

SÓNIA PEQUENO

Pensar a Cidade

Orientadora: Professora Doutora Inês Marques

**Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração**

Lisboa

2023

SÓNIA PEQUENO

Pensar a Cidade

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada defendido em provas públicas para obtenção do Grau de Mestre no Curso de Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3ºciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, conferido pela Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa, no dia 20/04/2023, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº217/2023 de 10 de abril de 2023, com a seguinte composição:

Presidente: Prof^ª. Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa e Vasconcelos

Arguente: Prof^ª. Doutora Margarida Prieto

Orientadora: Prof^ª. Doutora Inês Maria Andrade Marques

Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Lisboa

2023

**“Educação não transforma o mundo.
Educação muda as pessoas, as pessoas mudam o mundo.”**

Paulo Freire

Agradecimentos

Agradeço primeiramente à Professora Doutora Inês Marques pela orientação e apoio no desenvolvimento deste percurso, desde o início da minha formação, bem como a todos os professores que integraram o Mestrado de Ensino das Artes Visuais, e não menos importante, ao meu grupo de trabalho de colegas que me apoiou desde início.

Agradeço à Escola Secundária de Mem Martins por me receber, ao Professor Mestre Luís Amorim, por disponibilizar receber e acompanhar-me durante toda a minha prática, sempre com o maior carinho pelo meu percurso. E um agradecimento enorme ainda aos meus alunos, à minha primeira turma, que foi incrível neste percurso e sempre transmitiram imensa admiração e empenho dia após dia.

Agradeço ainda aos meus irmãos e sobrinhas, e ao meu avô, pela força que me dão na realização dos meus objetivos. E por fim, agradeço a todos os meus amigos que me acompanharam e se interessaram pelo desenvolvimento do meu trabalho e percurso até ao grau de escolaridade agora obtido.

Resumo

Esta investigação resulta do aprofundamento das aprendizagens realizadas durante a prática de ensino supervisionada com uma turma de 9º ano na Escola Secundária de Mem Martins em Sintra, na disciplina de Educação Visual. Realizou-se o estudo segundo a metodologia de investigação-ação, durante uma Unidade Didática de médio prazo, no decurso do segundo semestre.

O principal objetivo foi o aprofundamento do imaginário dos alunos, partindo das bases culturais e da bagagem visual por eles adquiridas até então. Propôs-se uma temática urbana, com referências artísticas da mesma temática, e por fim, através de uma *metodologia projetual*, propôs-se ao grupo/turma construir uma cidade, ou um bairro em alternativa. Esta cidade ou bairro devia decorrer de uma reflexão crítica por parte dos alunos sobre a contemporaneidade, abordando os seus grandes desafios e questões, designadamente de questões ambientais. Foi trabalhada a criatividade individual e partilha coletiva, através de um trabalho de entreaajuda e inclusão. Deste trabalho reflexivo e criativo surgiram projetos com base sustentável, e de grande importância como tomada de posição na realidade atual.

Palavras-chave: Educação Visual; Cidade; Inclusão; Imaginário Urbano.

Abstract

This research results from the deepening of the learning carried out during the supervised teaching practice with a 9th grade class at Mem Martins Secondary School in Sintra, in the discipline of Visual Education. The study was carried out according to the research-action methodology, during a medium-term Didactic Unit, during the second semester.

The main objective was to deepen the students' imagination, starting from their cultural and visual background. An urban theme was proposed, some related artistic references were provided, and finally, through a project methodology, it was proposed to the group/class to build a city, or a neighborhood as an alternative. This city or neighbourhood should be the result of a critical reflection by the students on the contemporary world, addressing its major challenges and issues, particularly environmental issues. Individual creativity and collective sharing were worked on through a work of mutual help and inclusion. From this reflective and creative work emerged projects based on sustainable and of great importance as taking a position in the current reality.

Keywords: Visual Education; City; Inclusion; Urban Imaginary.

Índice Geral

Índice de Figuras	9
Introdução	10
I. Enquadramento teórico	
1.1 A importância das artes visuais no ensino	12
1.2 A cidade	16
1.3 A periferia	19
1.4 Ler e Representar a cidade	20
1.5 Sustentabilidade nas escolas	21
II. Estudo Empírico	
2.1 Problemática, questão de investigação	23
2.2 Metodologia Investigação-Ação	24
III. Descrição da prática letiva e análise de dados	
3.1 Caracterização da escola e da turma	26
3.2 Importância do trabalho fora da sala de aula	28
3.3 Prática Pedagógica	29
3.3.1 Estrutura da Unidade Didática	30
3.3.2 Materiais e recursos didáticos e estratégias de ensino	33
3.3.3 Unidade Didática – Projeto Eco Construir	34
3.4 Análise de dados do questionário	36
Considerações Finais	39
Referências Bibliográficas	41
Apêndices	
1. Síntese da Unidade Didática: métodos e organização	I
2. Planificação da Unidade Didática	II
3. Planificação de uma aula da Unidade Didática	IV
4. Diário Gráfico	VI
5. Registo do processo de trabalho dos alunos	VIII
6. Trabalhos da Unidade Didática – “Eco Construir”	IX
7. Conteúdo do Questionário	XVI
8. Respostas ao Questionário	XVII
Anexos	
1. Critérios de Avaliação	XXIII

Índice de Figuras

Figura 01- Fachada da escola	26
Figura 02 - Fachada da entrada após remodelações	26
Figura 03 – Processo de trabalho	31
Figura 04 - Processo de pintura das maquetas	32
Figura 05 - Trabalho de grupo – Maqueta Urbana “Diferenças Económicas e Sociais”	35
Figura 06 - Trabalho de grupo – Maqueta Urbana “Diferenças Económicas e Sociais”	35
Figura 07 - Trabalho de grupo – Maqueta Urbana “Inclusão”	35
Figura 08 - Trabalho de grupo – Maqueta Urbana “Inclusão”	35

Introdução

A presente dissertação incide sobre a experiência de ensino realizada no contexto da prática de ensino supervisionada na Escola Secundária de Mem Martins com uma turma do 9ºC, integrada no Mestrado de Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Universidade Lusófona.

A reflexão e pesquisa centram-se no papel do professor no ensino artístico, e de como é fundamental o acompanhamento das artes no crescimento e formação do aluno, no aprofundamento da sua bagagem visual e no desenvolvimento do seu pensamento crítico. Para além de uma abordagem às artes de forma mais geral, esta dissertação foca-se mais concretamente no ambiente urbano e de que forma está o ser humano conectado com aquilo que o rodeia e que é o cenário principal do seu quotidiano.

A pergunta de partida principal para esta investigação-ação é a seguinte:

- **Como estimular um pensamento crítico sobre o espaço urbano contemporâneo no ensino das artes visuais?**

Desta pergunta, partem outras duas, mais específicas do trabalho em sala de aula:

- **Como ampliar o leque de conhecimentos técnicos e de linguagens artísticas sensibilizando simultaneamente os alunos para a sustentabilidade?**
- **Como desenvolver nos alunos hábitos de cooperação e entreaajuda?**

Os objetivos desta investigação surgem naturalmente destas questões e subquestões de partida e podem resumir-se desta forma:

- Desenvolver nos alunos um pensamento crítico sobre o espaço urbano contemporâneo.
- Ampliar os conhecimentos dos alunos relativamente a técnicas, meios e suportes sensibilizando-os para as questões climáticas e a necessidade de reutilizar e reciclar materiais de forma sustentável.
- Propor atividades que envolvam trabalho em equipa, estimulando a cooperação, o diálogo e a entreaajuda.
- Propor um trabalho de projeto, de forma que os alunos interiorizem a necessidade de cumprir várias etapas até obter um resultado final.

A prática desenvolveu-se segundo a *metodologia projetual* de Bruno Munari. Paralelamente, foram trabalhadas competências e desenvolvidos parâmetros como a inclusão e o trabalho de grupo, no intuito de melhorar o ambiente escolar. Foi adotada uma perspetiva inclusiva face às necessidades educativas demonstradas pelos alunos na disciplina de Educação Visual, sempre considerando o papel fundamental do professor na relação com o aluno para o desenvolvimento de valores humanos e competências sociais.

Ao longo do desenvolvimento da unidade, foram feitas as adaptações necessárias de forma a dar resposta aos principais parâmetros, descritos acima.

Esta investigação, apoiada pela *metodologia projetual*, incide, portanto, sobre uma unidade didática trabalhada num projeto dividido por etapas para a obtenção de um resultado final, em que foram aprofundadas as mais diversas técnicas, meios e suportes. Foi promovida a sensibilização para o meio envolvente das cidades, incitando-se em simultâneo um aprofundamento dos conhecimentos não apenas no âmbito da arte contemporânea, mas também na cultura visual em geral. Sensibilizaram-se ainda os alunos para a importância da sustentabilidade e utilização de materiais recicláveis na construção do projeto artístico.

Esta dissertação está dividida em três partes: Enquadramento teórico; Estudo Empírico e Descrição da Prática Letiva e Análise dos Dados. A estas três partes antecede uma introdução e sucede uma conclusão. Em apêndice e anexo estão documentos e informações que complementam o corpo do texto.

I. Enquadramento teórico

1.1 A importância das Artes no Ensino

As unidades curriculares ligadas ao ensino artístico estão muito relacionadas com a dimensão criativa do desenvolvimento cognitivo dos jovens, ou seja, unidades curriculares como educação visual, artesanato, educação tecnológica, educação musical, dança, entre outras, são momentos de aprendizagem que vão além da atividade racional, passando pelo desenvolvimento de capacidades motoras e com grande impacto no desenvolvimento do processo criativo e intelectual.

O ensino das artes é essencial na aprendizagem das outras áreas do conhecimento, tais como a matemática e a geometria, porque desenvolve a capacidade de resolução de problemas, a capacidade de concentração, e a perceção e criatividade visual. No ensino do Português, e em particular nos primeiros anos, durante o processo de alfabetização, podemos considerar a importância do desenho, por exemplo no domínio da caligrafia. Por outro lado, se considerarmos todos os níveis de escolaridade, as artes integram o mundo visual da imaginação dos livros, nas ilustrações que acompanham os textos.

Nesta área existe ainda o despertar da sensibilidade e da criatividade, dando ao ser humano que se encontra em crescimento uma visão mais ampla, sem entraves no uso da imaginação.

Esta parte da capacidade criativa é o que nos distingue da máquina. Podemos programar uma máquina para uma resolução matemática lógica e concreta, mas apesar dos desenvolvimentos recentes no âmbito da inteligência Artificial, não podemos pedir-lhe para desenvolver uma peça original e única de arte, portanto, é necessário o trabalho e persistência no ensino destas áreas das artes. Existe uma série de capacidades que as artes desenvolvem no aluno. Um deles é o desenvolvimento da criatividade, sendo esta uma capacidade desenvolvida através do pensamento no processo de criação da obra de arte. Inconscientemente, o ser humano apoia-se no seu imaginário, em experiências acumuladas na sua vida e é a partir delas que se desenvolve o processo criativo que se desenrola posteriormente no início da criação de algo novo, e aplicando-se também à obra de arte. Desta forma, Nascimento (2004) afirma, “quanto mais rica for a experiência do homem maior será o material disponível à imaginação.” (p. 15)

Vygotsky (1998) afirmou que a criatividade é tudo aquilo que o ser humano cria de novo. E é neste processo que o autor defende existirem dois impulsos na base da atitude de criação: o primeiro, baseia-se na memória (o ser humano tem a capacidade de reprodução de momentos passados) e o segundo impulso trata da própria criação de algo novo ou recriação de algo

existente. Para Vygotsky (1998) a criação de algo estará sempre impulsionada por uma memória ou pela sua própria realidade.

O pensamento criativo também pertence aos parâmetros de aprendizagens artísticas, o seu desenvolvimento torna-se essencial no processo de criação do ser humano enquanto pessoa e posteriormente para o seu enquadramento profissional. Todo este processo do pensamento criativo é trabalhado nas unidades curriculares artísticas, nos mais variados momentos de aprendizagem.

Muitas vezes o facto de serem unidades curriculares que não são avaliadas da mesma forma que as outras, através de provas de avaliação, teóricas e práticas, acabam por perder a credibilidade para os alunos, e quando não controladas, acabam por ser desvalorizadas, ou com a única finalidade de preenchimento de horas, no fundo como algo desnecessário.

É neste momento que entra a missão do professor do ensino das artes, em conseguir mostrar a importância e o peso que estas unidades curriculares têm no desenvolvimento cognitivo e criativo ao longo do percurso escolar. Primeiramente é encontrar e fazer os alunos encontrarem o lado artístico de cada um. Nem todos vão corresponder de forma imediata, com o mesmo interesse e vocação como os alunos considerados como “mais dotados para as artes”. No entanto mesmo para os alunos aparentemente menos interessados ou “dotados” para a arte, é fundamental esta passagem pelas aprendizagens artísticas, muitas vezes como escape a todas as outras que requerem maior desgaste psicológico. Estas unidades curriculares podem vir a servir ainda como método ou meio de expressão para problemas alheios à instituição escolar, de foro pessoal. Através destes sinais dados pelos alunos, muitas vezes involuntariamente, o professor consegue dar o alerta ao restante corpo de professores da turma indicada, e muito delicadamente pode conseguir aprofundar o assunto. Tudo isto é possível pelo meio das aprendizagens das artes.

“O professor é como um diretor de teatro: convida para sentir, pensar e agir concomitantemente, sem separar a cabeça do corpo, cria as condições para que cada um atue e se articule com o coletivo divertindo-se e comunicando-se.” (Benjamin, 1984; cit. Richter et al, 2017, p.248)

As estratégias aplicadas na turma nestas áreas são muito importantes, os desafios propostos têm de ser escolhidos de forma adequada às características dos alunos, têm de possibilitar a resolução de problemas. Não se trata de uma área homogénea no seu conteúdo e nos seus percursos de ensino/aprendizagem.

Tal como nas outras áreas, nas artes também é necessária uma adaptação no ensino aos alunos de necessidades educativas especiais. No entanto, e de forma curiosa, excetuando casos particulares, estes alunos integram-se muito bem nestas unidades curriculares. Apesar dos seus

entraves na aprendizagem, conseguem geralmente utilizar todo o lado criativo e artístico para se expressarem, e torna-se muito interessante acompanhar os resultados tão diferentes que se obtêm. Penso que o facto de não haver tantas barreiras na aprendizagem, ou seja, não existir um conjunto relativamente inflexível de conhecimentos muito objetivos a adquirir faz com que estes alunos acabem por deixar fluir os resultados, indo ao encontro dos desafios propostos.

A educação na área artística também possibilita uma integração com o meio social, sendo uma área facilmente interdisciplinar e de extensão à comunidade. Podemos trabalhar em conjunto com os serviços sociais no âmbito da inserção na comunidade, possibilitando um contacto privilegiado entre pessoas de diferentes estratos sociais, económicos, de diferentes etnias, religiões ou crenças, de forma a integrarem-se e criarem uma comunidade coesa e solidária.

“(A arte) Considerada como um sistema de símbolos e uma manifestação cultural, não deve ser negligenciada pelos sistemas educativos, pois é uma linguagem fundamental da experiência humana.” (Mateus, 2019; cit. Marques, 2003, p. 10)

A versatilidade das artes, torna fundamental a sua integração na educação e na formação das crianças. Todo o trabalho humano possível de desenvolver em âmbito escolar é maioritariamente potenciado pelo ensino artístico.

