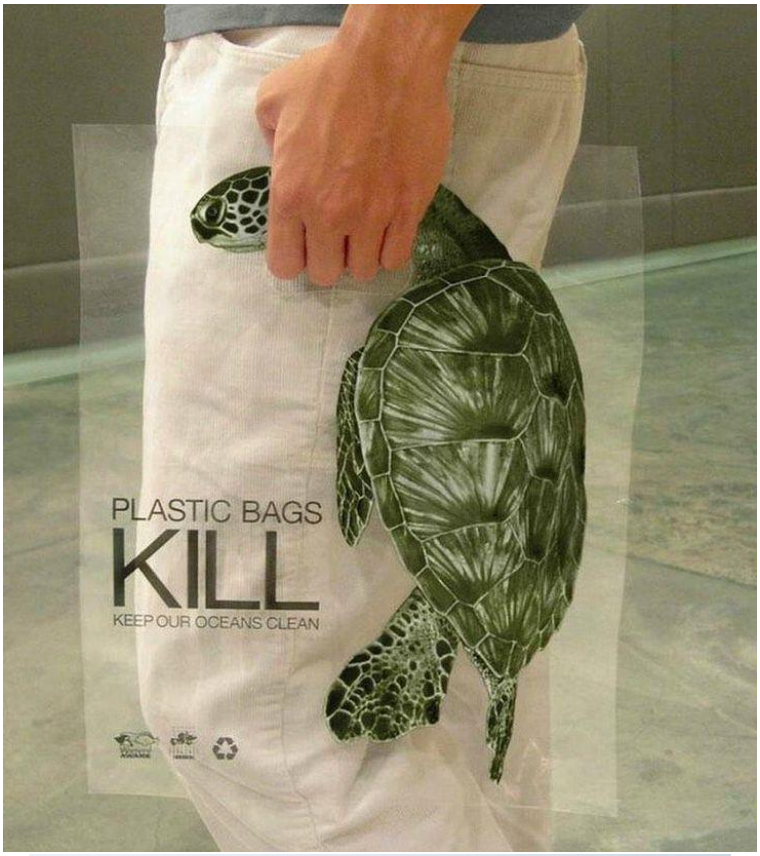
Curta-metragem: "Our Wonderful Nature: The Common Chameleon" de Tomer Eshed

