



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO

**MESTRADO EM ENSINO DAS ARTES VISUAIS NO 3º CICLO DO ENSINO
BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO**

**EM BUSCA DO SER
DA IDENTIDADE PESSOAL
À IDENTIDADE COLETIVA
NO PROCESSO DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA**

Relatório de estágio apresentado em provas públicas para a obtenção do grau de Mestre
em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
orientado pela Professora Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa e Vasconcelos

Sílvia Rio Machado Roque Rodrigues

2024



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO

**MESTRADO EM ENSINO DAS ARTES VISUAIS NO 3º CICLO DO ENSINO
BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO**

EM BUSCA DO SER
DA IDENTIDADE PESSOAL
À IDENTIDADE COLETIVA
NO PROCESSO DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA

VERSÃO FINAL

Relatório de estágio defendido a provas públicas na Universidade Lusófona, Centro Universitário de Lisboa no dia 23/09/2024, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação do Júri nº 942/2024 de 05 de julho de 2024, com a seguinte composição:

Presidente: Profª. Doutora Inês Maria Andrade Marques

Arguente: Profª. Doutora Teresa Palma Rodrigues

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

Sílvia Rio Machado Roque Rodrigues

2024

*Toda a interpretação do discurso artístico, ainda que se envolva nas razões da análise científica enquanto possível, é sobretudo **aventura poética – um percurso de liberdade, um acto essencialmente criativo.***

(Sousa, 1982)

A busca da identidade é a busca incessante de deter ou tornar mais lento o fluxo, de solidificar o fluido, de dar forma ao disforme.

(Bauman, 2001)

Dedicatória

À minha filha Catarina, pelo tempo que lhe roubei e por ser a minha definição de felicidade.

Agradecimentos

À minha doce filha Catarina, pelo amor que me dá todos os dias.

Ao meu pai, à minha mãe e aos meus irmãos por estarem sempre presentes.

À professora Constança Vasconcelos, pelos seus ensinamentos e por toda a compreensão ao longo deste mestrado.

À minha orientadora cooperante, Dólique Damas, pelo seu lado humano, sensível e gentil, tão necessários no papel de professor de hoje em dia.

À Leonor, Liliana, Sílvio e Verónica pela amizade e partilha durante todo este mestrado, com vocês foi tudo mais fácil.

Aos meus alunos, por me terem recebido, por se terem entusiasmado comigo e por se terem desafiado constantemente.

RESUMO

O presente estudo ocorre no âmbito do projeto desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada, referente ao Mestrado em Ensino das Artes Visuais. A investigação tem como questão central o papel da arte na construção da identidade individual e coletiva na adolescência, tendo sido explorada com a metodologia de investigação-ação, no contexto escolar, com alunos de uma turma de 8º ano na disciplina de Educação Visual.

A fase da adolescência acarreta desafios indispensáveis na construção do ser humano, a construção da identidade surge como a descoberta de quem somos e como nos relacionamos no mundo. A arte age aqui como um motor de construção identitário, fundamental para a plasticidade mental, para o autoconhecimento, para a memória e para a criatividade.

Considerando que todas as diferenças individuais promovem riqueza e valorizam o conjunto e que “o todo é superior a suas partes” (Tomei, 2013, p.4), o projeto desenvolvido - *Em Busca do Ser*, procurou intersectar a procura da identidade individual dos alunos, com um projeto com raízes colaborativas, capaz de se constituir como a identidade coletiva da turma.

Palavras-chave: adolescência, identidade, diversidade, coletivo, colaboração, artes visuais

ABSTRACT

The present study was developed during the Supervised Teaching Practical work, within the Master in Visual Arts Education.

The subject of this research is the role of art in individual and collective identity during adolescence, using the research-action methodology, in a school context, with 8th grade students of Visual Education class.

The adolescence carries a lot of challenges regarding the growth as human beings. This phase, that corresponds to identity construction, which arises as the discovery of who we are and how we interact with the world. Arts acts as an identity construction engine, fundamental for mental plasticity, self-knowledge, memory and creativity.

All individual particularities enrich and value the whole, that is the whole is greater than its parts (Tomei, 2013), the research project developed – *Em Busca do Ser*, aimed to intersect the search of student's individual identity, with collaborative roots, being able to be considered as collective identity of the class.

Keywords: Adolescence, Identity, diversity, collective, collaboration, visual arts

ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

EV – Educação Visual

IA – Investigação-ação

MEAV – Mestrado em Ensino de Artes Visuais

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PPT – Microsoft Powerpoint

UD – Unidade Didática

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	15
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	19
CAPÍTULO I – Em Busca da Arte	20
1.1 Arte e sociedade	20
1.2 Arte e educação	22
1.3 Abordagens relevantes na educação artística	25
CAPÍTULO II – Em Busca do Ser(mos)	30
2.1 O que é (são) a(s) identidade(s)? Processos evolutivos	30
<i>Na perspetiva histórica</i>	<i>32</i>
<i>Na perspetiva filosófica.....</i>	<i>33</i>
<i>Na perspetiva da psicologia</i>	<i>36</i>
2.2 A construção da(s) identidade(s).....	38
<i>Identidade em crescimento - Adolescência em foco.....</i>	<i>38</i>
<i>Preciso de ti para ser Eu? - individualidade vs interação social</i>	<i>46</i>
<i>Eu ao cubo – Multiplicidade de identidades</i>	<i>49</i>
2.3 O jogo das Identidades: O Coletivo	51
<i>Nada começa connosco</i>	<i>55</i>
CAPÍTULO III – Em Busca do Ser(mos) na Arte.....	57
3.1 O papel da Arte na construção da identidade	57
3.1.1 A identidade na obra de arte.....	65
Helena Almeida	65
Paula Rego	66
3.2 Arte Coletiva	67
PARTE II: ESTUDO EMPIRICO.....	68
CAPÍTULO IV – Problemática e Objetivos de Investigação	69
4.1 Questões de partida	69
4.2 Objetivos de Investigação	69
4.2.1 Gerais	70

4.2.2 Específicos	71
CAPÍTULO V – Metodologia de Investigação	72
5.1 Tipo de pesquisa.....	72
5.1.1 Investigação-Ação.....	72
5.2 Sujeitos.....	74
5.2.1 Localização geográfica da cidade de Faro	74
5.2.2 Agrupamento de Escolas João de Deus.....	74
5.2.3 Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas João de Deus 2021-2025	77
5.2.4 Caracterização da Escola E.B. 2,3 de Santo António.....	78
5.2.5 A disciplina de Educação Visual.....	79
5.2.6 Caracterização da turma 8ºA/B	81
5.3 Instrumentos e Procedimentos	82
CAPÍTULO VI – Prática de Ensino Supervisionada – Desenvolvimento do projeto	83
6.1 Unidade Didática – <i>EM BUSCA DO SER</i>	83
6.1.1 Esquema da unidade didática	87
6.1.2 Planificação geral da Unidade Didática – Em Busca do Ser.....	88
6.1.3 Distribuição da unidade didática ao longo do ano letivo	92
6.1.4 Metodologia aplicada na unidade didática.....	93
6.2 PARTE I - Em Busca do SOU	97
6.3 PARTE II - Em Busca do SOMOS	103
6.4 PARTE III - Em Busca do que ÉRAMOS e do que SEREMOS	112
6.5 Avaliação.....	103
CAPÍTULO VII – Apresentação, Análise e Discussão de Resultados.....	126
7.1 Análise de resultados.....	128
Análise exercício diagnóstico.....	128
Análise da unidade didática - <i>EM BUSCA DO SER</i>	129
7.2 Discussão de resultados.....	134
CONCLUSÃO.....	149
BIBLIOGRAFIA	152
APÊNDICES	I
APÊNDICE I - Enunciado de trabalho - Parte I UD	II
APÊNDICE II - Apresentação da temática ppt - parte I UD.....	III
APÊNDICE III - Enunciado de trabalho - parte II UD	IV

APÊNDICE IV - Apresentação da temática ppt - parte II UD.....	VI
APÊNDICE V - Enunciado de trabalho - parte III UD	VIII
APÊNDICE VI - Apresentação da temática ppt - parte III UD.....	IX
APÊNDICE VII - Critérios de avaliação - parte I, parte II e parte III UD.....	XI
APÊNDICE VIII- Grelhas de avaliação.....	XIV
APÊNDICE IX - Questionário inicial da disciplina de educação visual.....	XVI
APÊNDICE X – Questionário – parte I UD.....	XVIII
APÊNDICE XI – Questionário – parte II UD	XIX
APÊNDICE XII – Questionário – parte III UD	XX
APÊNDICE XIII - Ficha de autoavaliação – final de período	XXI
APÊNDICE XIV – Outros registos fotográficos.....	XXII
ANEXOS	A
ANEXO 1 - Critérios de avaliação da disciplina de Educação Visual.....	B

ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS

Figura 1 – Evolução da identidade do artista ao longo da história.....	63
Figura 2 - Esquema geral da divisão da UD.....	85
Figura 3 - Esquema da UD	87
Figura 4 - Diário de Bordo – Registo da planta inicial da sala de aula	96
Figura 5 – Planta geral da sala de aula – layout inicial – escala gráfica	96
Figura 6 - Planta geral da sala de aula – layout trabalho em grupo – escala gráfica.....	96
Figura 7 - Planta geral da sala de aula – layout trabalho coletivo – escala gráfica	97
Figura 8, Figura 9, Figura 10 - QUEM SOU EU? – Fase 1, 2 e 3 – trabalho de uma aluna.....	98
Figura 11, Figura 12 - QUEM SOU EU? – Registos da fase 1	98
Figura 13 - QUEM SOU EU? – Registos da fase 1	99
Figura 14, Figura 15 - QUEM SOU EU? – Registos da fase 2	99
Figura 16 - QUEM SOU EU? – Registos da fase 2	100
Figura 17 - QUEM SOU EU? – Registos da fase 3	100
Figura 18 e Figura 19 - QUEM SOU EU? – Registos da fase 3	101
Figura 20 e Figura 21 - QUEM SOU EU? – Exposição de trabalhos finais	101
Figura 22 - QUEM SOU EU? – Exposição final	102
Figura 23 - QUEM SOU EU? - Nas páginas da revista que criámos na PARTE II da unidade didática	102
Figura 24 e Figura 25 - NÓS, FEITO DE PARTES – Introdução da temática.....	104
Figura 26 - NÓS, FEITO DE PARTES – processos de decisão	105
Figura 27, Figura 28, Figura 29, Figura 30, Figura 31 - NÓS, FEITO DE PARTES – 1ª fase – exploração <i>lettering</i>	105
Figura 32 - NÓS, FEITO DE PARTES –1ª fase – exploração <i>lettering</i> – trabalhos alunos...	106
Figura 33 - NÓS, FEITO DE PARTES –1ª fase – <i>Lettering</i> vencedor.....	106
Figura 34 - NÓS, FEITO DE PARTES – 1ª fase –Desfragmentação <i>lettering</i> – experiências de posição capa.....	106
Figura 35, Figura 36, Figura 37, Figura 38 e Figura 39 - NÓS, FEITO DE PARTES –2ª fase –Elaboração Capa.....	107
Figura 40 - NÓS, FEITO DE PARTES –2ª fase – Capa ARTEZINE – trabalhos alunos	108
Figura 41 - NÓS, FEITO DE PARTES –2ª fase – Capa ARTEZINE pormenores – trabalhos alunos.....	109

Figura 42 - NÓS, FEITO DE PARTES 2ª fase – Capa vencedora.....	110
Figura 43, Figura 44 e Figura 45 - NÓS, FEITO DE PARTES – ARTEZINE concluída..	111
Figura 46 e Figura 47 - NÓS, FEITO DE PARTES – alunos com a revista concluída	111
Figura 48 e Figura 49 - O DIÁLOGO DA LINHA DE TEMPO – Visita de estudo à Exposição “O Algarve Encantado” de pintura de Lendas Algarvias do Artista Carlos Porfírio	115
Figura 50, Figura 51, Figura 52, Figura 53 e Figura 54 - O DIÁLOGO DA LINHA DE TEMPO – Alunos dividem-se em pequenos grupos e apresentam oralmente uma pintura, escolhida pelos mesmos, de uma História da Artista Paula Rego	115
Figura 55, Figura 56, Figura 57, Figura 58, Figura 59 e Figura 60 - O DIÁLOGO DA LINHA DE TEMPO – PINTURA DE HISTÓRIAS – processo de trabalho	116
Figura 61, Figura 62 e Figura 63 - O DIÁLOGO DA LINHA DE TEMPO – PINTURA DE HISTÓRIAS – resultados	116
Figura 64, Figura 65 e Figura 66 - O DIÁLOGO DA LINHA DE TEMPO – PINTURA DE HISTÓRIAS – resultados	117
Figura 67 – O DIÁLOGO DA LINHA DE TEMPO — Cartaz de divulgação oficina de tecelagem.....	118
Figura 68, Figura 69, Figura 70 e Figura 71 - O DIÁLOGO DA LINHA DE TEMPO – CICLO DE OFICINAS – Visita ao Museu Regional do Algarve.....	118
Figura 72, Figura 73, Figura 74 e Figura 75 - O DIÁLOGO DA LINHA DE TEMPO – CICLO DE OFICINAS – Era uma vez... a Tecelagem	118
Figura 76 – O DIÁLOGO DA LINHA DE TEMPO — Cartaz de divulgação oficina de fotografia	119
Figura 77, Figura 78, Figura 79 e Figura 80 - O DIÁLOGO DA LINHA DE TEMPO – CICLO DE OFICINAS – Atrás do instante... a Fotografia.....	119
Figura 81 – O DIÁLOGO DA LINHA DE TEMPO — Cartaz de divulgação oficina de desenho digital.....	120
Figura 82, Figura 83, Figura 84 e Figura 85 - O DIÁLOGO DA LINHA DE TEMPO – CICLO DE OFICINAS – Traços digitais... o Desenho Digital.....	120
Figura 86 - O DIÁLOGO DA LINHA DE TEMPO — Cartaz de divulgação oficina de azulejo.....	121
Figura 87 - OFICINA – o MAR... o Azulejo. Tampa de saneamento na escola.....	121

Figura 88, Figura 89, Figura 90 e Figura 91 - OFICINA – o MAR... o Azulejo – material fornecido.....	122
Figura 92, Figura 93, Figura 94 e Figura 95 - OFICINA – o MAR... o Azulejo – processo	122
Figura 96 e Figura 97- OFICINA – o MAR... o Azulejo – processo	123
Figura 98 - OFICINA – o MAR... o Azulejo – resultado final	123
Gráfico 1 – Questionário diagnóstico/inicial.....	136
Gráfico 2 – Questionário diagnóstico/inicial.....	136
Gráfico 3 - Questionário diagnóstico/inicial	137
Gráfico 4 - Questionário diagnóstico/inicial	138
Gráfico 5 - Questionário diagnóstico/inicial	138
Gráfico 6 - Questionário diagnóstico/inicial	139
Gráfico 7 - Questionário diagnóstico/inicial	140
Gráfico 8 - Questionário Parte I UD.....	142
Gráfico 9 - Questionário Parte I UD.....	142
Gráfico 10 - Questionário Parte I UD.....	143
Gráfico 11 - Questionário Parte II UD	144
Gráfico 12 - Questionário Parte II UD	145
Gráfico 13 - Questionário Parte II UD	145
Gráfico 14 - Questionário Parte III UD	146
Gráfico 15 - Questionário Parte III UD	147
Gráfico 16 - Questionário Parte III UD	147
Tabela 1 – Distribuição da UD ao longo do ano letivo	93
Tabela 2 - Critérios de avaliação da disciplina de Educação Visual 3º ciclo	125
Tabela 3 – Número de alunos que constituem a turma A/B	126
Tabela 4 – Respostas aos questionários da turma A/B.....	135

INTRODUÇÃO

A presente investigação tem como base a Educação Artística desenvolvida no contexto educativo de jovens na fase da adolescência, com o objetivo de a Arte potenciar o processo de construção da identidade nesta fase, tornando-se um veículo fundamental para o crescimento integral do indivíduo.

Este estudo teve início no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Ensino de Artes Visuais (MEAV), da Universidade Lusófona de Lisboa. A PES foi realizada no Agrupamento de Escolas João de Deus, mais concretamente na Escola E.B. 2,3 de Santo António na cidade de Faro, na observação e acompanhamento de uma turma de 8ºano na disciplina de Educação Visual (EV) do 3º ciclo do ensino básico, durante o ano letivo de 2022/2023 e pretende ser o resultado final da investigação realizada neste período. Como existe um contexto educativo específico, com a pretensão da realização de melhorias concretas, optou-se pelo desenvolvimento de um projeto, inserido numa pesquisa qualitativa, que se baseia no modelo de investigação-ação. É considerado assim, um estudo empírico, em que todos os intervenientes desempenham um papel ativo na edificação do conhecimento concebido.

No desenvolvimento da PES e na procura de um enquadramento dos objetivos da Educação Artística, com as competências a adquirir na disciplina e no contexto específico da turma, foi inicialmente relevante relacionar o papel da arte com o universo de cada aluno, identificando o lugar da mesma nas suas vidas, as suas motivações e nível de interesse artístico, capacidade criativa e conhecimentos e competências técnicas. Seguidamente, foi realizado o enquadramento particular de cada aluno, relacionando-o em geral com os outros e em específico com a turma, percebendo os desafios inerentes à faixa etária e encontrando soluções para os mesmos.

Apesar de ser caracterizada como uma turma heterógena, com alunos descendentes de diversas nacionalidades, ouvintes e não ouvintes e de diferentes etnias, no geral a turma onde foi realizada esta investigação, não apresentou grandes distinções em relação às lacunas presentes no conhecimento artístico ou capacidade criativa, que se justifica com o pouco contato que demonstraram ter com o meio artístico, e em particular com as artes visuais. Ainda no contexto geral da turma, demonstraram estar a passar pela fase considerada fundamental na construção da identidade e no entendimento de quem são, realidade já esperada atendendo a diversos estudos que apontam a fase da adolescência como a principal na construção da identidade do ser humano. A turma apresentava ainda alunos que demonstraram tendências

competitivas, tornando-se a colaboração um objetivo na promoção das relações sociais, da tolerância, da empatia, do respeito e da valorização da diferença.

No desenvolvimento de um estudo mais aprofundado sobre a relação entre **Arte, Adolescência, Identidade e Colaboração**, como forma de melhorar as práticas educativas, pretendeu-se a reflexão com base nas seguintes questões de partida:

- Qual o papel da arte na construção da identidade individual e coletiva?
- Como trabalhar a identidade individual e coletiva?
- Podem projetos colaborativos beneficiar a prática educativa e consequentemente a educação artística?

Associado ao entendimento do período da adolescência, faixa etária do objeto de estudo, encontram-se três conceitos que se interligam e definem os objetivos da pesquisa: **Diversidade, Identidade e Colaboração**. Estes conceitos são também o cerne do plano de ação, orientando as atividades e estratégias.

Um dos principais desafios que a educação enfrenta tem a ver com o assumir a individualização de cada aluno através de novas propostas que surgem aliadas à diversidade e individualidade. Mas como podemos enaltecer as diferenças presentes em sala de aula? A promoção da diversidade no contexto artístico torna-se pertinente, pois a arte será sempre um lugar de aceitação e respeito pelas diferenças.

Aliada à diversidade, temos o conceito de identidade. A faixa etária da adolescência representa o expoente máximo na construção da identidade, e é aqui que surgem as mais diversas interrogações sobre quem somos ou o que pretendemos ser.

Segundo Dubar (2005, p.XXV), “a identidade de uma pessoa é o que ela tem de mais valioso: a perda de identidade é sinónimo de alienação, sofrimento, angústia e morte. Ora, a identidade humana não é dada (...) ela é construída (...) no decorrer da vida. O indivíduo jamais a constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e autodefinições.” Assim, nesta construção, a identidade e a Arte serão sempre convergentes.

Como último conceito, a colaboração, como estratégia da promoção da diversidade e identidade, que desempenha um papel crucial na escola. A colaboração resulta em novas perspetivas e experiências, promovendo a partilha de ideias e opiniões tão importante na educação artística. Incentiva ainda a tornarmo-nos mais empáticos e tolerantes, ao nos colocarmos no lugar do outro, e sobretudo a valorizarmos a opinião do próximo. A colaboração tem também uma ligação benéfica com a criatividade, pois os alunos ao trabalharem juntos podem encontrar soluções mais criativas e estimular o seu pensamento.

Assim, o plano de ação que está no cerne do projeto para a unidade didática (UD) desenvolvida – Em Busca do Ser – surgiu no sentido de subverter o lugar da Arte no processo educativo, aliando-a à construção da identidade, promovendo relações, entre nós próprios, com os outros e com a arte.

O projeto desenvolvido - ***Em Busca do Ser*** – foi dividido em três partes que trabalham a identidade individual e coletiva, alternando o trabalho individual e colaborativo.

1. Em Busca do Sou

- Abordagem teórica através de referências e material didático;
- Reflexão sobre a identidade pessoal através do autorretrato e de elementos que identifiquem cada aluno;
- Crítica pessoal e exploração dos resultados alcançados;
- Exposição na comunidade escolar.

2. Em Busca do Somos

- Abordagem teórica através de referências e material didático;
- Criação de uma revista de artes colaborativa – todos os elementos que a constituem;
- Debate de ideias, decisões e processos democráticos relativos ao projeto;
- Divulgação e apresentação à comunidade escolar.

3. Em Busca do Fomos e do que Seremos

- Abordagem teórica através de referências e material didático;
- Visitas de estudo – contato com património local;
- Trabalhos de grupo relativos a exploração de obra da artista Paulo Rego;
- Debate de ideias: como ilustrar uma História que temos na memória?
- Pintura de Histórias alusivas a património imaterial – Lendas Algarvias.
- Ciclo de Oficinas com convidados que aliam o tradicional à inovação: tecelagem, fotografia, desenho digital e azulejo;
- Exposição para a comunidade escolar.

Relativamente à estrutura do presente relatório, apresentado de acordo com as normas APA, este organiza-se em duas partes:

- Parte I - Enquadramento teórico – fontes e referências teóricas que sustentam a investigação;

- Parte II – Estudo Empírico – projeto desenvolvido em contexto educativo.

O enquadramento teórico divide-se em três capítulos, que enquadram o contexto da PES, e fundamentam o mesmo com fontes e referências teóricas de uma vasta bibliografia que estuda os temas em questão.

O primeiro capítulo – Em Busca da Arte – centra-se no conceito de arte e educação artística e está subdividido em três subcapítulos que pretendem explorar as relações entre a arte e sociedade, a arte e educação e a contextualização de abordagens relevantes para a pesquisa na educação artística.

O segundo capítulo – Em Busca do Ser(mos) – centra-se no conceito de identidade, desde uma abordagem do seu carácter geral até ao específico, e está subdividido em três subcapítulos. O primeiro subcapítulo faz a reflexão sobre os processos evolutivos do conceito de identidade em diferentes perspetivas. O segundo subcapítulo refere-se à construção da identidade na adolescência, às relações entre individualidade e socialização e à multiplicidade de identidades com que nos construímos atualmente. O terceiro subcapítulo explora o conceito de identidade coletiva.

O terceiro capítulo – Em Busca do Ser(mos) na Arte - está subdividido em dois subcapítulos. O primeiro subcapítulo procura refletir sobre o papel da arte na construção da identidade, dando como exemplo duas artistas portuguesas relevantes na exploração desta questão, Helena Almeida e Paula Rego. O segundo subcapítulo refere-se à arte coletiva.

A outra dimensão fundamental deste relatório é a parte empírica referente ao projeto desenvolvido no contexto da PES e que se divide em quatro capítulos.

O quarto capítulo refere-se à problemática e objetivos desta investigação, enunciando as questões de partida e os objetivos gerais e específicos da mesma. O quinto capítulo aborda a metodologia da investigação utilizada, caracterizando o tipo de pesquisa. São também apresentados os sujeitos da pesquisa e os instrumentos e procedimentos utilizados. O sexto capítulo apresenta a unidade didática desenvolvida no geral e termina com as diferentes partes que a constituem. O sétimo capítulo refere-se à apresentação, análise e discussão de resultados.

No final deste relatório são apresentadas as considerações finais na conclusão e foram incluídos os apêndices e anexos necessários para a compreensão do mesmo.

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – Em Busca da Arte

Neste capítulo pretende-se explorar a importância (do ensino) das artes e o seu significado, reconhecendo-a como sendo essencial para o desenvolvimento individual e coletivo do indivíduo. A arte assume um papel fundamental na construção da identidade, na promoção da tolerância, na ampliação da consciência social e na expressão de ideias, criatividade e emoções.

Arte enquanto **singularidade**, mas também enquanto **coletividade**, será sempre um alimento da alma, que desperta a imaginação e nos lembra da nossa própria humanidade compartilhada.

1.1 Arte e sociedade

À pergunta, qual é a importância do ensino das artes visuais, a resposta deve partir primeiramente do entendimento do que é Arte e da sua real importância na sociedade.

Desde sempre a arte está relacionada com o ser humano e constitui-se fundamental na sua vida, embora esta importância ao longo da história nem sempre tenha sido exaltada. Ainda assim, a expressão individual ou de grupo, constitui-se na expressão de uma sociedade, pois a arte reflete valores, experiências e a própria identidade cultural presentes nesta, tornando-se um espelho das características de onde é construída.

Se em outros tempos, o acesso à arte era exclusivo de uma determinada parte da sociedade, atualmente as coisas alteraram-se substancialmente. A arte expandiu-se nas suas formas e na sua influência, tornando-se fundamental para a transformação cultural do discurso político, da interação social e da identidade cultural (Freedman, 2003).

É importante relembrar, que apesar das diferentes fases por que a valorização da arte passou ao longo da história, é com elas que aprendemos. A arte será sempre capaz de reinventar-se, independentemente do período histórico, pois as diferentes gerações aspiraram criar um trabalho completamente novo, transformando, explorando e ultrapassando novas barreiras, mas com a ressalva que ninguém opera no vácuo, pois tudo o que construímos é com base nos esforços dos nossos antecessores (Duffy, 2019).