As unidades curriculares artísticas podem integrar-se em todos os programas de ensino das mais diferentes áreas, e muitas vezes fazendo uma ponte entre unidades curriculares, fornecendo um elo para a criação de uma interdisciplinaridade. Seria importante repensar as estratégias tradicionais da educação, para a sua adaptação ao mundo atual. Seria vantajoso repensar as medidas e estratégias utilizadas, especificamente as abordagens mais expositivas e teóricas de forma a possibilitar uma aprendizagem mais experimental, onde as artes podem dar um significativo contributo. Também a forma como são avaliadas as aprendizagens, quando se limitam a um regime quantitativo, não valorizando todo o processo de aprendizagem, mas apenas os “resultados”, devem ser repensadas. Como defende Maria Acaso (2015) a arte contém uma estrutura educacional para a mudança do método tradicional, que se encontra centrado no cientificismo, académico e numérico, que camufla o sentir, pensar e criar artístico. A arte pode combater a “abordagem bulímica tradicional”, que descarta o corpo, o humor, as personalidades, sobretudo as capacidades individuais.

Será importante, no futuro, que haja aos poucos uma mudança no uso do método que centra as aprendizagens na exposição oral do professor, em que o seu discurso se torna o centro da transmissão das aprendizagens, um designado como um método monótono, em que a avaliação não passa de uma certificação apoiada numa prova escrita de memória momentânea, que perde o sentido de compreensão nas aprendizagens.

É nesta reflexão, que entendemos que as artes estão integradas num método de ensino bem mais correspondente às necessidades atuais da realidade vivida em pleno século XXI, e que através dos métodos aplicados na educação artística (como os exercícios desenvolvidos em sala de aula) existe uma maior facilidade de compreensão das aprendizagens do que pelo meio tradicional aplicado nas outras áreas.

E por esta razão, Maria Acaso (2015) refere, que a nível do conteúdo, por norma, as disciplinas relacionadas com a arte não têm importância académica nas escolas. Acredita, no entanto, que essa forma de conhecimento deve ser reestruturada, colocada num lugar importante, porque vivemos num mundo visual e a educação artística não tem a ver apenas com a arte, mas com toda a cultura das imagens em que estamos imersos. Seria assim importante a utilização da arte enquanto metodologia de trabalho, incorporando-a nas outras áreas do conhecimento.

A cultura visual e o pensamento crítico são aspetos importantes que integram a educação artística e que diferenciam essa área das disciplinas de artesanato ou trabalhos manuais. Enquanto observação pessoal, é um erro a associação da educação artística como disciplina de trabalhos manuais. Um primeiro ponto importante e central é que os trabalhos manuais são trabalhos feitos à mão mecanizados de forma global, para que todos os alunos construam algo de forma idêntica, maioritariamente com uma estrutura definida passo a passo. De forma bem diferente, a educação artística incentiva fundamentalmente a obra de arte enquanto processo unitário que varia de aluno para aluno, podendo um mesmo exercício resultar em variadas respostas por parte dos alunos, aliando a criatividade a um conjunto de conhecimentos, e à própria expressão individual de cada um.

O mundo visual centra o conteúdo na imagem, sendo este um mundo que invade o quotidiano do ser humano e por isso é necessário aprender a ler a imagem. A educação artística vai explorar este pensamento acerca da imagem, desde a publicidade até à obra de arte. Fundamentalmente, cada aluno deve saber ler a imagem e aprender a interpretar e interrogar o seu conceito. Este conhecimento está diretamente associado ao pensamento crítico, deixando de ser só importante criar, mas também aprofundar, reconhecer e ler o que existe. O professor deve incentivar o conhecimento, estimulando os alunos a serem também interpretes e investigadores do que existe. Este é um parâmetro diretamente ligado às artes visuais, na área das artes, que tem sido cada vez mais aprofundado nas escolas, e que é necessário ser trabalhado e integrado no currículo.

Integra o contexto atual da arte contemporânea uma fuga ao critério do belo como único objetivo da obra de arte, sendo prioritária a passagem da mensagem ou significado. Cada vez mais a obra de arte serve como meio de expressão do pensamento, muitas vezes ativista nas

problemáticas atuais, indo muito além da expressão plástica entendida como competência técnica ou criação do “belo”. Existe muita incompreensão relativamente à arte atual, por parte de observadores alheios ao pensamento e mundo artístico, que demonstra precisamente essa ausência de um pensamento crítico na arte. As pessoas menos informadas sobre arte, ou com pouca cultura visual, esperam sempre obras “belas”, contudo...

“La belleza puede venir por el significado.” Levy (2014)

Na prática das disciplinas artísticas é importante uma atualização dos conceitos e reestruturação, sendo esta área a mais dinâmica e que se encontra em constante mudança, pois nada na arte é exato, e, portanto, é necessário o ensino adaptar-se a esta evolução e mudança em que a arte se encontra. É necessário que a educação artística acompanhe esta mudança da arte, e que se adapte de forma a trabalhar os conceitos atuais nas mais diferentes técnicas.

É notório que o ensino das artes necessita dessa para a arte conceptual que existe em força desde o século passado, de forma a trabalhar com os alunos muito além do tradicional desenho em papel. Trabalhar o pensamento crítico visual, ao levar a arte atual à sala de aula, numa consciencialização de como podemos associar um significado ou conceito além dos suportes tradicionais, por exemplo através do corpo, ou da manipulação do objeto, é imperioso. Desta forma, rompe-se a ideia de que o ensino das artes é apenas o conhecimento das técnicas de desenho e pintura, segundo métodos e materiais tradicionais.

Em suma, a importância do ensino das artes centra-se na sua unicidade enquanto disciplina do saber, que desenvolve o lado cognitivo da criatividade do aluno, alimentando uma necessária bagagem imagética necessária de se implementar nesta área, e trabalhando o pensamento crítico visual. É crucial fazer acompanhar o ensino das artes com o desenvolvimento da arte contemporânea que, como é sabido, rompeu com todos os padrões dos movimentos passados, com a sua rutura com a arte tradicional. Por isso, levar à sala de aula diferentes meios de expressão artística, abarcando a arte conceptual, a performance e o uso do corpo, a instalação e o uso do espaço, não descurando os meios digitais entre outros, para a criação de uma obra artística contemporânea.

1.2 A cidade

A cidade é desenvolvida através do uso de objetos de forma mais ou menos padronizada, e da edificação de estruturas ao longo de um tempo histórico geralmente longo e reflete o processo de sedentarização do ser humano. O ser humano vai criar uma interação entre a cidade e a natureza, através da construção mais ou menos harmoniosa e respeitadora do espaço natural pré-existente, que podemos observar por exemplo na história da criação de jardins e parques ao longo

dos séculos. A necessidade de organização e racionalização do espaço construído, bem como do espaço livre e natural torna-se uma prioridade do ser humano no seu processo de sedentarização, pois será nesse mesmo sítio que acolherá todas as atividades do seu quotidiano, respondendo às suas necessidades vitais.

A cidade é uma organização de construções físicas, mas a sua importância na vida humana ultrapassa muito a de um simples cenário físico. A cidade tem também uma dimensão emocional, individual e coletiva. Nela, confluem histórias pessoais (por exemplo, do quotidiano individual) e histórias coletivas, como por exemplo nos rituais associados à religião. Nas cidades existem muitos edifícios que dão abrigo à religião e às crenças dos seus habitantes e permitem vivências no coletivo. Existem também monumentos que representam pessoas ou acontecimentos notáveis em dado momento histórico e que têm sentido para a geração que os criou e podem, ou não, ser significativos para as gerações posteriores. A cidade tem assim estruturas construídas – casas, jardins, monumentos, etc. – com significados individuais e coletivos, que variam com o passar do tempo.

Desta forma, a cidade torna-se até certo ponto um museu coletivo, em que o passado se encontra exposto em edifícios, espaços e monumentos. A cidade acolhe memórias individuais e coletivas nos seus espaços, ou, dito de outra forma, todos os espaços têm a(s) sua(s) história(s). Na cidade vive-se no meio de edifícios e respetivas memórias: o presente coexiste com o passado e movimenta-se para o futuro.

A consciência desta dimensão na arquitetura levou a que hoje se fale muito na preservação da memória coletiva, através da conservação de bens arquitetónicos, isto é, da não demolição de construções antigas. Trata-se de reconhecer que certos edifícios, ou mesmo certas áreas, “falam” do passado. Existe a consciência de que estes espaços e edifícios não devem ser apagados. Muitos, são reabilitados e são-lhes dados novos usos. Outros acabam por servir apenas para contemplação, morrendo assim para a cidade que pulsa viva, ao redor. (Rolnik, 1988, O que é cidade, p.13)

Assim, a cidade reúne um conjunto de memórias, passagens e vivências que tornam cada espaço único. Sendo a cidade um meio urbano onde o ser humano intervém recorrentemente ao longo dos séculos, ao nível da construção de espaços e edifícios, deve reconhecer-se também a importância da sua dimensão cultural e social. As diferenças entre as várias cidades passem também pelas diferenças sociais e culturais dos seus habitantes, através dos seus hábitos e práticas. A cidade é um meio urbano onde habitam diferentes pessoas, onde se criam comunidades diversificadas que têm intrinsecamente como obrigação a partilha do espaço. A cidade é um meio social rico de vivências, onde cada ser humano tem a sua vida e o seu espaço quotidiano, seja de trabalho, de lazer ou habitacional. Cada ser humano é uma peça deste meio urbano, ou seja, o próprio ser humano que fez erguer a cidade, é também um constituinte dela. Desta forma, é

inevitável haver uma autoridade que organize o espaço de uso global, no intuito de manter a organização e responsabilidade na sua gestão. Historicamente, houve várias formas de gestão dos espaços da cidade.

Inicialmente, o ser humano ao criar o espaço urbano para a sua sedentarização, começa por utilizar a natureza envolvente nas mais diferentes potencialidades, isto é, existe uma exploração de plantação de produtos de forma a gerir os recursos dados pela natureza (como por exemplo o mar e o solo). Com o desenvolvimento da qualidade de vida urbana, o ser humano passa a levar para a cidade toda a sua produção retirada do exterior, dando origem ao mercado, e inevitavelmente origina a comercialização nas cidades. Tendo em conta todos os benefícios que este comércio de bens implica, começa a gerar-se uma multiplicação de produção para abastecer as cidades.

“Sem dúvida é possível dizer que hoje o mercado domina a cidade.” (Rolnik, 1988, O que é cidade, p.22)

A cidade deixa de ser um ponto de recolha de bens necessários e passa a conter vários pontos de consumo, o que acaba por manipular e persuadir o cidadão a usufruir do seu poder de compra. Historicamente, as grandes cidades começam a surgir como pontos de comércio, e é nesses pontos de troca e comércio de mercadorias que se juntam as pessoas. Assim, acabaram por surgir diferentes cidades e conseqüentemente aumentaram as possibilidades de trabalho, dada a necessidade de mão de obra para a produção das várias mercadorias.

Com o crescimento da produção de comércio através da atividade manufatureira, aumentava a riqueza das grandes cidades, e, por conseguinte, aumentava a população das mesmas. A necessidade de reorganização das estruturas e disposição da cidade foi fundamental, no entanto, tornam-se notórias as diferenças marcadas pelas classes sociais existentes baseadas na sua função no espaço, o que contribuiu para a uma segregação espacial, ou seja, a separação destas classes sociais e funções no espaço urbano, por exemplo com a colocação dos locais de trabalho no centro do espaço urbano, obrigando à deslocação em massa das periferias, diariamente, para estes locais.

Talvez desde sempre sejam visíveis nas cidades, as diferenças sociais. Mesmo que funcionassem num espaço comum, as diferenças nas roupas, nos gestos e a diferença de comportamento sempre distinguiram as classes sociais existentes.

Neste desenvolvimento habitacional e de comportamentos, as casas constituintes do espaço urbano vão tornar-se núcleos familiares, deixando de existir a utilização das ruas para comércio, passando a ser vias de deslocação dos cidadãos e veículos, sendo este ainda um dos motivos de segregação espacial que caracterizam a época contemporânea.

Após todo este desenvolvimento natural da organização, construção e emancipação das cidades, surgem, através de um conhecimento racional e aprofundamento dos princípios de ordem, os tratados de arquitetura e urbanismo. Estes, analisam as cidades existentes e orientam futuros projetos de construção, que passam a ser criados de forma homogénea na sua disposição, gerando novas formas de distribuição espacial assentes na separação do trabalho intelectual e manual.

Neste sentido, o espaço urbano, devido ao crescimento e evolução dos meios de produção e à crescente necessidade de circulação e comercialização dos produtos, vai começar a caracterizar-se como cidade industrial no séc. XIX. A cidade industrial vai aumentar drasticamente a produção, e por isso aumenta a necessidade do aumento da mão de obra, num processo contínuo até hoje. As periferias habitacionais aumentam e como consequência desta junção de etnias e culturas, em situação de grande vulnerabilidade económica e social, surgem problemas de coexistência. Estas populações perderam as relações com os seus locais de origem e vivem desenraizadas em contextos de grande pobreza. Existem situações de conflito e de violência, decorrentes da tensão social, mas existem também exemplos de boa convivência. Subsiste a ideia de que na cidade há mais oferta de trabalho e as pessoas continuam a mudar-se do campo para as cidades, mesmo tendo de viver nas periferias.

O desenvolvimento de produção implica o desenvolvimento também tecnológico, onde a máquina toma um papel fundamental de programação e até de produção, e os meios tecnológicos como internet, mensagens e telefonemas, e ainda a imagem de vídeo trazem o panorama geral do mundo atual aos mais diferentes cantos das cidades. Vivemos numa época *hipermediada* pelos meios de comunicação, em que a imagem é a linguagem dominante.

1.3A Periferia

Embora nem sempre seja verdade – existem obviamente periferias “ricas”, habitadas por pessoas das classes médias/altas – é frequente a ideia de que a periferia está associada a algo negativo, entendida como uma zona desfavorecida a nível económico, a nível social e de grande diversidade étnica acolhendo geralmente grupos populacionais de baixa escolaridade.

A periferia, territorialmente, é toda a zona que se encontra ao redor da cidade, ou seja, toda a zona da cidade que não pertence ao centro. Embora, como se referiu, haja periferias de luxo, existe a ideia generalizada de que as zonas periféricas se caracterizam arquitetonicamente por um baixo nível de qualidade de construção. O crescimento desta periferia está conectado a decisões privadas com base na necessidade funcional e habitacional. Por vezes, este território não é estruturado, tornando-se um espaço de carácter aleatório e caótico.

Quanto ao nível social e económico, a periferia é associada a aglomeração da sociedade desfavorecida onde por vezes existe marginalização e violência, ou seja, a periferia é vítima de um certo preconceito na opinião pública que, de forma simplista, a considera simplesmente um local de exclusão.

É um lugar-comum considerar os jovens provenientes das periferias como:

“jovens desenraizados, sem perspetivas, sem estratégias; em rutura com a escola e com o mercado de emprego; a manifestação em estado puro da desorganização, da exclusão e da raiva individual e social; o resultado da dissolução das solidariedades étnicas, familiares, religiosas, ideológicas; a massa informe, desarticulada e imprevisível de uma sociabilidade baseada em contactos fragmentários” (Domingues, 1995, p.7; ct. Menanteau, 1994, p.93/95).

Embora haja muitos exemplos que contradizem esta situação, é certo que, tendo em conta os meios e, de certa forma, os privilégios da cidade centro (por exemplo na sua organização e administração política e na oferta cultural) existe uma discrepância entre a periferia e o centro das cidades. Por exemplo, a falta de meios e de acesso à cultura vai limitar o crescimento local tanto a nível económico como social e cultural. Muitas vezes, um jovem da periferia não tem as mesmas oportunidades de desenvolvimento e de crescimento do que um jovem do centro da cidade.

1.4 Ler e representar a cidade

A cidade encontra-se numa construção diária, e por isso numa constante mudança, o que vai tornar inevitável existirem diferentes formas de pensar e caracterizar a cidade. A cidade é uma construção temporal, ou seja, um acontecimento constante, seja a nível de desenvolvimento nas construções e crescimento territorial, como também no cruzamento de vidas quotidianas existentes dos habitantes. Assim, os cidadãos são então parte da constituição da cidade, protagonizam, também eles, esta arte temporal, através das diferentes ações intervenientes nela, sejam estas positivas ou negativas.