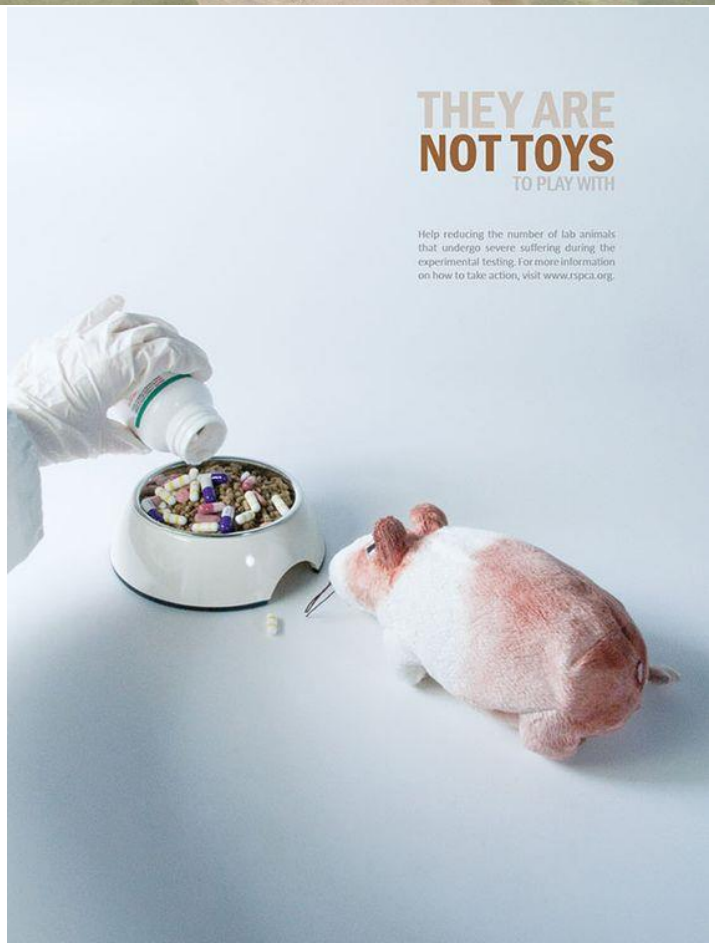


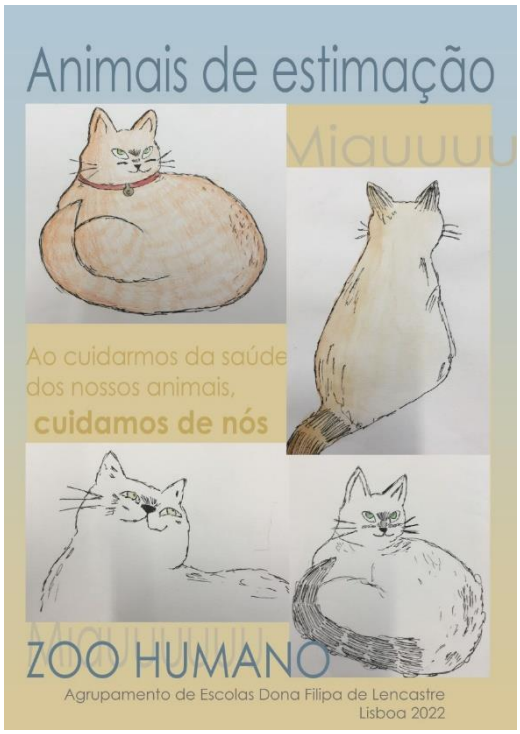


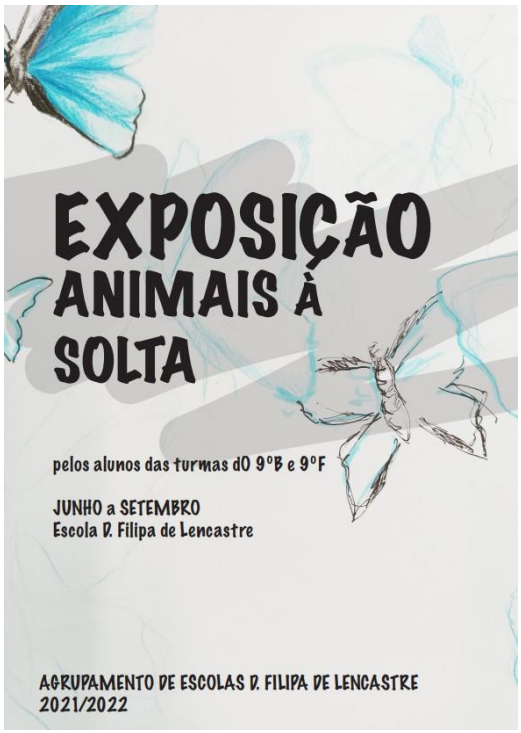
"Dog Days" | Animated Short Film 2020 - Produzido e dirigido por Stephanie Chan