Assim, a obra de arte é reflexo da sociedade onde foi construída, de acordo com Mukarovsky (1981, p.241), “é exatamente a arte que demonstra (...) que nem as relações entre a cultura e o homem nem as relações entre as várias esferas da cultura são unívocas: (...) a obra de arte pode vir a ser característica não só da sociedade, nação, etc. em que apareceu como também da sociedade, nação, etc. que recebe a obra já pronta”. Ainda que se aperceba de uma

vontade do regresso ao tradicional, ao único, ao artesanal, o consumo de arte no presente é fruto do nosso período histórico e cada vez mais infundida na vida diária através da cultura de massas e internet (Freedman, 2003).

Já o poder que arte tem de ultrapassar barreiras impostas pela lógica e pela razão, oferecendo um espaço onde as emoções, a subjetividade ou a intuição podem prosperar, não se altera. A arte é vital para a sociedade, transcendendo a racionalidade tantas vezes presente no dia-a-dia,

“só através da arte (...) é possível verificar-se uma comunicação a nível irracional, parcialmente inconsciente, e isto explica a importância vital da arte em todos os sectores da nossa actividade ligados ao sentimento, à educação, à sociabilidade. Valendo-se de um género de comunicação (...) que torneia a razão, que prescinde até da nossa consciência, a arte é capaz de agir em profundidade, realizando um género de informação que se exerce (...) sobre o nosso sentimento.” (Dorfles, 1974, p. 134, 135)

Esta ideia de que a arte nos leva para além da lógica, faz com que seja possível encontrar outros caminhos ligados à comunicação, ajudando o indivíduo a compreender aspetos do mundo, que de outra forma não conseguiria (Freedman, 2003). Assim, é importante reconhecer que a expressão é também comunicação, e esta implica a intenção de afetar outras pessoas (Read, 2007).

Neste sentido, não é pretensioso assumir que a arte contribui fortemente para o desenvolvimento humano, social e cultural. Este desenvolvimento é principalmente revisto na expressão criativa, no estímulo da sensibilidade e imaginação, na promoção de uma forma única de comunicação, no preservar e transmitir cultura e história, no desenvolvimento do pensamento crítico e estético e sobretudo no potenciar na sociedade características que promovem o crescimento pessoal e de grupo.

Percebemos esta ligação fundamental da arte com o crescimento pessoal e da sociedade, mas como podemos definir o que é realmente a Arte?

De acordo com Matarasso (2019, p.36), “a arte é reconhecidamente difícil de definir, no entanto, parte dessa dificuldade provém da ideia de que a arte é uma coisa, ou melhor, uma classe de coisas.” A arte é entendida por Mukarovsky (1981), como a criação humana caracterizada pela supremacia da função estética. Sendo a arte a atividade do ponto de vista do autor, mas também do receptor. Efland (2002, p.171), define a arte como “representações do mundo, que podem ser sobre o mundo que realmente existe ou sobre mundos imaginados que não estão presentes, mas que podem inspirar seres humanos para criar um futuro alternativo para si mesmos.” Eisner (2002, p.10) caracteriza-a como o “modo de experiência humana que,

em princípio, pode ser assegurado sempre que um indivíduo interage com qualquer aspecto do mundo.” Já Read (2007, p.28), defende que “a arte, como quer que a definamos, está presente em tudo o que fazemos para agradar os nossos sentidos”, sendo que esta “está profundamente envolvida no processo real da percepção, pensamento e acção corporal” (Ibidem, p.27).

Assim, na procura de definições entre as demais teorias, sejam elas funcionalistas que defendem que “um objeto é arte quando desempenha efetivamente a sua função, e não é arte quando não desempenha a função que qualquer objeto de arte é suposto desempenhar” (Tolstói, 2013, p.13), ou essencialistas que dizem que há características que todas as obras de arte possuem e não podem deixar de as ter, características essas de natureza contextual, extrínsecas às próprias obras, (Ibidem), ou mesmo as definições institucionalistas lançadas por George Dickie que defendia que “algo é arte se, e só, se, for aceite como objeto de apreciação pelos especialistas da área” (Ibidem, p.13), percebemos que a importância e valor da arte não depende de definições, pois estas são meramente descritivas.

A forma como a arte é ao mesmo tempo única e múltipla, leva-nos à conclusão que não existem definições certas ou erradas, assim como não existe uma única forma de a vivenciar. A própria evolução da sociedade e a época em que vivemos mostra-nos que existem diversas perspetivas, que são validadas por nós, de acordo com a nossa identidade individual e social, com o espírito e as complexidades de uma época específica, mas que são mutáveis,

“não se deve de maneira nenhuma admitir que há apenas um único modo de fruição - de «degustação» - da obra de arte, equivalente a um seu valor imutável e eterno, mas antes diversos modos de fruição e de interpretação correspondentes às diferentes personalidades de quem avalia a obra, e variáveis segundo as épocas, as situações psicológicas do indivíduo e a própria sensorialidade do assunto.” (Dorfles, 1974, p.16)

Ligação connosco próprios, com a nossa identidade, ligação com o mundo, com os outros, ligação com a realidade, mas também, com o imaginário, transporta emoção, mas também razão, são alguns dos aspetos que podemos realçar na definição de arte.

1.2 Arte e educação

Segundo Efland (2002), a ideia que arte é uma ocupação pouco exigente e vocacionada para a diversão, está profundamente enraizada no Ocidente. Não é raro encontrarmos quem defenda que a arte não passa de uma disciplina de *manualidades*¹ com pouco peso na educação. Como Dias (2023, para. 2) defende:

¹ Referência ao livro *La educación artística no son manualidades* da autora Maria Acaso.

“A educação artística não são *manualidades*, não se resume a uma concretização ou exploração visual dentro de um formato técnico e apresentação numa modalidade artística. Não se resume a um produto. É na realidade uma forma de pensar e experimentar o mundo, uma maneira de construirmos um pensamento crítico e criativo a partir do referente da obra de arte e dos processos de pensamento e fazer artísticos.”

Mas esta intelectualização inferior da arte não é de agora, segundo Efland (2002), remonta a Platão. Ao enaltecer as formas ideais como fonte suprema do conhecimento, Platão defendeu o status inferior das artes. O conhecimento sensorial baseado sobre a atualidade da natureza era feito de cópias ou imitações imperfeitas desses ideais. Além disso, os objetos que apareciam nas obras de arte eram imitações de imitações, logo duplamente inferiores.

“Numa concepção da realidade hierarquizada e dividida em um mundo sensível e inteligível (...) Ele parte do princípio de que a percepção é sensível e, assim, tem valoração pejorativa. (...) o artista não é um contemplador das ideias, mas sim aquele que produz imagens sensíveis, produzindo aparências que estão desvinculadas da natureza das coisas. Como as ideias pertencem ao mundo inteligível e os objetos ao mundo sensível, o artista é um tipo de criador de aparências que não tem o conhecimento sobre a natureza das coisas. o conceito central na teoria da arte de Platão é o de imitação, a mimesis, e que esta recebe diversos significados: cópia da realidade, personificação, expressão de emoções.” (Sales, 2019, p. 52)

Defender que “a arte deve ser a base da educação” (Read, 2007, p.13), tem de partir primeiramente do objetivo da educação ser o de desenvolver a singularidade, a consciência social e a reciprocidade do indivíduo (Ibidem).

O processo da valorização da educação artística tem sido lento. Existe dificuldade em visualizar o abstrato e perceber o que não é lógico e exato, e o preconceito de que a arte é uma atividade com menos exigência ao nível do intelecto, logo com menos necessidade académica, persiste. Segundo Eisner (2002), disciplinas como matemática e ciências, são consideradas recursos primários para o desenvolvimento cognitivo, e acredita-se que os processos de leitura, escrita e informática sejam os melhores meios para cultivar a mente.

No entanto, há que realçar o esforço que tem sido feito na valorização da expressão artística como um dos pontos fulcrais no desenvolvimento e evolução dos alunos, levando-nos a um maior interesse e participação na vida escolar dos mesmos. O objetivo do ensino das artes é contribuir para a compreensão da paisagem social e cultural que cada indivíduo habita (Efland, 2002) e assim a valorização da arte como agente de resolução de questões e conflitos, ligados à percepção, à comunicação visual, à criatividade, à imaginação e no entendimento do que nos rodeia, tem sido cada vez mais reconhecida.

A Educação pela Arte, segundo Read (2007), afigura-se como um meio de intervenção que promove processos democráticos, de mudança e de progressão das aprendizagens. De

acordo com Juanola & Calbo (2005, p.22), “los valores que fundamentan la democracia (...) definen esencialmente como la libertad, la igualdad y la participación y la finalidad de la democracia es, a nuestro entender, la felicidad compartida.” A educação artística é uma das melhores formas de promoção da democracia, as suas características e conteúdos únicos conferem-lhe um enorme potencial no campo democrático, incentivando “el pensamiento divergente y el pluralismo cultural; y más allá, pueden alcanzar algunos de los objetivos de la educación emancipadora (Ibidem, p.24). Se há lugar onde são aceites todas as ideias é no campo artístico, sendo as artes por definição um lugar de inclusão e expressão, mantendo uma relação estreita com a democracia.

A liberdade individual é um elemento essencial na democracia. Como afirma Read (2007, p.18), “a essência da democracia reside no individualismo”, pois todos temos uma identidade e natureza próprias e evoluímos vinculados a determinados condicionantes. Embora seja importante esclarecer que a educação não deve ser entendida como um processo individual, mas sim como um processo inclusivo, destacando a “singularidade individual com a unidade social” (Ibidem, p.18). Assim, definimos a sociedade e a democracia como os pilares da educação, pois como afirma Dewey (2010), a educação é sobretudo um processo social e a individualidade é sempre mantida dentro do todo que é a sociedade.

Podemos ainda destacar que a educação tem como objetivo encorajar o desenvolvimento individual do ser humano, procurando “a reconciliação da singularidade individual com a unidade social.” (Read, 2007, p.18)

A arte pretende preparar o indivíduo para viver em sociedade, fomentando o seu lado autónomo, crítico, participativo e despertando a sua própria identidade.

“A arte enquanto trabalho individual, e os próprios artistas contribuem para esse sonho de um mundo pré-formado e que se abre através de um auto-trabalho que nos permite ser mais solidários e compreensivos, percebendo melhor este mistério que é viver em cada um de nós e, simultaneamente, em coletivo. Quase parece haver uma espécie de luta entre aquilo que é a expressão individual e a expressão coletiva.”(Miguel, 2021)

O objeto artístico pode ser considerado um instrumento de transformação social, pois o artista deve intervir na sua realidade e transformá-la. Como afirma Fischer (1973, p.20), “a arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo.”

Assim, o aluno na educação artística, promove um processo de autoconhecimento e reflexão de si próprio, mas também nos outros que futuramente possam ser expetadores das suas obras, pelo que as mesmas lhes possam transmitir. O objeto artístico criado pelo aluno deve ser projetado na comunidade escolar, mas também fora dela, criando um percurso de

descoberta que leva à inovação, à participação e à construção de novos saberes e sobretudo à democratização. É importante estar envolvido num processo de valorização e recompensa, quer para o seu criador como também para quem o assiste, pois, a aprendizagem ocorre na experimentação a vários níveis, no aluno que transmite os seus conhecimentos na sua obra e no aluno que interage com a obra enquanto crítico de arte.

A educação artística deve ser valorizada não só no plano do aluno como uma pedagogia criativa e divergente como também qualificando “toda a comunidade, contribuindo, assim, para dinâmicas sociais mais enriquecedoras” (Direção-Geral da Educação, n.d.).

A arte surge sempre de um número infindável de contextos e realidades, associada aos mais diversos temperamentos e personalidades e será sempre liberdade, imaginação, fantasia, descoberta, protesto, criação, recriação e até mesmo conciliação, onde o papel do professor é encorajar e orientar o aluno de acordo com a sua herança cultural, social, sentimental, através de uma postura tolerante e democrática. As políticas de democracia e teoria de evolução da justiça surgem como implicações sociológicas da reciprocidade, confirmando o modelo espontâneo de comportamento como a verdadeira disciplina. “Matar a liberdade, a imaginação, a fantasia, a descoberta e o sonho seria matar a criatividade artística e negar a própria arte, as suas origens, a sua evolução e o seu valor como atributo específico do género humano” (Cunhal, 1998).

A arte é a expressão do ser humano, um compartilhar de sentimentos íntimos e únicos, com quem está disponível para sentir o seu significado. A construção dos significados e a sua experimentação é intrínseca de todos, somos todos artistas, mesmo sem o percebermos. A arte é uma forma de democratizar a educação, para que a mesma seja de todos, pois é reconhecido que “a sensibilidade estética e artística, interdependente e complementar a todas as áreas de competências, é reconhecida como legítima e fundamental na construção integral do indivíduo” (Direção-Geral da Educação, n.d.).

1.3 Abordagens relevantes na educação artística

No contexto da arte e sociedade e sobretudo na relação desta com a educação é importante fazer referência a abordagens artísticas relevantes no atual panorama educativo. Não se pretende a exploração exaustiva de todas as abordagens da educação artística, pois não é o objetivo colocar em cima da mesa toda a complexidade e ambiguidade que existe nas demais, mas sim destacar as que se relacionam e que foram essenciais neste estudo. Embora possam

parecer distantes ou apenas implícitas devido a visões tão dispares, relacionam-se e cruzam-se, tornando-se fundamentais nos seus conceitos.

“Visions of the aims and content of arts education are neither uniform nor discovered simply by inspection. What is considered most important in any field—the aims to which it is directed—is a value the result of a judgment, the product not only of visionary minds and persuasive arguments, but of social forces that create conditions that make certain aims congenial to the times.”
(Eisner, 2002, p.25)

Um dos objetivos da DBAE² sugere que os alunos devem pensar como artistas e que precisam de desenvolver a sensibilidade e imaginação para adquirir competências de alta qualidade. Embora a DBAE sofra de duras críticas por parte do pensamento pós-modernista, relacionadas com o facto de a mesma criar um fosso entre especialistas e ignorantes, parece aliciante responsabilizar os alunos e passá-los da posição de aprendizes para a posição de artistas, por forma a motivá-los e a torná-los mais autónomos nas suas escolhas. “Viver como artistas é uma forma de estar no mundo. Uma forma de perceber, a prática da atenção. Um refinamento da nossa sensibilidade para sintonizar as notas mais subtis.” (Rubin, 2023, p.16)

Segundo Pereira et al. (2021), é fundamental a valorização de novas dinâmicas de aprendizagem que se traduzem em práticas pedagógicas inovadoras, como a autonomia proporcionada aos alunos, a presença do professor como agente metacognitivo, transitar o controlo do processo de aprendizagem para o aluno, o trabalho e a implicação dos pares na mediação das aprendizagens e o processo de comunicação com a troca de saberes, experiências e opiniões.

A autoexpressão criativa³ tem uma forma diferente de entender a educação artística, contudo com fundamentos muito relevantes neste estudo.

Segundo Rubin (2023), a vida é uma forma de autoexpressão. Existimos como seres criativos num Universo criativo. “Como uma obra de arte extraordinária” (Ibidem, p.16). Assim, um dos principais objetivos desta visão “se basa en el supuesto de que el arte es producto de la espontaneidad, la creatividad y talento individual” (Juanola & Calbo, 2005, p.10), tendo o conceito de flexibilidade na sua génese, tão importante na atualidade.

De acordo com Rubin (2023, p.15), “a criatividade não é uma competência rara. Não é uma *coisa* difícil de alcançar. A criatividade é um aspeto fundamental do ser humano. É um direito inato. E é-o para todos.” Assim a expressão artística deve “desarrollar la experiencia

2 Disciplina Based Art Education (Educação artística baseada em disciplinas) tem como mentores, Bruner (1960) na matemática e física e Barkan (1960, 1970) nas artes

3 Autoexpressão criativa tem como mentores Viktor Lowenfeld e Herbert Read

personal, la percepción individual y la respuesta creativa, original i propia”(Juanola & Calbo, 2005, p.14), pois a mesma não tem apenas um fim educacional, é também terapêutica, a criança que faz uso da criatividade como uma saída emocional ganha liberdade e flexibilidade como resultado⁴ (Ibidem).

Segundo Eisner (2002, p.33), a autoexpressão criativa é caracterizada pelo desenvolvimento da arte ”from the inside out rather than from the outside in”. Assim, o desenvolvimento da individualidade e personalidade estão presentes nos fundamentos da expressão artística, pois a Arte será sempre uma das áreas principais de fomento da identidade. Com estas duas visões pretende-se a combinação da formação em disciplinas artísticas (educação em artes) com uma abordagem artística e criativa de aprendizagem (educação através das artes).

A terceira visão da Educação Artística aqui destacada é a Cultura Visual⁵ que pretende utilizar as artes para promover a compreensão da cultura visual, descodificando valores e conceitos. De acordo com Freedman (2003, p.3),

“The educational importance of visual culture is important to understand if we are to teach appropriately in a contemporary democracy. The new conditions of visual culture illustrate that personal freedoms no longer only involve matters of free speech. They concern freedom of information in a range of visual art forms integral to the creation of individual and group knowledge.”

Segundo Eisner (2002), esta visão geral da arte desafia o fundamentalismo e é consistente com outros desenvolvimentos da sociedade como o efeito do multiculturalismo, feminismo, pós-modernismo, porque estes movimentos representam um esforço para produzir uma mudança na forma como é visto o mundo. “Developing the student’s ability to use the arts to understand the values and life conditions of those living in a multicultural society. In this view, art education becomes a form of ethnology” (Ibidem, p.29).

“Since the early 1960s there has been a great interest in matters of cultural, social, gender, racial, and economic equity (...) Those who control images (...) those who manage the media control a disproportionate amount of power in the society. The arts (...) can and should be studied through a process of critical analysis designed to help students learn how people are influenced through the mass media.” (Ibidem, p.28)

Assim a arte deve ser estudada no seu contexto social, por forma a compreender e melhorar a cultura (Eisner, 2002), sendo necessário também perceber que a mesma deve considerar o que une a humanidade, e não exclusivamente as diferenças (Freedman, 2003).

⁴ Na perspetiva de Lowenfeld, a arte tem fins terapêuticos.

⁵ A Cultura Visual tem como mentores Chalmers “Art Education as Ethnology”, Freedman, Duncun e Hernandez

Os fundamentos deste estudo seguem também a linha de pensamento do currículo pós-moderno, pois valores como a equidade, a igualdade, a inclusão, a diversidade, a tolerância ou a flexibilidade, presentes no pós-modernismo estão na sua génese. “Entendemos por igualdad la igualdad de oportunidades para acceder y disfrutar de los bienes y capacidades que caracterizan a las personas humanas. La concepción postmoderna de la igualdad parece ser mejor representado por el concepto de “equidad” o “justicia social” (Juanola & Calbo, 2005 p.23). É interessante perceber que estes valores partem de alguns dos desígnios políticos e éticos da modernidade como a liberdade, igualdade e democracia.

O pós-modernismo é frequentemente descrito como uma rutura com a arte moderna e com tudo o que ela representa, abrindo espaço para o surgimento de novas abordagens e perspetivas artísticas como o

“empírico, caótico, heterogêneo (...) É Andy Warhol e pop art, mas também é fotorrealismo e (...) “novo expressionismo”; na música, é o momento de John Cage, mas é também a síntese dos estilos clássico e popular de compositores como Philip Glass e Terry Riley, bem como o punk e o rock new wave (...); no cinema, é a produção de Godard e pós-Godard, (...) é, de um lado, Burroughs, Pynchon ou Ishmael Reed, e por outro, o nouveau roman francês e suas consequências, juntamente com novas formas alarmantes de crítica arte literária, baseada em uma nova estética da textualidade.” (Jamenson, 1991, p.15)

O currículo pós-moderno na educação artística fundamenta-se no estudo das “posibilidades del arte en la educación a través de una perspectiva antropológica global que incluye la cultura, el ambiente y las diferencias individuales. Uno de los primeiros abordajes fue en la dirección de estudiar y sistematizar los rasgos que nos caracterizan como seres “diferentes” a nivel individual” (Juanola & Calbo, 2005, p.21). Na caracterização do indivíduo como ser único, os alunos acabam por explorar a sua identidade e a identidade dos outros.

A arte dá a oportunidade de reflexão sobre nós próprios e como nos relacionados com o mundo, incentivando os alunos na valorização das diferenças e na inclusão do próximo, “há uma exaltação das diferenças, combatendo a dita monotonia e fomentando a valorização dos diferentes contextos sociais nos quais estavam inseridas as obras” (Ghisleni, 2021, para. 2). O currículo pós-moderno na educação artística celebra a diversidade e a singularidade de cada indivíduo.

Destaco algumas das estratégias e conteúdos do pós-modernismo com maior relevância para este estudo, por fim de se começar a construir relações.

Estratégias:

- Convergência, interdependência, tolerância, reunificação, interdisciplinaridade;
- Coletividade, comunidade, tradição, localismo, cultura e história;

- Cooperação e colaboração.

Conteúdos:

- Desafio da visão universalista, a identidade é celebrada;
- Importância do papel da arte na comunidade, no lugar e na sociedade;
- Reconsidera o conceito de originalidade e novidade, o pluralismo e multiculturalismo ganham lugar de destaque;
- Rever o que é valioso ao nível da metáfora ética na arte moderna;
- Recuperar as contribuições de comunidades, culturas anônimas, 'primitivas', arte pobre e popular;
- Recuperar os antecedentes, as tradições, os ofícios e a arte antiga e pré-moderna em geral;
- Equilibrar a importância da forma e do conteúdo;
- Equilibrar a distinção entre especialista e ignorante;
- Ênfase no significado situado na cultura e na arte como um sistema de símbolos e valores culturais;
- Encontrar o valor da experiência e interpretação estética, ao nível inicial e profano (Juanola & Calbo, 2005).

Em forma de resumo, os fundamentos que destaco no âmbito da educação artística são:

- O desenvolvimento da expressão pessoal. A comunicação de pensamentos, sentimentos e emoções (Read, 2007);
- A construção de elementos de reflexão da sociedade em geral, procurando promover uma mentalidade baseada em valores como a equidade, inclusão, tolerância, autonomia e flexibilidade;
- A promoção da colaboração ativa entre alunos, escola, artistas, instituições artísticas e a comunidade local, procurando produzir limites permeáveis entre todos. “A expectativa de criação de públicos numa perspetiva transversal e totalmente não elitista” (Queiroz, 2016, p.16);
- A partilha da responsabilidade da planificação e decisões de uma forma democrática entre alunos e professores, dando mais autonomia aos alunos;
- A combinação entre a formação em disciplinas artísticas (educação em artes) com uma abordagem artística e criativa (educação através das artes).

CAPÍTULO II – Em Busca do Ser(mos)

A temática da Identidade procura explorar questões sobre *quem sou/somos*. Estas questões interpelam cada indivíduo ou grupo, abrangendo as mais diversas condições sociais, étnicas, religiosas, profissionais, familiares, entre outras.

“As experiências de vida adquirem significados com base no conhecimento e no reconhecimento de si, de quem se quer ser, a que grupo pertence e também de quem não se é, quem não se quer ser e a quais grupos não se pertence, em função da apropriação de determinados discursos que produzem sentido.” (Correia, 2007, p.40)

QUEM SOU EU?

A resposta caracteriza-se pela dificuldade da definição abrangente de quem somos e por consequência da definição do *Eu* em diversos campos. De acordo com Brandão (2014) o conceito de identidade aborda a experiência de nos sentirmos unos e completos e ao mesmo tempo, diferentes e diferenciáveis dos outros. Esta dimensão enfatiza o que nos torna únicos e distinguíveis, permitindo que nos diferenciemos dos demais e que sejamos reconhecidos por eles.

Segundo Neto (1998, p.149), a questão da diferença destaca a importância dos fatores sociais na construção do *Eu*, “o nosso autoconceito armazena uma vasta quantidade de informação acerca das nossas experiências e relações sociais. Todavia, qualidades que nos diferenciam de outras pessoas tendem a ser mais salientes que os nossos atributos mais comuns.”

Ao falarmos de identidade devemos compreender o ser humano, como pertencente a determinados contextos que movimentam diferentes forças na constituição das dimensões individual e coletiva (Correia, 2007). Falamos então de identidade, mas sobretudo de identidades, com a ressalva que o próprio conceito é demasiado complexo para verdades absolutas e irrefutáveis (Hall, 2006).

2.1 O que é (são) a(s) identidade(s)? Processos evolutivos

A palavra **Identidade** é formada a partir da junção do adjetivo *idem*, que significa o mesmo e do sufixo *dade* que indica qualidade. A origem da palavra identidade leva-nos à sua função - do que é idêntico (Paixão, 2009). O conceito de identidade também pode ser descrito por um conjunto de características, físicas e psicológicas, essenciais e distintivas de alguém, de

um grupo social ou de alguma coisa (Porto Editora n.d.), garantindo a compreensão única que cada indivíduo tem de si mesmo e da sua relação com o mundo.

Segundo Claes (1990), o conceito de identidade reúne várias ideias, como a noção de permanência e continuidade, a ideia de unidade e coesão, mas também de diferença e singularidade.

De acordo com Leffa (2012), a identidade pode surgir da igualdade, quando pessoas ou coisas partilham as mesmas características, levantando a seguinte questão: Como pode surgir a singularidade a partir da igualdade? Estes aspetos contraditórios tornam-se evidentes quando o seu significado pode ser idêntico e ao mesmo tempo diferente, exclusivo, não compartilhado pelo outro (Ibidem).

Assim, não falamos de identidade como igualdade, mas de identidade como diferença. A identidade só se concretiza quando existe uma outra que se diferencia dela, o encontro com o que é diferente de nós mesmos, é fundamental na construção desta. Leffa (2012) caracteriza o conceito de identidade pela ambivalência que este carrega, quanto ao sujeito, há duas distinções a considerar: uma externa, que estabelece uma separação entre um sujeito e outro (eu sou aquilo que tu não és); e uma interna, que ocorre dentro do mesmo sujeito (eu vario em diferentes momentos e lugares).