As mudanças contínuas da cidade podem surgir em resposta a necessidades particulares existentes, ou o resultado de um planeamento urbano global, que é obviamente muito necessário, embora nem sempre aconteça. Infelizmente, como sabemos, nem sempre se define a estrutura urbana base de forma coerente na sua aparência global (a organização dos edifícios, dos jardins, dos passeios e estradas, entre outros) de forma a responder às necessidades do ser humano.

A leitura de uma cidade começa por ser definida pelo observador, possibilitando diferentes perspetivas consoante o seu ponto de observação (por exemplo se no centro da cidade ou na sua periferia), o cruzamento de diferentes pessoas no seu quotidiano, o ambiente local, entre outros. Para complementar essa perspetiva individual relacionada com a observação direta, sempre houve formas de mapear as cidade. Antigamente, a leitura geral de uma cidade era feita através do

mapeamento territorial, pela consulta de mapas e era dessa forma que se dava a conhecer o espaço urbano. Atualmente, após os avanços da tecnologia, foram desenvolvidas aplicações móveis e plataformas de mapeamento e exploração territorial que vieram facilitar ao ser humano o processo de exploração local. Além desses recursos, existem também as placas e sinais das ruas e edifícios da cidade.

A percepção de imagem da cidade, é adaptada segundo a percepção visual de cada observador, a imagem que o meio sugere vai ser interpretada segundo a sua bagagem visual e experiências pessoais. Aquela que possa ser uma imagem simples no seu contexto e organização, pode ser na percepção do observador algo mais ou menos familiar ao olhar, tornando a leitura de cada espaço urbano algo único e diferenciado a cada observador, pelas diferentes percepções associadas à mesma ideia.

A imagem de um espaço urbano na sua compreensão e identificação, requer obviamente a existência de um observador e segue três parâmetros fundamentais, a identidade, no seu significado particular; a estrutura, a forma dos objetos em relação com o observador; e o significado emocional, que remete o observador para as suas experiências. Estes são as componentes essenciais para a identificação e percepção visual da cidade.

A interpretação de uma imagem urbana permite que o observador não afunile a sua percepção acerca do espaço observado ao que meramente “vê”, deixando a capacidade de imaginação alongar o observável, através da possibilidade de inventar, no seu íntimo, situações que teriam acontecido no próprio espaço (por exemplo a destruição e abandono de um hospital remete para a imaginação do mesmo no seu normal funcionamento, ou apelar a memórias pessoais em espaços semelhantes).

A cidade é composta pelas mais diferentes classes económicas, sociais e políticas; diferenças culturais; valores e costumes; interesses e crenças; entre outros. Todos estes fatores vão influenciar a cidade, independentemente da sua localização e todos estão conectados a sociedade, sendo partes constituintes da mesma.

1.5 Sustentabilidade nas escolas

A sustentabilidade designa-se como um conjunto de estratégias e atitudes no sentido de preservar o equilíbrio do meio ambiente no presente e no futuro, sendo ao mesmo tempo economicamente aceitáveis. É necessária muita sensibilização junto dos vários grupos sociais no intuito de garantir os recursos naturais do planeta para as gerações futuras. É urgente fornecer à sociedade um conjunto de soluções para a sustentabilidade do planeta no gasto equilibrado dos seus recursos.

Na origem da palavra sustentabilidade o seu conceito estava associado à justiça social e conservacionismo. Foi apenas no século XX que este conceito passou a ser associado ao desenvolvimento sustentável. Para existir sustentabilidade é necessário associar três fatores: o ambiental, o social e o económico. É fundamental encontrarem-se igualmente soluções estáveis de forma que as medidas e estratégias tomadas sejam de acordo a responder às necessidades da população.

Sendo este um tema cada vez mais urgente, tem sido também um tema bastante mais divulgado e procurado (por exemplo através de causas e manifestações ambientais), sendo necessária a sensibilização ao tema e aplicação de estratégias também nas escolas. O planeta encontra-se cada vez mais perto de uma situação limite, provocado pelo desleixo do ser humano, pela exploração incessante dos recursos naturais sem respeito pela natureza e pelo consumismo desenfreado que é estimulado na sociedade ocidental, entre outros fatores.

Tornou-se insuficiente o apelo na comunicação social. Algumas empresas já adaptaram os produtos de forma a contribuir para a sustentabilidade ambiental, por exemplo no caso das palhinhas e dos copos de plástico descartáveis que passarem a ser de fabricados em papel, tentando contribuir para esse objetivo. No entanto, embora bem-intencionadas, estas parecem ser sempre medidas insuficientes tendo em conta o problema global. O uso das redes sociais neste processo é necessário de forma a impactar e dar a conhecer consequências futuras.

Todas estas informações e meios de sensibilização são necessários para sensibilizar os adultos, no entanto deverá haver uma maior persistência instrutiva nas gerações mais novas, utilizando o meio escolar como contexto de sensibilização.

O ensino artístico, de forma geral, tem vindo cada vez mais a sensibilizar e implementar no processo das suas aprendizagens o uso de materiais recicláveis ou de origem natural. É notória a sensibilidade na conceção de objetos artísticos através do uso de materiais e recursos naturais, desde a criação do produto, à forma como é fabricado e até mesmo na sua embalagem. No entanto, é possível fazer arte através de qualquer tipo de objeto, e porque não, ultrapassar a ideia de desenho enquanto método tradicional, para uma inovadora proposta de ensino artístico? (por exemplo as instalações; a *land art*; entre outras). Este método seria uma abordagem possível no ensino artístico através de meios sustentáveis: basear exclusivamente as técnicas e suportes da obra de arte nos recursos naturais e objetos recicláveis e/ou reutilizáveis.

Todos estes pormenores são um passo importante para a proteção do planeta, e compete ao ensino, de modo geral, procurar os mais variados exemplos e meios de divulgação que formem os alunos na aquisição desta sensibilidade ambiental.

II. Estudo Empírico

2.1 Problemática, questão de investigação

Tendo a turma um diferenciado leque de alunos caracterizados como tendo necessidades educativas especiais, toda a unidade didática foi realizada de acordo com o programa educativo geral, adaptado aos parâmetros de inclusão e do trabalho de entreajuda, sendo aplicada uma unidade didática com um grau de exigência que contém desafios constantes e de modo a trabalhar o objetivo primeiro de inclusão social e cooperação.

Desta forma, salienta-se a estratégia do trabalho de cooperação e entreajuda. Normalmente os alunos preferem o trabalho de grupo em unidades curriculares práticas, pelo espírito de trabalho que se cria, pelo ambiente social, pela distribuição de trabalho, entre outros aspetos. Contudo, é fundamental o exercício de grupo no meio artístico, primeiramente para acolher todos os alunos no núcleo de turma, e posteriormente para a análise da conjugação de ideias, passando pela partilha de conhecimentos entre membros de grupo, e até mesmo pela observação dos alunos no meio social.

Neste modo de trabalho serve o ditado “várias cabeças pensam melhor do que uma”, e é neste sentido que o trabalho de grupo vai levantar por si diversos pontos positivos, o *brainstorm* de um grupo vai trazer muitas opções para cima da mesa para serem discutidas, adaptadas e postas em prática pelos membros.

A inclusão requer muitos outros parâmetros, no entanto uma estratégia fundamental é o trabalho em grupo. De modo geral, a turma mostrou-se desde início muito unida e respeitosa pelas diferenças existentes entre colegas, onde existem alunos com necessidades especiais que requerem especial atenção e principalmente de um permanente incentivo à inclusão na turma, bem como de uma boa relação professor-aluno.

Todos estes parâmetros foram trabalhados a longo do segundo semestre, integrados numa unidade didática com um nível de desafio bastante exigente e cativante, pois tratou-se de uma turma, como foi anteriormente mencionado, com bastantes pontos positivos no seu comportamento e desempenho, completamente capaz de encarar desafios de nível superior ao que estariam habituados.

Como se referiu inicialmente definiu-se a pergunta de partida principal da seguinte forma:
Como estimular um pensamento crítico sobre o espaço urbano contemporâneo no ensino das artes visuais?

Desta pergunta, desprendem-se outras duas, mais específicas do trabalho em sala de aula: Como ampliar o leque de conhecimentos técnicos e de linguagens artísticas sensibilizando simultaneamente os alunos para a sustentabilidade? Como desenvolver nos alunos hábitos de cooperação e entreajuda nos alunos?

Todo o trabalho desenvolvido orientou-se no sentido de desenvolver junto dos alunos esse pensamento crítico sobre o espaço urbano contemporâneo, ao mesmo tempo aumentando os seus conhecimentos relativamente a técnicas, meios e suportes sensibilizando-os para as questões climáticas e a necessidade de reutilizar e reciclar materiais de forma sustentável.

A unidade proposta, envolveu por isso trabalho em equipa, estimulando a cooperação, o diálogo e a entreajuda. Tratou-se, como se verá, de um trabalho implicando o cumprimento de várias etapas até ao resultado final.

2.2 Metodologia Investigação-Ação e a Metodologia Projetual

A investigação-ação é uma metodologia de trabalho que vai exigir a identificação da problemática, sendo a resposta à mesma o intuito da metodologia. Posteriormente é feita uma investigação, onde são recolhidas informações, contextos, relação entre temáticas, entre outros parâmetros, que vão levar à construção do plano de prática a resolver a problemática. O presente plano de ação segue, numa preferência pessoal, uma metodologia até certo ponto afim à investigação-ação: o princípio de trabalho de Bruno Munari, que constitui uma *metodologia de trabalho projetual*. Esta metodologia incentiva uma aprendizagem através de um processo contínuo e autónomo que parte da identificação do problema e termina na resolução do mesmo. Na prática, começa por se identificar a problemática que desenvolve automaticamente o projeto, os seus vários patamares desenvolvidos pela investigação e termina no produto final do projeto proposto aliado à resolução da problemática.

Acompanhando o pensamento de Latorre (2003), existe uma estratégia de ensino em que quatro pólos se interligam e constituem a base da investigação-ação e a forma como decorre esse processo. Estes polos são o plano de ação, a ação, a observação da ação e a reflexão. Este é, segundo o autor, o ciclo básico da investigação-ação. Portanto, cabe ao professor em sala de aula levantar as problemáticas e posteriormente, seguindo esta linha de pensamento-ação colocar este método integrado no momento das aprendizagens. É no momento de observação que são recolhidos dados de forma rigorosa e sintética para dar consistência ao passo seguinte.

A expressão investigação-ação educativa é utilizada para descrever uma família de atividades realizadas pelos professores nas suas salas de aula para fins como: desenvolvimento curricular, autodesenvolvimento profissional, aprimoramento de programas educacionais, sistemas de planeamento ou políticas de desenvolvimento. Estas atividades têm em comum a identificação de estratégias de ação que são implementadas e posteriormente submetidas à observação, reflexão e mudança. (Latorre, 2003, p.23)

A preparação das aprendizagens vai sempre exigir uma adequação na metodologia de acordo com as necessidades e problemáticas de cada turma em questão. O professor deve aplicar o método de investigação-ação e tornar esse papel o mais atualizado e versátil possível, para posteriormente chegar à solução da problemática cumprindo todos os passos estabelecidos desta estratégia.

A definição de investigação-ação passa muito por uma necessidade de adaptação da prática profissional do professor, promovendo um aprofundamento constante e apropriado às necessidades educativas de cada grupo de alunos numa pré-análise e estudo, que vai automaticamente influenciar, posteriormente, toda a prática desenvolvida. Este deverá ser um trabalho constante do papel do professor, que é bastante diferente da ideia muito enraizada de que o professor apenas prepara as aprendizagens através de um método de exposição geral do programa estabelecido nas aprendizagens gerais.

Um parâmetro importante a ser observado durante a análise é a componente social, tanto a pessoal como a educativa. Neste contexto é necessário um levantamento das circunstâncias de vida dos alunos, o conhecimento dos condicionamentos que possam sofrer e mesmo os “prós e contras” da turma enquanto grupo. Simultaneamente tem de ser pensado e definido de que forma os aspetos menos positivos podem ser trabalhados através do processo de ensino/aprendizagem.

III. Descrição da prática letiva e análise de dados

3.1 Contextualização da escola e turma

A Escola Secundária de Mem Martins localiza-se no concelho de Sintra. Foi recentemente remodelada, tendo-se demolido dois edifícios, remodelado cinco e edificadas três novas estruturas arquitetónicas. A escola encontrava-se num estado grave e avançado de destruição e consequentemente não cumpria com os requisitos mínimos de segurança e bem-estar para alunos, professores e funcionários. Houve testemunhos de alunos da existência de baldes para a água que entrava da chuva nos edifícios, distribuídos por salas e corredores; os alunos na sala de artes, tinham de se dirigir à casa de banho para lavar pincéis ou buscar água nos godés; entre outras insuficiências.

As remodelações foram feitas nos edifícios, mas foram também criados espaços verdes mais organizados, embora pessoalmente considere que atualmente ainda não está bem aproveitada a zona verde da escola. Foi também criado um parque de estacionamento no interior, pois a escola encontra-se numa rua principal de Mem Martins com pouco estacionamento, tendo em conta a dimensão da instituição, juntamente com os espaços de comércio e trabalho em redor.

Atualmente, e do que pude observar durante a PES, a escola reúne ótimas condições exteriores e interiores, muita disponibilidade de acesso a materiais facilitados pela instituição, limpeza das salas bem realizada, acesso a água e lavatórios, mobiliário de arrumação de materiais na sala de aula, ótimo ambiente escolar. Também as salas de multimédia, que tive oportunidade de visitar, se encontram com bons equipamentos didáticos.



Figura 1 e 2 - Fachada da escola / Fachada da entrada após remodelações

Contudo, e apesar de todos os recursos adquiridos nestas remodelações na instituição, foram notórias as necessidades quanto aos materiais a obter para a realização dos projetos da unidade didática, tendo como maior causa, as dificuldades financeiras dos próprios alunos. Desta

forma foi fundamental a integração da sustentabilidade e da utilização dos materiais recicláveis na construção das maquetas na turma 9ºC.

A turma 9ºC era constituída por sete alunos do género masculino e dezassete alunas do género feminino. Desta forma, foi inevitável a aproximação entre o grupo masculino, no entanto sempre muito disponível e interativo com o núcleo feminino.

Integram esta turma vários alunos com necessidades educativas especiais, não necessariamente na disciplina de educação visual. Neste caso apenas duas alunas carecem de promoção do comportamento pró-social; e outros dois alunos necessitam de acompanhamento específico. Estes dois alunos integram-se no «Regime de Educação Inclusiva (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei nº116/2019, de 13 de setembro)», o primeiro caso do aluno, de acordo com o seu relatório técnico-pedagógico, «beneficia da implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão decorrentes do facto de apresentar défice motor (coordenação, equilíbrio e motricidade fina); dificuldades de aprendizagem; apneia obstrutiva do sono; surdez neuro sensorial bilateral para altas frequências e doença oncológica. As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a implementar para o aluno são: Medidas universais (a) Diferenciação pedagógica; b) Acomodações curriculares; d) Promoção do comportamento pró-social; e) Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos nas disciplinas de Português e Matemática) e medidas seletivas (c) Apoio psicopedagógico; e) Apoio tutorial. O aluno usufrui de adaptações ao processo de avaliação (Artigo 28º), nomeadamente, a) Diversificação dos instrumentos de recolha de informação; e) Tempo suplementar para a realização da prova. No que se refere à avaliação externa, beneficia da medida f) Realização de provas adaptadas a nível de Escola.»