ANEXO IV: Fotografias de Cartazes de Campanhas de sensibilização animal

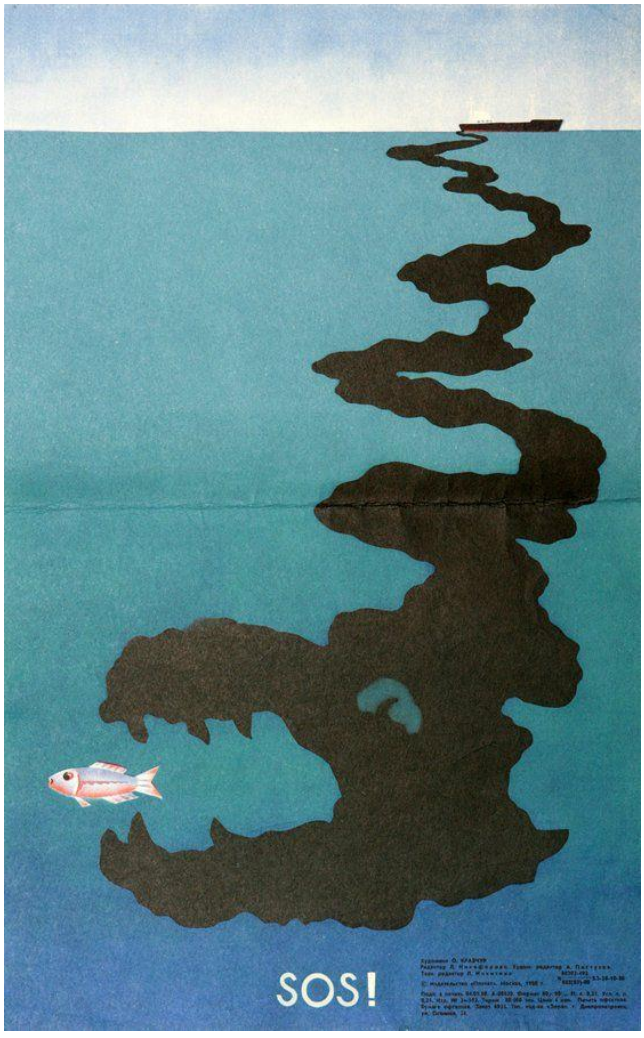


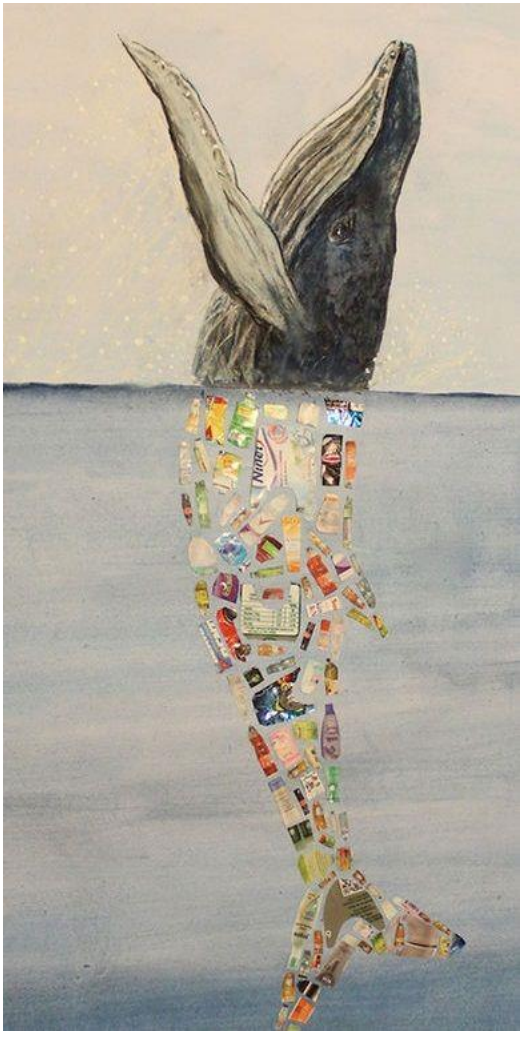




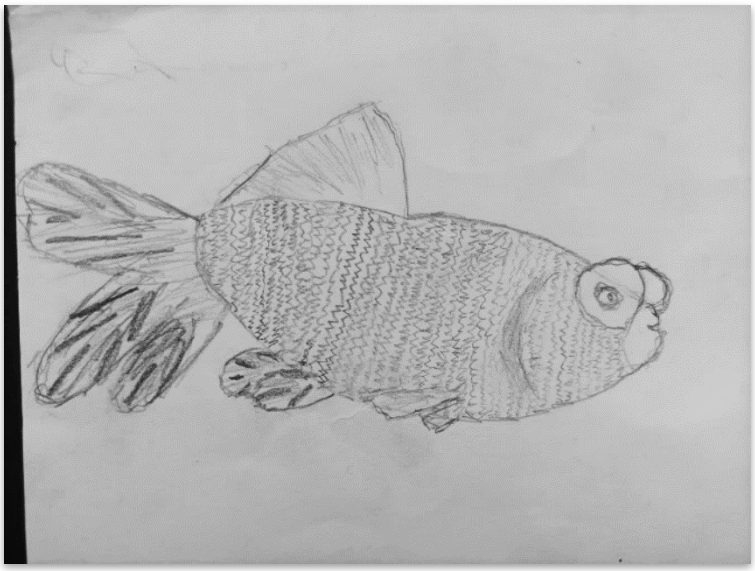


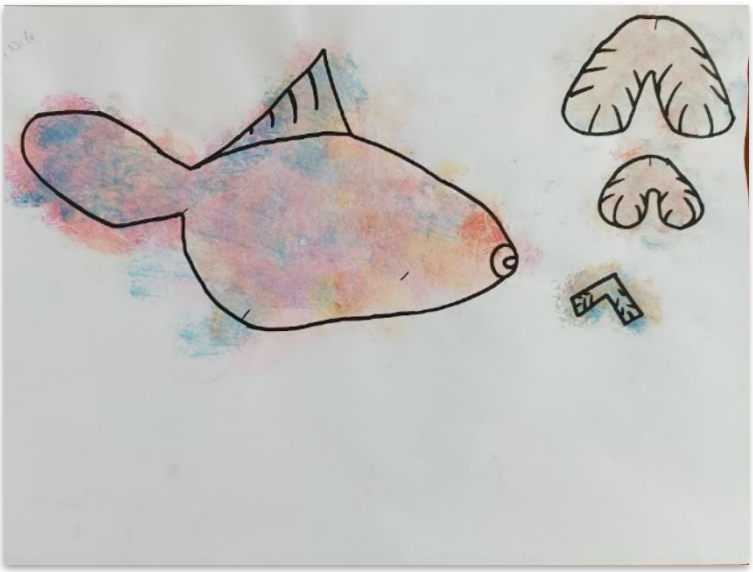
Os cartazes acima foram realizados pela professora titular (esquerda) e pela estagiária (direita)





ANEXO V: Exemplo do desenvolvimento do trabalho de um aluno através da metodologia projetual