O conceito de identidade revela a construção constante da unidade da consciência de si, que é moldada por relações subjetivas, comunicações, linguagem e vivências sociais. Trata-se de um processo dinâmico, permeado de elementos afetivos e cognitivos de representação do indivíduo no contexto envolvente. Este processo implica a presença de um sentimento subjetivo de persistência e continuidade ao longo do tempo (Porto Editora 1 n.d.). Assim, a identidade só existe porque mantemos relações, entre pessoas, acontecimentos ou situações, e são essas relações que nos definem de inúmeras maneiras e que criam a sua multiplicidade, sendo necessária a existência do outro para criar uma identidade (Leffa, 2012).

De destacar, que embora as relações tenham a capacidade de desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento da identidade, esta posição nem sempre foi consensual. A importância da individualidade distinta das relações sociais é também vista como tendo um papel importante na sua formação. O autoconhecimento e autorreflexão, assim como a cultura, crenças, valores ou normas sociais são fatores essenciais na construção da identidade individual.

O conjunto de abordagens e significados referentes ao conceito de identidade, complementares ou opostos, como por exemplo igualdade ou diferença, perceções individuais ou as perceções que os outros têm sobre nós, representam a complexidade das dimensões que

a definem. O conceito de identidade parece transcender constantemente uma definição simples ou fixa, apresentando-se como um conceito dinâmico e multifacetado (Brandão, 2014).

O propósito deste estudo não é a definição completa e definitiva do conceito de identidade, no entanto, procurou-se fazer uma síntese transdisciplinar, das diversas perspectivas relevantes que surgiram ao longo do tempo, como forma de apresentar uma visão ampla e contextualizada sobre a complexidade do tema.

Na perspectiva histórica

Desde os primórdios da humanidade, a busca pela compreensão da própria identidade tem sido uma constante. Em diferentes culturas e épocas, vemos variações na maneira como as identidades são construídas e as suas diferentes mutações.

Na perspectiva histórica, é interessante a analogia onde a identidade é equiparada à água, que se pode apresentar em estado sólido, líquido ou gasoso. Existe uma evolução do estado sólido, passando ao estado líquido até chegarmos aos nossos dias no estado gasoso (Leffa, 2022). Segundo Hall (2006), as antigas identidades, que durante muito tempo serviram para ancorar a estabilidade no mundo social, estão em decadência.

O período descrito como sólido é o maior da história, desde o início desta até à revolução industrial no séc. XVIII, onde a identidade permaneceu praticamente inalterável. A identidade estava vinculada a papéis sociais predefinidos, ainda que com o Renascimento, existisse uma redescoberta do indivíduo, refletida nas obras de artistas e pensadores que enfatizavam a expressão única de cada ser humano. Hall (2006, p.29) descreve a conceção da pessoa humana da época,

“como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo "centro" consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo - contínuo ou "idêntico" a ele - ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa.”

A transformação provocada pela revolução industrial e os movimentos sociais que se seguiram, deixou a sua marca nas perceções de identidade. À medida que as sociedades modernas evoluíam para uma maior complexidade, as identidades passaram a adotar uma natureza mais coletiva e social (Ibidem).

“a identidade é formada na "interação" entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o "eu real", mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais "exteriores" e as identidades que esses mundos oferecem.” (Ibidem, p. 11)

Ao substituir o homem pela máquina, as relações com o outro alteraram-se e a identidade passou a ser mais flexível, descrita mais tarde por Baumann de modernidade líquida⁶ e caracterizada pelo imediatismo nas relações sem vínculos (Leffa, 2012).

Hoje, em plena globalização, numa cibersociedade ou sociedade sem fronteiras, entre tantos outros conceitos que podíamos mencionar, vivemos no estado gasoso. As identidades são frequentemente moldadas por interações culturais, avanços tecnológicos, discussões sobre diversidade e onde também são confundidas identidades reais e virtuais. *Quem sou Eu e quem és Tu?* Serei real? São algumas das indagações levantadas no contexto da inteligência artificial. Hall (2006. p.13) descreve,

“O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.”

As teorias pós-modernas questionam a ideia de identidade como algo fixo, sugerindo que ela é fluida e em constante mudança. Segundo Faia (2005), a concepção da história como um processo único de significado existencial desapareceu, dando possibilidade ao surgimento uma multiplicidade de histórias, que representam diferentes formas de interpretar o presente, reconstruir o passado e vislumbrar ações futuras.

As identidades passaram a flutuar no ar, tornando-se desvinculadas e desalojadas de histórias e tradições (Hall, 2006).

Segundo Dubar (2005. p.330),

“estão em movimento, e essa dinâmica de desestruturação/reestruturação às vezes assume a aparência de uma “crise de identidades” (...) mistos de permanência e de evolução, de antigo e de novo, de estável que se torna ameaçador e de instável que se torna valorizador são evidenciados por análises empíricas cada vez mais numerosas, que ora insistem na permanência, ora na mudança.”

Assim, a chamada *crise de identidade* está a abalar os quadros de referência que proporcionavam aos indivíduos uma base estável no contexto social (Hall, 2006). Como refere Carvalho (2007, p.131):

“Este mundo globalizado de coisas, pessoas, ideias, realizações, possibilidades e ilusões vem provocando rupturas, fragmentações, contradições, desencontros (...) envolvendo relações, processos e estruturas sociais, económicas, políticas e culturais de grande alcance.”

Na perspetiva filosófica

⁶ O conceito de "modernidade líquida" foi cunhado pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman para descrever o período que se seguiu à década de 1960.

No campo filosófico, embora a identidade pessoal no passado não tenha sido abordada diretamente, as ideias desenvolvidas sobre autoconhecimento e realidade essencial foram bases para futuras concepções filosóficas.

Segundo Souza (2008), o conceito de identidade tem a sua origem numa problemática demarcada por uma fronteira teórico-filosófica intensa - “A contraposição entre o Uno e o Múltiplo” (Dal Maschio, 2015, p. 46). Dubar (2006) caracteriza esta fronteira como a separação de duas grandes correntes. A primeira denominada de essencialista defende a singularidade essencial de cada ser humano e uma pertença igualmente essencial que não depende do tempo, que constitui uma pertença *à priori*, herdada à nascença, com o indivíduo a permanecer idêntico ao seu ser essencial. Baseia-se na convicção das “essências”, nas realidades essenciais, nas substâncias imutáveis e originais. A segunda denominada de nominalista ou existencialista, que não considera as pertenças essenciais e assim defende que não existem diferenças específicas *à priori* e permanentes entre indivíduos.

O debate entre Parmênides (essencialista) e Heráclito (existencialista), surgiu como uma influência significativa na busca da definição de identidade na filosofia antiga. A noção de essência universal e permanência, constituem os principais pontos de reflexão da época.

“Heráclito sustentando que “o Ser-É e Não-É”, Parmênides, reagindo veementemente, afirmando que o movimento é uma ilusão dos sentidos e que o Ser é perfeitamente imóvel. Nesse cenário, Parmênides aparece como precursor das teorias da identidade através da tentativa de implantar nos territórios da filosofia a recusa absoluta à multiplicidade em detrimento à unidade e a permanência das coisas.” (Souza, 2008, p.92)

Platão herda de Parmênides o racionalismo (Dal Maschio, 2015) e destaca-se na filosofia grega clássica pela preocupação “em definir o que são as coisas, ou seja, em descobrir e fixar as essências das coisas, restabelecendo o ponto de vista da verdade na filosofia” (Paixão, 2009). Na perspectiva platónica, a definição do conceito de identidade tem como ponto de partida o princípio da identidade e permanência dos entes (Ibidem).

Platão, contudo, surge como conciliador de dois extremos, e tentará uni-los dando razão tanto à multiplicidade da experiência, como à imutabilidade e estabilidade do raciocínio puro (Dal Maschio, 2015). Destacou a importância do autoconhecimento, para superar a questão da unidade e multiplicidade, recorrendo à Teoria das Formas (Ideias). Nesta visão, a verdadeira essência não reside nas coisas em si, transcende a realidade material, encontrando-se fora delas. As ideias têm um princípio de unidade permitindo definições precisas, dentro desta linha de pensamento, a identidade reside na ideia como coisa em si. De maneira mais ampla, na esfera filosófica, a identidade reflete a coincidência de uma substância consigo

mesma. Um princípio do pensamento é o princípio de identidade, abrangendo o sentido do ser (origem) e do pensamento (consequência) (Paixão, 2009). Ao contrário do que sugere a palavra, o conceito de identidade indica um processo de diálogo com vista à recriação e reconstrução podendo servir de base para futuras variações.

“Para Aristóteles identidade e diferença é sempre algo que se estabelece entre os seres” (Souza, 2008, p.92), destacando a importância de apontar as características específicas que tornam esses seres distintos. Neste sentido, identidade e diferença, não são apenas declarações de contraste, envolvendo uma análise mais aprofundada das propriedades específicas que conferem a cada ser na sua natureza única.

De acordo com Martinho (2004), para Platão a identidade do ser estava na *ideia eterna* (*eidos*), para Aristóteles está na *substância prima*. Assim, “a diferença específica do Ser, (...) em Aristóteles, é a substância, não as coisas em si. Para Platão, ao contrário, a diferença está no Ser e é apenas pura essência” (Souza, 2008, p.93).

Para Aristóteles o desenvolvimento da identidade humana está também associado à interação social. O impulso natural de procurar interação social é parte intrínseca da natureza humana (Neto, 1998).

De acordo com Hall (2006), no período pré-iluminista acreditava-se que o indivíduo era divinamente estabelecido, não estando sujeito a mudanças fundamentais. A perspectiva teocêntrica do mundo, que colocava Deus no centro como a principal referência para compreender o universo e a existência humana, influenciou a moldagem do princípio de identidade do indivíduo. Isto teve um impacto na compreensão da identidade individual, as crenças e valores religiosos eram fundamentais para a formação da identidade na época.

A *modernidade*, enquanto tema filosófico, remonta ao século XVIII, promovida pelo projeto iluminista, que veio trazer um contexto de vivências e um conjunto de expectativas para o futuro. O mundo moderno é marcado por uma postura constante de aceitação e superação do que é novo, seguindo um processo contínuo de crescimento, valorização do espírito, a consolidação da razão e a progressiva clareza da consciência (Faia, 2005). O Iluminismo, como movimento intelectual, introduziu uma valorização da razão e da autonomia individual.

Segundo Faia (2005), Hegel é descrito como o primeiro filósofo a abordar o processo de separação da modernidade em relação à normativa do passado. Hegel introduz um problema crucial na filosofia ao desencadear um processo de autocompreensão e autocertificação da modernidade, procurando uma reflexão sobre esta e recusando a legitimidade oferecida pela tradição. Segundo Hegel, o princípio fundamental que estrutura os "tempos modernos" é a

subjetividade, entendida como uma estrutura de autorrelação, fundamentada na relação essencial entre liberdade e reflexão, implicando esta uma aliança do espírito consigo próprio. Assim, esta subjetividade designa o individualismo, o direito à crítica, a autonomia e a responsabilização pela ação, que permitirá uma reflexão e apreensão do indivíduo.

O filósofo, John Locke influenciou a ideia de que a identidade é concebida através da experiência e da interação do indivíduo com o ambiente. A perspectiva empirista destacou a experiência sensorial na construção do conhecimento e por consequência, da identidade.

Segundo Cruz (2008, p.1), John Locke defendeu que,

“Todo o conhecimento provém da experiência, que é obtida através dos objetos sensíveis externos bem como nas operações internas; através dos sentidos obtemos as ideias de cores, gostos, temperaturas e tantas outras qualidades. Outro tipo de ideias são aquelas internas, como o conhecer, o duvidar, o querer, o crer. Essas são ideias da reflexão, que ocorrem quando a mente analisa suas próprias operações.”

Numa perspectiva moderna, é ainda importante destacar a contribuição de Gilles Deleuze. Este explorou a ideia de que a diferença é importante na compreensão da realidade, com uma visão mais flexível e fluída do conceito, incluindo a diversidade e a multiplicidade inerentes à experiência humana e desafiando as perspectivas tradicionais de uniformidade (Souza, 2008).

A proposta da ideia de multiplicidade, desafiou a noção de uma identidade fixa e singular. Deleuze argumenta que a realidade é caracterizada por uma multiplicidade de diferenças e variações, em oposição a uma visão estática e uniforme da identidade. Rejeita a ideia de que as identidades são essencialmente fixas, argumentando que são fluídas, em constante transformação e interconectadas. “Deleuze conseguiu dar à diferença, com a invenção do conceito de diferença pura, uma maior autonomia, uma voz própria. Essa atitude promove alterações profundas na forma de se compreender o mundo, o homem e a existência” (Ibidem, p.95).

Na perspectiva da psicologia

Durante o século XX, o conceito de identidade foi alterado como consequência de diversos acontecimentos históricos e sociais, nomeadamente o avanço da tecnologia, a luta pelos direitos das mulheres ou a primeira e segunda guerra mundial. A relação entre psicologia e identidade deu lugar a que surgissem diversas teorias de personalidade.

Os processos evolutivos da identidade foram estudados e desenvolvidos nas diversas perspectivas da psicologia, onde as teorias da personalidade se revelaram fundamentais nos diferentes estudos realizados. De acordo com Silva (2009, p.176), personalidade é o “processo

resultante de relações entre as condições objetivas e subjetivas do indivíduo, que, inserido numa sociedade (e essa é a condição fundamental), singulariza-se e diferencia-se ao ponto de ser único”, centrando-se em características e padrões comportamentais do indivíduo. Contudo, apesar de próximos, personalidade e identidade são conceitos diferentes.

A teoria psicanalista de Sigmund Freud e a teoria neo-analítica de Carl Jung, tiveram abordagens relevantes na compreensão e formação do conceito de identidade.

Segundo Fadiman & Frager (1986), para Freud o pensamento baseia-se na ideia de que o corpo é a origem primária de toda a experiência mental. Segundo Hall (2006), esta conceção da identidade enfatiza a complexidade e a fluidez do ser humano, funcionando de uma forma diferente da razão e distanciando-se do conceito do indivíduo racional, em oposição a uma visão fixa e unificada. Freud relacionou a formação da identidade com as fases de desenvolvimento psicosssexual na infância, com foco no papel da resolução positiva de conflitos nessas fases para a formação de uma identidade saudável na vida adulta.

Segundo Fadiman & Frager (1986), Carl Jung defendeu que cada indivíduo se caracteriza como sendo primeiramente orientado para o seu interior (introversão) ou para o seu exterior (extroversão), combinando as duas para a flexibilidade e equilíbrio na resposta ao mundo. Diferentes formas pelas quais as pessoas percebem e processam informações foram identificadas em quatro funções psicológicas, pensamento, sentimento, sensação e intuição.

De acordo com Feist & Feist (2008), com base nas ideias de Freud, a teoria do desenvolvimento psicossocial desenvolvida por Erik Erikson, propôs que as crises psicossociais em diferentes estádios da vida influenciam a formação da identidade.

Como representantes da perspectiva humanista, Abraham Maslow e Carl Rogers, propõem a valorização do autoconhecimento, da autorrealização, da individualidade, das emoções e das características particulares de cada pessoa na construção da identidade.

A teoria do desenvolvimento cognitivo desenvolvida por Jean Piaget, propõe que o conhecimento é construído através da interação do indivíduo com o meio onde esta inserido, ao longo das fases da infância e da adolescência.

O livro Teorias da Personalidade de Feist & Feist (2008), resume as diferentes perspetivas que marcaram a evolução do conceito de identidade, destacando:

- A perspetiva psicanalista de Freud;
- A perspetiva neo-analítica de Jung, Adler, Horney, Sullivan, Erikson e Fromm;
- A perspetiva humanista de Rogers e Maslow;
- A perspetiva de aprendizagem de Skinner, Bandura e Rotter;

- A perspetiva cognitiva de Kelly, Mischel e Beck;
- A perspetiva das disposições de Allport, Cattell, Eysenck e o Big Five;
- A perspetiva psicobiologia de Gray, Telligen, Zuckman e Cloninger.

Em resumo

Ao longo do século XX, surgiram críticas às teorias tradicionais sobre identidade. A ideia de uma identidade fixa e estável foi questionada, propondo abordagens mais fluidas e contextualizadas. Estas perspetivas sugerem que a identidade é construída em narrativas sociais complexas e em constante mudança.

Segundo Correia (2007), com base em premissas contemporâneas, considera-se atualmente que a identidade não pode ser compreendida como algo fixo, imutável, completo ou coerente. Nas teorias sociais e ciências humanas atuais, a identidade é concebida como um fenómeno relacional, múltiplo, historicamente construído e resultado da interação linguística manifestada por meio de práticas discursivas.

2.2 A construção da(s) identidade(s)

O aprofundamento de diferentes perspetivas, fornecem uma base enriquecedora na compreensão da construção de quem somos, e entre elas surgem três pontos fundamentais: o entendimento do período crítico do desenvolvimento da identidade – a adolescência, a individualidade vs integração social no processo da identidade e a multiplicidade de identidades encontradas na contemporaneidade.

Identidade em crescimento - Adolescência em foco

De acordo com Mattos et al. (2003), a procura constante de estabilidade, no meio de um mundo em constante transformação, é uma das características da vida humana. Para alcançar esta estabilidade, os indivíduos organizam as suas experiências de maneira significativa, criando um mundo simbólico com base em conhecimentos interpretativos. Neste mundo simbólico articulam-se as suas visões do mundo e de si mesmos, incluindo conceitos, crenças, ideias e perceções sobre o ambiente físico e social. Um aspeto crucial de todo este processo é a construção da identidade.

Na realidade, a construção da identidade desenvolve-se ao longo da vida, sendo um processo evolutivo e multifacetado. A individualidade de cada um estará sempre presente, assim como os contextos familiar, social e cultural onde estamos inseridos, que moldam e influenciam

quem somos. Desde a infância, passando pela adolescência até chegar à fase adulta, exploramos diferentes papéis, interesses e valores, na procura de entender a nossa singularidade e encontrar significados.

Embora o processo descrito anteriormente seja uma construção ao longo do tempo, nem sempre é entendido assim. Segundo Hall (2006), a leitura por parte de pensadores psicanalíticos é que a aprendizagem da criança, da sua imagem como algo unificado, é difícil e só acontece gradualmente. Contudo, e embora esteja dividido, fruto de fatores contraditórios que fazem parte da formação inconsciente do indivíduo, a criança vivencia a sua própria identidade como se ela estivesse unificada e resolvida, como resultado da fantasia que tem de si mesmo. A origem contraditória do conceito de identidade surge também de acordo com este tipo de pensamento.

No ciclo da vida, a fase da adolescência é sem dúvida um ponto de viragem no processo de identidade. sendo considerada determinante na formação desta.

Onde vemos viver os adolescentes,
estranhos e familiares, onde tentamos
imaginar as transformações que subsistem
para talvez melhor as compreender,
mas sobretudo melhor aceitar
a sua diferença, a sua assimetria.
Metamorfose Íntima de uma pessoa
que busca a sua sombra,
que busca a sua alma.
Jogo de máscaras de um corpo posto a nu
pela puberdade, jogo de camuflagem,
look sinistro ou flamejante,
feliz lucky look para quem deve baralhar
as pistas e procurar a sua via.
No imperativo presente.
(Vaillant, 2000. p.11)

Segundo Claes (1990), o conceito de adolescência como o conhecemos hoje, nasceu com a revolução industrial, durante o século XIX⁷, quando a família passou a controlar os adolescentes até ao casamento. É um período marcado pelo desenvolvimento, onde conceitos como mudança, modificação e transformação são constantemente aplicados para descrever os diversos aspetos do crescimento do adolescente. Durante a adolescência, o organismo passa por mudanças significativas que afetam a vida biológica, mental e social, entre elas a nova subjetividade que emerge na identidade.

⁷ Antes da legislação do trabalho do século XIX, as crianças eram submetidas a um ritmo de vida próximo do adulto.

O autor Avanzine (1978), destaca que o indivíduo na adolescência se torna adulto, sexualmente e intelectualmente e continua criança, socialmente e afetivamente. É esta simultaneidade que o define nesta fase, perdendo o equilíbrio da primeira e não atingindo ainda a segunda, resultando destas contradições uma revolta contra os outros e contra si próprio e uma desadaptação a um e outro.

Segundo Claes (1990) as modificações da adolescência marcam quatro esferas do desenvolvimento do indivíduo:

- O corpo;
- O pensamento;
- A vida social;
- A representação de si próprio.

A transformação física é um dos fatores centrais na construção da identidade do adolescente, impondo uma transição psicológica. Os adolescentes frequentemente recorrem a características físicas para identificarem aspetos pessoais que não lhe agradam, e só posteriormente começam a considerar traços de personalidade ou comportamentos sociais. “As transformações físicas constituem um fator central na construção da personalidade adolescente. A rapidez das modificações somáticas ataca a consistência da imagem corporal que se tinha construído sem perturbações durante a infância, fazendo-se então sentir a necessidade de reconstituir a representação do corpo” (Ibidem, p.77).

A sociedade e as experiências que provêm dela, assim como as interações com os colegas e amigos têm um peso substancial nesta fase de construção. A estrutura familiar construída em fases anteriores, desempenha também um papel fundamental na formação da identidade, contribuindo para uma base sólida da autoestima e da autoconfiança do indivíduo.

A fase da adolescência é explorada na psicanálise de Sigmund Freud, como um estágio que se encaixa dentro do desenvolvimento contínuo da vida. Freud argumenta que o despertar da sexualidade ocorre antes da adolescência e que se explica pelas experiências da infância, as quais são reativadas durante esse período, provocando conflitos internos. (Ibidem)

Segundo Naujorks (2021), as contribuições da teoria psicanalítica para o entendimento da identidade são bastante abrangentes. Inicialmente, o conceito de identidade é muitas vezes associado à ideia de identificação. Como processo psicológico, a identificação é uma ligação com outra pessoa, e ocorre pela reativação de identificações concebidas na primeira infância.

Na teoria psicanalítica a identidade é moldada por conflitos entre as diferentes partes da mente:

- O id (instintos básicos);
- O ego (realidade);
- Superego (consciência moral internalizada).

“Freud utilizava a analogia de um cavaleiro montado em um cavalo para descrever o relacionamento entre o ego e o id. O cavaleiro (ego) está, definitivamente, à mercê do cavalo (id), que é mais forte. O ego não tem nenhuma força própria, mas deve tomar energia emprestada do id. Além disso, o ego está tentando constantemente equilibrar demandas cegas do superego contra as incansáveis forças do id e as oportunidades realistas do mundo externo. Freud acreditava que, para uma pessoa psicologicamente saudável, o ego está desenvolvido o suficiente para dominar o id.” (Feist & Feist, 2008. p.244)

Para Freud é fundamental a resolução com sucesso dos estádios de desenvolvimento psicosssexual para uma identidade saudável .

Embora Erik Erikson utilizasse o ciclo da vida como base para as suas teorias, tendo os estudos de Freud sido fundamentais na teoria do desenvolvimento psicossocial, o mesmo distingue-se de Freud em diversos aspetos. Ter realizado teorias além da infância ou ter dado uma maior ênfase às influências sociais e históricas são algumas das diferenças. (Feist & Feist, 2008)

O ego, é para Erikson, uma força positiva que nos ajuda a superar conflitos, que desempenha um papel importante na construção da identidade. O ego é o centro da personalidade que nos ajuda a lidar com a pressão social e a manter a identidade. Durante a infância, o ego é frágil, mas ao longo do tempo fortalece-se, especialmente na adolescência (Ibidem).

De acordo com Claes (1990, p.146), Erikson estudou a adolescência, que considera “como o período basilar do desenvolvimento, e durante o qual se organiza a construção da identidade do *Eu*, período de recapitulação dos conflitos da infância e de antecipação da idade adulta.”

Segundo Naujorks (2021), Erikson distingue ainda os conceitos de identificação e identidade. A identificação está ligada à formação da identidade na infância, enquanto a identidade, especialmente a identidade do ego, refere-se aos processos que marcam o desenvolvimento na adolescência e vida adulta. Estes processos permitem que a pessoa mantenha a continuidade de seu autoconceito ao longo do tempo, embora ele nunca seja estático ou imutável.

A teoria do desenvolvimento psicossocial propõe oito estádios/períodos críticos do desenvolvimento humano ao longo da vida (Erikson, 1968), definindo-os em termos da

aprendizagem positiva quando ultrapassados com sucesso, ou de aprendizagem negativa quando não são ultrapassados (Fontana, 1984).

Cada estágio é caracterizado por um modo psicosssexual e conta com uma crise psicossocial específica que precisa ser resolvida para o desenvolvimento da personalidade. Estas crises psicossociais são sequenciais, onde a anterior é a base da próxima. Na fase da adolescência é formada a crise de identidade, uma das mais relevantes desta teoria, moldando positivamente ou negativamente a identidade do indivíduo (Feist & Feist, 2008).

Erikson defende que a identidade surge através da negação e assimilação de identificações feitas até a adolescência. É durante esse período que as sínteses identitárias, em grande parte não definidas até então, começam a se solidificar em resposta às demandas do mundo e da sociedade (Naujorks, 2021).

Segundo Fontana (1984), a teoria do desenvolvimento psicossocial tem uma grande influência na educação, com os seus estádios a oferecer uma estrutura sólida no desenvolvimento da personalidade. De acordo com Feist & Feist (2008), apesar da identidade se desenvolver num determinado período histórico e dentro de uma determinada sociedade, Erikson acreditava que os oito estádios de desenvolvimento se adaptavam a qualquer cultura do passado ao presente, indo além da cronologia e da geografia.