O caso do segundo aluno, de acordo com o seu relatório técnico-pedagógico, «beneficia da implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, a saber, medidas universais (a) Diferenciação pedagógica; b) Acomodações curriculares; d) Promoção do comportamento pró-social; e) Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos); seletivas (c) Apoio psicopedagógico; d) Antecipação e o reforço das aprendizagens; e) Apoio tutorial), e adicionais (b) Adaptações curriculares significativas; c) Plano individual de transição; e) Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social). O aluno apresenta défice cognitivo moderado e perturbação da linguagem.»

Contudo, em nada afetou o aproveitamento destes alunos, que mantiveram sempre empenho e interesse pelos desafios propostos, seguindo algumas adaptações, muitas vezes numa estratégia de liberdade de conceção, mas acabaram sempre por responder de forma notável aos exercícios propostos.

A turma mostrou-se desde o início do ano letivo bastante empenhada e trabalhadora nas aulas, bem como interessada na disciplina de Educação Visual, sem negar ou opor-se a qualquer desafio lançado. Houve, de um modo geral, uma pré-disposição e autonomia no início de todas as aulas que tornaram o aproveitamento do tempo de aula positivo e imediato. Este bom ambiente tornou possível a realização de exercícios bastante mais avançados a nível conceptual e sempre encarados com a maior vontade e disponibilidade na sua conceção.

De modo geral foram alunos muito empenhados e pouco desestabilizadores no momento de aprender. O grupo de alunos rapazes iniciaram o segundo semestre de forma mais eficaz em resultados, mas rapidamente cederam o destaque às alunas, sendo que muitas delas revelaram resultados bastante interessantes e de vocação para as artes.

Um momento muito positivo e interessante desta turma foi o facto de ser perceptível a vocação para as artes por parte de algumas alunas e no fim do ano letivo constatar-se efetivamente o interesse das mesmas em querer seguir o ensino de artes.

3.2 Importância do trabalho fora da sala de aula

Em praticamente todas as áreas, é exigido um trabalho extra da parte do aluno, o chamado TPC, trabalho para casa, que vai essencialmente redobrar as aprendizagens tomadas em sala de aula, de forma a consolidar toda a matéria exposta.

No entanto, e mais uma vez em destaque na área das artes, os trabalhos fora da sala de aula conseguem alcançar e desenvolver dimensões muito pessoais dos alunos a que as outras áreas não acedem, permitindo-lhes um certo à-vontade e incentivando-os a que se expressem livremente, que tomem posicionamentos críticos ou que explorem aspetos menos evidentes das suas personalidades.

Um suporte muito comum, que acompanha normalmente o aluno desde o ensino básico ao secundário (para os alunos que seguem a área das artes), é o diário gráfico. Muitos professores recomendam aos alunos que se façam acompanhar de um diário gráfico, o que acaba por ser um meio de chegar aos alunos de uma forma natural. Este suporte regular para as mais variadas experiências gráficas vai permitir-lhes uma liberdade de expressão total através do desenho, estando presente em momentos mais ou menos difíceis das suas vidas e traduzindo os mais diversos sentimentos, sendo mesmo por vezes utilizado como escape e/ou refúgio. Vai ainda funcionar como uma maneira de aplicarem livremente as habilidades técnicas bem como de praticarem aquelas que sentem preferência e gosto na sua utilização. (ver apêndice 4)

Em muitos outros casos será um exercício levado com menos interesse e, portanto, será importante da parte do professor uma supervisão, no intuito de orientar esses alunos, através por

exemplo de desafios constantes. É importante, nesse caso, o papel do professor no sentido de aproveitar as aprendizagens que proporciona em aula para sugerir que os alunos lhes deem continuidade fora da aula, colocando desafios que reforcem essas aprendizagens, a realizar em casa.

O reforço e apoio psicológico alcançado com este exercício, numa opinião própria, é o mais importante. Haver a possibilidade de chegar ao aluno que se encontra numa fase de adolescência e, portanto, com várias crises existenciais, numa fase de aceitação e descoberta do eu, está de certa forma ao alcance do professor de artes e pode de ser uma estratégia levada com elevada importância e aproveitamento. E em caso de necessidade, haver um alerta por parte do mesmo, ao conselho de turma, de alguma situação peculiar observada nos registos gráficos do aluno no seu objeto pessoal.

No caso da psicologia infantil os principais métodos utilizados para alcançar respostas na observação de crianças é através do brincar e do desenho, pois é complicado até certa idade conseguir um diálogo com uma criança ou adolescente utilizando os mesmos métodos dos adultos, sendo, portanto, fundamental quer a nível da psicologia quando necessário, como a nível da educação e formação do aluno, haver um controlo regular e desta prática. Um simples desenho realizado de forma autónoma e livre pode despertar um alerta de necessidade de apoio.

3.3 Prática Pedagógica

O fundamental neste projeto didático é seguir a metodologia proposta, em que o resultado será o produto de um caminho, passo a passo, organizado de forma a obtenção de resultados correspondentes e previstos, ou seja, todo o processo de trabalho desenvolvido irá contribuir para o produto final.

Como se referiu, houve desde o início uma preocupação com a sustentabilidade, que se traduziu na opção de mostrar aos alunos como é possível a utilização dos mais diferentes recursos e meios para a construção do objeto artístico, bem como a sensibilização e consciencialização para as causas sociais no contexto atual.

Inicialmente foi fundamental a observação e análise da turma para se conseguir identificar eventuais problemas com que lidar, que dessem pistas para possíveis problemáticas a desenvolver. No entanto foi concluído que a turma não teria nenhuma necessidade em particular e, portanto, passou a ser possível desenvolver uma unidade que constituísse um desafio o elevado e mais complexo de forma a extrair o máximo dos alunos e das suas capacidades inerentes.

Seguiram-se os conteúdos programáticos da disciplina de Educação Visual para o 9º ano, em que são transmitidas as aprendizagens acerca das perspetivas, tendo sido dedicados os tempos necessários para a aprendizagem, interiorização e consolidação das mesmas.

Posto isto, centramos as aulas na produção e enriquecimento da cultura visual dos alunos, que consequentemente iria gerar a criatividade necessária para o desenvolvimento de propostas para o projeto. Em paralelo foram propostos desafios suficientemente exigentes e estimulantes para que começasse a ser trabalhada a componente funcional de extrema importância no ensino, a inclusão e o trabalho de entreajuda. Como se referiu, esta é uma das disciplinas que mais facilmente trabalha estas componentes e sendo esta uma turma com diferentes alunos com as mais variadas necessidades especiais educativas, é necessária a atenção ao comportamento e ambiente estabelecido no núcleo de turma.

“o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de conceção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para melhor consecução de uma determinada aprendizagem.” Roldão (2010, p.57)

Desta forma, a adaptação desta estratégia de ensino ao método de trabalho de grupo foi entendida como uma estratégia para alcançar o sucesso nas aprendizagens.

Neste processo de investigação, eu, como professora, assumi como necessário e prioritário o trabalho de inclusão e entreajuda na produção artística. Desta ideia orientadora, partilhada, esclarecida e aceite pela turma, decorreu naturalmente a necessidade da cooperação e relação aluno-professor além das relações entre os próprios alunos nos grupos formados. Gerou-se assim um clima de confiança, respeito e diálogo, assente na cooperação entre todos. Esta responsabilidade e compromisso favoreceu uma predisposição generalizada para a realização com sucesso de cada etapa de trabalho.

3.3.1 Estrutura da Unidade Didática

Apresentou-se todo um projeto dividido por três etapas preestabelecidas e organizadas de forma coesa, em que os alunos cumprissem os conteúdos programáticos da disciplina, e simultaneamente alcançassem um nível de resultados superior, que implicava trabalharem de forma dinâmica as mais variadas técnicas e expressões. Durante a unidade didática foram utilizadas e exploradas técnicas como a pintura, desenho e escultura.

Simultaneamente, a unidade didática cumpre alguns dos pressupostos descritos das Aprendizagens Essenciais de Educação Visual no 3º Ciclo do Ensino Básico, designadamente:

- Refletir sobre as manifestações culturais do património local e global.
- Reconhecer a importância das imagens como meios de comunicação de massas, capazes de veicular diferentes significados.
- Compreender a importância da inter-relação dos saberes da comunicação visual nos processos de fruição dos universos culturais.
- Relacionar o modo como os processos de criação interferem na(s) intencionalidade(s) dos objetos artísticos.
- Interrogar os processos artísticos para a compreensão da arte contemporânea.
- Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo.
- Articular conceitos, 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.
- Selecionar, de forma autónoma, processos de trabalho e de registo de ideias que envolvam a pesquisa, investigação e experimentação.

(Novo Visual 7|8|9 Planificações e Sequências de Aprendizagem, 2021, p.53)

Inicialmente, a primeira etapa foi desenvolvida de acordo com os conteúdos programáticos da disciplina de Educação Visual: as aprendizagens na temática das perspetivas. Neste caso foi trabalhado o desenho de perspetivas com um, dois e três pontos de fuga, no intuito de utilizar ao longo da criação do projeto de grupo durante processo de trabalho para a construção da maquete final, e na criação de uma base visual para aplicar na última etapa desta unidade em que teriam de escolher, dentro dos objetos recicláveis, as suas estruturas para a construção da maquete urbana.



Figura 3 – Processo de trabalho

Existiram duas fases de projeto no desenho de perspetiva, uma foi o desenho dos sólidos atendendo aos conteúdos programáticos da disciplina, e a segunda fase foi uma introdução à etapa seguinte, em que foi trabalhada uma obra do artista Nadir Afonso, seguindo as regras da perspetiva com um ponto de fuga.

De seguida, numa segunda etapa, expôs-se uma componente teórica e introdutória ao artista Nadir Afonso, sendo esta a referência neste trabalho, no intuito de alargar a cultura visual e artística dos alunos, através do conhecimento de um artista português moderno que aborda especificamente, neste caso, a composição urbana. A proposta do artista, menos óbvia e comum, permitiu desenvolver o pensamento crítico e a criatividade além do quotidiano visível, aprofundando o imaginário dos alunos.

Posteriormente os alunos agruparam-se a pares e trabalharam em aguarela uma reprodução de uma das obras do artista referido anteriormente, no formato A1. Esta proposta tinha como objetivo tirar os alunos da zona de conforto da folha de papel A4, trabalhar a noção de composição de grande escala, além da técnica de pintura em tinta de aguarela, e ainda começar a trabalhar em grupo, convidando à boa comunicação e organização dos pares.

Nesta etapa foi observável a dinâmica da turma, nas mais diversas ocasiões de trabalho, de forma a ser possível começar a dividir a turma para os grupos do projeto final. O empenho dos alunos durante este desafio foi de destaque, tendo sido declarado pelos mesmos uma satisfação, primeiramente pela técnica utilizada de aguarela, e posteriormente por ter sido o primeiro contacto com o trabalho em equipa.

Desta forma, na terceira e última etapa, os alunos iniciaram as suas propostas de projeto, sendo opcional o desenho livre ou rigoroso, em que apresentaram o projeto urbano numa visão de planificação da cidade. Foram então formados os grupos, e selecionado um dos projetos de cada grupo. O projeto selecionado iria ser trabalhado pelos quatro elementos do grupo de igual forma, sendo que poderia ser alterado se houvesse unanimidade de decisão. Por outro lado, à medida que esclareciam e trocavam ideias seria necessário refletir criticamente sobre as problemáticas atuais, numa escolha autónoma e unânime no grupo.



Figura 4 - Processo de pintura das maquetas

Finalizaram a unidade com a criação das maquetas. Nestas trabalharam o processo criativo na elaboração estética da construção, na escolha dos materiais recicláveis e na sua utilização, e trabalharam toda uma componente social e contemporânea de problemáticas urgentes que se vivem atualmente. De um modo geral, a turma demonstrou uma maturidade enorme para as idades correspondentes, em levar às suas “eco cidades” problemáticas tão importantes e principalmente atuais. Foram ainda esperadas melhorias no aspeto de autonomia e autoconfiança no trabalho, e a nível comportamental e social. (ver apêndice 6)

Síntese da Unidade Didática: métodos e organização
(ver apêndice 1)

3.3.2 Materiais, recursos didáticos e estratégias de ensino

Ao longo do desenvolvimento da unidade foram utilizados diferentes recursos didáticos. Ao iniciar com as perspetivas com dois pontos de fuga, o acompanhamento do manual da disciplina foi fundamental na exposição à turma, feita através do desenho exemplificativo no quadro da sala de aula e com recurso a vídeos de explicação.

De seguida, foram utilizados recursos digitais, neste caso um dossier digital de imagens, acompanhado de uma breve descrição biográfica do artista português Nadir Afonso, no intuito de dar a conhecer o artista e as suas obras à turma, apelando ao pensamento crítico dos alunos e à reflexão acerca da arte contemporânea portuguesa.

A salientar que todos os materiais didáticos utilizados foram partilhados na plataforma *Teams* sempre com abertura para dúvidas que pudessem existir.

Mais tarde, surgiram questões sobre o que seria uma maqueta, por parte dos alunos, sendo necessário recolher novamente um dossier de imagens de exemplos de maquetas urbanas nas mais diferentes fases de planificação e construção, e apresentá-lo à turma. Desta forma, é possível aumentar a bagagem visual dos alunos, sendo de extrema importância para o seu desenvolvimento aumentar o conhecimento que têm de diferentes formas de formalização da obra plástica – neste caso a construção de modelos ou maquetas –, para além do tradicional desenho ou pintura.

Os materiais utilizados pelos alunos na construção das maquetas, foram recolhidos pelos mesmos de forma a serem utilizadas apenas embalagens recicláveis do seu quotidiano, num intuito de sensibilização para as problemáticas ambientais. (ver apêndice 5)

3.3.3 Unidade Didática – Pensar a cidade/Projeto Eco Construir

A unidade didática desenvolvida ocupou o tempo letivo do segundo semestre, tendo sido possível desenvolver os conteúdos programáticos da disciplina, conciliando as mais variadas técnicas, a cultura e a comunicação visual e ainda o desenvolvimento do pensamento crítico.

Numa apreciação global a turma cumpriu todos os patamares nas aprendizagens, utilização de técnicas e no interesse e empenho na disciplina, o que facilitou por um lado a obtenção de bons resultados, e por outro lado aumentou o grau de exigência nos desafios lançados.

Este projeto cumpre com todas as etapas do trabalho de *metodologia projetual*, a metodologia de Bruno Munari, bem como da investigação-ação. Neste processo foi trabalhado passo a passo todo um imaginário aliado ao desenvolvimento de desafios até ao resultado do projeto final. Todo o projeto abrange uma vertente social, artística e contemporânea desde os métodos e técnicas utilizadas, bem com as temáticas propostas, as práticas no âmbito de trabalho enquanto trabalho cooperativo, bem como um desenvolvimento do imaginário e da cultura visual.

O projeto alcançou interligações com a História da Cultura e da Arte, naquela que foi uma pesquisa de obras urbanas artísticas; com a Geografia, abordando-se a temática geral da urbanização; e, com grande impacto a vertente social e humana na contemporaneidade. Efetivamente, foram encontradas problemáticas existentes da atualidade, que foram trabalhadas no projeto final de forma autónoma por parte dos alunos.

Sendo os bons resultados algo já inerente à turma, de modo geral, o foco deste processo de aprendizagem foi principalmente o alerta às adversidades culturais e sociais existentes no meio comum, bem como motivar à predisposição do trabalho coletivo e em equipa de forma a priorizar a inclusão em sala de aula e nas dinâmicas de trabalho.