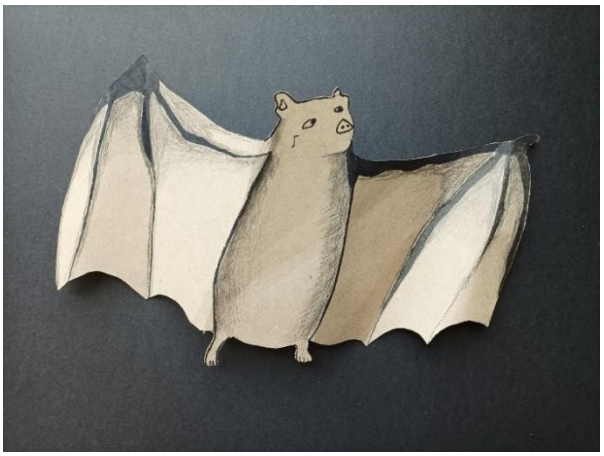


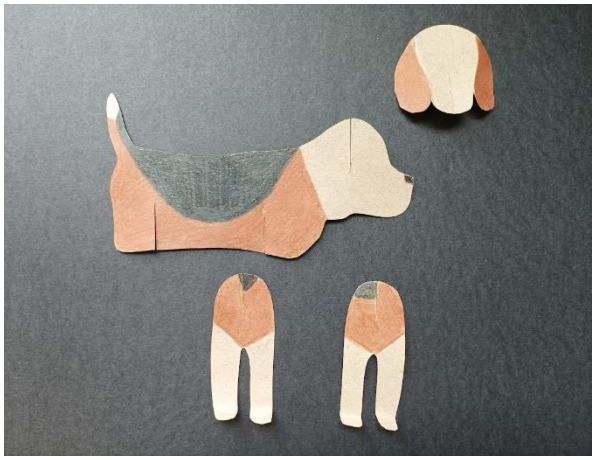


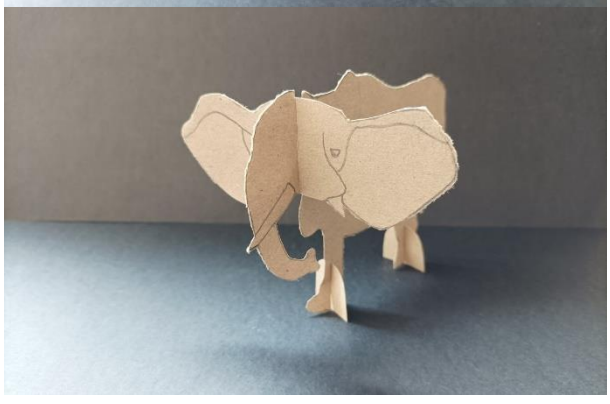



PARA OS PEIXES SALVAR TEM QUE RECICLAR
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DONA FILIPA DE LENCASTRE
JOÃO VILELA
LISBOA 2022

ANEXO VI: Fotografias dos trabalhos dos protótipos 3D



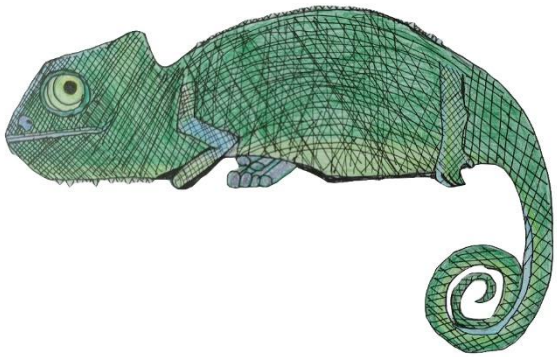






ANEXO VII: Fotografias dos trabalhos em grande formato (2D) realizados por alunos de ambas as turmas