Com base em Feist & Feist (2008), foi realizada uma síntese descritiva do que se espera nos oito estádios da teoria do desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson:

- 1. Esperança - Confiança básica versus desconfiança básica - Primeira infância (0-1 ano):** Os bebés aprendem a confiar nos seus cuidadores primários no atendimento das suas necessidades básicas. Se as necessidades forem atendidas, desenvolvem confiança básica no mundo, se pelo contrário não forem atendidas desenvolvem desconfiança básica. O confronto entre a confiança e a desconfiança básicas marca a primeira crise na vida de um indivíduo. Se essa crise for resolvida de maneira satisfatória, a pessoa adquire a sua primeira força básica: a esperança;
- 2. Vontade - Autonomia versus vergonha ou dúvida – Segunda infância (1-3 anos):** Nesta fase, as crianças começam a explorar o mundo e a desenvolver a autonomia, obtendo prazer quando dominam funções corporais, como urinar, caminhar ou segurar, além disso desenvolvem o controle sobre o seu ambiente interpessoal. Esta fase é também um período de dúvidas e vergonha, à medida que as crianças aprendem que muitas das suas tentativas de autonomia não resultam. Assim, se forem encorajadas na

- sua independência, desenvolvem um senso saudável de autonomia. Caso contrário, podem desenvolver vergonha e dúvida;
3. **Propósito - Iniciativa versus culpa – Idade do Jogo (3-5 anos):** Durante os anos pré-escolares, as crianças começam a assumir papéis ativos em brincadeiras e atividades, competindo em jogos. Neste estágio, as crianças desenvolvem consciência sobre o que é certo e errado. Assim, se forem encorajadas a explorar e tomar iniciativa, desenvolvem um senso de iniciativa, caso contrário, podem sentir culpa;
 4. **Competência - Destreza versus inferioridade – Idade Escolar (6-12 anos):** Nesta fase as crianças iniciam o seu percurso escolar, aprendem a trabalhar/brincar permitindo a aquisição de conhecimentos e competências sociais. Se as crianças aprenderem de modo satisfatório, desenvolvem um senso de destreza, mas se pelo contrário não forem bem-sucedidas, adquirem o senso de inferioridade;
 5. **Fidelidade – Identidade versus confusão – Adolescência (12-18 anos):** Este é considerado o estágio mais importante da teoria psicossocial de Erikson. A exploração da identidade pessoal nos adolescentes, inclui crenças, valores ou relacionamentos. A resolução satisfatória leva ao senso de identidade e formação positiva da personalidade, a não resolução pode levar à confusão;
 6. **Amor - Intimidade versus isolamento - Juventude:** Após alcançarem o senso de identidade na fase anterior, os jovens devem conseguir unir a sua identidade com a identidade de outra pessoa, não perdendo a individualidade. Neste estágio os jovens procuram estabelecer relacionamentos íntimos com outras pessoas. Se conseguirem desenvolver relações interpessoais saudáveis, experimentam intimidade, se não conseguirem, podem se sentir isolados e solitários;
 7. **Cuidado - Produtividade versus estagnação - Idade adulta:** As pessoas assumem um lugar na sociedade, com as responsabilidades que o mesmo acarreta. Durante a idade adulta, o indivíduo concentra-se na contribuição para o mundo, seja no trabalho, na família ou socialmente. Se conseguir encontrar forma de contribuir e de se sentir produtivo, experimenta produtividade, se não conseguir pode sentir estagnação e falta de propósito;
 8. **Sabedoria - Integridade versus desespero e desdém- Velhice:** No último estágio, as pessoas refletem sobre as suas realizações e experiências. Se estão satisfeitas com o que realizam, aceitando os seus sucessos, as suas perdas e fracassos, desenvolvem o senso de integridade. Se não conseguem aceitar, podem experimentar desespero.

Na teoria do desenvolvimento psicossocial, entre os 12-18 anos, ocorre a crise de identidade. Este é um momento decisivo, com a descoberta de quem somos e em que acreditamos. A superação desta fase positivamente apela ao desenvolvimento de uma identidade positiva e una, em detrimento da não superação que pode levar à confusão e incerteza. É importante um equilíbrio entre a exploração e o compromisso, para que seja possível o adolescente experimentar, questionar, mas também seja capaz de se comprometer com as escolhas realizadas.

Segundo Hansen (2004), a teoria de Erikson deu a possibilidade de abandonar a ideia que a personalidade se constrói definitivamente nos primeiros anos de vida. Ainda assim, de acordo com Claes (1990), embora Erikson ofereça um modelo dinâmico do desenvolvimento humano, procurando ultrapassar as limitações do modelo de desenvolvimento da psicanálise, surgem algumas críticas limitativas do modelo.

A falta de uma metodologia adequada para abordar a complexidade da identidade psicossocial, promove um carácter especulativo, ainda que Erikson reconhecesse essa limitação e optasse por abordar o conceito de identidade sob várias perspectivas - biográficas, patológicas e teóricas - permitindo que o termo se manifestasse numa variedade de conotações. O modelo de Erikson é também explicitamente moral, enfatizando termos como integridade, esperança, sabedoria, acreditando que são conceitos essenciais para a formação da identidade, no entanto, há dúvidas sobre se a maioria das pessoas consegue alcançar um nível elevado destas virtudes. A visão do *Eu* de Erikson está também repleta de ambiguidades características, recorrendo à experiência interior e constantemente se referindo à noção de sentido - sentido da identidade, sentido de domínio, continuidade, etc. - a experiência interior não é imparcial, não garantindo a distinção entre o real e a falsificação do real, pois é conhecido o quanto o *Eu* é capaz de mascarar, deslocar e confundir. Erikson enfatiza também que a interação entre o indivíduo e a sociedade desempenha um papel fundamental na formação da identidade e no desenvolvimento psicossocial, mas reconhece que a imposição de papéis sociais pré-determinados pode restringir a liberdade e a autenticidade do indivíduo no seu processo de autodescoberta e integração na sociedade (Ibidem).

Ainda como contraponto é importante enfatizar que,

” Todos reconhecem que a adolescência se caracteriza por uma modificação fundamental da representação de si e que a identidade pessoal, isto é, o conjunto das crenças, dos sentimentos e dos projectos que se referem ao indivíduo, sofre uma evolução importante entre a infância e o começo da idade adulta.” (Claes, 1990, p.154)

No entanto, apesar da adolescência ser marcada por um período de mudança e incerteza, podemos desafiar o conceito de *crise* ao dizer que o mesmo é desadequado sendo que inúmeras pesquisas dizem que o indivíduo dito *normal* raramente tem uma adolescência problemática (Ibidem).

Jean Piaget também explorou questões relacionadas com a identidade. Apesar de não se ter concentrado no tema da mesma forma que Erikson, a teoria do desenvolvimento cognitivo foi importante para perceber como a identidade se constrói ao longo da vida, descrevendo como as crianças constroem o conhecimento e compreendem o mundo à sua volta, através de estádios de desenvolvimento cognitivo. De acordo com Vigotski (2001, p.28), para Piaget “a primeira forma de pensamento é social. Na medida em que se desenvolve, ela vai se subordinando cada vez mais às leis da experiência e da lógica pura.” Assim, o *Eu* emerge à medida que as crianças interagem com o ambiente que as rodeia.

Segundo Dubar (2005, p.4), o “desenvolvimento mental tem sempre uma dupla dimensão, individual e social: as estruturas pelas quais em geral todas as crianças passam são sempre a um só tempo "cognitivas" (internas ao organismo) e "afetivas", ou seja, relacionais (orientadas para o exterior)”.

A teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget divide-se em quatro estádios:

1. **Estádio Sensório-Motor:** Ocorre desde o nascimento até aos 2 anos. Durante esta fase, as crianças exploram o mundo através dos sentidos e ações motoras. Aprendem sobre objetos e as suas propriedades, pela manipulação e pela experiência direta;
2. **Estádio Pré-operacional:** Ocorre entre os 2 e os 7 anos. Durante esta fase, é desenvolvida a linguagem e o pensamento simbólico. As crianças tendem a ser egocêntricas, com dificuldade em entender outros pontos de vista;
3. **Estádio das Operações Concretas:** Ocorre entre os 7 e os 11 anos. Durante esta fase, as crianças pensam de maneira lógica e concreta. São capazes de realizar operações mentais simples e compreender conceitos como conservação;
4. **Estádio das Operações Formais:** Ocorre aos 12 anos e continua até a idade adulta. Durante esta fase, os adolescentes começam a pensar de maneira lógica e abstrata, criando raciocínios sobre hipóteses e conceitos.

O estágio das Operações Formais ocorre durante a adolescência, pressupondo que nesta fase os adolescentes são capazes de colocar hipóteses, pensando de forma mais abstrata, ajudando-os em diferentes aspetos da identidade e a considerar possíveis futuros.

Preciso de ti para ser Eu? - individualidade vs interação social

As teorias de individualidade vs intersubjetividade, marcam a construção da identidade, especialmente no que diz respeito ao *papel do outro na consciência do eu*. Estas muitas vezes completam-se na análise global do indivíduo, contribuindo para uma compreensão ampla da construção deste.

A singularidade e autonomia do indivíduo é destacada nas teorias de individualidade, em contraponto com as teorias de intersubjetividade, que enfatizam a importância das relações sociais e interpessoais na construção do *self*⁸.

Segundo Feist & Feist (2008), sem diminuir as capacidades inatas do indivíduo, a identidade surge a partir da interação do indivíduo com a sociedade e é moldada pela mesma. As sociedades, com as suas diferenças nas práticas educativas, têm o poder de moldar personalidades que se ajustem às suas necessidades e aos seus valores culturais.

Mas até que ponto esta compreensão da existência do *outro* é importante na descoberta da nossa identidade?

Segundo Wallon (1979), a ênfase na individualidade da experiência humana e a dificuldade de compreensão mútua entre as pessoas, são temas significativos na exploração da identidade. É comum o pensamento de que é necessário que o indivíduo desenvolva primeiramente a consciência do *Eu*, antes de ser capaz de compreender os *outros*. O conhecimento do *Eu*, é alcançado através da intuição ou da experiência direta, enquanto a compreensão dos *outros* é construída principalmente por meio de analogias. Assim, a compreensão de nós próprios é mais imediata, enquanto a compreensão dos outros é baseada em aspetos comparativos e deduções.

Existe uma longa tradição que associa a consciência a uma realidade profundamente individual, onde é vista como um poder de introspeção, de onde surge a sensibilidade subjetiva. A experiência interna de cada pessoa é considerada única e incomunicável e só mais tarde, é estabelecida uma ponte entre as consciências. Contudo, esta conexão é baseada principalmente na presunção de semelhança, o que acaba por refletir a dificuldade da compreensão mútua e comunicação completa das experiências internas de cada indivíduo (Ibidem).

Embora a compreensão do *Eu* possa parecer mais imediata, a compreensão dos *outros* garante a evolução da identidade ao longo da vida. A interação com os *outros* permite a reflexão

⁸ O conceito de *self* pode ser entendido como “tudo aquilo que o homem pode chamar de “seu”, incluindo não apenas seu corpo e seus domínios psíquicos” (Macedo & Silveira, 2012).

sobre nós próprios e sobre as relações que estabelecemos, permitindo contextualizar a identidade dentro de um ambiente social.

Segundo Dubar (2005, p. XXV),

“a identidade humana não é dada (...) ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida. O indivíduo jamais a constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é produto das sucessivas socializações.”

O inconsciente poderá também ser uma peça fundamental na compreensão do *Eu* e dos *outros*. De acordo com Hansenne (2004), Freud acreditava que o inconsciente armazena desejos, impulsos e memórias, que não estão acessíveis à consciência, e que influenciam o comportamento, os sentimentos e as relações interpessoais do indivíduo. A consciência é considerada intransmissível, contudo o inconsciente é uma dimensão compartilhada da experiência humana. Embora não tenhamos obviamente acesso ao inconsciente do *outro*, as dinâmicas promovidas por este afetam as interações interpessoais, podendo dificultar a compreensão mútua.

A filosofia existencialista tem como base as vivências imediatas do indivíduo e as suas condições de existência, destacando a liberdade de escolha. Existe assim, uma valorização da consciência e da responsabilidade, enfatizando que cada indivíduo se constrói a si mesmo através das suas escolhas e ações (Ibidem).

Jean-Paul Sartre e Martin Heidegger também exploraram questões relacionadas com o *Eu* e a dificuldade na compreensão entre indivíduos. As suas propostas defendiam que o indivíduo está imerso em si próprio, o que torna a compreensão dos *outros* um desafio. A liberdade e responsabilidade individual são temas essenciais neste contexto, destacando a importância da subjetividade e da experiência pessoal na compreensão da existência humana.

Ainda na filosofia, a fenomenologia com as reflexões de Edmund Husserl, complementam estes princípios com a exploração da consciência e a relação entre o *Eu* e o mundo. De acordo com Hansenne (2004, p.153), esta abordagem destaca a importância da experiência subjetiva na análise da realidade, partindo do princípio de que cada pessoa é única na apreensão da realidade. Segundo esta perspetiva, "a única realidade que posso conhecer é o mundo tal como o percebo em um determinado momento." Isto significa que a experiência de uma pessoa é considerada real para ela mesma naquele momento específico.

A fenomenologia reintroduziu também a ideia da identidade-unidade compartilhada pelo sujeito na filosofia e na psicologia (Martinho, 2004), levantando questões sobre a individualidade da experiência e a intersubjetividade, enfatizando a importância da experiência

consciente e da subjetividade na análise da realidade. Assim, o primeiro pressuposto do indivíduo é ser idêntico e uno a si mesmo, com a função de síntese, a intencionalidade e a responsabilidade do *Eu* consciente a acrescentar a esta pressuposição (Ibidem).

Do existencialismo e da fenomenologia, surge a psicologia humanista. Carl Rogers, um dos seus principais teóricos, considera que “o sujeito na sua totalidade, preconiza a criatividade, a intencionalidade, o livre-arbítrio e a espontaneidade, além de sustentar a ideia de que as pessoas são capazes de resolver os seus próprios problemas psicológicos” (Hansenne, 2004, p.153). Esta abordagem implica a empatia na compreensão dos sentimentos e experiências do *Eu*, sendo essencial no autoconhecimento e na autorrealização. A atualização constitui uma noção central da teoria de Rogers, sendo definida como “uma tendência inata que os organismos têm para desenvolver todas as suas capacidades, por forma a manterem ou melhorar os seus estados” (Ibidem, p.154).

Maslow foi outro representante da psicologia humanista, destacando-se de Rogers em relação à importância que dava à autoatualização. Enquanto Rogers considerava que se tratava de um conceito entre outros, que cada indivíduo alcança, Maslow considerava um conceito fundamental, reservado apenas a alguns indivíduos. O indivíduo define o seu próprio destino e evolução, considerando que existem fatores motivacionais que fundamentam a base da personalidade. A motivação é concebida como um processo pelo qual os indivíduos procuram alcançar os seus objetivos. Maslow acrescenta que os objetivos individuais são moldados por necessidades, sendo estas necessidades universais não são específicas de uma cultura, ambiente ou geração. Foi construída uma hierarquia de necessidades organizadas de acordo com a importância: necessidades fisiológicas, necessidades de segurança, necessidades de pertença e de amor, necessidades de estima e necessidades de auto-atualização. O autor argumenta que essas necessidades são instintivas e respondem a constrangimentos biológicos e genéticos, sendo universais (Hansenne, 2004).

De acordo com Brandão (2014), a abordagem de George Herbert Mead, representa uma das primeiras tentativas de conceber uma teoria onde a sociedade e indivíduo são tratados como um único universo, explorando o conceito de *self* como um processo social e apresentando uma conceção não dicotómica da identidade.

Mead descreveu, “de maneira coerente e argumentada, a socialização como construção de uma identidade social (um *self*, no vocabulário de Mead) na e pela interação - ou comunicação - com os outros” (Dubar, 2005, p.115). Esta abordagem situa-se no campo do interacionismo e fenomenologia da sociologia, que parte da relação simultânea entre a

experiência social, a mente e o self – “compreender a relação que estabelecemos com o outro e o modo como nos construímos nessa relação” (Brandão, 2014, p.9). Assim, neste contexto, o *self* não pode existir previamente à experiência social, implicando a necessidade de explicar como é possível a formação de uma ordem social antes mesmo do surgimento de indivíduos conscientes (Ibidem).

De acordo com Naujorks (2021), as teorias interacionistas, são frequentemente referidas como a abordagem sociológica da identidade e concentram-se em entender os processos de formação da identidade humana. Cooley e Mead, representantes do interacionismo simbólico, destacaram o facto do individuo assumir o papel do *outro* em interações sociais, levando-os a verem-se a si mesmos da mesma forma que os *outros* os veem. Este processo permite compreender como somos entendidos pelo próximo e orientar o nosso comportamento social de acordo com isso (Neto, 1998).

Neste contexto, a abordagem chamada teoria da identidade, teve como autor fundamental Stryker, propondo um *interacionismo simbólico estrutural*. A limitação dos modelos psicologia social, que reduzem a compreensão da formação da identidade aos processos cognitivos de categorização e comparação são criticados, pois para para Stryker, os processos que definem as possibilidades de reconhecimento que o indivíduo realiza sobre si e sobre os outros, assim como a sua inserção em grupos sociais, são mais do que simples processos cognitivos, são processos estruturais.

Segundo Naujorks (2021), a teoria da identidade diferencia a identidade individual, da identidade de papel social e da identidade social. A identidade individual é a individualidade no desempenho de um papel ou na pertença a um grupo, a identidade de papel social é o desempenhar de um papel numa determinada sociedade pelo indivíduo, como por exemplo, ser estudante (a identidade do aluno), ser cônjuge (a identidade do cônjuge), o ser pai (a identidade do pai) e/ou o ser trabalhador (a identidade do trabalhador).

Eu ao cubo – Multiplicidade de identidades

“Este novo agir (...) implica uma capacidade subjectiva para integrar o desconhecido e assumir a imprevisibilidade. Só a plasticidade existencial de um eu múltiplo permitirá ao sujeito enfrentar sempre novas situações, bem como experienciar sentimentos outros.” (Faia, 2005, p.37)

No contexto sociocultural contemporâneo, a relação criada entre o social e o individual torna-se fundamental na construção da identidade, na ação criativa e cultural e na própria evolução da sociedade. Esta relação capacita o indivíduo a desempenhar um papel ativo na definição do seu percurso e na transformação do ambiente que o cerca (Ibidem).

A própria vivência social e cultural contemporânea reflete a identidade como multiplicidade. Esta multiplicidade é importante, pois representa a capacidade do indivíduo em se recriar e multiplicar os seus diversos *Eu*, em função dos vários contextos onde está inserido. “Podemos assumir muitos papéis, na unidade e multiplicidade de nós mesmos. Essa diversidade na unidade constitui uma rede de representações, que estrutura nossas relações sociais, conservando-as ou transformando-a.” (Carvalho, 2007, p.189)

Faia (2005, p.37), lança o desafio, “como conciliar multiplicidade e coerência subjectiva, de modo a delimitar as fronteiras de uma identidade distinta das demais”? mantendo simultaneamente uma matriz identitária fundamental. Isto pressupõe um entendimento do *Eu* como flexível e consciente de si mesmo em constante autoconstrução.

“Este novo eu, singular e soberano, dotado de razão e de imaginação, capaz de transformar e reelaborar continuamente novas formas constitutivas de si, esta subjetividade sem sujeito, desconstrói a ideia de identidade como círculo hermético de regresso ao mesmo, criando uma abertura ilimitada à alteridade e elegendo a metamorfose interior como princípio constitutivo de si.” (Ibidem, p.37, 38)

De acordo com Rubin (2023, p.58), “o mundo está em constante mudança (...) da mesma forma, também nós estamos sempre a mudar, a crescer, a evoluir. Aprendemos e esquecemo-nos. Passamos por diferentes estados de humor, pensamentos e processos inconscientes.”

Bauman (2005) argumenta que, comprometermo-nos com uma única identidade num mundo em constante mudança, é um desafio. De acordo com a sua perspetiva, a(s) identidade(s) estão em constante mutação e isso não se deve ao progresso tecnológico, internet ou redes sociais, é sobretudo a pressão social que nos obriga a adaptar e a ajustar quem somos ao longo do tempo. Mesmo quando desejamos manter uma identidade estável, somos confrontados com situações e expectativas que nos forcem a reavaliar e modificar quem somos. Neste sentido, o avanço tecnológico ajuda a que este processo aconteça de uma forma quase instantânea, promovendo a impossibilidade de nos fixarmos a uma única identidade.

De acordo com Campanhole & Moura (2013), a construção da identidade nas redes sociais, devido à fluidez da linguagem digital, potencializou a construção de identidades múltiplas, desafiando a perceção do outro. Observamos a desconstrução dos conceitos

tradicionais do *sujeito* e do *eu*, à medida que emergem novas imagens de subjetividade, caracterizadas na multiplicidade, na heterogeneidade, na flexibilidade e na fragmentação.

Segundo Neto (1998), a autoestima é influenciada pela autoavaliação que fazemos de nós próprios em diferentes contextos ou papéis sociais, como estudante, amigo, filho, entre outros, bem como pelas qualidades pessoais que atribuímos a nós próprios. Quando avaliamos positivamente a maioria desses aspetos, a nossa autoestima tende a ser alta. Por outro lado, se predominam as avaliações negativas, a nossa autoestima tende a ser baixa.

2.3 O jogo das Identidades: O Coletivo

“A identidade é construída entre dois espaços: entre o singular e o plural, entre o espaço interno e o espaço externo, entre o espaço do ser e o espaço da ação, da defensiva e da ofensiva, da discriminação e da assimilação, da inserção e da marginalização.” (Medeiro, 2002, p.86)

Após a pesquisa sobre o conceito de identidade, realizada anteriormente, e na procura de fazer uma reflexão sobre identidade coletiva, o ponto de partida será a ideia de que a identidade “vincula-se fortemente com a maneira como as representações e práticas sociais são apresentadas e manifestadas pelos indivíduos” (Gouvêa, 2018, p.118).

Nesta perspetiva, propõe-se a exposição e discussão na procura de diferentes perspetivas, de forma sucinta, da relação entre o individual e a identidade coletiva.

A partir do pressuposto anterior, primeiramente é necessário entender a relação entre o indivíduo e a sociedade. Segundo Elias (1994, p.IV), esta relação pode ser vista de uma forma ampla e dinâmica, como uma grande rede de relações. Os fios individuais conectam-se para formar uma rede complexa e interdependente, os indivíduos ligam-se uns aos outros numa teia repleta de relações sociais. “a rede de tecido. Nessa rede, muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um de seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados.”

A compreensão da rede reside na forma como os elementos se conectam e interagem reciprocamente, gerando um sistema de tensões. Cada indivíduo contribui para essa dinâmica de maneira única, dependendo da sua posição e função na rede. Alterações na tensão e estrutura da rede afetam a forma e o comportamento de cada indivíduo. Apesar de ser uma ligação de elementos individuais, cada um mantém a sua singularidade, contribuindo para o todo (Ibidem).

De acordo com Gouvêa (2018, p.118), o conceito de rede pressupõe que “a identidade é, portanto, um fenómeno social, logo, não é possível dissociar o estudo da identidade do estudo da sociedade, uma vez que a identidade se modifica a partir das relações sociais”.

A evolução tecnológica, com a introdução das redes sociais, as alterações socioculturais e/ou as novas estruturas familiares, que são sobretudo fruto das sociedades contemporâneas, influenciam a forma como o indivíduo se identifica e como posteriormente identifica os outros. É assim impossível abordar a problemática da identidade coletiva sem falar de socialização, pois são processos que estão intimamente relacionados (Medeiro, 2002).

A identidade coletiva “não é formada a partir de perceções individuais, mas do conjunto de práticas sociais que são determinadas no ambiente em que atua. Desta forma, tem-se a importância dos processos de interação entre os sujeitos para a construção da realidade social” (Gouvêa, 2018, p.119). A identidade coletiva não é um conjunto de perceções individuais, mas sim o reflexo do conjunto de identidades individuais que a compõem e a determinam historicamente, sendo construída socialmente e passível de processos de mudanças (Carvalho, 2007).

Assim, para uma maior compreensão da identidade coletiva, é necessário reconhecer as práticas sociais e os processos de interação humanos, presentes em contextos específicos, pois são estes que fomentam a sua construção e a reconstrução ao longo do tempo.

Segundo Araujo (n.d.), o conceito de consciência coletiva desenvolvido por Émile Durkheim, refere-se às características e conhecimentos comuns que unem indivíduos e os levam a agir de determinada forma, igual ou semelhante. A identidade coletiva é construída através desta consciência coletiva, que fornece os contextos sociais e culturais necessários para que os indivíduos se identifiquem e se relacionem em sociedade.

Ainda de acordo, com esta relação entre consciência e identidade coletiva, percebemos que as estruturas sociais têm uma grande influência sobre o comportamento individual e *à posteriori* sobre a coletividade. Como afirma Tomei (2013, p.4) “disto decorre o ensinamento durkheimiano, tantas vezes repetido, **que o todo é superior a suas partes.**”

Segundo McDavid & Harari (1980), o comportamento social assume a sua forma mais difusa quando ocorre no plano coletivo, envolvendo um número maior de pessoas do que as interações individuais a que estamos sujeitos habitualmente. Ainda assim, apesar da psicologia social ter sido impulsionada inicialmente pela curiosidade sobre o comportamento coletivo, este continua a ser um tema muito subdesenvolvido.

“Nós, os seres humanos somos animais sociais. Vivemos em grupos, sociedades e culturas. Organizamos as nossas vidas em relação com outros seres humanos e

somos influenciados pela história, pelas instituições e pelas actividades. Se há quem exalte ou quem condene a sociedade, não restam dúvidas de que os outros desempenham grande importância nas nossas vidas.” (Neto, 1998, p.33)

De acordo com o nível de influências a que estamos sujeitos socialmente, pensar em identidade coletiva é também pensar na identidade individual dos diferentes membros que a constroem, apesar de entendermos que esta possa ser adulterada pelo contexto/meio onde estamos inseridos e adaptada às circunstâncias.

Os chamados grupos de pertença influenciam a forma como nos reconhecemos e nos relacionamos com o *outro*, assim como em última instância influenciam a construção da identidade. É necessário primeiramente a pertença dos indivíduos a um determinado grupo para que posteriormente possam contribuir com a sua própria individualidade na evolução do mesmo.

A relação individual vs social, leva-nos à questão relacionada com problemas de socialização. Segundo Medeiro (2002), a relação criada entre problemas de socialização e formação de identidade, articula o individual e o social, sem separar as estruturas internas da subjetividade das estruturas sociais externas. Estas duas dimensões - a individual e a social - não se excluem reciprocamente, pois fazem parte da mesma realidade e história coletiva.