Desta forma, passo a expor a sequência e programação de trabalho da Unidade Didática – Eco construir. Desde logo, foi possível a anotação das necessidades dos alunos, e neste caso foi facilmente perceptível uma necessidade de projeto a longo prazo. Por este motivo se seguiu a *metodologia projetual* na prática letiva e a investigação-ação, quer na prática letiva, quer como metodologia de investigação. Ambas incentivam uma aprendizagem através de um processo contínuo e autónomo que parte da identificação do problema e termina, após várias fases de reapreciação crítica e reavaliação do processo, na resolução do mesmo. Neste caso começou por se identificar o projeto, este desenvolveu-se nos seus vários patamares, sempre com uma visão crítica do mesmo, e terminou no produto final do projeto proposto.

É de salientar que as questões climáticas, cada vez de maior urgência devem, sempre que possível, ser levadas para sala de aula. É importante mostrar que o futuro são os alunos e que é para eles mesmos que surge essa preocupação.

As alterações climáticas têm sido muito abordadas nas mais diferentes disciplinas ao longo dos anos de escolaridade, desde o início do 2º ciclo do ensino básico até ao fim do 3º ciclo do ensino básico, 5º ao 9º ano. Por outro lado, existe uma necessidade de adaptação desta temática nas mais diferentes áreas do ensino secundário. Esta é uma problemática que pode perfeitamente ser trabalhada de forma interdisciplinar.

A necessidade de reciclar, de utilizar materiais reutilizados ou recicláveis do quotidiano nos mais diferentes trabalhos escolares é também um ponto importante nesta unidade.

No total foram realizadas seis maquetas urbanas, em grupos de quatro elementos que autonomamente intitularam e abordaram os seguintes temas das maquetas urbanas: “Diferenças económicas e sociais”; “Inclusão de comunidades e culturas”; “Mudanças climáticas”; “Poluição”; “Mar”; “Bairro feliz”. (ver apêndice 6)



Figura 5 e 6 - Trabalho de grupo – Maqueta Urbana “Diferenças Económicas e Sociais”

Nesta maqueta, o grupo quis salientar as diferenças de classes sociais, e a maneira como cada vez mais as construções de grandes edifícios se apropriam do espaço tradicionalmente ocupado pelas classes de menores recursos. Por outras palavras, o modo como o sistema vigente privilegia os mais favorecidos, e como os bairros habitacionais das classes mais baixas têm vindo a ser destruídos, e substituídos por construções para as classes economicamente mais favorecidas. Sendo alguns alunos pertencentes a outras culturas, o grupo aproveitou para evidenciar o exemplo do Brasil e das diferenças obvias entre a favela e a cidade dos mais favorecidos, diferenças essas económicas, mas refletidas nas estruturas das construções e condições humanas.

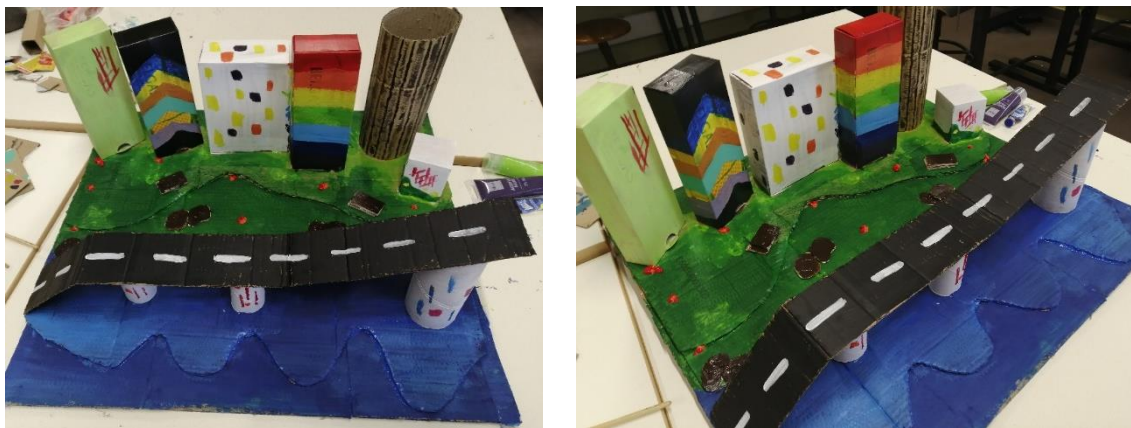


Figura 7 e 8 - Trabalho de grupo – Maqueta Urbana “Inclusão”

Nesta maqueta o grupo apela à inclusão, o desenho de referência seguia um leque variado de cores com intuito de transmitir alegria e vida à cidade, e simultaneamente o respeito à diversidade cultural e em questões de identidade sexual e género, em que foram utilizadas as cores da bandeira desta causa. Durante a apresentação foi notório o realce da luta pela igualdade de género em que numa sociedade, homens, mulheres e pessoas não binárias usufruam das mesmas oportunidades, direitos e obrigações.

3.4 Análise de dados do questionário

A integrar a unidade didática foi feito um questionário (ver apêndice 7 e 8), no intuito de compreender a perceção dos alunos acerca dos desafios propostos ao longo do semestre em que foi desenvolvida esta unidade na disciplina de Educação Visual.

O questionário apresenta uma pergunta de identificação da idade do aluno, para estatística e compreensão das respostas apresentadas posteriormente, sendo que as idades predominantes são quatorze e quinze anos.

Apresenta ainda nove perguntas relativas à compreensão de trabalho, às preferências e dificuldades, e ao aproveitamento do aluno. Este questionário obteve 23 respostas, num total de 24 alunos pertencentes à turma.

Ainda que a unidade didática tenha sido estruturada e programada de forma a trazer novos e elevados desafios, considerando as capacidades apresentadas pela turma, constatou-se, no entanto, que o nível de dificuldade percebido e expresso pela turma foi ‘acessível’. Ou seja, apesar de a unidade ter sido concebida como exigindo um nível de dificuldade superior, a perceção dos alunos é de que foi acessível.

A corresponder ao observável em sala de aula, cerca de metade dos alunos teve preferência pela última etapa da unidade em que foram construídas as maquetas e aprofundado o trabalho de grupo, sendo alguns dos motivos:

“trabalho em equipa é mais divertido, e a maqueta é algo mais dinâmico”; “porque gosto de construir coisas e pintar”; “achei que a maqueta em grupo criou um ambiente de mais conexão com o resto da turma”; “gostei de trabalhar em equipa”. (apêndice 8)

Os alunos apresentam preferência pela técnica de aguarela, utilizada na representação no formato A1 a pares, sendo que foi demonstrado, durante o exercício, o entusiasmo na utilização da técnica, maioritariamente por não a terem experimentado anteriormente e por ser uma nova aprendizagem.

Como foi referido anteriormente, a Escola Secundária de Mem Martins levou alterações significativas para obter as melhores condições tanto na estrutura como de trabalho, e, portanto, é referido pelos alunos a existência das condições necessárias na sala de aula para a realização dos projetos artísticos.

A realização de trabalhos de grupo é uma estratégia fundamental e essencial para a inclusão em sala de aula. Toda a dinâmica de trabalho vai integrar os elementos do grupo num processo de trabalho de equipa e entreaajuda com um objetivo comum. Ao juntar os alunos em grupos inevitavelmente estamos a juntar diferentes personalidades e em diferente estado de desenvolvimento pessoal, e por isso, existem variadíssimos papéis a ocupar num grupo, sendo que a maioria se considerou e auto designou como tendo o papel de ‘criativo’.

No que diz respeito ao contributo do trabalho de grupo para desenvolvimento do espírito de inclusão e entreaajuda as respostas a destacar são:

“ser mais rápido tendo mais mãos de trabalho”; “ter mais calma e aprender a aceitar melhor as ideias dos outros componentes do grupo”; “temos de incentivar todos a trabalhar porque todos temos capacidades”; “contribui para perceber que nem sempre posso ser o líder”; “há mais pessoas a pensar, e o tempo acaba por ser reduzido”; “4 cabeças pensam melhor do que uma”; “aprendi que é possível trabalhar bem com elementos da turma do qual eu não conhecia”; “fiz coisas que pensava que não teria capacidade para fazer”. (apêndice 8)

Para finalizar, é importante frisar que a prioridade num trabalho de grupo para os alunos é a cooperação e entreajuda, o contributo individual para o objetivo comum e a boa relação no grupo entre membros.

Em análise ao questionário sobre a unidade desenvolvida, os métodos utilizados e os seus contributos através do trabalho de grupo foi possível verificar que os alunos de forma geral avaliam de forma positiva a experiência de trabalhar em grupos, e através dos resultados apresentados pode constatar-se que é uma estratégia válida no desenvolvimento do trabalho de entreajuda e inclusão. Os alunos, de acordo com as suas respostas, mostraram uma empatia pelo outro e interesse na conjugação e validação de ideias de todos os membros do grupo em igual forma.

Considerações Finais

Quando dou início à Prática de Ensino Supervisionada na Escola Secundária de Mem Martins, começo com a experiência de ter sido apenas uma aluna também numa escola secundária de periferia. Esta circunstância de vida familiarizou-me, de certa forma, com esta realidade em vários aspetos, como por exemplo as condições de trabalho e da sala de aula; o ambiente escolar e social; o funcionamento da estrutura (biblioteca, reprografia, aquisição de materiais, entre outros).

Contudo tive a oportunidade de conhecer e pertencer à estrutura de funcionamento da escola, sendo de realçar o bom ambiente social, e esforço coletivo dos intervenientes desta estrutura (a direção, os professores e os funcionários) para que o ano letivo superasse os objetivos pretendidos em prol dos alunos.

Relativamente à experiência obtida em sala de aula diretamente com os alunos, e após o período de observação das necessidades da turma, pretendi desenvolver primeiramente a inclusão de todos os membros, havendo um trabalho de entreaajuda e cooperação, e em simultâneo desenvolver individualmente as competências de autonomia, de responsabilidade e de colaboração, bem como o pensamento critico e criativo. Paralelamente ao desenvolvimento da unidade didática, começo a criar uma relação professor-aluno de modo a gerar uma empatia mútua e sempre com elevado respeito. Esta relação de empatia favoreceu sempre um manifesto à-vontade, por parte dos alunos, em relação a mim, na procura de esclarecimento de questões ou de dúvidas, e na orientação e colaboração no trabalho. Acredito ter incentivado à motivação e empenho dos alunos durante todo o desenvolvimento da unidade didática, ao longo do semestre.

A temática explorada – o espaço urbano – foi propositadamente escolhida por se tratar de algo próximo, ou do quotidiano dos alunos. A familiaridade com tema facilitou aos alunos sentirem-se desde logo confortáveis e recetivos a novos conceitos. Por outro lado, o facto de ter sido proposto pensarem nas suas cidades considerando o contexto atualmente vivido encaminhou os alunos para uma pesquisa e levantamento de problemáticas a resolver fazendo-os olhar para o mundo de que fazem parte. Esta temática foi articulada com os conteúdos programáticos e objetivos da disciplina de Educação Visual, definida segundo as Aprendizagens Essenciais.

Tendo em conta as necessidades educativas especiais da turma, a concretização das aulas foi gerida segundo a implementação e otimização de estratégias adaptadas para que todos os alunos atingissem o sucesso nos desafios propostos, tendo ainda em consideração o tempo estipulado para a concretização da unidade didática.

Os resultados obtidos em cada etapa de trabalho da unidade foram fundamentais na avaliação dos alunos e dos seus projetos, e simultaneamente na organização e orientação das

etapas seguintes até ao resultado do projeto final. Houve sempre uma liberdade na expressão dos alunos durante a realização dos projetos, orientada e supervisionada de forma a corresponder sempre ao caminho pretendido, numa abordagem de reforço positivo em valorização ao trabalho desenvolvido, dando abertura às críticas construtivas e discussões ou dúvidas existentes.

Constatamos que a metodologia de investigação-ação utilizada, nos seus parâmetros de observação, ação e reflexão, possibilitou a adaptação de diferentes estratégias e práticas, no intuito de corresponder às aprendizagens pretendidas e simultaneamente oferecer um suporte metodológico à investigação.

A utilização da *metodologia projetual*, por outro lado, permitiu que as estratégias propostas em aula atingissem o sucesso. O pensamento projetual por etapas favoreceu uma progressão do trabalho claramente percebida pelos alunos, ou seja, uma leitura evolutiva do processo. Cada etapa se prestou também a uma análise crítica, assim possibilitando a organização de todo o processo de trabalho.

Considero que o trabalho em grupo, numa perspetiva de cooperação e entreajuda, foi fundamental na obtenção de bons resultados aos desafios, na interrupção de barreiras sociais e culturais, e ainda na integração de todos os membros da turma independentemente das necessidades ou dificuldades de cada um.

Acredito ter respondido de forma positiva à pergunta de partida inicial, na medida em que acredito com este projeto ter efetivamente estimulado um pensamento crítico sobre o espaço urbano contemporâneo. Acredito também ter ampliado o leque de conhecimentos técnicos e de linguagens artísticas dos alunos sensibilizando-os simultaneamente para a sustentabilidade ambiental. Como se referiu, acredito ainda ter promovido hábitos de cooperação e entreajuda nos alunos que esperamos perdurarão como um exemplo nas suas vidas futuras.

O papel do professor no seu crescimento enquanto profissional tem de ser trabalhado caso a caso, consoante as turmas que vai encontrando. É, desta forma, um trabalho constante de investigação e reflexão sobre as necessidades e dificuldades encontradas, numa procura constante de análise e estratégias para levar a turma a um fim comum, o do sucesso escolar na educação artística, transmitindo ferramentas fundamentais na formação dos alunos enquanto pensadores e humanos capazes de interagir com o mundo e fazer parte dele de forma consciente e respeitosa.

Referências Bibliográficas

- Acaso M. (2014.setembro.08). *Rompendo com o imaginário: cinco ideias para migrar da Arte-Educação para a arte-Educação*. Disponível em: <https://mariaacaso.es/educacion-artistica/desbaratar-el-imaginario-cinco-ideas-para-emigrar-desde-la-educacion-artistica-hasta-el-arteducacion/>
- Acaso. M. (2015.agosto.07). *As artes visuais não devem ser utilizadas apenas como conteúdo, mas como uma estratégia genérica de aquisição de conhecimento*. Disponível em: <https://mariaacaso.es/educacion-disruptiva/ls-artes-visuales-no-solo-han-de-utilizarse-como-contenido-sino-como-una-estrategia-generica-de-adquisicion-de-conocimiento/>
- Barbosa T. (2013). *Metodologia projectual, um método para atingir a criatividade*. Tese de mestrado, Universidade Católica Portuguesa. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa.
- Benjamin, W. (1984). *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. Summus
- Bisol B., Rufinoni P. (2020). *Arte como imaginário das cidades*. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/vis.v17.58652>
- Calvino, I. (1990). *As cidades invisíveis*. São Paulo, Companhia das Letras.
- Carmo C. (2002) *A cidade irreal de José Gomes Ferreira*. In J. Ferreira (Ed.), *O irreal quotidiano*. 1ª. Ed., Lisboa, Portugal Editora.
- Domingues, A. (1994/95). “(Sub)úrbios e (sub)urbanos – o mal estar da periferia ou a mistificação dos conceitos?” *Revista da Faculdade de Letras, Porto*, pp.5-18.
- Lampert J., Silva T. (2016). *Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro*. 5(1):88-95
- Latorre A. (2003). *La investigación-acción – Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editora 179
- Levy D. (2014.dezembro.21). *Relegar a educação artística tem um objetivo político: formar pessoas cegas*. El Diario Disponível em: <https://mariaacaso.es/educacion-disruptiva/relegar-la-educacion-artistica-tiene-un-objetivo-politico-crear-ciegos-videntes/>
- Lynch, K. (1960). *A Imagem da Cidade*. Edições 70
- Mateus, R. (2019). *O Ensino da Expressão Plástica no 1º Ciclo: O Programa de Educação Estética e Artística*. (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra).