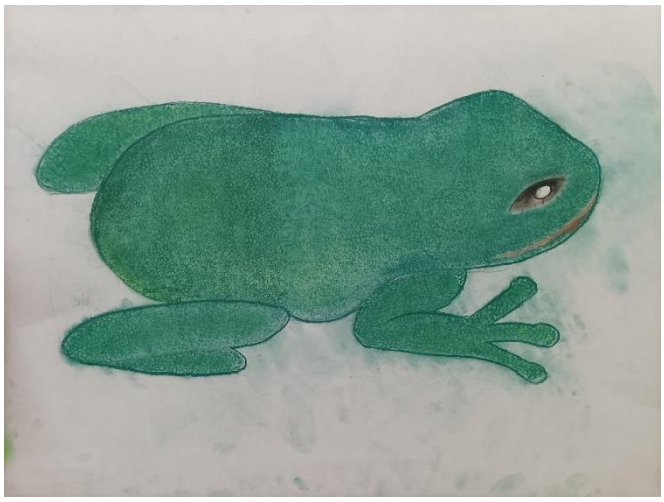








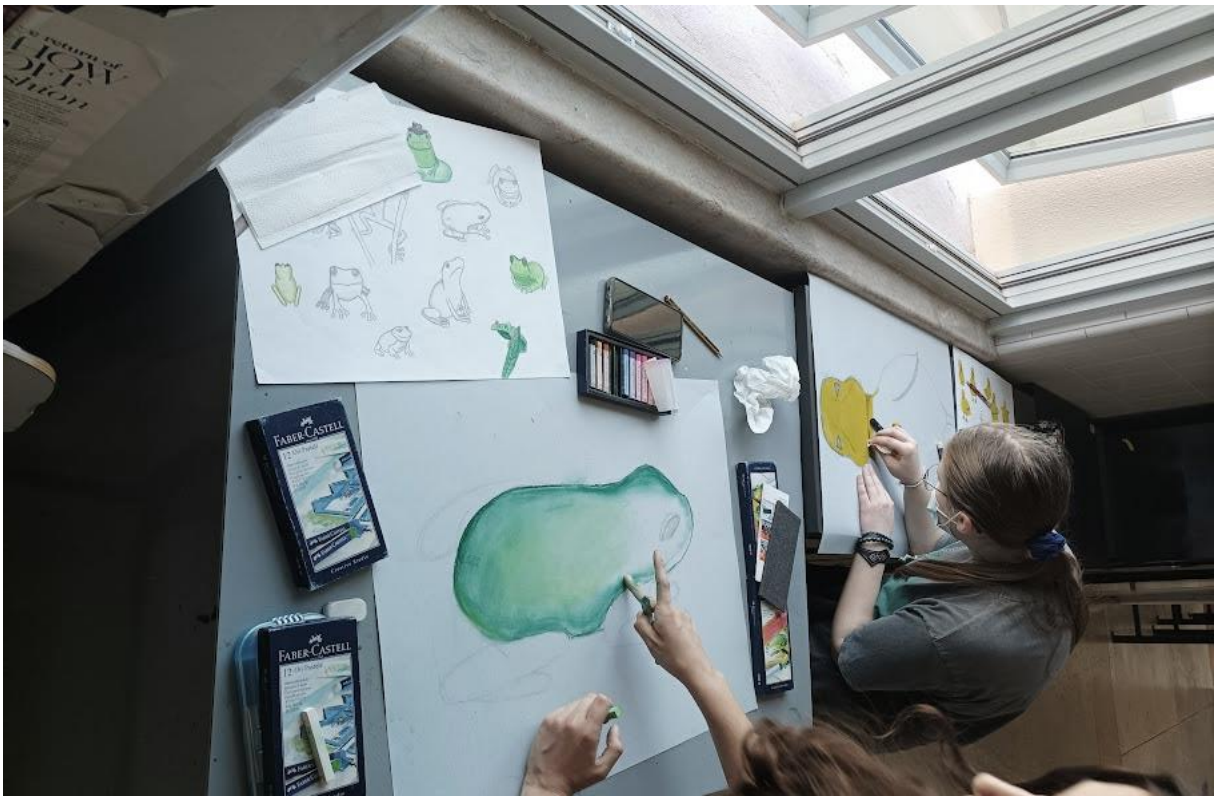




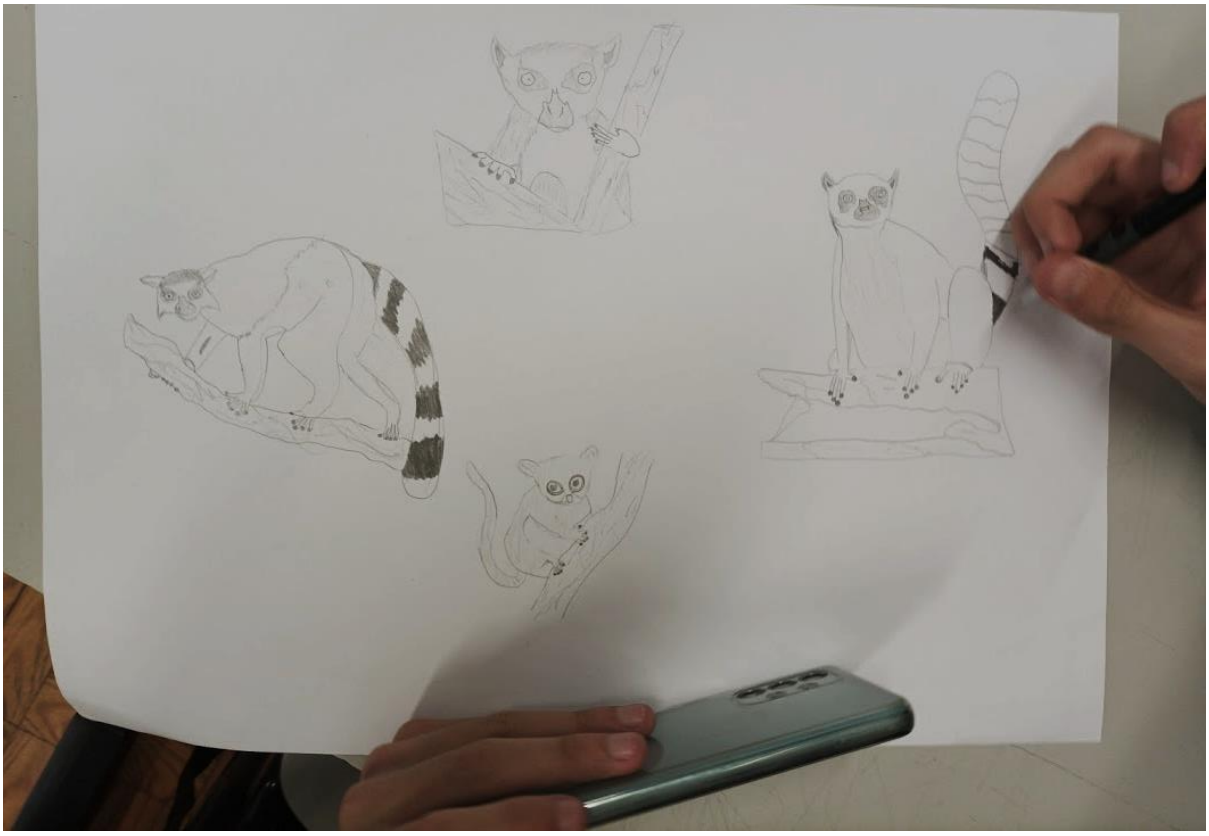
ANEXO VIII: Fotografias do desenvolvimento dos trabalhos