De acordo com Pasqualini & Martins (2015, p.363), o preceito lukacsiano da dialética singular-particular-universal é considerado um dos princípios fundamentais para compreender a relação entre o indivíduo e a sociedade: “Lukács, propõe que, para uma autêntica e verdadeira aproximação e compreensão da realidade, devem ser explicitados os nexos existentes entre as dimensões singular, particular e universal dos fenómenos.” Tanto as características individuais como aspetos sociais são considerados, tornando-se possível analisar como as experiências individuais se relacionam com as estruturas sociais mais amplas, e como as características únicas de cada indivíduo influenciam e são influenciadas pelo contexto social em que estão inseridas.

“A relação singular-particular-universal desvela a dialética que liga a expressão singular/individual do fenómeno à sua essência geral/universal. Com isso, podemos compreender que singular e universal coexistem como dimensões instituintes do indivíduo e estas dimensões sintetizam-se em suas expressões particulares” (Ibidem, p.363). Assim, torna-se crucial compreender como a universalidade se manifesta e se concretiza na singularidade de cada contexto específico. No entanto, é igualmente importante reconhecer como a universalidade se expressa e se concretiza na diversidade de expressões singulares. Esta

perspetiva permite uma compreensão abrangente e complexa das interações entre os processos individuais e sociais na formação da identidade e na construção da realidade social (Ibidem).

Na relação do indivíduo com a sociedade, Max Weber estava mais interessado nas ações individuais e na interpretação do significado social. Segundo De Oliveira (2008, p.2), “Weber um relevante defensor do individualismo metodológico, implicando na ideia de que, apesar das análises sociológicas tratarem de fenómenos coletivos, o ator dá como sentido à ação o ponto de partida para análise dos fenómenos sociais.”

Na abordagem de Dubar (2005), à identidade coletiva, existe a interação entre transações internas (subjativa) e externas (objetivas) dos indivíduos, no processo de construção das identidades sociais. A ideia de identidade é tratada como uma entidade unificada, sem fazer distinção entre identidade individual e identidade coletiva. A formação da identidade resulta da interação complexa entre aspetos pessoais e sociais, sem existir separação em categorias distintas.

“As transações "externas" entre o indivíduo e os outros significativos, visando a tentar acomodar a identidade para si à identidade para o outro ou a de transações "internas" ao indivíduo, entre a necessidade de salvaguardar uma parte de suas identificações anteriores e o desejo de construir para si novas identidades no futuro, com vista a tentar assimilar a identidade- para-o-outro à identidade-para-si.” (Ibidem, p. 140)

Nesta dinâmica de identidades, há que entender que o indivíduo para ser aceite, muitas vezes o individuo tende a adotar uma identidade que lhe é imposta socialmente, como forma de se alinhar às expetativas do grupo procurando a sua aceitação. Assim a identidade social é a marcada pela dualidade entre transações internas (subjativas) que representam um diálogo interno do indivíduo, onde equilibra a necessidade de manter partes das suas identidades anteriores com o desejo de construir novas identidades para o futuro. Esta dinâmica envolve uma constante negociação entre a assimilação de novas identidades e a preservação das identidades pré-existentes. E entre as transações externas (objetivas) que representam as interações entre o indivíduo e seu ambiente social, onde procura ajustar a sua identidade para corresponder às expectativas e normas sociais. Isto envolve uma tentativa de conciliar a identidade percebida pelos outros com sua própria perceção de si mesmo (Ibidem).

Na abordagem de Goffman sobre identidade coletiva, “procura-se, não tratar as identidades individuais em oposição às identidades coletivas, mas examinar os processos de suas complementaridades. Através das dialéticas argumentadas entre identidade "para si" e identidade “para o outro” (Medeiro, 2002, p.84). Na perspetiva do autor, há sempre uma lacuna significativa entre como a sociedade percebe a identidade de uma pessoa e o que é na realidade.

Os indivíduos enfrentam uma dualidade, onde o rótulo que a sociedade atribui nem sempre corresponde ao que eles realmente sentem ou acreditam internamente. Neste sentido, a maneira como a sociedade classifica os sentimentos internos do indivíduo depende das estratégias e negociações que o próprio sujeito utiliza para equilibrar as suas relações sociais. É necessária uma negociação constante de forma a equilibrar as identidades reais, virtuais e sociais.

É inequívoca a importância do grupo, na formação da identidade individual e consciência de si próprio. Este fornece um senso de pertença e identidade social, ajudando o indivíduo a entender o seu papel dentro do contexto social em que está inserido. Segundo Wallon (1979), o lugar que o grupo atribui ao indivíduo, que pode variar de acordo com seus méritos, as responsabilidades que assume dentro dele, o reconhecimento do seu próprio valor e as normas que a sua adesão impõe, obriga a uma regulação da ação e controlo em relação aos outros. O indivíduo inserido num grupo cria uma imagem de si mesmo, conforme as exigências do mesmo, o que reduz a sua espontaneidade absoluta e a sua subjetividade inicial.

Dentro do grupo, o indivíduo enfrenta duas situações contraditórias: a primeira, a necessidade de se integrar, implicando a sua identificação, com indivíduos e interesses. A segunda, a procura de um lugar dentro da estrutura do mesmo, desempenhando um papel específico e se diferenciando dos outros. Isto significa aceitar a avaliação dos outros sobre as suas ações e se destacar como indivíduo. Inerente à natureza do grupo existem duas grandes tendências, o individualismo e o espírito coletivo. Estas confrontam-se tanto entre membros quanto dentro de cada indivíduo. São com estas duas tendências, em conjunto, que o grupo obtém a sua vitalidade, pois são complementares de um mesmo processo, tanto em nível individual quanto coletivo (Ibidem).

É preciso lembrar que para construir um coletivo como sujeito, “um grupo não é um representante empírico de uma coletividade e que o pensamento gerado no grupo não pode ser considerado pensamento coletivo ou social” o pensamento coletivo está presente no indivíduo, “uma vez que o pensamento coletivo é a presença internalizada no pensar de cada um dos membros da coletividade (...) O pensamento coletivo é o pensamento de um sujeito que pensa um objetivo, pensa o pensamento da coletividade, expressão de sua identidade” (Carvalho, 2007, p.189,190).

Nada começa conosco

“Quanto mais atenção prestamos, mais começamos a perceber que todo o trabalho que fazemos é uma colaboração” (Rubin, 2023, p.85). Segundo Sousa & Monteiro (2015), o termo colaboração descreve um processo que envolve trocas de informação, a alteração de atividades e partilha de recursos, riscos e recompensas, com objetivo de obter um benefício mútuo. Ao adicionarmos a partilha de autoridade, responsabilidade e compromisso, compreendemos a razão pela qual a colaboração pode ser difícil de alcançar.

“A cooperação transforma esforços individuais e dispersos em produtividade coletiva” (Carvalho, 2007, p.159). Segundo Sousa & Monteiro (2015), este princípio fundamental destaca a superioridade do coletivo sobre as partes individuais e determina que equipes, com as competências necessárias, são capazes de desenvolver visões e trabalhos mais fundamentados, interessantes e criativos. Podemos ter uma abordagem colaborativa correta e processos de gestão definidos eficazmente, contudo, Carvalho (2007), alerta que é preciso ter noção que o individualismo geralmente impera.

Segundo Campos (n.d.), a escola desempenha um papel significativo no desenvolvimento interpessoal, seja com a organização curricular e das atividades extracurriculares, com a distribuição dos alunos em turmas ou com organização do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, sendo vista como um ambiente especialmente propício para a interação entre pares. Apesar de atualmente o desenvolvimento interpessoal ser um dos objetivos educacionais dos alunos, não tem sido alvo de intervenções educativas intencionais. Assim, nem sempre as competências sociais são desenvolvidas num programa organizado intencionalmente para esses fins.

O padrão de interação é significativamente diferente, entre uma turma formada com base na homogeneidade dos resultados escolares dos alunos, onde as atividades educativas e avaliação são centralizadas no professor e onde a partilha de experiências entre os alunos e o trabalho em grupo são excluídos, relativamente a outra turma onde os alunos são agrupados com base na heterogeneidade do desempenho escolar, onde a aprendizagem entre pares é orientada para trabalhos de projeto, onde a posição dos grupos de trabalho é alterada e os alunos participam na sua avaliação. Nestas hipotéticas duas turmas, apesar de poderem ter sido definidos os mesmos objetivos escolares para ambas, com as mesmas propostas e currículos iguais, apenas numa das turmas existiu um planeamento específico para a promoção da interação social e consequente desenvolvimento de competências sociais dos alunos (Campos, n.d.).

A organização da turma, a aplicação dos métodos de trabalho corretos, a gestão do trabalho dos alunos, a própria estrutura e condições da sala de aula, ou outras atividades que surgem durante o ano letivo, podem influenciar na promoção ou na restrição das interações sociais, melhorando ou não promovendo competências sociais (Ibidem). Assim, ao termos o conhecimento que a escola influencia positivamente o relacionamento entre pares, promovendo o desenvolvimento interpessoal dos indivíduos como alunos, mas também como cidadãos, existe a necessidade de a escola assumir um papel ativo na aquisição dessas competências, como por exemplo a implementação planos de intervenção com esse objetivo.

Ao longo da vida desempenhando diferentes papéis, como aluno, mais tarde como trabalhador, como filhos ou como pais, como membros dos diferentes grupos a que pertencemos, são inúmeros os papéis que vamos colecionando, em que o desenvolvimento interpessoal e as consequentes relações sociais são a chave para o sucesso de cada um deles. A posição que tomamos em relação ao outro é uma questão fundamental que vamos resolvendo ao longo da vida.

Segundo Campos (n.d.), podem ainda surgir consequências de não nos conseguirmos relacionar de forma positiva com outro, destacando problemas como o isolamento social, a timidez, ansiedade social e/ou agressividade. De um lado temos a dificuldade de afirmação dos nossos próprios direitos - a passividade, do outro lado a falta de respeito pelos direitos dos outros – a agressividade.

CAPÍTULO III – Em Busca do Ser(mos) na Arte

3.1 O papel da Arte na construção da identidade

“O objetivo da arte não é atingir a perfeição. O objetivo da arte é partilhar quem somos. E como vemos o mundo” (Rubin, 2023, p.163). A arte é vista como uma peça fundamental no desenvolvimento do ser humano e como este vê e se relaciona no mundo, contribuindo para a construção da identidade individual, mas também da identidade enquanto grupo, coletivo ou pátria.

A ligação intrínseca entre a **arte - indivíduo - mundo**, leva-nos ao entendimento que “o artista é forjado neste perpétuo vai-e-vem entre ele próprio e os outros, a meio caminho entre a beleza de que não pode prescindir e a comunidade de que não se pode afastar” (Centro Nacional de Cultura, 2023), sendo que “a arte está profundamente envolvida no processo real de percepção, pensamento e acção corporal” (Read, 2007, p.27). O outro pode ter uma visão

particular ou semelhante à nossa, mas em ambos os casos “a percepção do artista lembra-nos de quem somos e de quem podemos ser” (Rubin, 2023, p.163). Assim, a arte pode ser um espelho, que reflete a sociedade, e indo mais além, que reflete a nossa própria essência, permitindo um processo de reconhecimento e que de certa forma nos sentir compreendidos e ligados.

Segundo McDavid & Harari (1980), a arte é um meio de excelência de comunicação. Comunicar ideias ou emoções através da cor, da textura ou da forma, poderá ser mais fácil do que utilizar a linguagem verbal, pois a expressão artística ultrapassa barreiras, propondo uma aprendizagem significativa através dos sentidos ou da experiência compartilhada. Assim “as percepções que resultam em imagens, as sensações que resultam em sentimentos, são os materiais elementares com que edificamos a nossa concepção do mundo e o nosso comportamento no mundo” (Read, 2007, p.75).

Criamos para comunicar, ou tentar comunicar quem somos, “quem somos e onde estamos na nossa jornada. Seja qual for a nossa perspetiva, contanto que a partilhemos, de uma forma autêntica, pura, teremos sucesso no propósito fundamental da arte” (Rubin, 2023, p.164). Esta intenção de comunicar “implica a intenção de afectar outras pessoas, e é por isso uma atividade social” (Read, 2007, p.199).

Seja como espetadores ou promotores, a expressão artística é capaz de nos fazer explorar emoções, pensamentos, sentimentos, comportamentos, ligações com o outro e com o mundo em geral, que de outra forma seríamos incapazes de realizar. Read (2007), enuncia objetivos da educação artística, e entre estes alguns relevantes que dignificam esta relação entre o indivíduo e a identidade:

- A expressão de sentimentos e do pensamento de uma maneira comunicável;
- A expressão de formas de experiência mental que, de outro modo, ficariam parcial ou totalmente inconscientes;
- A preservação da intensidade natural de todas as formas de percepção e sensação;
- A coordenação das várias formas de percepção e sensação, umas com as outras e em relação com o ambiente.

Segundo Lacan (1977), a educação é um processo de formação de identidade, porque mudamos à medida que aprendemos: o nosso aprendizado muda o nosso Eu subjetivo. A criação de si é baseada no sujeito que é investido com certas características através da representação simbólica.

Ainda assim, e embora a expressão artística seja um dos maiores motores do desenvolvimento da identidade, um dos problemas na educação é o efeito da cultura visual

sobre a mesma, tanto em termos de produção artística quanto de visualização. (Ibidem). O efeito das imagens molda o autoconceito de um indivíduo, da mesma forma que molda a noção de individualismo. O indivíduo apropria-se de características presentes em representações visuais, adotando essas representações como parte da sua descrição pessoal e da sua identidade (Freedman, 2003).

A procura da identidade presente na arte é assim muitas vezes difícil de alcançar, isto porque uma obra de arte pode conter múltiplas camadas de significado e pode ser interpretada de diversas maneiras. Segundo Crispolti (2004), uma obra de arte, independentemente do seu período histórico, pode ser interpretada de diversas formas, cada uma com uma perspetiva única. Pode ser analisada sob uma perspetiva histórica, cultural, sociológica ou através de uma análise objetiva considerando o objeto físico e material e procurando compreender o seu significado. “Apesar de todas estas análises e interpretações, será sempre difícil alcançar a essência dos problemas de identidade existencial que o autor enfrentou ao criar a obra “ (Ibidem, p.43).

Apesar da dificuldade de alcançar o significado real de cada obra, é perceptível que ao longo da história, o conceito de identidade foi-se alterando de acordo com as mudanças impostas pela sociedade, assumindo diversas formas e influenciando os processos artísticos. De forma sucinta, foram enumeradas as mudanças encontradas na arte que visam a reconstrução do conceito de identidade do artista e da sociedade ao longo do tempo (Bugler et al., 2021):

- Arte Pré-histórica e da Antiguidade (c. 24 000 A.C. – c. 320-550 D.C.):

A Arte pré-histórica e da Antiguidade era produzida normalmente com um propósito sagrado, ritualístico ou talismânico. A identidade do artista não estava presente na sua singularidade na obra, mas sim a reflexão do pensamento e crenças da sociedade vigente. No antigo Egipto e sob o império Romano, os retratos serviam sobretudo para recordar os mortos. A arte era uma ferramenta funcional para rituais de fertilidade, deuses e divindades, cerimónias religiosas ou fins utilitários e não a expressão individual do artista.

- Idade Média (c. 650-670 – 1394 – 1399 séc. VII - XIV):

Este período já foi considerado uma era sombria de ignorância e degradação cultural, e, contudo, a instabilidade vivida na sociedade devido a eventos históricos e políticos foi superada e a arte medieval tornou-se engenhosa, sofisticada e repleta de sentimento. A representação da figura humana, era utilizada para expressar valores espirituais, sendo a religião o tema mais relevante. A arte medieval pode ser dividida em fases ou estilos, sendo os

principais, o carolíngio, o otomano, o romântico e o gótico. Os artistas eram artesãos e raramente eram conhecidos pelas suas obras de arte, agindo ao serviço da religião e realizando encomendas com modelos pré-estabelecidos. Assim a identidade do artista não era valorizada e nas obras eram colocados os valores e crenças da sociedade em geral.

- Renascimento e Maneirismo (c. 1406 – 1587-95 XV - XVI):

A palavra Renascimento, que significa renascer, no contexto das artes visuais, refere-se à redescoberta das ideias clássicas greco-romanas e à imitação dos seus ideais naturalistas. Nesta época, os artistas não de limitaram a retratar a natureza, mas sim a retratar com realismo a figura humana, marcada por características como a harmonia, proporção e equilíbrio, influenciadas pela matemática e geometria.

Os artistas fizeram um maior uso de desenhos para registar e desenvolver as suas ideias, formas e composições e testar a perspetiva. A partir do séc. IV a.C., pintores gregos representavam-se a si próprios, mas foi no Renascimento que o autorretrato teve a sua ascensão, tornando-se uma prática nos anos seguintes de expressão individual. Também procuravam representar a essência, características e emoções da figura feminina, que era uma das principais representações da época. Ainda assim, a religião ainda dominava como tema na pintura e na escultura.

O Maneirismo caracterizou-se pela procura de formas complexas e expressivas, com proporções distorcidas e exagero nas emoções das figuras representadas. A sensação de instabilidade era explorada por contrastes e cores vibrantes.

Esta época foi de intensa transformação cultural, e os artistas começaram a explorar a sua singularidade colocando as suas visões, identidade e expressão pessoal nas obras.

- Do Barroco ao Neoclassicismo (1610-11 – c. 1795 – 1805 – XVII - XVIII):

Este período caracterizou-se, no estilo Barroco, pela dramatização e exuberância e no Neoclassicismo, pela procura da simplicidade e harmonia. As transformações socioculturais da época influenciaram as abordagens artísticas, transformando conceitos e propostas.

No Barroco, embora alguns artistas já tivessem obtido reconhecimento, a maioria tinha apenas o estatuto de artesãos, sendo subjugados aos ideais religiosos. No Neoclassicismo, fruto das mudanças sociais e filosóficas e embora os artistas ainda dependessem de quem realizava as encomendas, existiu uma valorização crescente da individualidade e criatividade do artista. Estes começaram a expressar as suas próprias ideias, e a arte começou a ser valorizada como fonte de expressão individual.

- Do Romantismo ao Simbolismo (1800 – 1893 – séc. XIX):

O séc. XIX foi um período de transformação social e tecnológica, que resultou numa fragmentação das artes. Os pintores, por exemplo, mostraram-se disponíveis a explorar novas ideias, o que levou ao surgimento de novos estilos e técnicas. O romantismo promovia a causa da liberdade individual, encorajava o pensamento independente e um maior questionamento da autoridade. Os artistas reagiam contras as regras estabelecidas pelo estado e prosperavam em meios e grupos de rutura ou de exposições.

O realismo coincidiu com grandes transformações na sociedade, como a industrialização e a expansão das ferrovias, que revolucionaram práticas de trabalho. Foi também introduzida a fotografia, com um grande impacto na arte e sociedade em geral.

A procura de novos modos de expressão deu origem a um período fértil de criatividade nos últimos anos do século, com os artistas a descobrirem novas formas de explorar as composições e cor.

Neste período a identidade do artista também passou por grandes transformações. No Romantismo, a singularidade do artista foi valorizada, sobretudo a expressão emocional do mesmo. Nesta época as suas emoções, as suas vivências e experiências pessoais, e a sua própria visão sobre o mundo eram o mote para as suas obras. No simbolismo, a identidade do artista tornou-se ainda mais presente na arte, procurando explorar o mundo interior, o subconsciente, o espírito e alma através de símbolos e metáforas. Os artistas expressavam a sua filosofia de vida, os seus valores, crenças, e questões existências nas suas obras tornando-as altamente pessoais e significativas.

A identidade do artista era exaltada, promovendo a sua identidade individual e coletiva e beneficiando novas propostas artísticas.

- Arte Moderna (1905 – 2010 – segunda metade do séc. XIX – até metade do séc. XX)

Este período constituiu-se numa era de experimentação artística sem paralelo. O questionamento e a rejeição de ideias duradouras, que foram características da arte do final do séc. XIX, intensificaram-se no séc. XX, com uma sucessão de estilos e movimentos inovadores que desafiavam convenções.

O dadaísmo, talvez o mais radical dos movimentos consequentes deste período, questionava todo o sentido e valor da arte, pretendendo libertar o poder da mente inconsciente opondo-se ao racionalismo e materialismo do mundo moderno, e aqui a identidade do artista foi muitas vezes anulada dando lugar a uma expressão coletiva.

Embora, existissem movimentos que contestavam a ideia de individualidade, este período explorou novas formas de representação da identidade do artista individualmente e coletivamente, através das suas visões e experiências pessoais ou através de identidades coletivas ou até mesmo pelo questionamento da própria noção de identidade. A identidade do artista neste período era diversificada e fluida, de acordo com os desafios e valores da sociedade.

- Pós-modernismo (1960 - 1990 – segunda metade do séc. XX):

O pós-modernismo caracterizou-se pela rutura das regras e formalismos da arte moderna e com tudo o que ela representa, sendo associado à crítica filosófica, desafiando a categorização e abrindo espaço para o surgimento de novas abordagens e perspetivas artísticas. Utilizou a cultura popular para inspirar as criações artísticas e cada obra é o reflexo individual do artista.

A arte dá a oportunidade de reflexão sobre nós próprios e como nos relacionamos com o mundo, incentivando os artistas na valorização da diversidade e singularidade de cada indivíduo.

- Arte Contemporânea (segunda metade do séc. XX até XXI):

A arte contemporânea reflete a complexidade e diversidade do mundo contemporâneo, com múltiplas abordagens, estilos e técnicas. A identidade do artista multiplica-se e divide-se respondendo a questões individuais, culturais e sociais. Os artistas exploram, não só as suas características e particularidades próprias nas obras, mas também questões como a globalização, a igualdade de género ou preocupações ambientais e sociais.

IDENTIDADE DO ARTISTA

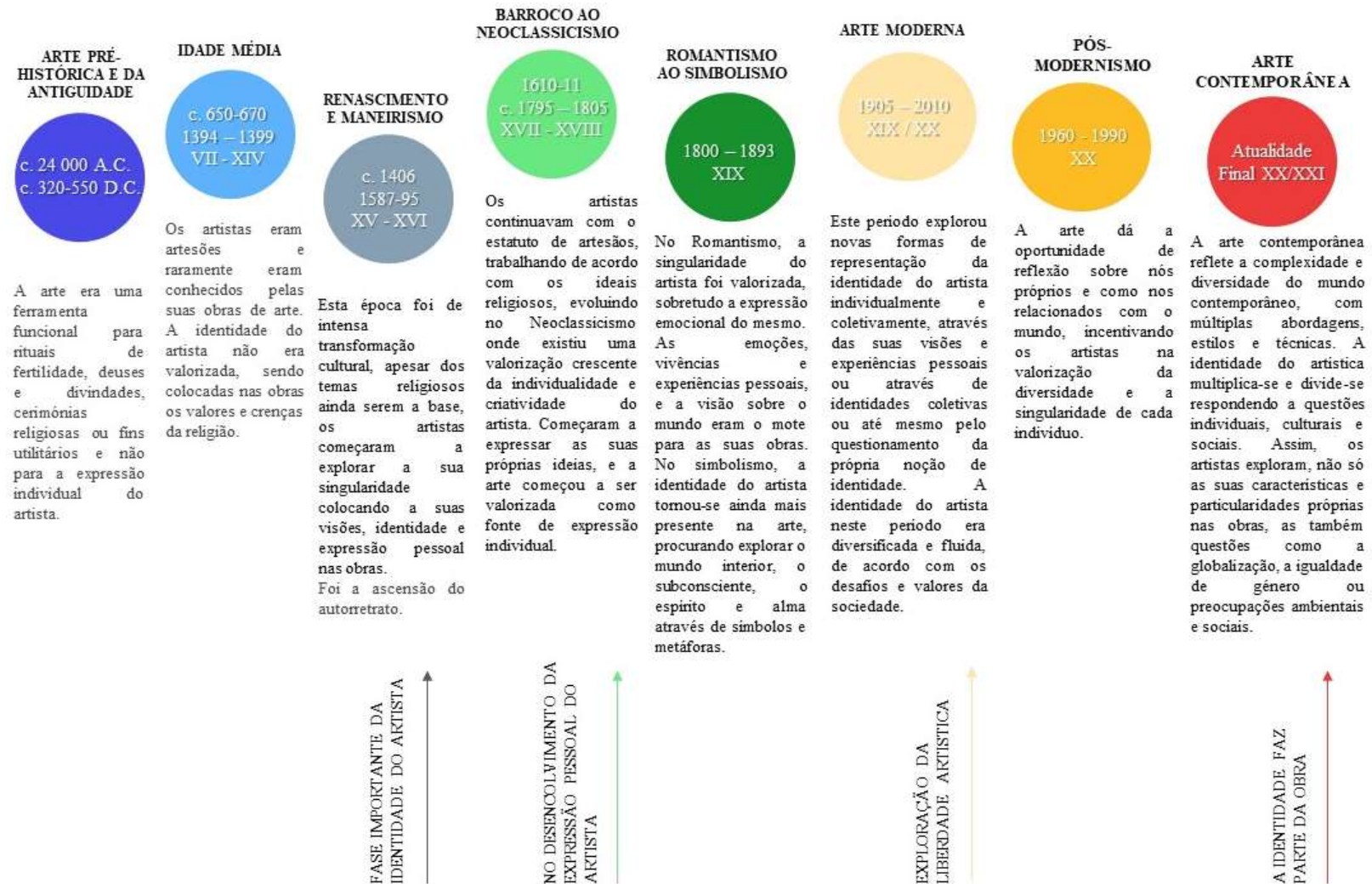


Figura 1 – Evolução da identidade do artista ao longo da história. Fonte: Elaborado pela autora

Com o objetivo de discutir a relação do conceito de identidade com a arte como um todo, e também na perspetiva sociocultural da sociedade, é importante explorar o conceito de identidade coletiva assente no património material e imaterial de um país. Segundo Virgolino (2009), cada vez mais, é exaltado o valor histórico e etnográfico do património coletivo, espelho da identidade cultural. O indivíduo necessita de continuidade histórica, sendo considerada vital para o futuro da existência humana, pois não existe evolução sem tradição ou vivência histórica. “Neste conceito de continuidade histórica ou sentido da tradição, (...) poderá ver-se algo como uma justificação moral de defesa das peculiaridades da nossa identidade.” (Ibidem, p.9)

A noção de identidade coletiva está presente numa relação dialética entre passado, presente e futuro. No passado, pela história compartilhada ou tradições culturais que moldam a noção de identidade de uma nação, no presente pelas exigências atuais, as práticas socioculturais presentes e no futuro, pela reinterpretação das mudanças ou pelos desafios enfrentados. Com esta relação entendemos o dinamismo do conceito de identidade e como a mesma se apropria e é fruto das mudanças ao longo do tempo. “A ideia de identidade histórica relaciona-se com todas as áreas da moderna defesa do património, desde a clássica área da conservação e restauro do património histórico-artístico à conservação de um monumento técnico ou industrial. Ela encerra a tradição histórica com o testemunho e a experiência dos valores estéticos e éticos inerentes” (Virgolino, 2009, p.9). A preservação da identidade significa também a continuidade do novo na história, através do diálogo com o moderno, com os novos contextos socioculturais ou inovações tecnológicas e as suas consequentes transformações (Ibidem).