Meneses, U (2003) *Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares*, Universidade de São Paulo

Neto, C. (2022.junho.01). *Carlos Neto: «Temos um Estado negligente com as crianças»*. Abrilabril. Disponível em: <https://www.abrilabril.pt/nacional/carlos-neto-temos-um-estado-negligente-com-criancas>

Novo Visual 7|8|9 Planificações e Sequências de Aprendizagem (2021). Porto Editora

Porfirio F. (s.d). *Modernidade líquida*. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/modernidade-liquida.htm>

Roldão, M. C. (2010). “Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor.” 2ª edição. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão, pp.57-69.

Rolnik, R. (1988). *O que é Cidade*. Editora Brasiliense

Silva, B. (2020.agosto.22). *Em quantos dias se esgotam os recursos naturais do planeta?*. Eco. Disponível em: <https://eco.sapo.pt/2020/08/22/em-quantos-dias-se-esgotam-os-recursos-naturais-do-planeta/>

Sousa P. (2015). *A importância do brincar: brincar e jogar na infância*. Relatório final de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa.

Apêndices

1. Síntese da Unidade Didática: métodos e organização

- Exposição do desenvolvimento da unidade ao longo do semestre – desde a aprendizagem do desenho em perspetiva até à construção da maqueta
- Desenvolvimento do desenho de perspetiva

Exemplificação do desenho de sólidos com dois pontos de fuga.

Desenho de cidades com dois pontos de fuga. Aplicação em diferentes escalas (A5; A4; A3)

- Desenho rigoroso aleado ao desenho expressivo

Aula expositiva de obras do artista português Nadir Afonso.

Reprodução de uma obra do artista – individual.

Reprodução a pares de outra obra (formato A1|A3 / aguarelas).

- Desenho livre e exploratório

Propostas de projetos de maquetas urbanas (formato A3 / lápis de cor)

Seleção das obras a avançar para maqueta.

- Maqueta urbana

Construção da maqueta em cartão.

Pintura da maqueta.

Desenvolvimento um conceito para apresentação.

- Apresentação e Questionário

Breve apresentação das maquetas.

Questionário acerca da unidade.

2. Planificação da unidade didática

Educação Visual Planificação semestral Unidade Didática “Eco construir” Turma: 9º C Calendarização: 2º semestre Docente: Sónia Pequeno				
Conteúdos	Ações/estratégias de ensino-aprendizagem	Tempos Letivos	Recursos Didáticos	Objetivos
Perspetivas (Figuras geométricas)	Abordagem de formas geométricas com dois pontos de fuga. Exemplificação do processo no quadro. Aplicação no desenho.	4	PowerPoint. Recurso a imagens. Materiais de desenho técnico em grafite.	Introduzir a temática de perspetivas no intuito de criar bases na construção do desenho rigoroso de perspetiva.
Obras do artista Nadir Afonso.	Exploração de exemplos de obras de temática urbana. Reprodução de obras do artista.	2	Conjunto de imagens para enriquecimento visual e reprodução. Lápis de cor.	Dar a conhecer um exemplo de artista português interligando-o ao desenho de perspetivas num pensamento contemporâneo.
Reprodução de uma obra de Nadir Afonso	Reprodução em escala A1, de uma obra do artista – trabalho realizado em pares. Noção de cooperação e interajuda em sala de aula.	6	Imagem de referência para reprodução. Aguarela. Folhas A1.	Iniciar o trabalho de cooperação e entreajuda a pares; Interrogar os processos artísticos para a compreensão da arte contemporânea.
Desenho de preparação para a maquete.	Desenho livre de uma paisagem urbana. Distribuição dos grupos para a realização da maquete urbana.	4	Lápis de cor.	Dar liberdade aos alunos de criar as suas propostas de cidade para a construção da maquete, deixando ao critério dos mesmos as referências escolhidas.
Construção da maquete.	Escolha do desenho para a maquete. Apresentação de exemplos de maquetas urbanas. Construção da maquete – moldes, recortes, colagens.	4	Dossier de imagens digitais. Cartão, cola, tesoura.	Essencialmente criar um espírito de equipa. Organizar exposições em diferentes formatos.
Pintura da maquete.	Pintura da maquete construída em cartão.	4	Restos de tintas, cartolina colorida.	Aplicarem a técnica de pintura em cartão.

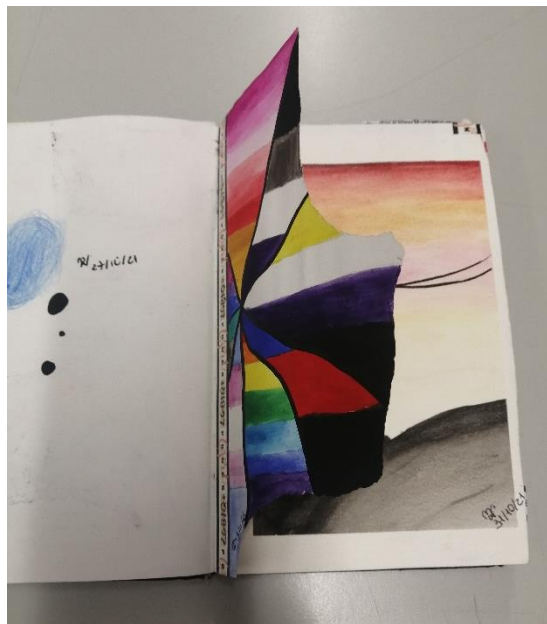
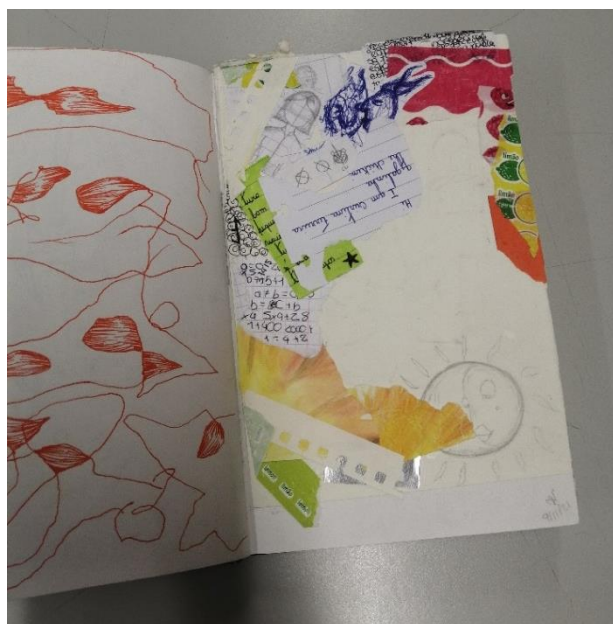
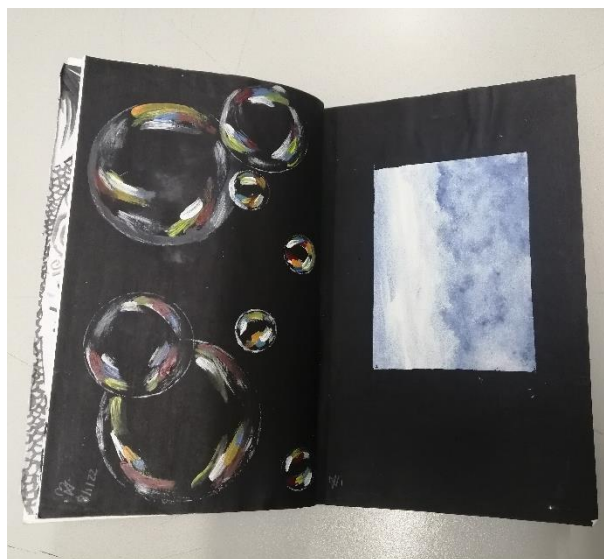
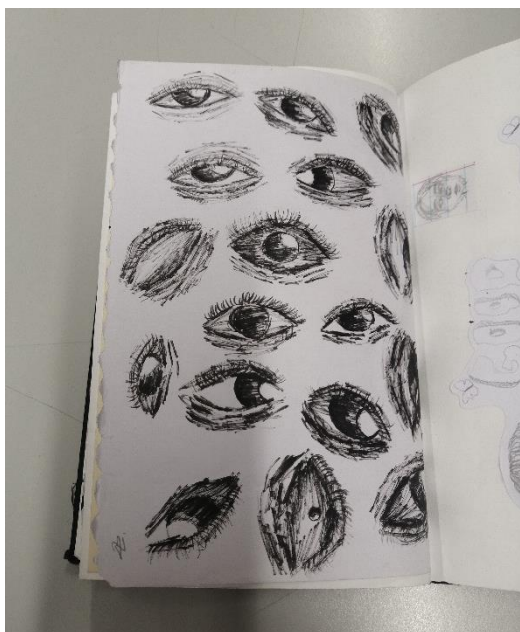
Apresentação das maquetas.	Apresentação das maquetas de cada grupo.	1	-	Desenvolverem uma apresentação das cidades construídas com argumentação consolidada.
Questionário	-	1	Recurso ao <i>Google Forms</i> .	Perceção da preferência dos alunos ao longo das subunidades.

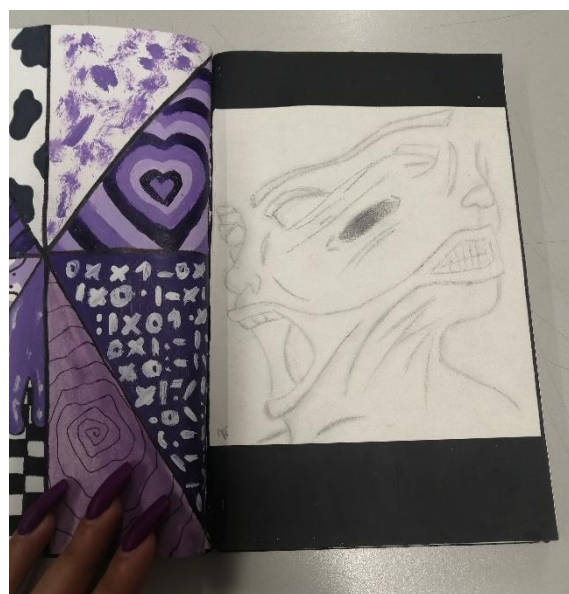
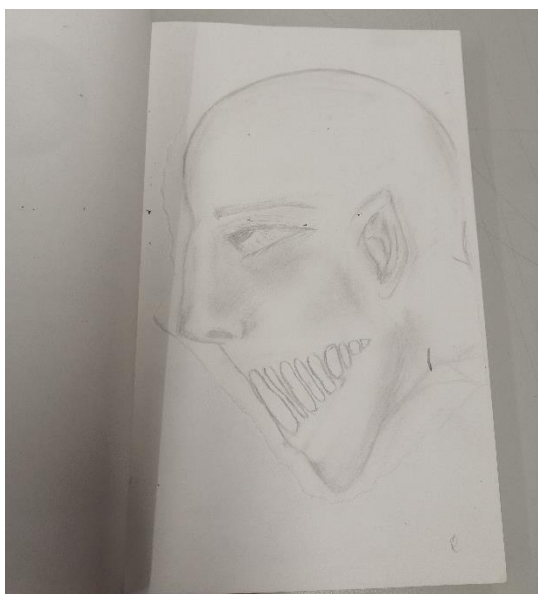
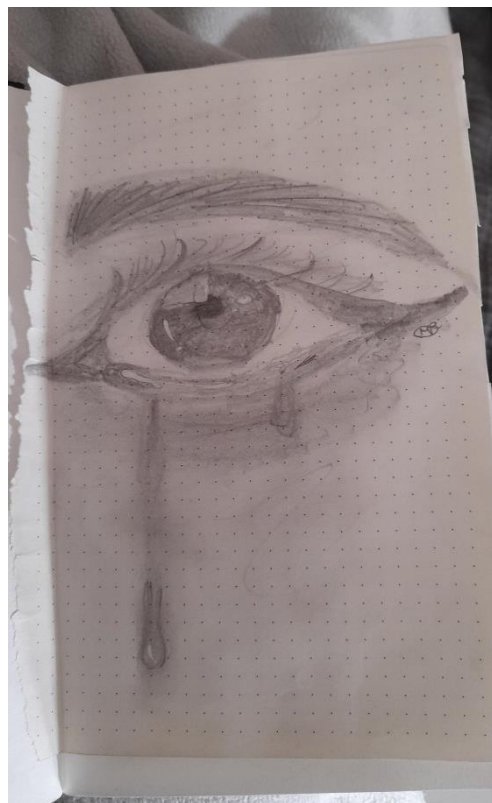
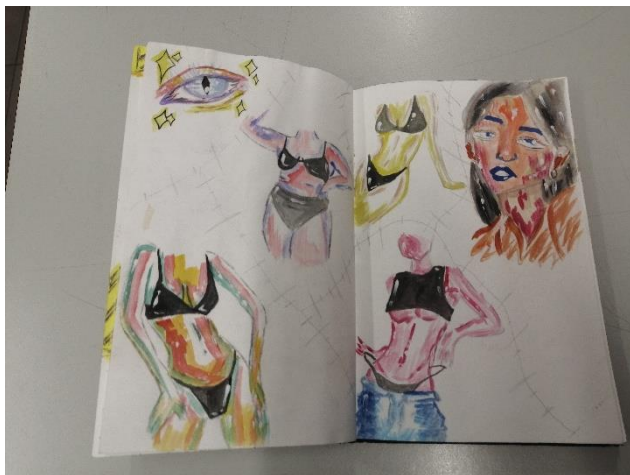
3. Planificação de uma aula da unidade didática

Escola Secundária Mem Martins		Disciplina: Educação Visual	
Ano: 9º ano		Turma: C	
Docente: Sónia Pequeno		07 de abril de 2022	
Plano de Aula			
Conteúdos	Desenvolvimento da aula		
Desenvolvimento da aula	1- Introdução de conteúdos: - Apresentação de exemplos de maquetas feitas em cartão, utilizando materiais recicláveis. - Esclarecimento de dúvidas. 2- Escolha do projeto; - Seleção de um projeto por grupo de acordo com o desempenho de cada um no trabalho individual. 3- Início da construção: - Distribuição dos grupos pela sala. - Construção da maqueta urbana.		
Sumário	Exploração de exemplos de maqueta. Escolha do projeto individual para a criação em grupo. Início da construção da maqueta em grupo.		
Domínio	Compreensão e reflexão	Interpretação e comunicação	Exploração e criação
Aprendizagens essenciais	- Criação de bagagem visual dos mais diferentes exemplos de maquetas e dos variados materiais de possível utilização. - Reflexão da importância da utilização de materiais recicláveis.	- Compreender e utilizar os conhecimentos adquiridos para uma nova visão de reutilizar nas artes.	- Manifestar expressividade nos trabalhos, paralelamente ao trabalho em equipa. - Experimentar, em grupo, diversos materiais e suportes analógicos e digitais - Saber justificar as escolhas de materiais e composição.
Materiais	- Projetor multimédia; computador; proposta de trabalho; cartão reciclado; régua; lápis de grafite; borracha; tesoura; cola branca.		