FABER-CASTELL
FABER-CASTELL







ANEXO IX: Cartazes realizados por alunos de ambas as turmas



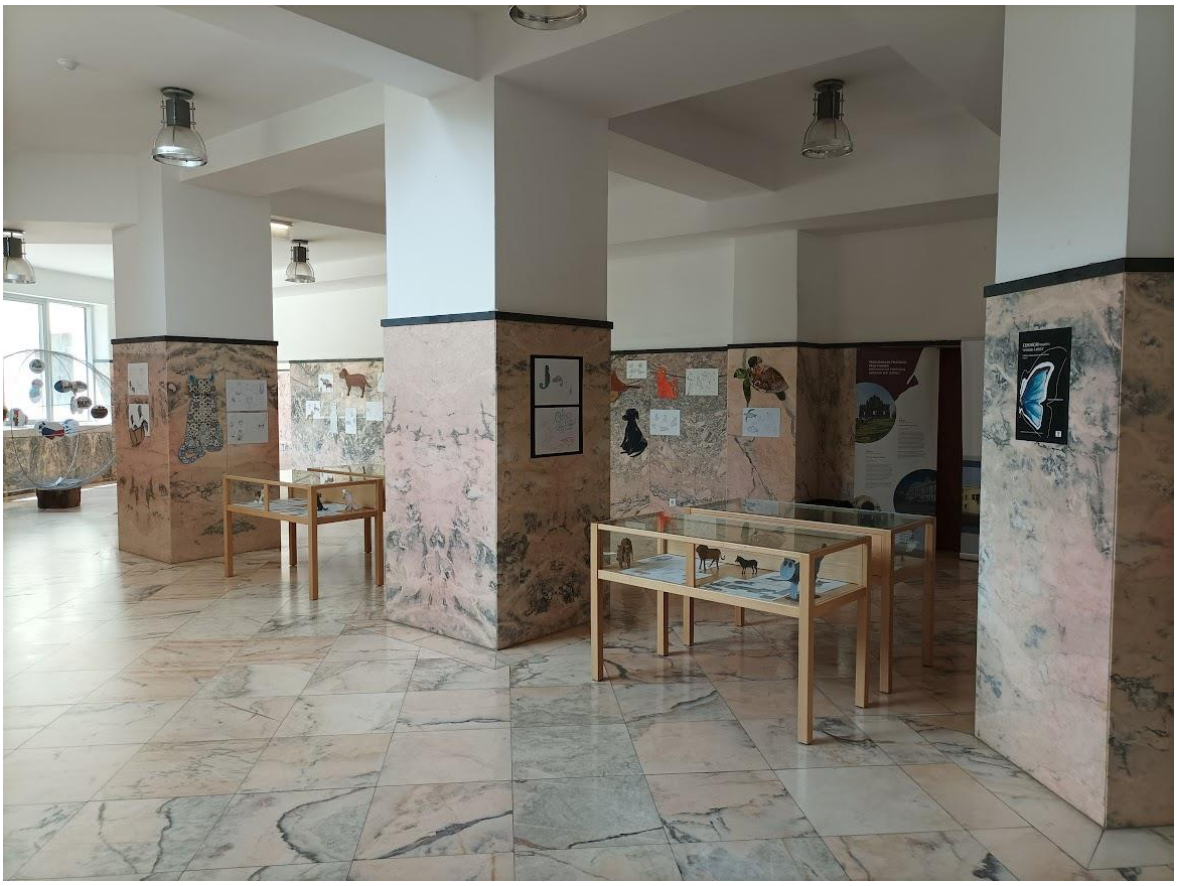




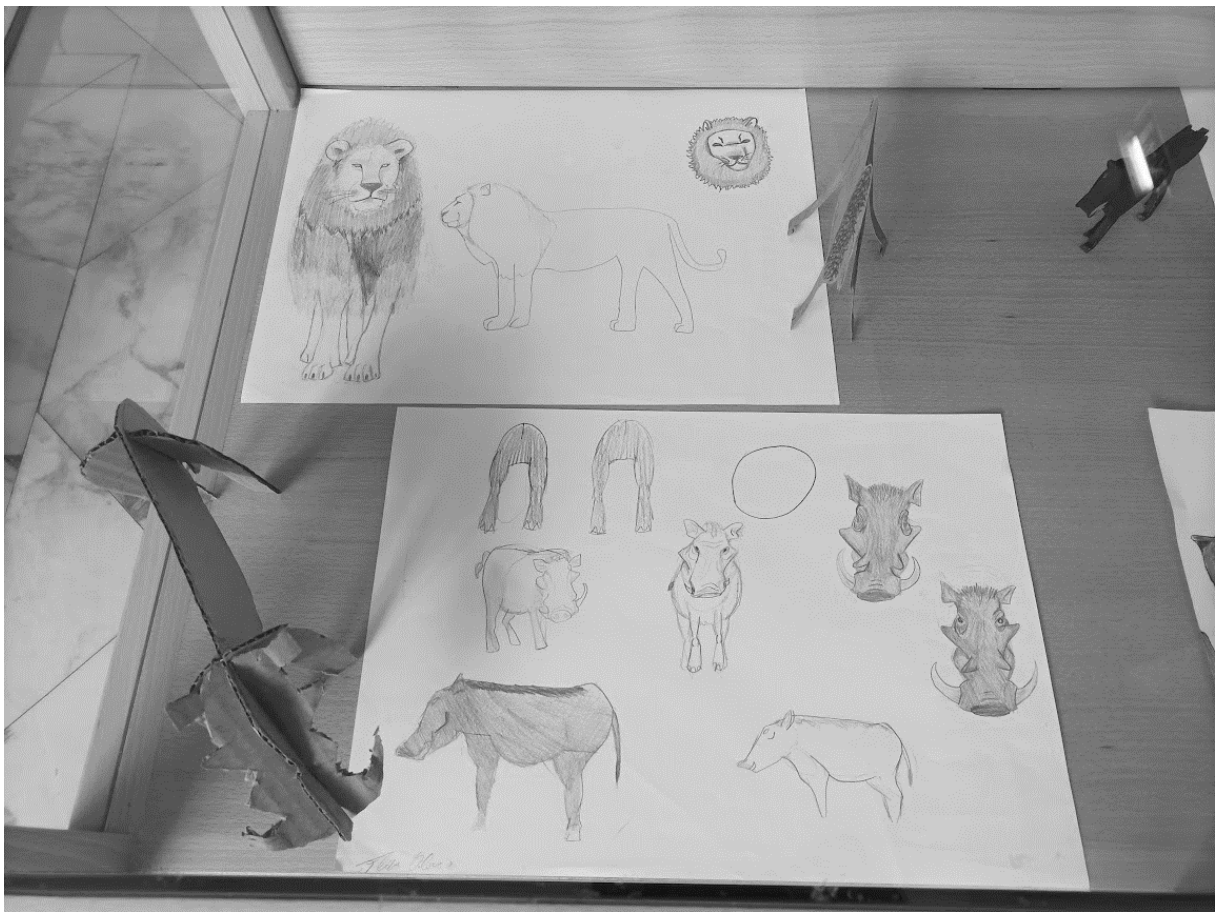


ANEXO X: Fotografias da Exposição 'Animais à solta' com os trabalhos realizados pelos alunos do 9ºB e 9ºF