A Europa é um exemplo claro desta diversidade e diálogo entre passado, presente e futuro. “Unida na diversidade” é a divisa da União Europeia, que tão bem resume a identidade dos europeus, “a forma como os europeus se uniram e formaram a UE para trabalhar em conjunto pela paz e prosperidade, sem nunca esquecer a enriquecedora diversidade de culturas, tradições e línguas que caracteriza o continente europeu” (União Europeia, 2000).

Obviamente a construção de uma identidade europeia, com países tão heterogéneos, com contextos sociais e culturais tão diferentes, pode nem sempre ser consensual. De acordo com Matias (2009), as novas identidades são construídas na Europa com a matéria-prima das culturais nacionais. “A identidade tem várias vicissitudes que impedem que esta se estabeleça da mesma forma que uma cultura nacional” (Ibidem, p.24), a questão de não se poder basear na língua como nas culturas nacionais, a falta de fronteiras claras, uma capital com símbolos e instituições são alguns dos impedimentos.

Ainda assim podemos dizer que, “a identidade europeia é constituída por uma maneira de estar no mundo e encarar a história e a cultura muito próprias. Muitas vezes não se consegue explicar que sentimento é esse (...) é uma forma de olhar para os outros que faz de nós especiais. É a presença de uma “alma europeia” que liga populações de raízes tão díspares que nunca se esperaria que se pudessem aliar” (Ibidem, p.25).

3.1.1 A identidade na obra de arte

Neste processo de reflexão sobre o papel da arte na construção da identidade, torna-se fundamental mencionar o exemplo de duas artistas portuguesas relevantes na exploração da identidade na obra de arte, Helena Almeida e Paula Rego.

Helena Almeida

Helena Almeida é uma das artistas portuguesas mais reconhecidas da arte contemporânea, tendo abordado “questões fundamentais relacionadas ao corpo, identidade, subjetividade, género e desconstrução de narrativas convencionais” (Helena Almeida: A Desconstrução Das Narrativas Convencionais, 2023, para. 19), “contribuindo para a reflexão sobre a relação/oposição entre auto-retrato e auto-representação na arte” (Pereira, 2012, p.22).

A sua abordagem conceptual vive na fronteira entre a pintura, a performance e a fotografia, desafiando a arte e construindo as suas obras com um simbolismo e significado próprios que exploram questões fundamentais do ser humano.

Como temas fundamentais, o corpo é um objeto de representação e também de expressão, através do mesmo. Helena Almeida questionou “as normas de beleza, as representações tradicionais de género e o papel do corpo na arte. Desafiou as limitações impostas à expressão corporal e utilizou o seu próprio corpo como uma forma de explorar as relações entre o corpo feminino, o espaço, o tempo e as estruturas sociais” (Helena Almeida: A Desconstrução Das Narrativas Convencionais, 2023, para. 20).

Assim, segundo Pereira (2012), a presença do corpo na obra, a nível individual (sentidos subjacentes), e a reconstrução do sentido visual e discursivo da obra, a nível externo (sentidos legitimados e reconhecidos), oferecem uma perspetiva das narrativas, em que o corpo surge como projeto pessoal para novas formas de representação e identidade. Ainda que, Helena Almeida tenha enfatizado desde sempre que as suas obras não são autorretratos, longe disso, as mesmas são a exploração da relação entre um corpo, o espaço e a obra de arte (*Helena Almeida: A Desconstrução Das Narrativas Convencionais*, 2023).

A identidade e a subjetividade foram também temas relevantes nas suas obras, “explorou a construção da identidade individual e coletiva, questionando as convenções sociais e culturais que moldam nossa percepção de nós mesmos. A sua abordagem subjetiva convida os espectadores a refletirem sobre a sua própria identidade e a considerarem as múltiplas camadas que a compõem” (Ibidem, para. 20).

Paula Rego

Seria impossível falar do processo de procura da identidade da arte e do artista, sem mencionar uma das mais extraordinárias artistas nacionais, que colocou a identidade, a ironia, a crítica, o pensamento, a reflexão em toda a sua obra.

Paula Rego pintava para se construir. Para se construir a si, as várias identidades das suas personagens e as suas possíveis relações. É através de narrativas, montadas de forma a poder ligar-se “da maneira que melhor se adequa ao seu propósito - diretamente, tangencialmente, através de justaposição, inversão ou subversão, jogando quer com o esperado quer com o inesperado”, que o espetador é envolvido nas suas histórias (Bradley, 2002, p.6).

A procura de significado, da identidade do artista, do que é pessoal ou figurativo é uma constante quando somos espetadores da sua obra “seja para discernir o significado escondido de uma forma atormentada, seja para desenterrar a verdade de entre uma desconcertante quantidade de opções pessoais e narrativas. A ambiguidade estrutura a sua pintura e embora amavelmente inicie as histórias para nós” (Ibidem,p.6).

O tema principal das obras de Paula Rego “são as coisas da vida normal - os acontecimentos e emoções dos seres humanos como animais sociais. Todavia, é atraída para o anti-social no social, as complexidades muitas vezes indesejáveis que constituem aquilo que somos, mas que nunca podem ser muito admitidas na sociedade educada” (Ibidem, p.115). Paula Rego trabalhou as emoções do ser humano, que podiam ir desde o amor ao desespero.

Serralves (2020, p.11), destaca ainda a ligação de

“memórias pessoais com múltiplas referências da tradição pictórica e literária (...) caracteriza-se por uma obsessiva abordagem aos aspetos mais sombrios, profundos e ambíguos das relações humanas e das articulações entre o indivíduo e o coletivo (...) explora temas como o poder e a obediência, a dor física e psicológica, a vergonha e o orgulho, a violência, a solidão e a sociabilidade.”

Neste sentido, Paula Rego foi uma fantástica colecionadora de histórias da sua vida e dos outros, da sociedade, de mitos, de lendas ou de crenças. Segundo Bradley (2002, p.6), “põe a saque a imaginação colectiva para lhe impor o seu cunho pessoal. Preocupa-se que as histórias e personagens que habitam e informam as suas obras sejam suficientemente fortes para aguentar o tratamento que lhes dá.”

Nas suas obras a composição e a decomposição criam uma relação, assim como o individual e a sociedade, o certo e o errado, o bem e o mal, que podem mostrar uma certa ambivalência levando-nos aos recuos e avanços fundamentais na vida humana. “Espelha a realidade escondida de uma forma mordaz, desafiante e crua. Ilustra o genuíno, mas também o assustador da condição humana e social. O uso estratégico e subversivo da violência enquanto instrumentos de denúncia é uma constante na sua estética”(A. S. Silva & Dias, 2015).

3.2 Arte Coletiva

O termo arte coletiva está relacionado com um grupo de artistas que partilha as mesmas ideologias, visões estéticas e políticas e que se reúne para troca de ideias e pontos de vista, por forma a atingirem objetivos comuns. É aplicada uma metodologia proposta pelo grupo de artistas, baseada nas suas motivações e objetivos. Embora se perceba a existência de contribuições de diversos artistas, o resultado final parece indicar apenas um criador, sendo quase impossível, em alguns trabalhos, diferenciar onde começa e acaba a parte individual de cada um.

No início do período moderno, havia aproximadamente duas formas de arte coletiva, os que procuravam provocar mudanças sociais por meios culturais, como os futuristas, e os que representavam as consequências psicológicas da perda de uma existência pré-moderna e refletiam isso na arte, como os artistas dadaístas (*Art Terms - Collective*, n.d.).

Ao longo da história, podemos encontrar diversos grupos que se juntaram com objetivos comuns no campo das artes visuais, literatura ou música, apoiando-se e promovendo as peças de cada membro. Clyde (2016), destaca alguns exemplos como, Fluxus que misturou competências visuais com música e literatura. O grupo de arquitetura futurista, Archigram e Ant Farm, que nos anos 70 produziram obras à margem da arquitetura, ampliando a definição de arquitetura. General Idea, era um coletivo de pioneiros em peças conceituais, enquanto Guerrilla Girls, representava um grupo feminista por excelência, que usava máscaras de gorila e minissaias, e trabalharam incansavelmente na promoção de artistas mulheres. A Cacophony Society, uma rede aleatoriamente reunida de espíritos livres unidos na busca de experiências além daquelas da sociedade convencional e do centro de artes, e o Critical Art Ensemble, especializado em computação gráfica e web design, fotografia, cinema, vídeo e performance.

Atualmente com as redes sociais, os coletivos de arte ganharam uma expansão global, tendo o poder de provocar mudanças por meio de ação direta. Os coletivos hoje são sobre o presente e como eles podem mudar a sociedade no aqui e agora (Ibidem).

PARTE II: ESTUDO EMPIRICO

CAPÍTULO IV – Problemática e Objetivos de Investigação

4.1 Questões de partida

A problemática desta investigação surgiu no âmbito da unidade didática - *Em Busca do Ser*, desenvolvida no contexto da Prática de Ensino Supervisionada e aplicada numa turma de 8º ano na disciplina de Educação Visual no ano letivo de 2022/2023.

A questão da adolescência e a construção da identidade são temas relevantes em diversas áreas, sobretudo na educação. As transformações que ocorrem durante o período da adolescência levam a uma fase de constante questionamento, mas também de descoberta, que pode ser trabalhada em práticas educativas que desenvolvam a promoção das características individuais do aluno, do autoconhecimento, da autoestima, da democracia e tolerância, entre outros.

Após a realização da caracterização geral da turma, através da observação, implementação de um questionário e de um exercício diagnóstico, interação com os diversos elementos e de estar a par das suas características específicas, foi iniciado um processo de reflexão e posterior definição de objetivos e estrutura do plano de ação, que teve como base algumas das características/fragilidades da turma.

As perguntas de partida surgem a partir de dados inequívocos que associam a adolescência à busca da identidade, a prática da educação artística com os seus desafios inerentes como, por exemplo, a promoção da criatividade e as características específicas da turma em questão. Estas questões serviram de base para o desenvolvimento de um estudo mais aprofundado sobre a relação entre adolescência, identidade, colaboração e arte, como forma de melhorar as práticas educativas.

O plano de ação foi desenvolvido com base nas seguintes questões de partida:

Qual o papel da arte na construção da identidade individual e coletiva?

Como trabalhar a identidade individual e coletiva?

Podem projetos colaborativos beneficiar a prática educativa e consequentemente a educação artística?

4.2 Objetivos de Investigação

Com o objetivo de melhorar a prática educativa dos alunos, foi decidido implementar uma intervenção que visa capacitar os alunos a explorarem e expressarem a sua identidade individual e coletiva por meio da criação artística.

4.2.1 Gerais

Foram definidos três conceitos que se interligam e definem os objetivos da pesquisa:

- **Diversidade**
- **Identidade**
- **Colaboração**

Estes conceitos servem como o cerne do plano de ação, orientando as atividades e estratégias para alcançar os objetivos estabelecidos.

Como primeiro conceito destacamos a **diversidade**. Um dos embaixadores artísticos e intelectuais do património cultural europeu, Chaminé (2023), defende a arte inserida numa “Europa da cultura, é uma europa de diálogo, é a união da diversidade, ou unida na diversidade que é o mote da união europeia.”

Sabemos que um dos principais desafios que a escola enfrenta tem a ver com o assumir a individualização de cada aluno através de novas propostas que surgem aliadas à diversidade e individualidade. Mas como podemos enaltecer as diferenças presentes em sala de aula?

“O objetivo da educação (...) só pode ser o de desenvolver, juntamente com a singularidade, a consciência social ou reciprocidade do indivíduo. (...) o indivíduo será inevitavelmente o único, e essa singularidade, por ser algo que ninguém mais possui, será de valor para comunidade. Ela pode ser uma maneira única de ver, pensar, inventar, expressar a mente ou a emoção – e, neste caso, a individualidade de um homem pode constituir um incalculável benefício para toda a humanidade.” (Read, 2007. p.18)

Como segundo conceito a **identidade**, intrinsecamente relacionada à diversidade. Diversos estudos apontam a faixa etária da adolescência como o expoente máximo na procura da identidade, e é aqui que surgem as mais diversas interrogações sobre quem somos ou o que pretendemos ser. A procura da identidade deve ser encarada como uma mais-valia e qual o espaço, mais promotor e valorizador da mesma, que a Arte? A identidade e a Arte serão sempre convergentes, sendo que a Educação Artística tem a possibilidade de participar ativamente na promoção da identidade, tanto individual como coletiva, percebendo e definindo prioridades na procura de opções para a diversidade dos alunos e sobretudo enaltecendo as características individuais de cada um.

Como último conceito, a **colaboração**, como estratégia da promoção da diversidade e identidade, que desempenha um papel crucial na escola. A colaboração leva-nos sempre a novas perspetivas e experiências, promovendo a partilha de ideias e opiniões tão importante na educação artística. Incentiva a tornarmo-nos mais empáticos e compreensivos, ao nos colocarmos no lugar do outro, e sobretudo a valorizarmos a opinião do próximo. A colaboração

tem também uma ligação benéfica com a criatividade, pois os alunos ao trabalharem juntos podem encontrar soluções mais criativas e estimular o seu pensamento.

Considerando que o processo colaborativo não deve começar e terminar na sala de aula, o desafio surge em envolver todos no processo educativo e como o espaço escolar, o papel do professor e da restante comunidade escolar podem ajudar e contribuir para uma escola aberta, criativa, humana, diversificada, com espaços e atividades diferentes, onde toda a comunidade escolar trabalha com novas dinâmicas de colaboração, em prol da aprendizagem.

Assim, o papel do professor torna-se preponderante, como um auxiliador e determinante no “posicionamento crítico face à incerteza, a multiplicidade, a diversidade e a transdisciplinaridade, bem como o enquadramento de um novo olhar para a educação e para a escola” (G. Pereira et al., 2021, p. 575). O professor deve tornar-se um gestor curricular proativo, beneficiando os alunos e tomando decisões culturalmente significativas. Refletindo sobre a necessidade de encontrar respostas que aliem os diferentes contextos e os novos paradigmas educacionais, a promoção da diferença revela-se relevante e válida, pois “diferenças podem atuar como catalisadoras para a inovação, podendo beneficiar todos os estudantes, quaisquer que sejam suas características pessoais e circunstâncias domésticas” (UNESCO, 2019 p.13).

Definição de objetivos gerais:

- Reflexão individual do aluno sobre a consciência de si próprio;
- Promoção da identidade individual e coletiva;
- A colaboração e o projeto como metodologia de trabalho.

4.2.2 Específicos

Definição de objetivos específicos:

- Reflexão da identidade individual, incentivando a conhecermo-nos a nós próprios, através da arte;
- Promoção das diferentes identidades da turma, destacando o respeito, a tolerância e a democracia em sala de aula;
- Desenvolver diferentes competências artísticas que nos permitam comunicar e explorar a identidade;
- Incentivar práticas colaborativas através da metodologia projetual que permitam a construção de uma identidade coletiva da turma;

- Promoção do autoconhecimento e da autoestima através de projetos que explorem as suas identidades positivamente;
- Fomentar a interação e diálogo na turma, criando um ambiente inclusivo onde todos sintam as características únicas valorizadas;
- A apresentação de património cultural como identidade coletiva.

CAPÍTULO V – Metodologia de Investigação

5.1 Tipo de pesquisa

O estudo apresentado está inserido numa pesquisa qualitativa, que se baseia no modelo de investigação-ação.

5.1.1 Investigação-Ação

A questão da importância da investigação no papel da formação dos professores foi diversas vezes discutida e explorada no MEAV. Contudo, nunca é demais relembrar, que a investigação assume um papel crucial na formação dos docentes, pois é por meio dela que podemos adquirir um conhecimento mais aprofundado e atualizado em áreas específicas, além de nos permitir descobrir novas soluções. É um processo indispensável para expandir nossa compreensão e explorar diferentes perspetivas no campo educacional.

A metodologia utilizada na pesquisa foi a investigação-ação por se adequar aos objetivos e contexto da investigação. No contexto educativo, a investigação – ação, surge como uma abordagem metodológica relevante, pois “trata-se de uma forma de pesquisa que ocorre, no lugar da ação, é orientada para a melhoria da prática educativa e envolve a participação dos agentes implicados no processo” (Cardoso, 2014). Podemos afirmar que “a Investigação-ação é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos de ação” (Vilelas, 2020, p.293).

Sendo a metodologia IA frequentemente utilizada na educação, com inúmeras vantagens, fez todo o sentido a sua utilização na PES e no processo final de investigação.

De forma sucinta, farei de seguida uma abordagem à IA⁹:

Segundo Vilelas (2020, p.294), a investigação-ação “é uma metodologia que tem como duplo objetivo a ação e a investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes:

Ação - para obter a mudança numa comunidade, organização ou programa;

⁹ Abordagem à investigação-ação realizada na proposta de pesquisa “Em Busca do Ser – A Arte promotora das diferenças” – Unidade Curricular Metodologias de Investigação em Educação.

Investigação - aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade.”

Latorre (2003, p.24), dá-lhe o significado de uma “indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” e descreve, de forma complementar, que são atividades que os professores realizam nas suas salas de aula para fins como, desenvolvimento curricular, autodesenvolvimento profissional, melhoria de programas educacionais, sistemas de planeamento ou a política de desenvolvimento. Estas atividades têm em comum a identificação de estratégias de ação que são implementadas e posteriormente submetidas à observação, reflexão e à mudança. A IA centra-se num problema em determinado contexto, torna-se participativa e envolve a intervenção no contexto da mudança para obter melhores resultados.

“É um processo baseado na interação continua entre a investigação, a ação, a reflexão e avaliação. Os objetivos da IA podem ser orientados (...) para a implementação de uma mudança e para gerar teoria, recorrendo à colaboração entre os intervenientes (...) para encontrar uma solução para o problema.” (Vilelas, 2020, p.292)

Segundo Vilelas (2020), quase todos os autores caracterizam a metodologia IA da mesma forma:

- Desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão;
- Facilita a capacidade de resposta e o rigor nos requisitos da investigação e da ação;
- Proporciona a participação geradora de responsabilidade e envolvimento;
- Produz mudanças inesperadas e conduz a processos inovadores.

Em suma a “investigación-acción se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (Latorre, 2003, p.23).

O processo da IA relaciona-se com a PES porque:

- a) O plano de ação foi desenvolvido com base num contexto específico, a diversidade em sala de aula assim como aprender a lidar com as diferenças em processos colaborativos, é um tema atual e presente nas escolas;
- b) É um processo prático e passo-a-passo, existe um plano para colocar em prática e o mesmo é flexível, é cíclico, envolve fases e possibilita mudanças;

- c) É autoavaliativo, está constantemente em avaliação e reflexão e é sobretudo participativo, o professor faz parte da ação, assim como todos os intervenientes e até mesmo a comunidade em geral, produzindo mudanças nas condições sociais.

A investigação-ação é uma metodologia dinâmica, uma espiral de planeamento onde é imperativo integrar a ação. O plano de ação, base da investigação, foi desenhado com o objetivo de chegar a uma melhoria educacional. Neste sentido a aplicação da IA no contexto educativo, tem mais valias sobretudo porque une a teoria à prática, pelo seu dinamismo, pelo seu lado participativo porque nos dá a hipótese de trabalhar no nosso próprio projeto e pela sua possibilidade de inovação.

5.2 Sujeitos

A Prática de Ensino Supervisionada foi realizada na Escola E.B. 2,3 de Santo António, que pertence ao Agrupamento de Escolas João de Deus, na cidade de Faro. Numa perspetiva de contextualização, torna-se pertinente fazer referência à localização geográfica da região, assim como ao contexto histórico e objetivos futuros do agrupamento.

5.2.1 Localização geográfica da cidade de Faro

A cidade de Faro é a capital da região Algarvia, situando-se no litoral sul de Portugal Continental, sendo delimitada a sul pela Ria Formosa, um sistema lagunar de 19 km de comprimento, cujas ilhas barreira comunicam com o mar através de seis barras marítimas (*Viver em Faro*, s.d.).

Atualmente, o concelho de Faro está dividido em quatro freguesias, União de freguesias de Faro, Montenegro, Santa Barbara de Nexe e Conceição e Estoi, com aproximadamente 210 km² totais, dos quais 30% estão integrados na Reserva Natural da Ria Formosa (Ibidem).

5.2.2 Agrupamento de Escolas João de Deus

É incontornável a contextualização da cidade de Faro no período de implementação inicial do Liceu João de Deus.

De acordo com Carrega (2019),

“durante o século XIX e primeiras décadas do século XX, a economia do Algarve assentou no setor primário (agricultura e pescas). A pesca e a produção de sal eram (...) as principais atividades económicas (...), sendo a produção agrícola da região deficitária, devido aos baixos índices de produtividade e de rendimento.”

O século XIX foi um período de relativa prosperidade e desenvolvimento, contudo a cidade de Faro era considerada provinciana quando comparada, por exemplo com Lisboa. Apesar da construção do teatro Lethes, uma das mais fantásticas salas de espetáculos do Algarve, nesta época não existia um grande entusiasmo pelas atividades culturais (*União de Freguesias de Faro*, s.d.).

Apesar deste contexto, em 1836 foi implementado na cidade de Faro um dos mais emblemáticos Liceus de Portugal, a atual Escola Secundária João de Deus¹⁰. O Liceu João de Deus é um marco na educação em Faro, sendo uma das primeiras escolas secundárias a serem criadas em Portugal e representando um avanço na oferta educativa na região Algarvia que proporcionou acesso à educação e cultura, não existentes na região.

Historicamente, durante 57 anos, funcionou sem instalações próprias, sobretudo ministrado pelo clero. Em 1851, segundo *História – AEJD Faro*, (s.d.), através de Decreto de Sua Majestade a Rainha D. Maria II, foi criado oficialmente. Em 1908, passa a ocupar o primeiro edifício construído para esse efeito, onde posteriormente se instalou a atual Escola Secundária Tomás Cabreira. A frequência de alunos era pouca e quase exclusiva, devido ao elevado custo de inscrição e à sua localização. Predominantemente, os alunos eram do género masculino, com apenas uma aluna, do sexo feminino, no final do século XIX.

Em 1929, foi oficializado como patrono do liceu, o poeta e pedagogo algarvio – João de Deus. Entre 1948 e 1966, o nome foi alternando entre Liceu Nacional de Faro e Liceu João de Deus, até 27 de abril de 1978, onde passa a designar-se Escola Secundária João de Deus pelo decreto-lei de determinou a distinção entre liceus e escolas técnicas (*História – AEJD Faro*, s.d.).

Em 1948, a Escola Secundária João de Deus, construiu as suas instalações num edifício central localizado estrategicamente na Avenida 5 de Outubro. Entre 2010 e 2015 foi requalificada no âmbito do Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário – Parque Escolar.

Ao longo de quase 190 anos de existência, esta escola foi referência para toda a região algarvia. Durante o período de ditadura, abarcou atividades e movimentos de resistência estudantil contra o regime, a sua biblioteca estava aberta à população após o período de aulas sendo um ponto cultural da cidade, realizavam-se teatros e afins nas suas instalações e tinha as suas próprias publicações, principalmente jornais escolares, destacando-se *A Alma Académica* e *A Centelha*.

¹⁰ Sede do Agrupamento de Escolas João de Deus em Faro

Atualmente

Nas últimas décadas toda a região algarvia sofreu uma grande transformação estrutural, que acabou por beneficiar os cidadãos e por sua vez os estudantes do concelho. “De região isolada (...), com uma economia assente na agricultura tradicional, na pesca e na transformação de alguns dos produtos derivados destas atividades, o Algarve tornou-se num território aberto ao exterior, com uma sociedade cosmopolita e uma economia dinâmica, onde os serviços ganharam grande preponderância” (*Algarve | EUROAAA*, s.d.).

Devido à sua posição geográfica, o Algarve tornou-se um ponto turístico nacional e internacional, sendo visitado anualmente por milhares de pessoas sobretudo na época balnear. De acordo com *Algarve | EUROAAA* (s.d.),

“a economia algarvia é fortemente marcada pelo turismo, pelos serviços associados à oferta turística e pela construção e imobiliária. O desenvolvimento e o dinamismo destas atividades geram impacto em toda a estrutura produtiva e têm contribuído decisivamente para a afirmação do Algarve em termos nacionais.”

Sente-se também, uma tentativa de dinamização e divulgação das tradições, arte e inovação algarvias, abrindo horizontes e promovendo a compreensão da riqueza do nosso património.

A Escola Secundária João de Deus segue as melhorias da região algarvia e continua a ser uma referência. De acordo com o projeto educativo do agrupamento “é uma escola urbana com forte raiz na história e imaginário da cidade ”(Projeto Educativo Agrupamento Escolas João de Deus 2021-2025, 2021) e “que se envolve em todas os desafios promovidos pelas várias Entidades concelhias, participando em diversos eventos, como, por exemplo, concursos promovidos pelas entidades públicas e privadas da região e do país, obtendo sempre resultados de excelência e prémios, a nível regional e nacional, quer por trabalhos individuais quer de grupo” (*AEJD Faro – Agrupamento de Escolas João de Deus*, s.d.). Continua também a ter um valor arquitetónico e cultural inestimável, devido à sua própria estrutura com valor patrimonial. Abriu recente o seu próprio museu no interior da escola, contribuindo para preservar a identidade e memória do mesmo e da cidade de Faro.