Escola Secundária Mem Martins		Disciplina: Educação Visual	
Ano: 9º ano		Turma: C	
Docente: Sónia Pequeno		13 de Janeiro de 2022	
Plano de Aula			
Conteúdos	Desenvolvimento da aula		
Desenvolvimento da aula	1- Introdução de conteúdos: - Apresentação de exemplos de maquetas feitas em cartão, utilizando materiais recicláveis. - Esclarecimento de dúvidas.		
	2- Escolha do projeto; - Seleção de um projeto por grupo de acordo com o desempenho de cada um no trabalho individual.		
	3- Início da construção: - Distribuição dos grupos pela sala. - Construção da maqueta urbana.		
Sumário	Exploração de exemplos de maqueta. Escolha do projeto individual para a criação em grupo. Início da construção da maqueta em grupo.		
Domínio	Compreensão e reflexão	Interpretação e comunicação	Exploração e criação
Aprendizagens essenciais	- Criação de bagagem visual dos mais diferentes exemplos de maquetas e dos variados materiais de possível utilização. - Reflexão da importância da utilização de materiais recicláveis.	- Compreender e utilizar os conhecimentos adquiridos para uma nova visão de reutilizar nas artes.	- Manifestar expressividade nos trabalhos, paralelamente ao trabalho em equipa. - Experimentar, em grupo, diversos materiais e suportes analógicos e digitais - Saber justificar as escolhas de materiais e composição.
Materiais	- Projetor multimédia; computador; proposta de trabalho; cartão reciclado; régua; lápis de grafite; borracha; tesoura; cola branca.		

4. Diário Gráfico

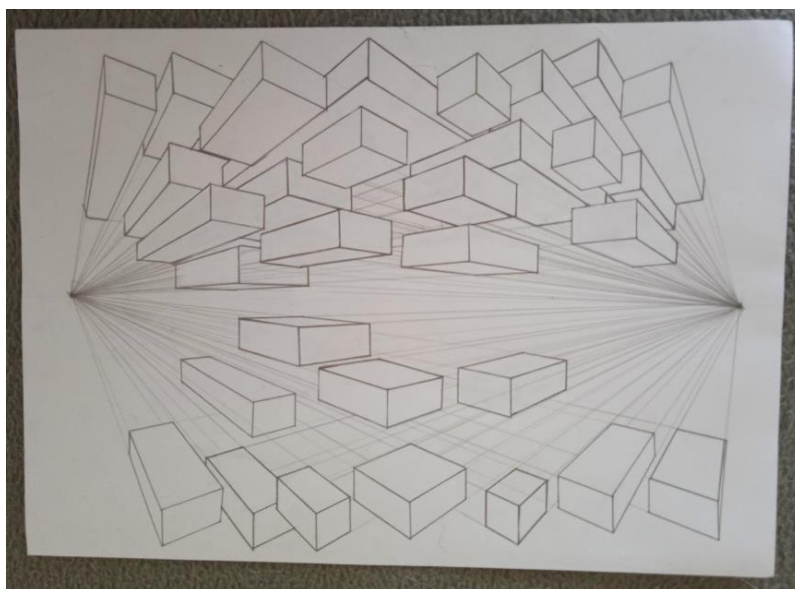
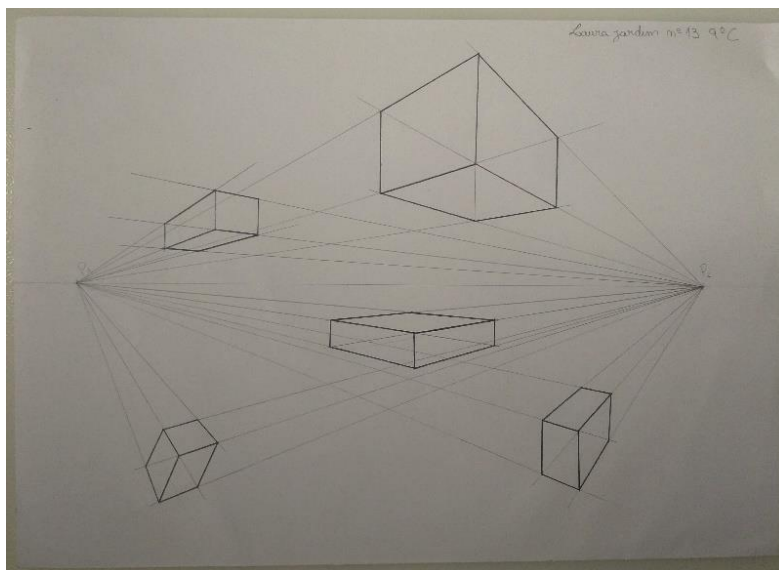


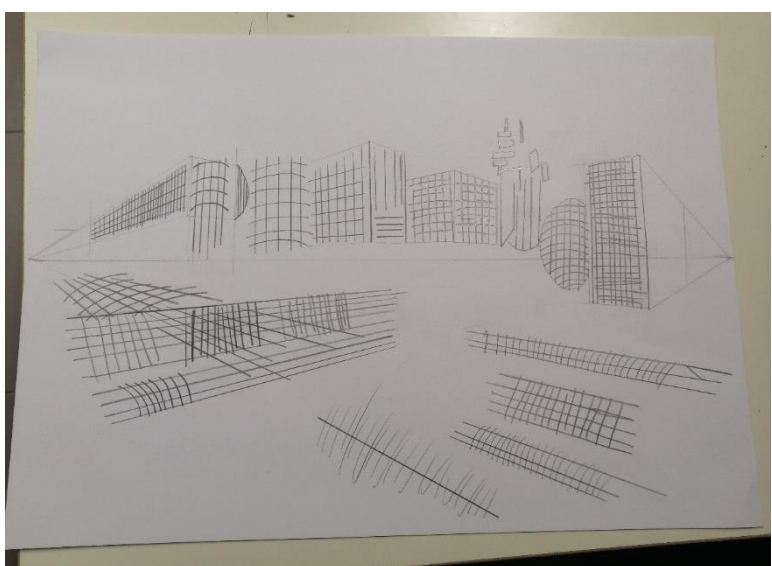
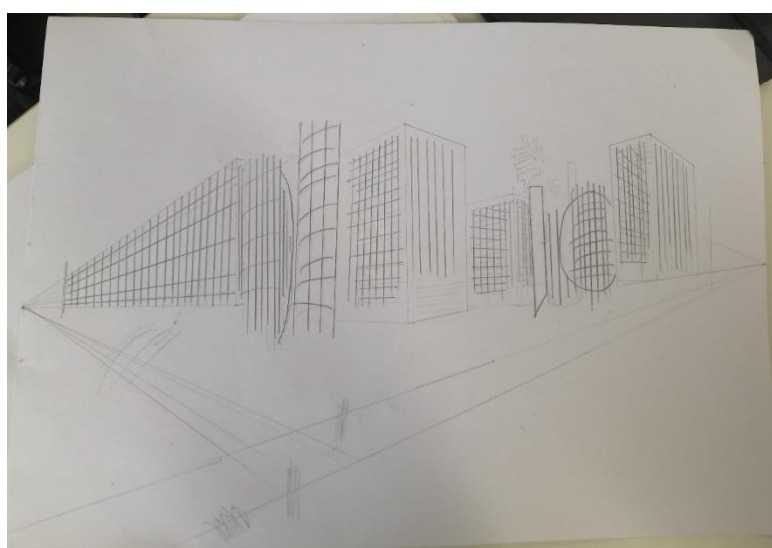
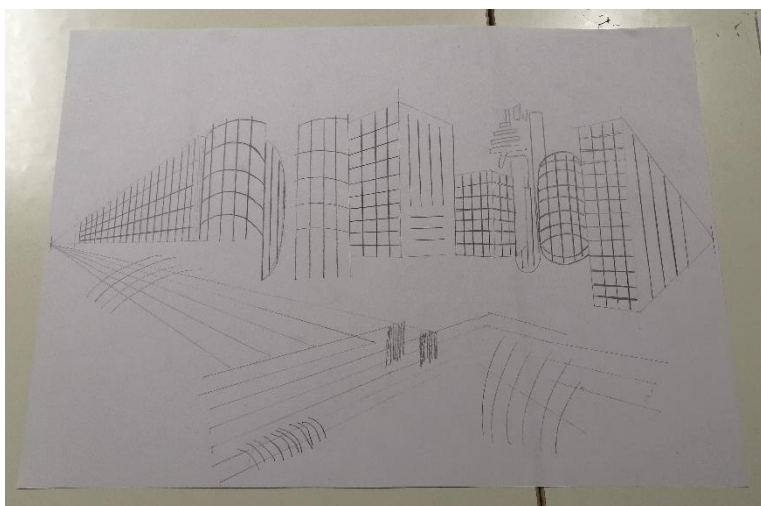


5. Registo do processo de trabalho dos alunos



6. Trabalhos da Unidade Didática – Eco Construir
Etapa 1 – Perspetivas (dois pontos de fuga)





Trabalho individual dos alunos – reprodução de uma obra com dois pontos de fuga (grafite | A3)

Etapa 2 – Representação de uma obra de Nadir Afonso (a pares e a aguarela)



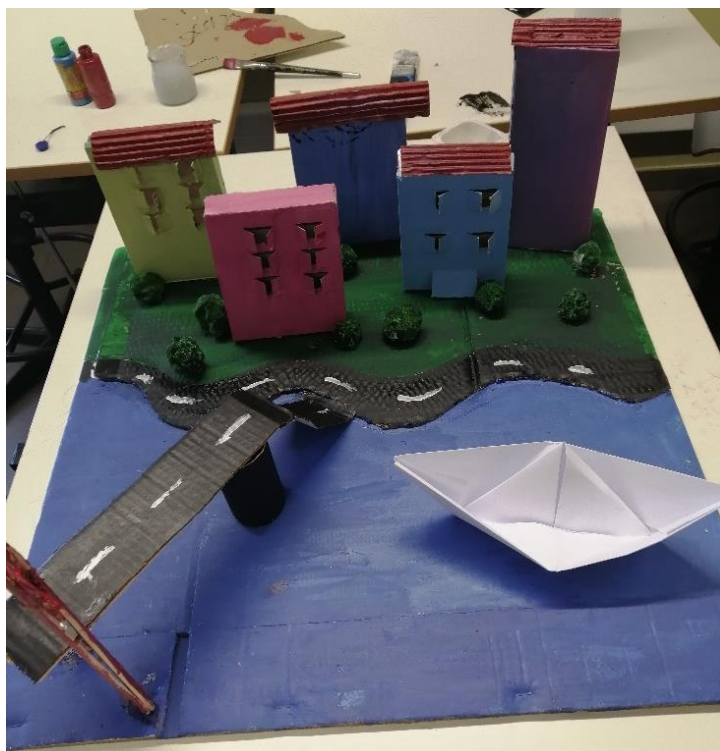
Etapa 3 – Maquetas Urbanas



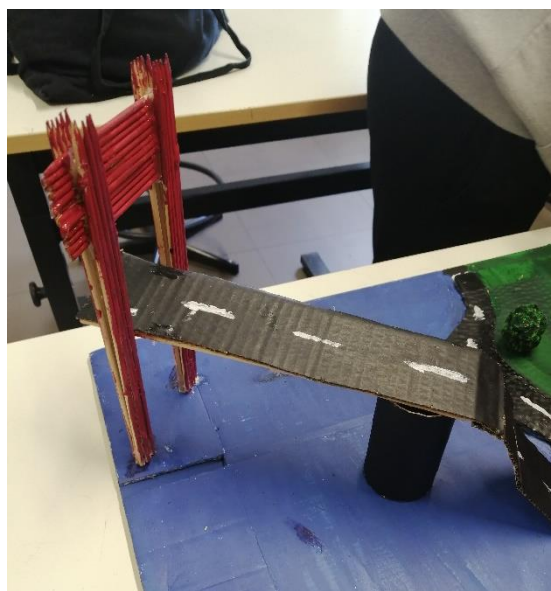
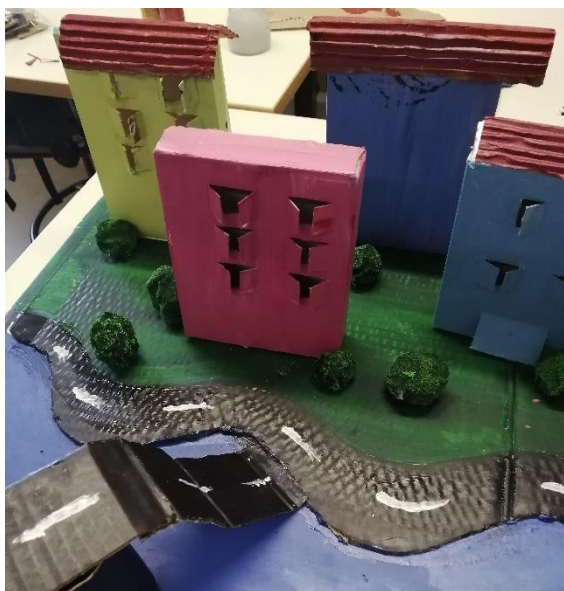
Nesta maqueta foi representada a destruição causada pela poluição. A paleta cromática seleciona deixa óbvia a destruição ambiental.



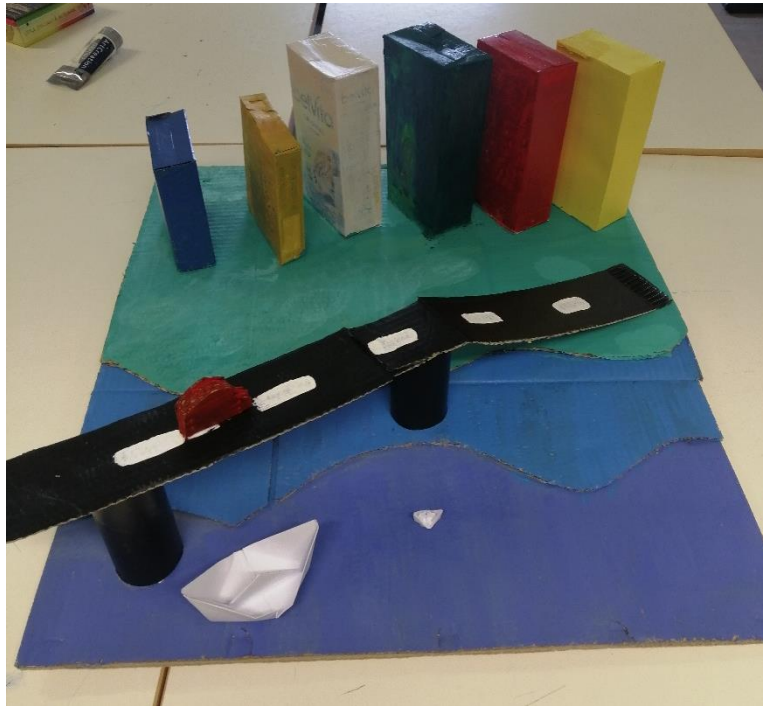
Trabalho de grupo – Maqueta Urbana “Poluição”



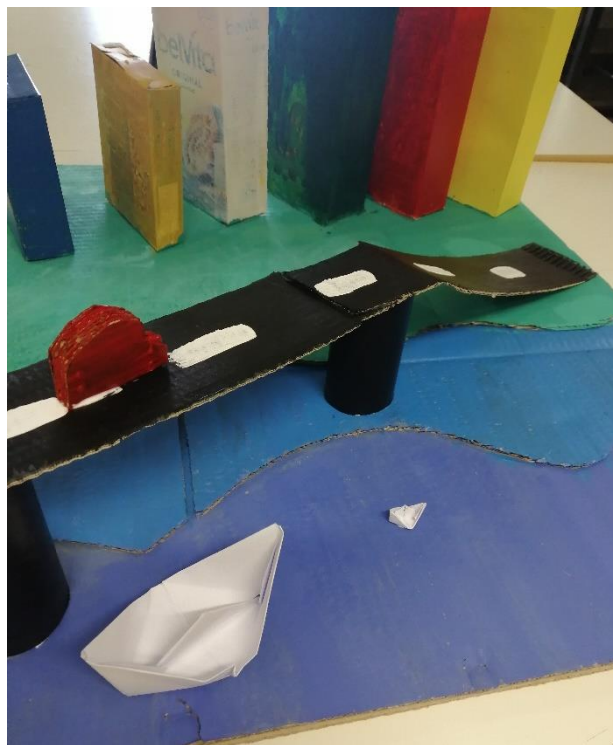
Nesta maqueta foi retratada a destruição pelas mudanças climáticas, especificamente uma tempestade, de maneira a mostrar as consequências das nossas falhas humanas para com o clima.