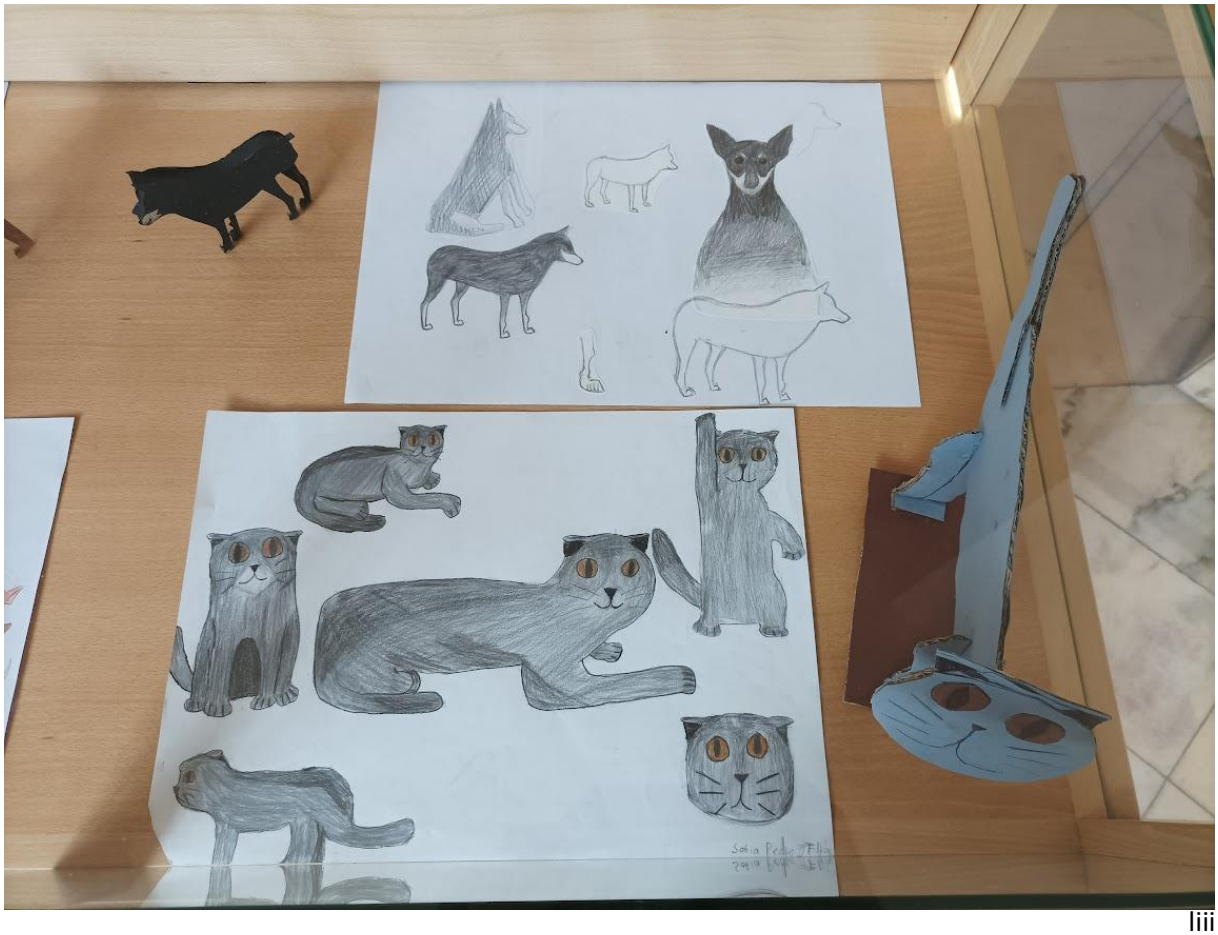


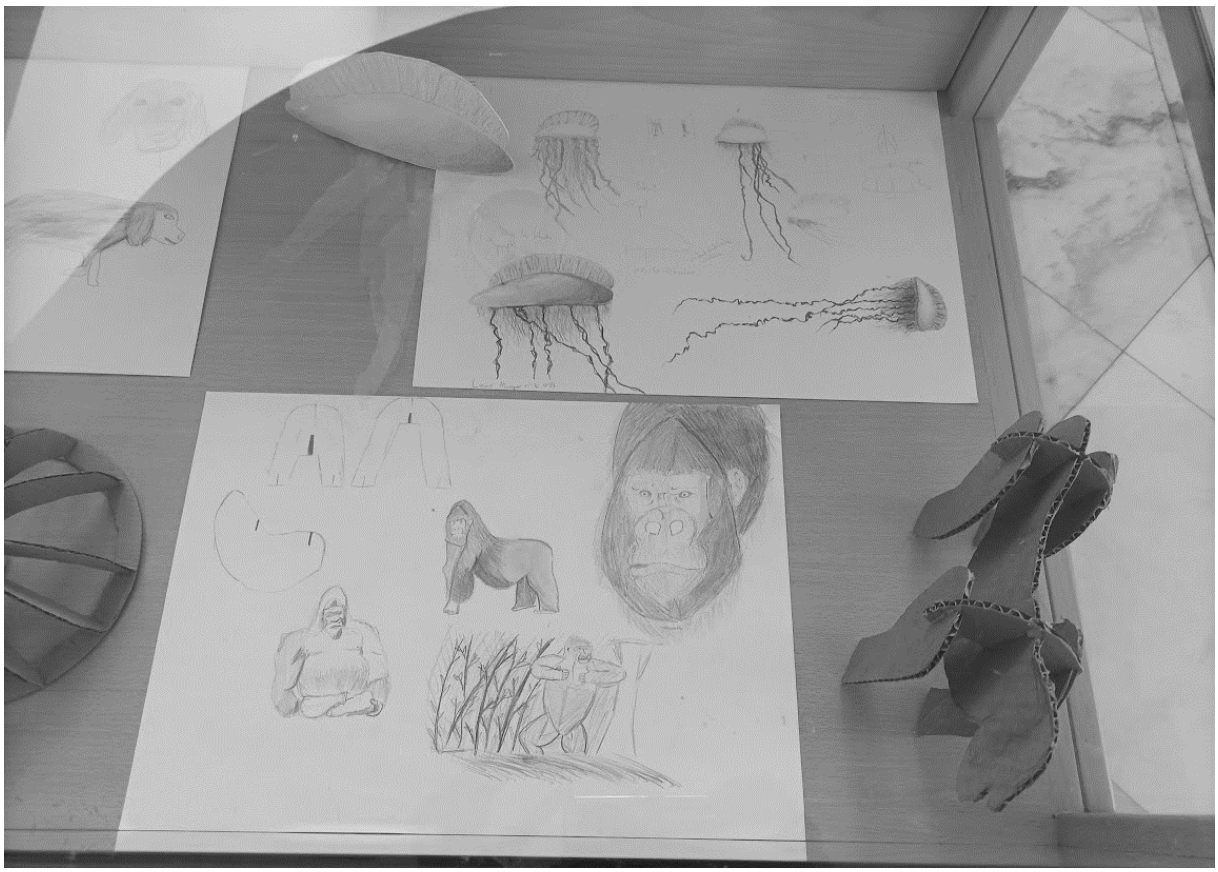


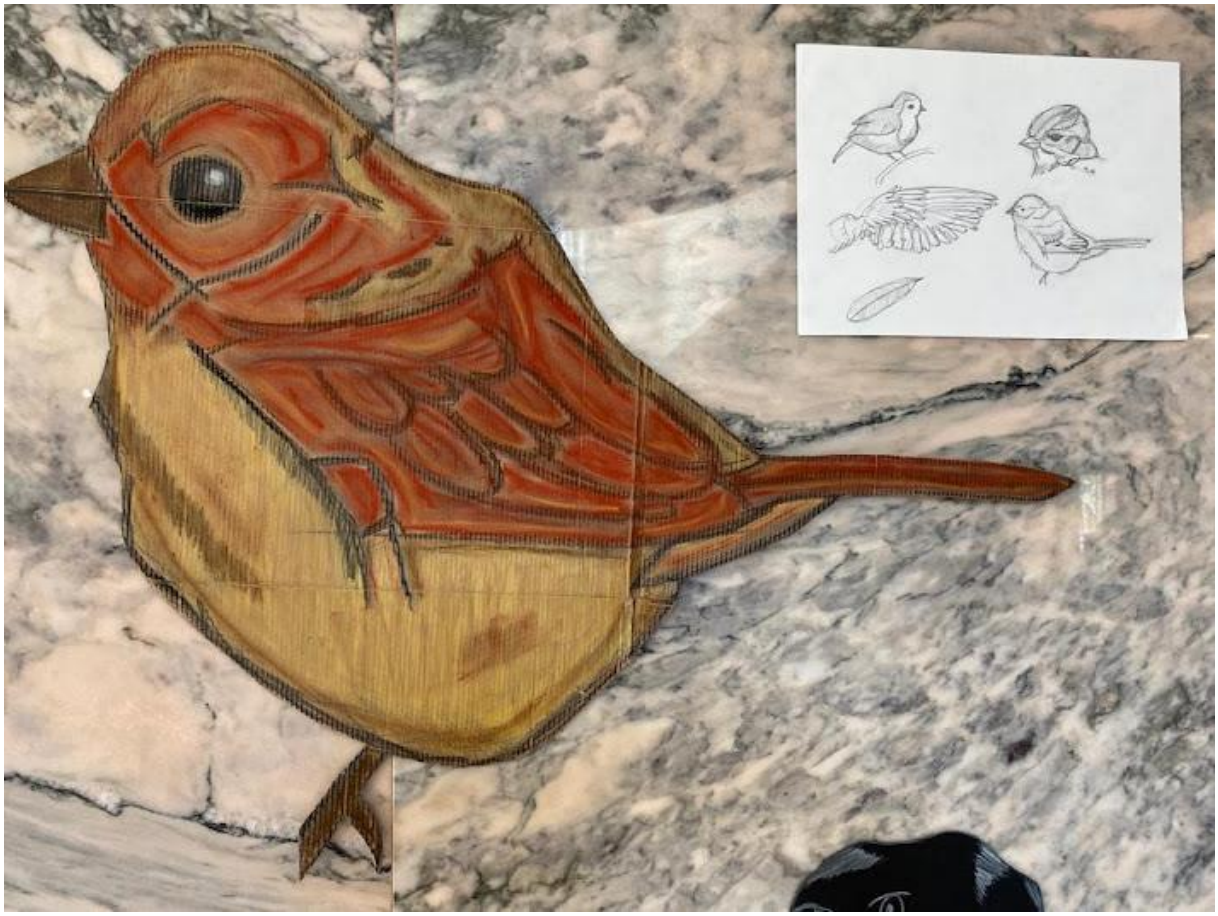