Atualmente todo o agrupamento tem parcerias estratégicas que beneficiam toda comunidade escolar. O agrupamento tem como os seus principais parceiros, a Câmara Municipal de Faro (CMF), o Conservatório Regional do Algarve, Conservatório de Música de Olhão, Conservatório de Música de Loulé - Francisco Rosado, os alunos beneficiam da opção de ter ensino articulado, Universidade do Algarve (UALG), Universidade Aberta (colaboração

do Prof. António Moreira), Instituto Português do Desporto e Juventude (Delegação Regional do Algarve IPDJ), parceiros no âmbito dos cursos profissionais, entre outros.

5.2.3 Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas João de Deus 2021-2025

Origem / razões que conduzem à apresentação do projeto

A visão que consta no projeto educativo do Agrupamento de Escolas João de Deus e consequentemente da Escola E.B. 2,3 de Santo António, determina o objetivo de “formar alunos capazes de enfrentarem os desafios do futuro com resiliência e confiança, promovendo o seu sucesso de forma saudável” com a missão de “construir Uma Escola Inclusiva e de Sucesso, formar cidadãos autónomos, responsáveis, interventivos, solidários e tolerantes, capazes de aprender a aprender, ao longo da vida” (Projeto Educativo Agrupamento Escolas João de Deus 2021-2025, 2021). Nesta missão estão subjacentes valores como o trabalho, cooperação, ética, solidariedade/bondade, integridade/dignidade, resiliência e saúde.

Princípios subjacentes à atual organização do Agrupamento

O principal objetivo do agrupamento é formar cidadãos responsáveis e autónomos, combatendo o insucesso escolar através da valorização da criatividade, espírito crítico, aprendizagem e valorização individual e coletiva com valores como a inclusão, a solidariedade e a tolerância. Foi definido um plano estratégico para o agrupamento, presente no projeto educativo para o Agrupamento João de Deus, que assenta em quatro eixos de intervenção:

EIXO 1 – Liderança e Qualidade - Este eixo abrange a visão estratégica do agrupamento estabelecendo os princípios da organização e de que modo vai aferir a respetiva concretização. Propõe-se: Estabelecer os princípios orientadores da organização; promover a consolidação da cultura e identidade do agrupamento; estabelecer processos de funcionamento rigorosos e assentes numa estratégia clara e motivadora. Otimizar a eficiência e eficácia na gestão de processos, dos recursos humanos, físicos e financeiros pela implementação de um sistema de gestão de qualidade e segurança

EIXO 2 – Sucesso escolar e prestação do serviço educativo - Eixo base da missão do agrupamento refletindo as preocupações pós-covid, propõe-se:

Promoção de bem-estar na comunidade educativa; melhorar o sucesso e reconhecimento e valorização do empenho; valorizar a partilha e a inovação entre pares.

EIXO 3 – Comunicação – Eixo fundamental no sec. XXI: comunicação externa eficaz e reconhecimento da imagem do agrupamento; Otimização da comunicação interna nos processos de integração e articulação

EIXO 4 – Integração no meio e no espaço global – Diversificar a oferta formativa e Reforço da relação com a comunidade

(Projeto Educativo Agrupamento Escolas João de Deus 2021-2025, 2021)

Todos os documentos relevantes relacionados com o Agrupamento de Escolas João de Deus, ou mais concretamente com a Escola E.B. 2,3 de Santo António, como por exemplo projeto educativo, estrutura organizacional, critérios de avaliação, legislação, regulamento interno, projetos, clubes e eventos, ou outros, estão devidamente disponíveis no site do agrupamento - <https://aejdfaro.pt> – o que facilita o acesso aos mesmos e denuncia uma atitude de transparência em relação à comunidade escolar.

5.2.4 Caracterização da Escola E.B. 2,3 de Santo António

Foi apresentada e aprovada uma proposta para agregar cinco escolas existentes no concelho de Faro ao Agrupamento de Escolas João de Deus, a partir do ano de 2012. Uma dessa escola é a Escola E.B. 2,3 de Santo António inaugurada em 1998, sendo atualmente a escola de referência de 2º e 3º ciclo do agrupamento.

De acordo com *AEJD Faro* – Agrupamento de Escolas João de Deus (s.d.), a Escola E.B. 2,3 de Santo António tem cerca de 600 alunos, do 5.ª ao 8.º ano, distribuídos em 42 turmas. Com 7 turmas e cerca de 150 alunos, o 9º ano têm aulas na escola sede, a Secundária João de Deus. A oferta formativa divide-se em 2º e 3º ciclos, com hipótese de ensino articulado de música ou dança em parceria com o Conservatório Regional do Algarve. É também a escola de referência no ensino bilingue a alunos surdos, na região algarvia.

As atividades letivas dividem-se em três períodos, com aulas maioritariamente no período da manhã, com tempos letivos de 45 minutos e intervalos entre as atividades letivas de 15 minutos.

A escola tem um corpo docente de cerca de 73 professores, onde a grande maioria pertence ao quadro, com uma elevada experiência profissional. A relação entre docentes, pessoal não docente, concelho diretivo e pedagógico é descrita pelos próprios como uma relação de proximidade e entajuda, o que se verifica nas diferentes relações e abordagens que existem. As relações entre alunos, alunos/escola e escola/encarregados de educação, são também pautadas por grande proximidade, promovendo o interesse pela escola e motivando toda a comunidade escolar.

A comunidade escolar de todo o agrupamento acredita que um clima escolar positivo ajuda a um melhor desempenho dos alunos promovendo o sucesso escolar. Assim são fomentadas as boas relações, uma boa comunicação e a formação de uma escola democrática onde todos são respeitados, envolvidos, incluídos e desafiados a participar diariamente.

Em relação ao espaço físico da escola, não é pertinente caracterizá-lo e descrevê-lo de forma extensiva, destacando apenas que:

- É uma escola de 2º e 3º ciclo, que segue o desenho implementado pelo parque escolar;
- A promoção de bem-estar é amplamente beneficiada pela forte relação do interior/exterior da escola, existindo uma especial atenção pelas zonas verdes e de lazer;
- A escola está bem cuidada e percebe-se que existe uma preocupação pela sua manutenção.

5.2.5 A disciplina de Educação Visual

A disciplina de Educação Visual é lecionada no 2 e 3º ciclos do ensino básico. No 3º ciclo tem como finalidade o “alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, despertando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais” (Direção Geral da Educação, 2018).

Foi proposto abrir espaço à experimentação e realização do projeto artístico, considerando a UD desenvolvida.

Aprendizagens Essenciais

As AE apresentam-se como uma forma de expressar aquilo que é essencial aos alunos conhecerem no final do 3.º ciclo, aumentando o grau de dificuldade relativamente à abordagem dos conceitos a trabalhar, como um objetivo final a ser atingido, procurando definir o desenvolvimento esperado para todos. De acordo com a Direção Geral da Educação (2018), as aprendizagens essenciais para as Artes Visuais estão estruturadas por Domínios/Organizadores, designadamente:

APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO

- Refletir sobre as manifestações culturais do património local e global (obras e artefactos de arte – pintura, escultura, desenho, assemblage, colagem, fotografia, instalação, land’art, banda desenhada, design, arquitetura, artesanato, multimédia e linguagens cinematográficas);

- Dominar os conceitos de plano, ritmo, espaço, estrutura, luz-cor, enquadramento, entre outros - em diferentes contextos e modalidades expressivas: pintura, escultura, desenho, design, fotografia, cinema, vídeo, banda desenhada;
- Reconhecer a importância das imagens como meios de comunicação de massas, capazes de veicular diferentes significados (económicos, políticos, sociais, religiosos, ambientais, entre outros);
- Enquadrar os objetos artísticos de diferentes culturas e períodos históricos, tendo como referência os saberes da História da Arte (estilos, movimentos, intencionalidades e ruturas).

INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO

- Compreender a importância da inter-relação dos saberes da comunicação visual (espaço, volume, cor, luz, forma, movimento, estrutura, ritmo, entre outros) nos processos de fruição dos universos culturais.
- Relacionar o modo como os processos de criação interferem na(s) intencionalidade(s) dos objetos artísticos.
- Perceber os “jogos de poder” das imagens e da sua capacidade de mistificação ou desmistificação do real. Interrogar os processos artísticos para a compreensão da arte contemporânea.
- Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo.

EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO

- Articular conceitos (espaço, volume, cor, luz, movimento, estrutura, forma, ritmo), referências, experiências, materiais e suportes nas suas composições plásticas.
- Manifestar expressividade nos seus trabalhos, selecionando, de forma intencional, conceitos, temáticas, materiais, suportes e técnicas;
- Justificar a intencionalidade das suas composições, recorrendo a critérios de ordem estética (vivências, experiências e conhecimentos);
- Organizar exposições em diferentes formatos – físicos e/ou digitais – individuais ou de grupo, selecionando trabalhos tendo por base os processos de análise, síntese e comparação, que conjugam as noções de composição e de harmonia, de acordo com o objetivo escolhido/proposto;
- Selecionar, de forma autónoma, processos de trabalho e de registo de ideias que envolvam a pesquisa, investigação e experimentação.

Estas aprendizagens devem ser utilizadas pelos alunos em diferentes contextos, em ações práticas e experimentais e em projetos de trabalho (turma, escola, comunidade), individuais ou coletivos, podendo integrar transversalmente conteúdos de várias disciplinas

desenvolvidos em ambientes físicos e digitais, formais e não formais (Direção Geral da Educação, 2018).

5.2.6 Caracterização da turma 8ºA/B

A turma do 8º ano, objeto de estudo desta pesquisa, é composta pela união de duas turmas, num total de 23 alunos em determinadas disciplinas, como é o caso de Educação Visual.

Turma A - constituída por 5 alunos não ouvintes, 3 raparigas e 2 rapazes. Em sala de aula esteve sempre uma intérprete de língua gestual conosco – Intérprete Inês Oliveira.

Turma B – constituída por 18 alunos, 12 raparigas e 6 rapazes.

Do universo total de 23 alunos, 21 alunos têm nacionalidade portuguesa, embora 5 alunos tenham pais com outras nacionalidades, 1 aluno tem nacionalidade venezuelana, 1 aluno tem nacionalidade moldava, 2 alunos são de étnica cigana, um deles com estado civil casado, 1 aluna está institucionalizada e 6 alunos são não ouvintes. Diferentes origens culturais e etnias criam um ambiente inclusivo, onde os alunos têm a oportunidade de aprender com diferentes perspetivas e tradições.

A média de idades global é de 13,6 e a área de residência da maioria dos alunos é na cidade de Faro, na proximidade da escola. Existem casos de exceção, como por exemplo os alunos não ouvintes, que vivem distantes da escola, em diversas zonas do algarve.

No geral, todos os alunos apresentam um bom comportamento, sem problemas disciplinares entre pares. Apesar de serem duas turmas, que se juntam apenas em momentos específicos e com determinadas características, demonstram-se colaborantes e cooperantes, existindo um ambiente positivo de interajuda, contudo com ritmos e competências distintas.

Relativamente à turma A, são esforçados e empáticos, oferecendo e solicitando apoio entre pares. Como pontos fracos, a assiduidade inconsistente de alguns alunos, nomeadamente dois alunos do sexo masculino. Outra fragilidade em particular são os domínios da leitura e da escrita e outras competências. Neste caso foi recomendado que se adotem práticas pedagógicas facilitadoras da compreensão e memorização, nomeadamente dar primazia à componente prática, a utilização de referências visuais: imagens, símbolos, vídeos, esquematizações, cores, entre outras.

Relativamente à turma B, são considerados alunos dedicados e empenhados com boas classificações na maioria das disciplinas. Alguns alunos revelaram alguma instabilidade emocional e problemas de autoestima, associados ao período da adolescência. Não existiram problemas de assiduidade e pontualidade, nem a nível de responsabilidade, da aquisição de materiais, com exceção de uma aluna que passava por um momento delicado da sua vida. Como

fragilidade, considero que instaurar uma estrutura cooperativa entre os alunos foi um desafio, pois estes estavam pouco habituados ao trabalho de equipa. Em alguns momentos sentia-se alguma competitividade criada por elementos da turma que acabavam por monopolizar os restantes. Foi possível observar mudanças ao longo do ano letivo, percebendo-se progressos a nível da cooperação e espírito de equipa.

5.3 Instrumentos e Procedimentos

A recolha de dados no contexto da PES foi realizada através de:

Observação direta:

- Registo em diário de bordo/ utilização de notas de campo;
- Recolha de fotografias e vídeos;
- Observação das aulas, reuniões de avaliação e departamentos, atividades extracurriculares;
- Observação dos alunos individualmente e da relação com os pares;
- Desenvolvimento da UD

Observação indireta:

- Análise documental;
- Avaliação trabalhos;
- Autoavaliação;
- Questionário inicial e final aplicado no ano letivo – respostas fechadas e abertas;
- Questionários relativos à UD – respostas fechadas e abertas;
- Entrevista à orientadora cooperante.

O diário de bordo e registos de observação documentaram as experiências, propostas, ideias e desafios ao longo do processo da investigação-ação. Estes registos fornecem uma visão pessoal sobre todo o ano letivo, ajudando a definir percursos e a reformular estratégias.

Como observadora participante existiu um envolvimento ativo nas atividades da turma, observando e registando as interações dos alunos durante as aulas e em atividades extracurriculares, permitindo uma compreensão direta das dinâmicas de grupo, das estratégias de ensino utilizadas e das reações dos alunos ao plano de ação.

As fotografias e vídeos são um registo visual de todo o trabalho desenvolvido.

Os questionários foram estruturados como forma de recolher dados quantitativos sobre variáveis específicas, como o nível de envolvimento com a disciplina de EV, a perceção dos alunos da sua própria identidade, a monitorização da UD e as suas experiências com o trabalho colaborativo. Foram também realizadas questões abertas de opinião. Os inquéritos foram realizados anonimamente, manualmente ou através de google forms, salvaguardando a confidencialidade dos dados fornecidos.

CAPÍTULO VI – Prática de Ensino Supervisionada – Desenvolvimento do projeto

No início do desenvolvimento do projeto referente à PES, foi definido o **plano de ação** com as seguintes premissas:

1. Valorização da Identidade através do processo artístico;
2. Trabalho da Identidade Individual e Coletiva;
3. Projeto colaborativo na prática de educação artística;
4. Avaliação e Reflexão;
5. Integração Curricular

O plano de ação aproveita as questões de partida para implementar estratégias concretas que valorizem a identidade dos alunos, promovam a colaboração e a expressão criativa, e contribuam para uma prática educativa mais eficaz e significativa no contexto da educação artística.

6.1 Unidade Didática – EM BUSCA DO SER

A unidade didática *Em Busca do Ser* teve como **principal objetivo** incentivar os alunos a **explorarem e expressarem a sua identidade individual e coletiva por meio da criação artística**.

“Among all the fields of study in our schools, the arts are at the forefront in the celebration of diversity, individuality, and surprise. (...) the kinds of diversity, originality, individuality, and, indeed, surprise that are important in the arts. Work in the arts invites students to use their imaginative capacities to conceive of

possibilities that are distinctive to themselves: the arts invite the application of a personal thumbprint upon one's work.” (Eisner, 2002, p.235)

Outros objetivos relevantes da UD:

- a. Os alunos devem refletir sobre a sua identidade, explorando as suas características particulares, os seus gostos pessoais, as suas emoções e experiências relevantes;
- b. Promover o diálogo em sala de aula sobre a identidade individual e coletiva, incentivando os alunos a refletir sobre como a sua identidade se relaciona com a identidade coletiva da turma;
- c. Valorizar a diferença através de uma perspetiva humanista: todas as ideias devem ser valorizadas, aceitando e promovendo a identidade do outro;
- d. Desenvolver a criatividade através da exploração de diferentes técnicas, materiais e processos artísticos. Os alunos são incentivados a experimentar;
- e. Elaboração de um projeto de carácter colaborativo;
- f. Explorar uma abordagem interdisciplinar e holística da educação. Integração de diversas disciplinas, enriquecendo os trabalhos e conectando a Arte a outras áreas de conhecimento;
- g. Promover momentos de reflexão entre alunos e professores para discutir as atividades artísticas e colaborativas, identificar pontos fortes e áreas de melhoria, e fazer ajustes conforme necessário;
- h. Realizar avaliações e autoavaliações regularmente, como forma de acompanhar a evolução dos alunos e das atividades propostas: o aluno deve ser capaz de se autoavaliar, apontando aspetos positivos e negativos dos seus trabalhos;
- i. Valorização do Património material e imaterial como fonte de identidade;
- j. Valorização e reconhecimento da comunidade escolar. A unidade didática como um meio de proporcionar o vínculo entre a comunidade, a escola e, sobretudo, nós próprios.

A unidade didática está dividida em três partes que trabalham a identidade individual e coletiva, alternando o trabalho individual com o colaborativo:

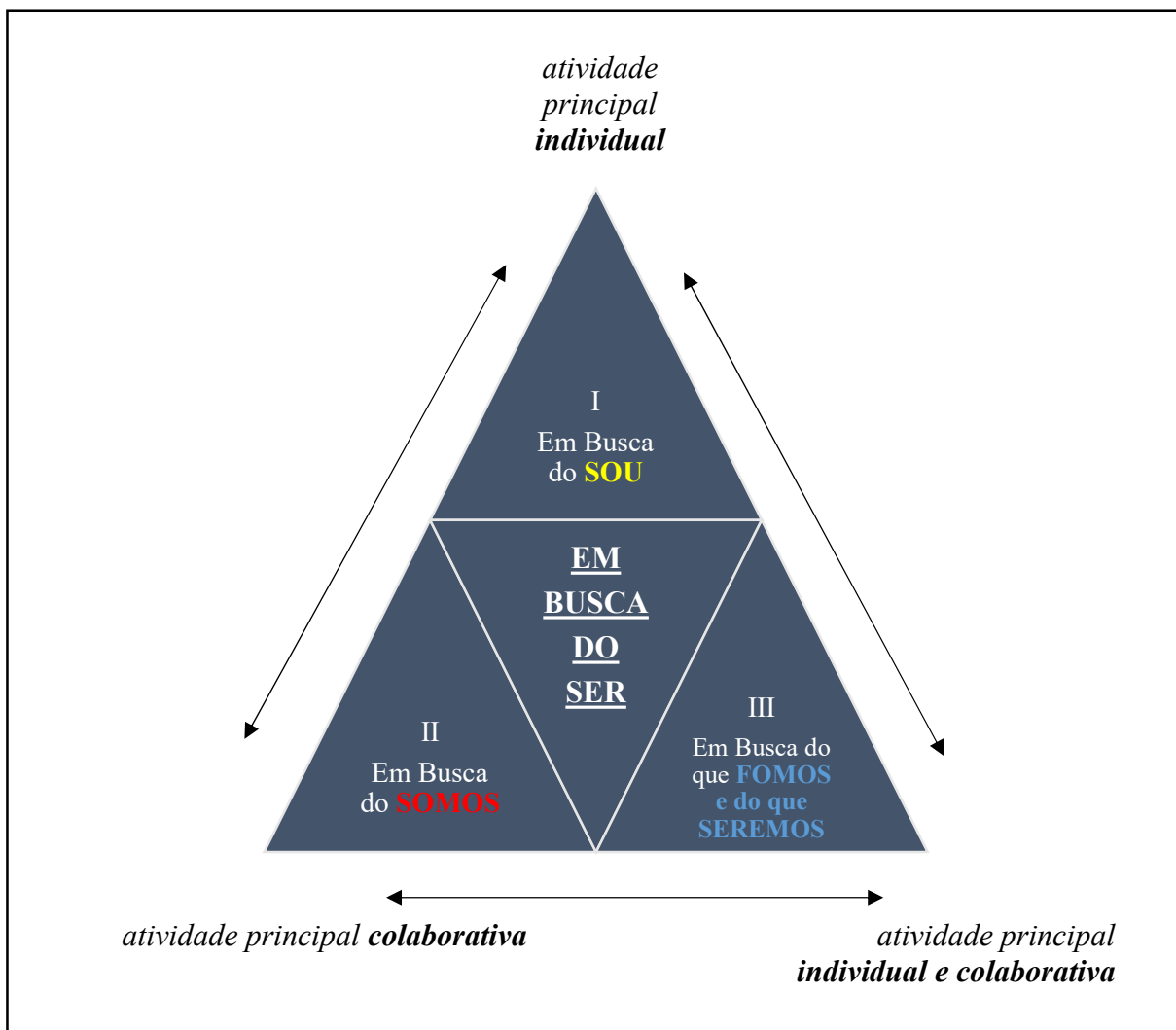


Figura 2 - Esquema geral da divisão da UD

Não poderia deixar de fazer referência a dois filmes, que serviram de forte inspiração para a abordagem pedagógica desta unidade didática, por mostrarem como as várias diferenças podem fazer um todo com mais interesse e relevância. O primeiro intitulado *O Professor Bachmann e a Sua Turma* (Speth, 2021), ganhou vários prémios como o Urso de Prata (Prémio do Júri) no Festival de Cinema de Berlim e o Prémio Golden Firebird e Melhor Documentário no Festival Internacional de Cinema de Hong Kong, retrata a história de um professor que oferece aos seus alunos a motivação para desenvolverem diversas opiniões, culturas e saberes. O segundo, intitulado *Uma turma difícil* (Mention-Schaar, 2014), baseado numa história verídica, retrata a história de como uma professora, quando se depara com uma turma de diferentes origens com muito pouco em comum, é capaz de motivar os alunos através de um

desafio: entrarem no Concurso Nacional da Resistência e da Deportação, um concurso de reflexão sobre as memórias do Holocausto e o seu impacto nos jovens de hoje. É um filme sobre um projeto pedagógico que valoriza a iniciativa, a autonomia e a diversidade.

6.1.1 Esquema da unidade didáctica

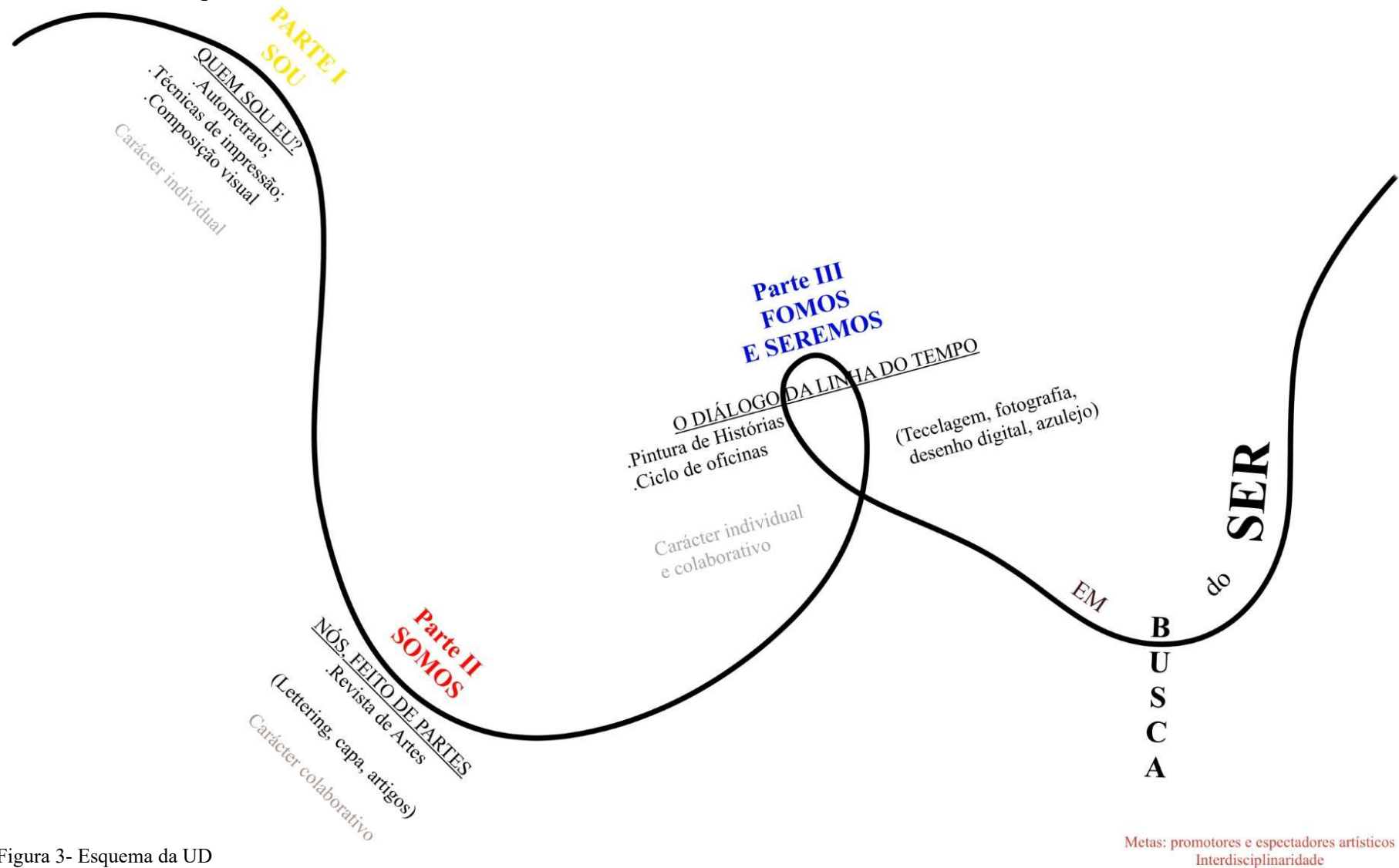


Figura 3- Esquema da UD

6.1.2 Planificação geral da Unidade Didática – Em Busca do Ser

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

EDUCAÇÃO VISUAL – 8º ANO

PLANIFICAÇÃO DE UNIDADE DIDÁTICA A MÉDIO PRAZO



MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS
NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

Em Busca do SER

Parte I – atividade principal individual – Em Busca do **SOU**

Parte II – atividade principal colaborativa – Em Busca do **SOMOS**

Parte II – atividade principal individual e colaborativa – Em Busca do que **FOMOS** e do que **SEREMOS**

Metas: Espetadores e Promotores artísticos

PARTE I Em Busca do SOU “A nossa vida está no cérebro, é onde se encontra a nossa essência.” Com a parte I da unidade didática em BUSCA DO SER, pretende-se que os alunos vão “além” do perfeito desenho de observação. A mente alimenta a imaginação e ajuda-os a refletir sobre o que realmente são, os seus gostos e personalidades. Afinal, o que está na cabeça de um adolescente?						
DOMÍNIOS/ CONTEÚDOS	OBJETIVOS	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS	RECURSOS	AULA/ TEMPO	OBJETOS DE AVALIAÇÃO
Apropriação e Reflexão; Interpretação e Comunicação;	- Reflexão sobre o “EU” como discurso plástico, enfatizando as várias dimensões do mesmo (quem eu sou e o que me representa);	- Compreender a importância da inter-relação dos saberes da comunicação visual (espaço, volume, cor, luz, forma, movimento, estrutura, ritmo, entre outros) nos processos de fruição dos universos culturais;	QUEM SOU EU? Local: Escola	- Diário Gráfico; - Folhas de papel cavaleiro A3;	12 x 45 minutos + TPC (pesquisa)	Atitudes Comportamentos e a relação entre pares;
Experimentação e Criação Visão e Percepção; Linguagem Visual; Elementos Visuais da Linguagem Plástica; Materiais e Técnicas de Expressão. D,E,F,H,J	- Desenvolver a observação e o registo; - Registrar o corpo Humano; - Desenvolver a capacidade de observação e interpretação; - Desenvolver a capacidade de expressão articulada com um pensamento criativo; - Experimentação de técnicas de impressão.	- Selecionar, de forma autónoma, processos de trabalho e de registo de ideias que envolvam a pesquisa, investigação e experimentação; - Manifestar expressividade nos seus trabalhos, selecionando, de forma intencional, conceitos, temáticas, materiais, suportes e técnicas. - Justificar a intencionalidade das suas composições, recorrendo a critérios de ordem estética (vivências, experiências e conhecimentos); - Organizar exposições em diferentes formatos – físicos e/ou digitais, individuais ou de grupo, selecionando trabalhos tendo por base os processos de análise, síntese e comparação, que conjugam as noções de composição e de harmonia, de acordo com o objetivo escolhido/proposto.	<u>AUTORRETRATO, DESENHO DE OBSERVAÇÃO FIGURA HUMANA, CLARO-ESCURO, SOBREPOSIÇÃO, TÉCNICAS DE IMPRESSÃO</u> Criação de uma composição visual - Introdução do tema através de referências, trabalho de artistas e material didático. <u>PARTE 1 – DESENHO DE OBSERVAÇÃO:</u> - Desenho de esquadria e perfil de rosto humano fornecido pelas professoras; - Fotografar alunos em posição perfil; - Observação da fotografia de perfil; - Desenho de autorretrato através de desenho de observação. <u>PARTE 2 – TÉCNICAS DE IMPRESSÃO:</u> - Reflexão individual sobre elementos que cada aluno se identifique; - Desenho de elementos que revelam a “identidade” de cada aluno; - Cada aluno cria os seus próprios carimbos com recurso a goma eva e papel vegetal; - Composições visuais dos diversos elementos criados. <u>PARTE 3 – COMPOSIÇÃO FINAL:</u> - Composição visual que reúna elementos criados em carimbos e o desenho do autorretrato em perfil; - Utilização dos elementos estruturais da linguagem plástica para realização do fundo da composição.	- Papel vegetal; - Lápis de grafite, borracha, apara-lápis; - Caneta de ponta fina preta; - Goma eva, tintas; - Telemóvel. Artistas/Referências: - Amadeo Souza-Cardoso; - Paula Rego; - Júlio Pomar; - Julião Sarmento.		Cooperação e participação; Registos gráficos; Desenhos; Valorização do processo de recolha de elementos até ao resultado final; Capacidade de síntese.