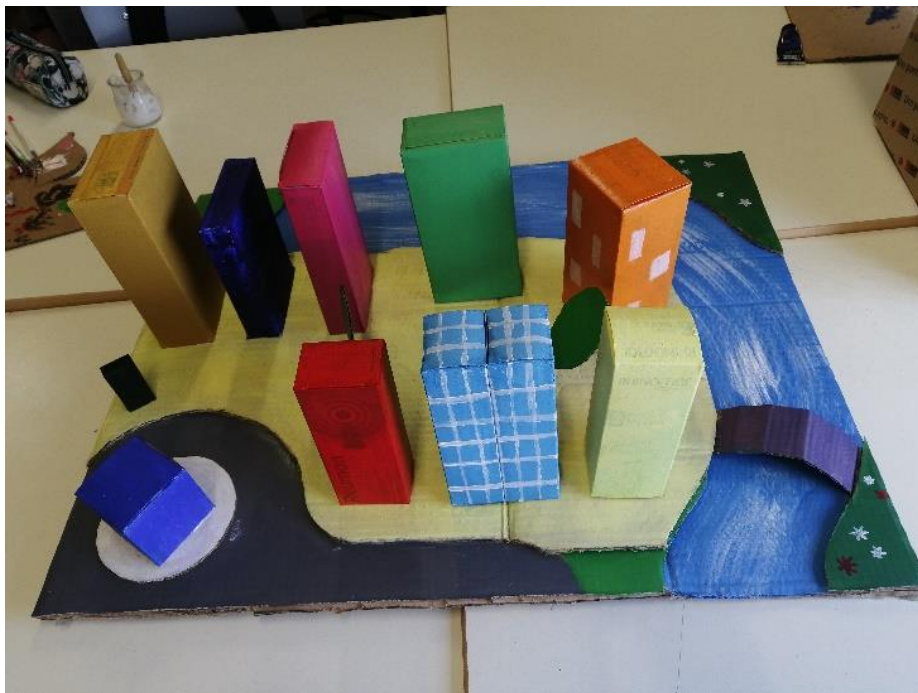
Trabalho de grupo – Maqueta Urbana “mudanças climáticas”



O grupo desta maqueta focou-se no acesso ao mar, na necessidade de ter uma costa junto as cidades e paralelamente, o prejudicial que se torna para o ambiente pelas atitudes do ser humano.



Trabalho de grupo – Maqueta Urbana “Mar”



Nesta maqueta ficou retratado um bairro no intuito de salientar o bom ambiente, o convívio, a natureza aliado a bons acessos. Tiveram o cuidado de colocar um caixote do lixo, e a pintura muito limpa retrata o cuidado com o meio ambiente.



Trabalho de grupo – Maqueta Urbana “Bairro Feliz”

7. Conteúdo do Questionário

Questionário aos alunos

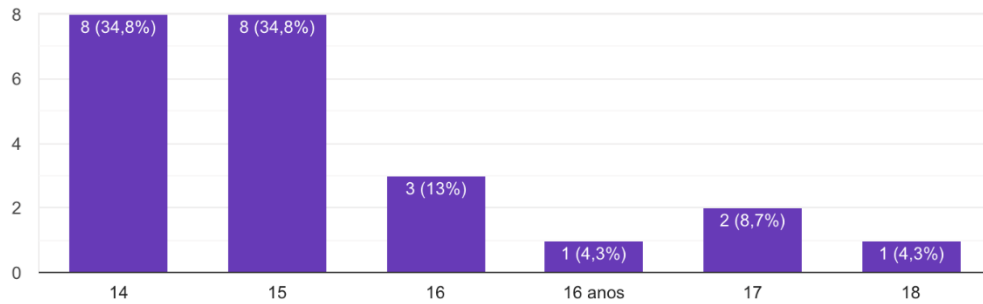
- Idade?
- 1. Qual foi o nível de dificuldade dos trabalhos realizados ao longo do segundo semestre?
- 2. Qual foi o trabalho que mais gostaste de realizar?
 - Pintura a pares em aguarela
 - Desenho individual da tua cidade
 - Maqueta em grupo
- 2.1 Porquê?
- 3. Quais os materiais/técnicas que mais gostaste de utilizar?
- 4. Achas que a tua sala de aula/escola tem as condições necessárias para a realizações dos trabalhos?
- 5. Num trabalho de grupo consideraste:
 - O faz tudo
 - O líder
 - O criativo
 - Outro
- 6. Em que é que o trabalho de construção da maqueta contribuiu para desenvolver o teu espírito de grupo e entreajuda?
- 7. Para ti, o que é mais importante no trabalho de grupo?
- 8. Tens interesse em fazer mais projetos destes no teu percurso escolar?
- 9. De 1 a 5 como é que te auto avalias?

8. Respostas ao Questionário

Idade?

 Copiar

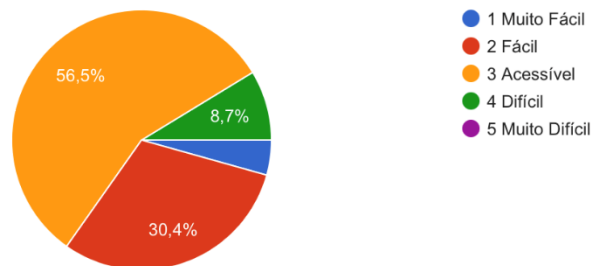
23 respostas



1. Qual foi o nível de dificuldade dos trabalhos realizados ao longo do segundo semestre?

 Copiar

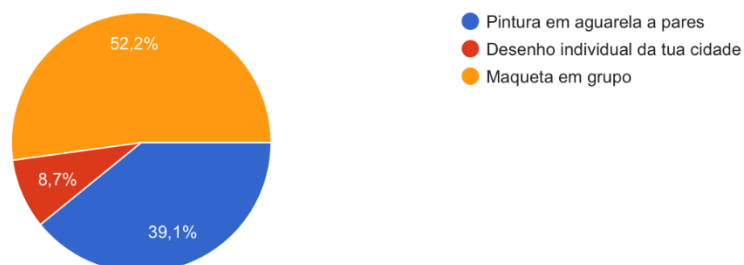
23 respostas



2. Qual foi o trabalho que mais gostaste de realizar?

 Copiar

23 respostas



2.1 Porquê?

23 respostas

É mais divertido

Porque me juntei com os meus colegas e foi divertido

Porque as coisas estão mais organizadas e é mais fácil trabalhar só duas pessoas

Trabalho em equipa é mais divertido, e a maquete é algo mais dinâmico

Porque gosto muito de trabalhar com aguarelas

Porque gosto de trabalhar com pinturas

Podemos fazer o que quisermos de forma criativa

Porque foi um trabalho que foi fácil de fazer e gostei do par que estava

Porque gosto de construir coisas e pintar

Porque o meu par e eu trabalhamos bem em equipa e o trabalho tornou-se se facil e divertido

Porque adoro fazer em pares

Porque gosto de pintar e desenhar

Porque descobri que tenho jeito para o desenho

Porque gostei de pintar os prédios e foi interessante

Gosto de trabalhar com tintas e achei o trabalho muito divertido

Porque fui eu que construí a minha cidade

Achei que a maquete em grupo criou um ambiente de mais conexão com o resto da turma

Gostei de trabalhar em equipa

Gosto de trabalhar com tintas e achei o trabalho muito divertido

Porque fui eu que construí a minha cidade

Achei que a maquete em grupo criou um ambiente de mais conexão com o resto da turma

Gostei de trabalhar em equipa

Porque eu adoro trabalhos manuais

Porque pude trabalhar em grupo

Construir em 3D

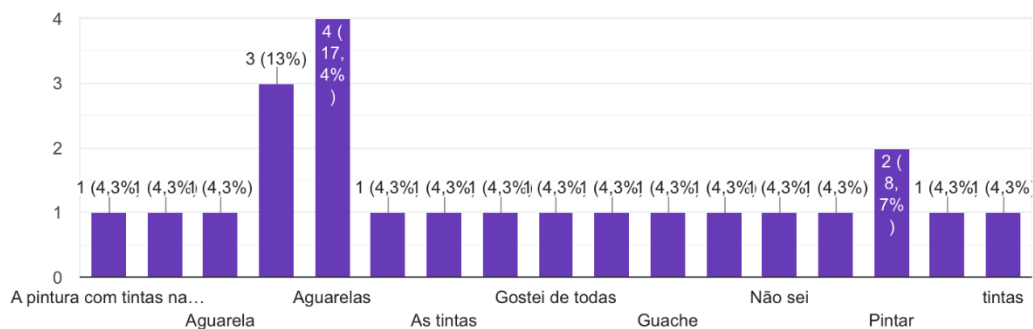
Porque gostei de trabalhar com a Matilde já que ela pinta minimamente bem com aguarelas

Porque gosto de trabalhar em grupo e gostei imenso do meu grupo.

3. Quais os materiais/técnicas que mais gostaste de utilizar?

 Copiar

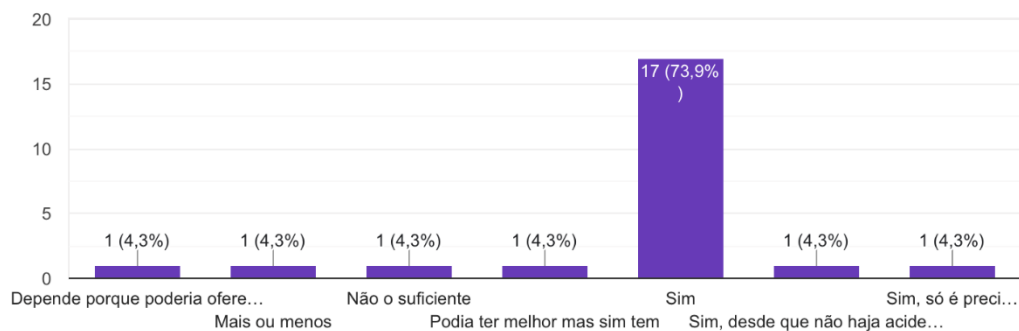
23 respostas



4. Achas que a tua sala de aula/escola tem as condições necessárias para a realização dos trabalhos?

 Copiar

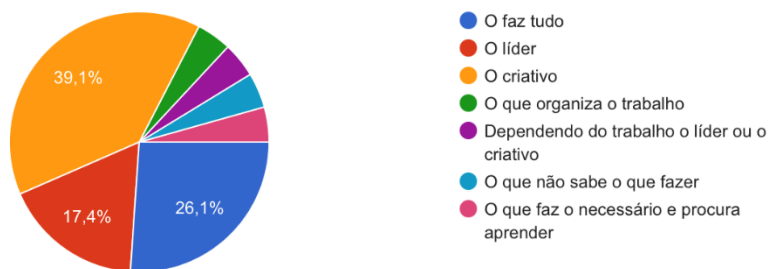
23 respostas



5. Num trabalho de grupo consideraste:

 Copiar

23 respostas



6. Em que é que o trabalho de construção da maqueta contribuiu para desenvolver o teu espírito de grupo e entreajuda?

23 respostas

Ajudou

N sei acho q todos

Ser mais rápido tendo mais mãos de trabalho

Ter mais calma e aprender a aceitar melhor as ideias dos outros componentes do grupo

Temos de incentivar todos a trabalhar porque todos temos capacidades

Aprendi a trabalhar melhor e, grupo

Ajudar os outros e ter paciência

O trabalho é mais dividido logo faço menos coisas

Que poderia ajudar os outros e receber ajuda dos outros

Contribui para perceber que nem sempre posso ser o líder

Sim

nos interagimos uns com os outros

Realizar os trabalhos mais em equipa e não fazer as coisas sozinho

Este trabalho contribuiu para desenvolver o espírito de grupo pois todos tínhamos de estar unidos para terminar o trabalho a tempo

Há mais pessoas a pensar, e o tempo acaba por ser reduzido

4 cabeças pensam melhor do que uma

Acho que todos se ajudaram e isso que foi o mais importante

Aprendi que é possível trabalhar bem com elementos da turma do qual eu não conhecia

Por ser um trabalho divertido

Pude comunicar com os meus colegas de grupo e ajudámo-nos uns aos outros

Em grupo porque conseguimos ter mais tempo e cada pode contribuir com ideias diferentes

Ajudou-me a conhecer os meus colegas e a situar-me no meu grupo

Fiz coisas que pensava que não teria capacidade para fazer.

7. Para ti, o que é importante no trabalho de grupo?

23 respostas

Todos se darem bem

Cooperação

Todos participarem

Trabalhar em grupo

Colaboração de todos os elementos

Todos trabalharem e colaborarem

Ajuda e trabalho em grupo

Trabalhar

que todos trabalhem para o trabalho

Cooperação

As ideias dos colegas

Paciência

É importante que todos colaborem

Sermos amigos

A entreaajuda

O grupo tem que ser unido para realizar um trabalho melhor

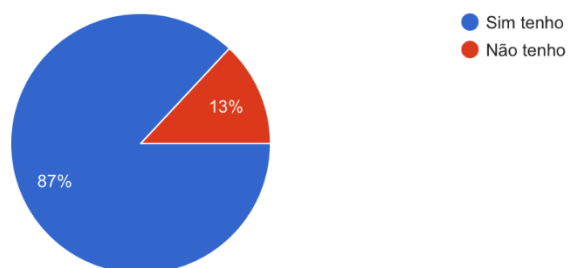
Espírito de grupo

Compreensão

8. Tens interesse em fazer mais projetos destes no teu percurso escolar?

 Copiar

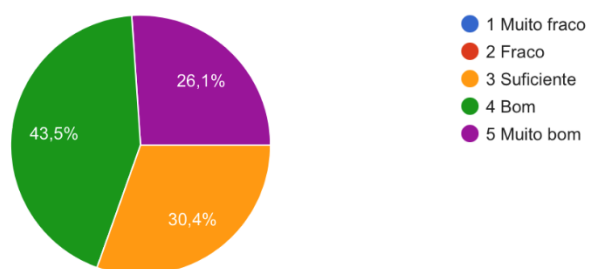
23 respostas



9. De 1 a 5 como é que te auto avalias?

 Copiar

23 respostas



Anexos

Anexo 01– Critérios de Avaliação



Agrupamento de Escolas de Mem Martins

Sede: Escola Secundária de Mem Martins

Escola Básica Maria Alberta Menéres; Escola Básica nº 2 de Mem Martins; Escola Básica nº 1 da Serra das Minas



		Departamento Curricular de Educação Artística, Tecnológica e Artes Visuais		
		Disciplina: Educação Visual – 7º; 8º e 9º anos		
		Critérios Específicos de Avaliação		
Conhecimentos/ Aptidões/ Competências		Trabalhos de casa; Trabalhos de pesquisa; Caderno Diário / Diário Gráfico; Portefólio; Outros.	Trabalhos realizados na sala de aula.	70 %
	7º/8ºanos	5%	65%	
	9ºano	15%	55 %	
	Aquisição, aplicação e mobilização dos conhecimentos.			
	Aplicação de técnicas e domínio dos materiais.			
Planeamento de trabalhos.				
Criatividade				
Domínio dos materiais e utilização correta dos utensílios.				
Rigor de Execução.				
Expressividade, comunicação e desempenho artísticos.				
Evolução da capacidade de representar.				

Atitudes	Interesse e Participação	30 %
	Superação de Obstáculos	
	Hábitos de organização higiene e segurança	
	Respeito pelo outro	
	Colaboração com o professor e Colaboração com os pares	
	Responsabilidade (ex.: trazer sempre os materiais)	
	Autonomia e Iniciativa	
	Cumprimento das regras estabelecidas.	
		100 %