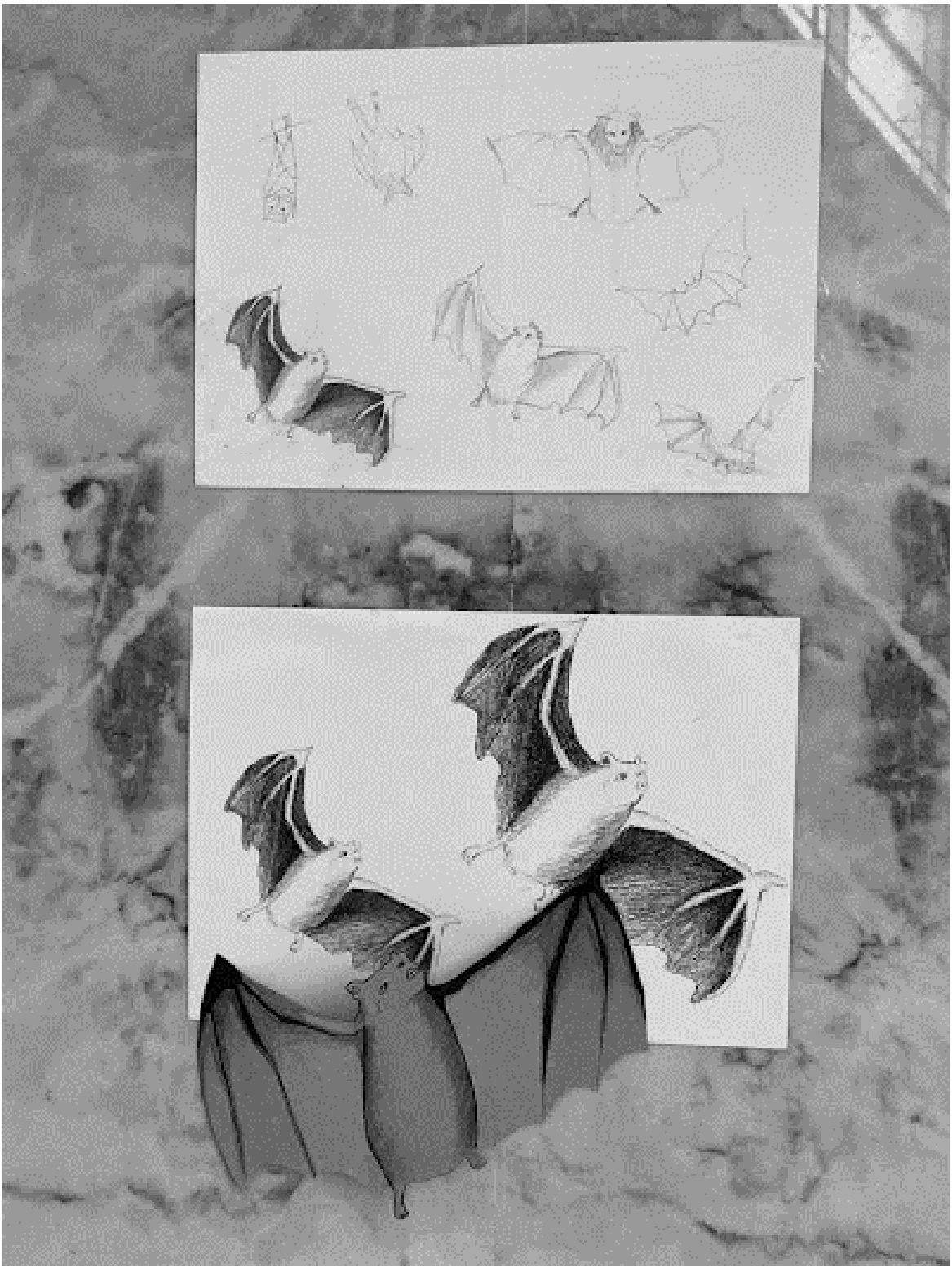












ANEXO XI: Fotografias da Exposição 'A outra vida dos animais" no MNAC