			PARTE 4 – EXPOSIÇÃO: - Exposição de trabalhos na escola aberta a toda a comunidade escolar – final do 1º período.			
PARTE II Em Busca do SOMOS Criação de uma Revista de Artes/Fanzine de carácter colaborativo, onde serão publicados alguns dos trabalhos realizados ao longo do ano, assim como de artistas ou de outras escolas. A motivação dos alunos pode ser gerada através da união entre todos, conciliando diferenças e fazendo uso das mesmas em prol de um objetivo. Pretende-se que: Todas as diferenças individuais promovam riqueza e valorizem o conjunto; Estimular o apetite artístico através de um objetivo comum, da partilha de conhecimento e da exploração da criatividade. Se, por um lado, poderá resultar do envolvimento alargado da comunidade educativa, por outro lado, tem um cariz de intervenção social, porque pressupõe a sua divulgação não só na comunidade escolar, mas também, na comunidade envolvente.						
DOMÍNIOS/ CONTEÚDOS	OBJETIVOS	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS	RECURSOS	AULA/ TEMPO	OBJETOS DE AVALIAÇÃO
Apropriação e Reflexão; Interpretação e Comunicação; Experimentação e Criação Visão e Perceção; Linguagem Visual;	- Aprendizagem baseada num projeto coletivo; - Implementação de um conjunto de atividades organizadas e direcionadas para a obtenção de um produto;	- Refletir sobre as manifestações culturais do património local e global (obras e artefactos de arte - pintura, escultura, desenho, assemblage, colagem, fotografia, instalação, land' art, banda desenhada, design, arquitetura, artesanato, multimédia e linguagens cinematográficas); - Compreender, identificar e analisar os saberes da comunicação visual, utilizando	NÓS, FEITO DE PARTES Local: Dentro e fora da escola <u>COMUNICAÇÃO VISUAL, DESIGN, FOTOGRAFIA, DESENHO, COLAGEM E DIGITAL</u> Criação de uma Revista de artes/ Fanzine colaborativa - <i>Brainstorm</i> com a turma para debater regras, compromissos participação e temas;	- Diário Gráfico; - Folhas de papel cavalinho A3, ou cartolina, diversos papeis; - Lápis de grafite, lápis de cor, tintas, borracha, cola, apara-lápis; - Revistas;	14 x 45 minutos + TPC	Atitudes Comportamentos e a relação entre pares; Cooperação e participação; Registos gráficos; Desenhos;
Comunicação Visual; Materiais e Técnicas de Expressão. D,E,F,H,J	-Desenvolvimento primordial das competências transversais – criar, tomar decisões, negociar ideias, pesquisar, cooperar e comunicar –, em articulação com a abordagem de conhecimentos disciplinares. - Empenhar-se nas atividades, questionar, investigar, participar respeitando a opinião dos outros.	vocabulário específico e adequado; - Experimentar de forma plástica conceitos e temáticas; -Criar ou reinventar soluções para a produção de novas imagens; - Aplicar expressivamente materiais, meios e técnicas.	- Apresentação de exemplos, as primeiras fanzines, artistas e ideias; - Estruturação de um índice, para definir artigos como: poesia, banda desenhada, ilustração, testemunhos, entrevistas, curiosidades, entre outros; - Propostas para interdisciplinaridade; - Propostas de nomes para o Fanzine e respectiva votação para decisão final; - Determinar os prazos de entrega das peças; - Durante a fase de reflexão do projeto, deve colocar-se a possibilidade da colaboração de outras turmas. - Todas as fases do projeto têm participação coletiva. <u>PARTE 1 – Lettering:</u> - Após decisão coletiva do nome da publicação, desenho/design do <i>Lettering</i> – individual; - Apresentação de referências de tipografia; - Estudo de tipografia e cor; - Apresentação individual à turma e votação do logotipo vencedor. <u>PARTE 2 – CAPA:</u> - Criação capa da publicação; - O aluno deve escolher o tema a abordar de acordo com os interesses do público a que se destina, da turma e dos seus interesses particulares; - É disponibilizado a todos os alunos, o logotipo escolhido, código de barras, assim como todas as designações que devem constar na capa; - Aplicação de diversas técnicas à escolha do aluno: Desenho, colagem e/ou técnicas digitais. <u>PARTE 3 – CONTEÚDOS:</u> - Montagem do Fanzine; - Proposta de artigos individuais, pares/grupo.	- Letras de decalque; - Telemóvel; - Computador/impressor a. Artistas/Referências: - Diversas publicações, “Aprender a olhar”, “arte” (revista S.N.B.A.), “arte e opinião”.		Valorização do processo de recolha de elementos até ao resultado final; Análise -Trabalho de pesquisa ; Trabalho de projeto: individual ou em grupo; Capacidade de síntese.

			PARTE 4 – DIVULGAÇÃO: - Apresentação a toda a comunidade; - Disponibilização online.			
PARTE III Em Busca do que FOMOS e do que SEREMOS Perante as inquietações que diariamente nos são apresentadas, é necessário obter experiências artísticas que somem necessidades igualmente importantes e que fazem parte do que somos: 1. As Artes Tradicionais e o Artesanal como identidade e fonte de inspiração- valorização do património material e imaterial local; 2. A Expressão individual e/ou coletiva como resposta ao tempo atual; 3. Aliar o tradicional à inovação. Pretende-se aliar o <i>tradicional à inovação</i>, numa descoberta da identidade do Algarve, dos seus projetos, matérias e técnicas, assim como descobrir artistas emergentes de diversas áreas disciplinares que proponham novas ideias, que explorem novas técnicas, de forma a motivarem os alunos e consequentemente pertencer a um movimento de valorização cultural de Portugal. Conhecer ofícios locais, assim como novos artistas, os seus projetos, matérias e as técnicas milenares e inovadoras que aplicam às suas peças (desde a matéria prima bruta ao objeto final). Propor que os alunos se relacionem com o passado e projetem o futuro.						
DOMÍNIOS/ CONTEÚDOS	OBJETIVOS	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS	RECURSOS	AULA/ TEMPO	OBJETOS DE AVALIAÇÃO
Apropriação e Reflexão; Interpretação e Comunicação; Experimentação e Criação	- Desenvolver a observação e o registo; - Sensibilização para o processo reflexivo e criativo;	- Refletir sobre as manifestações culturais do património local e global (obras e artefactos de arte - pintura, escultura, desenho, assemblage, colagem, fotografia, instalação, land' art, banda desenhada, design, arquitetura,	O DIÁLOGO DA LINHA DE TEMPO Local: Dentro e fora da escola <u>PINTURA, FOTOGRAFIA, DESENHO, COLAGEM E DIGITAL, OFICINAS ARTESANAIS.</u>	- Diário Gráfico; - Folhas de papel; - Materiais riscadores: Lápis, grafite, lápis de cor, ceras, pastel seco	21 x 45 minutos + TPC	Atitudes Comportamentos e a relação entre pares; Cooperação e participação;
Arte e Património; Visão e Perceção; Linguagem Visual; Materiais e Técnicas de Expressão; Áreas Artísticas D,E,F,H,J	- Pensar o discurso plástico da Memória enfatizando as várias dimensões e tempos do mesmo, (antes, agora e depois); - Desenvolver a observação e o registo; - Refletir sobre a manifestação cultural do património, tanto arquitetonicamente e como as obras inseridas no espaço; - Observar conceitos de plano, ritmo, espaço, estrutura, luz-cor, enquadramento, entre outros; - A Arte como forma de pensar e comunicar,	artesanato, multimédia e linguagens cinematográficas); - Dominar os conceitos de plano, ritmo, espaço, estrutura, luz-cor, enquadramento, entre outros - em diferentes contextos e modalidades expressivas: pintura, escultura, desenho, design, fotografia, cinema, video, banda desenhada; - Manifestar expressividade nos seus trabalhos, selecionando, de forma intencional, conceitos, temáticas, materiais, suportes e técnicas; - Justificar a intencionalidade das suas composições, recorrendo a critérios de ordem estética (vivências, experiências e conhecimentos); - 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; - Reconhecer a importância das imagens como meios de	Ilustração, Oficinas Artísticas e Painel coletivo. - Tradicional vs inovação : Diálogos - introdução do tema através de referências, trabalho de artistas e material didático; - Visita ao Museu Regional do Algarve; - Visita orientada virtual - Archipelago Hervé Di Rosa Obras do MIAM – Musée International des Arts Modestes – MAAAT (*a confirmar a data devido às provas de aferição); - Percorso artístico PELE: Bienal de Cultura e Educação em Faro – Plano Nacional das Artes. <u>PARTE 1 – PINTURA DE HISTÓRIAS:</u> - Apresentação de Lendas Algarvias: Das lendas conhecidas às mais escondidas no Algarve; - Apresentação de artistas/referências no desenvolvimento do exercício; - Alunos dividem-se em pequenos grupos e apresentam oralmente uma pintura, escolhida pelos mesmos, de uma História da Artista Paula Rego;	ou óleo, aguarelas, entre outros; - Telemóvel; -Tela formato A3. Artistas/Referências: Pintura/Ilustração: - Paula Rego; - Júlio Pomar; - João Caetano; - Vasco Colombo; - Alain Corbel; - Esgar Acelerado; - Carla Pott. Artistas plásticos/Fotografia: - Cindy Sherman; - Helena Almeida. Desenho digital: - Tiago Hoise; - Rui Ricardo; - Marta Nael . Azulejo: - Maria Keil; - Jorge Colaço;		Registos gráficos; Desenhos; Valorização do processo de recolha de elementos até ao resultado final; Análise - Trabalho de pesquisa ; Apresentações orais; Trabalho de projeto: individual ou em grupo; Capacidade de síntese
	individual e coletivo.	comunicação de massas, capazes de veicular diferentes significados (económicos, políticos, sociais, religiosos, ambientais, entre outros). - Enquadrar os objetos artísticos de diferentes culturas e períodos históricos, tendo como referência os saberes da História da Arte (estilos, movimentos, intencionalidades e ruturas); - Organizar exposições em diferentes formatos – físicos e/ou digitais, individuais ou de grupo, selecionando trabalhos tendo por base os processos de análise, síntese e comparação, que conjugam as noções de composição e de harmonia, de acordo com o objetivo escolhido/proposto.	- Visita de estudo à Exposição “O Algarve Encantado” de pintura de Lendas Algarvias do Artista Carlos Porfírio, inspiradas no livro das Mouras Encantadas da autoria de Ataíde Oliveira; - Debate de ideias: Como ilustrar uma História que há muito temos na memória? - Distribuição de lendas algarvias pelos alunos que as devem ler/reler e anotar as memórias e sentimentos que lhes estão associadas, pode ser algo visual ou apenas as emoções que são despertadas sobre estas histórias que há muito são contadas durante a nossa infância e que nos ficam na memória; - Pequenos esboços de ideias e intenções, construindo narrativas e composições visuais, utilizando materiais e técnicas à escolha dos alunos;	- Júlio Pomar; - Querubim Lapa; - Manuel Carcalheiro.		

			- Elaboração de pintura final da ilustração da Lenda Algarvia com recurso a diversas tintas e materiais riscadores; - Exposição final. PARTE 2 – CICLO DE OFICINAS: Quatro oficinas dentro e fora da escola com o propósito de apresentar o tradicional/artesanal mas também novos processos de criação artística. Convide a diversos artistas e alunos para que expliquem e divulguem os seus trabalhos e façam parte das nossas aulas. ERA UMA VEZ... – A TECELAGEM - Atividade no Museu Regional do Algarve orientada pela Dra. Célia Gil. – Ter contato com um dos mais importantes ofícios da região do Algarve, a tecelagem, utilizado diversas matérias primas. ATRÁS DO INSTANTE – A FOTOGRAFIA - Convide para mediar uma aula de fotografia, os fotógrafos e ex-alunos Catalina Tincon e Daniel Santos; - Incentivar e reavivar memórias, através de objetos como fotografias e objetos pessoais, entre outros; - Registos fotográficos; - Apresentação à turma. TRAÇOS DIGITAIS – O DESENHO DIGITAL - Convide para mediar a aula de introdução ao desenho digital, a ex-aluna Beatriz Rijó. - Desenhos digitais.		
			O MAR – O AZULEJO “O MAR é o espaço natural das viagens, dos sonhos, dos mistérios e das lendas. (...) Conversar baixinho com o mar, num país que não pode ser contado nem imaginado sem ele. Num país que nasceu e cresceu de olhos postos no mar.” (Letria, 2000)¹ Na verdade, o MAR é de todos NÓS, não têm pátria, mas pertence-nos. Não interessa de onde viemos, quem somos ou onde vivemos, o Mar pertence-nos! De todos os alunos, de todas as identidades, de todas as diferenças, para toda a comunidade. - Abordagem à temática do MAR como elemento de identidade de todos; - Convide para mediar a aula de introdução da técnica do azulejo em Portugal, o historiador Joaquim Lobo (*a confirmar); - Desenho em painéis coletivos sobre a temática do MAR; - Aplicação de desenhos em painel coletivo de azulejo. - Exposição final de trabalhos.		

¹ Letria, J. J. (2000). *Lendas do Mar*. Terramar.

6.1.3 Distribuição da unidade didática ao longo do ano letivo

EM BUSCA DO SER

	set	out	nov	dez	jan	fev	mar	abr	maio	jun
1			feriado	feriado	feriado				feriado	
2										P. Aferição
3										
4										
5		feriado								
6										
7								feriado		
8				feriado						feriado
9								Páscoa		P. Aferição
10										feriado
11										
12									P.Aferição	
13				Exposição 1º período						
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										

25				Natal				feriado		
26										
27										
28										
29										
30										
31										

	Parte I – Em Busca do SOU
	Parte II – Em Busca do SOMOS
	Parte III – Em Busca do que FOMOS e do que SEREMOS
	Diagnóstico / Observação da turma
	Outras atividades
	Período não letivo

*Cada dia representa duas aulas

*Apenas marcadas aulas oficiais

Tabela 1 – Distribuição da UD ao longo do ano letivo

6.1.4 Metodologia aplicada na unidade didática

“As nossas artes, ou linguagens de criação e expressão podem abranger da jardinagem ao tricô, da escultura à culinária, da pintura à decoração (...) o desafio que se coloca claramente para a arte-educação é o de elaborar e implementar propostas que deem conta destas ideias mais amplas e democráticas sobre arte, e principalmente transformem o ensino de e sobre arte numa parte integral das aprendizagens escolares.” (Bastos, 2005, p.71)

A metodologia projetual tem uma forte ligação com a investigação-ação, metodologia que foi aplicada nesta investigação e em toda a PES. Podem por isso ser facilmente combinadas para promover uma aprendizagem significativa. Nesta relação entre ambas, podemos destacar alguns pontos em comum que serviram de base à metodologia da UD:

- Focam o aluno e procuram o envolvimento do mesmo, tendo como objetivo central a resolução de problemas ou desafios identificados na prática educativa;
- Abordam uma ou mais questões específicas e desenvolvem ações para as solucionar;
- Envolvem ciclos de ação, reflexão e melhoria;

- Promovem uma aprendizagem com base na democracia, na participação ativa, na autorregulação das aprendizagens e na avaliação;
- Têm na sua génese a cooperação, o espírito de equipa, a autonomia e o pensamento crítico.

Deste modo, procurei fazer a combinação destas duas metodologias, como forma de promover um ambiente de aprendizagem colaborativo, onde os alunos participam em todas as ações, promovendo uma relação horizontal entre professor-aluno e sobretudo, dando-lhes valências ao nível reflexivo, crítico, da autonomia e contextualizando-os no mundo real.

O ponto de partida foi criar um projeto suficientemente aliciante que fosse capaz de motivar a turma, até porque sabendo *à priori* que o projeto iria ocupar mais que os dois tempos letivos reservados para a disciplina de EV, eles teriam que estar suficientemente comprometidos para disporem do seu tempo. A ideia de criar uma revista de Artes já me havia ocorrido durante o 1º ciclo de estudos do MEAV, mas começou a fazer sentido quando realizei a observação da turma e conheci a história do agrupamento, que no passado já havia tido algumas publicações periódicas de muito interesse para a cidade de Faro, embora nunca se tenham centrado na temática artística.

De acordo com a abordagem projetual de Bruno Munari, a eficácia da metodologia reside na habilidade de dividir um todo em partes. Na UD em *Busca do Ser*, esta lógica é aplicada por meio da subdivisão da mesma em diferentes momentos e atividades, procurando promover o desenvolvimento autónomo e consciente dos alunos. No entanto, é necessário um planeamento eficiente que transmita referências e comunique os objetivos, de modo que o aluno questione o trabalho que realiza antes, durante e após cada momento, tornando-se um participante ativo no seu próprio processo de aprendizagem, numa tónica experimental e reflexiva.

De acordo com Barbosa (2013), as vantagens da metodologia projetual são:

- a) racionalização do projeto, exigindo do autor a reflexão ponderada de cada passo no desenvolvimento da resposta para o problema;
- b) a otimização dos materiais, uma vez que os estes são parte integrante do projeto devem ser pensados ao longo do desenvolvimento do mesmo;
- c) as escolhas mais acertadas das ferramentas que são escolhidas para o desenvolvimento do projeto são um grande contributo para atingir melhores resultados e reduzir o tempo de execução do processo.

É importante também fazer referência a algumas estratégias utilizadas para a adoção da metodologia projetual em sala de aula:

- a) Definição de objetivos: Proposta da ideia base e definição de objetivos em conjunto por forma a todos entenderem o propósito do projeto;
- b) Participação de todos: Foi essencial que os alunos percebessem a importância da sua participação e contributo no projeto. O trabalho em equipa foi fundamental;
- c) Estabelecer atividades interessantes e motivadoras que proporcionassem aos alunos experiências criativas e enriquecedoras para os seus currículos;
- d) Para o sucesso do projeto, os alunos tiveram que pesquisar e investigar;
- e) Feedback contínuo: Procurámos dar feedback contínuo aos alunos durante o processo do projeto, como forma de os ajudar a refletir sobre seu trabalho e identificarem pontos fortes e frágeis;
- f) Os alunos tiveram sempre a oportunidade de apresentarem os seus trabalhos em todas as fases. Promover a confiança, o poder comunicativo e a formação de ideias claras;
- g) Após a conclusão do projeto os alunos tiveram hipótese de o avaliar, percebendo o que funcionou e o que podiam melhorar.

Nas estratégias acima referidas, sendo a minha formação base arquitetura, gostaria de incluir e destacar o espaço físico como influenciador e potenciador do trabalho colaborativo. O espaço em que as atividades de trabalho ocorrem, pode ter um impacto significativo na dinâmica e no sucesso das atividades.

A sala que nos foi destinada para lecionar a disciplina de EV sala de desenho 12, é uma sala de carácter comum, com mesas individuais, armários e bancadas de suporte aos trabalhos, uma arrecadação e uma bancada com lavatório. Tem sobretudo a vantagem de ter uma boa iluminação e ser acolhedora.

As mesas individuais com pouco espaço de circulação entre as mesmas, não facilitavam o trabalho colaborativo e a criação de relações de trabalho entre toda a turma. Como outras disciplinas utilizavam a sala, seria impossível alterar definitivamente o layout existente, e assim, de uma forma quase espontânea, fomos organizando o espaço da sala de aula de acordo com o carácter das atividades, individuais, grupo ou coletivas. Procurou-se promover a visibilidade e a acessibilidade entre toda a turma, permitindo uma comunicação mais fácil, como forma de os alunos colaborem de forma mais eficiente e facilitar uma maior interação com as professoras.

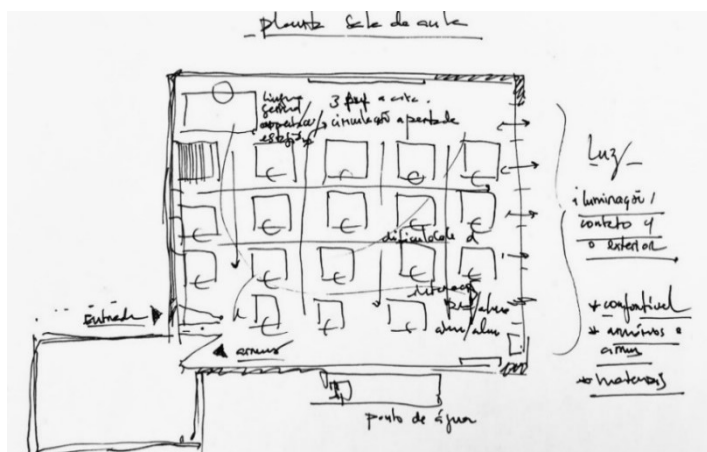


Figura 4 - Diário de Bordo – Registo da planta inicial da sala de aula

O espaço A, layout inicial. Os alunos trabalham em atividades de carácter individual;

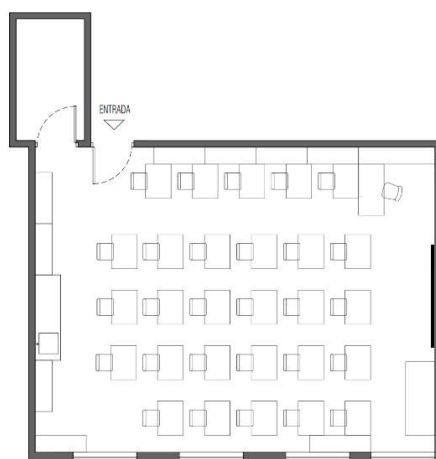


Figura 5 – Planta geral da sala de aula – layout inicial – escala gráfica

O espaço B, layout grupos. Os alunos têm a oportunidade de se reunir em pequenos grupos, trocar ideias e trabalhar juntos de maneira mais efetiva.

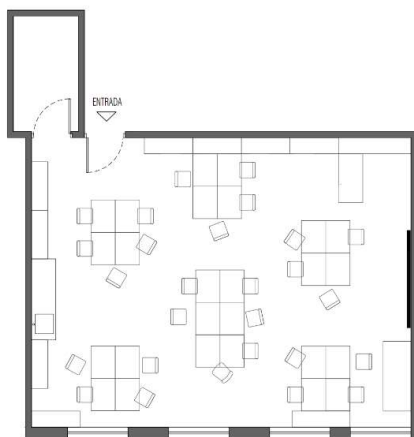


Figura 6 - Planta geral da sala de aula – layout trabalho em grupo – escala gráfica

O **espaço C, layout coletivo**. Um ambiente aberto encoraja a comunicação e a interação entre as pessoas.

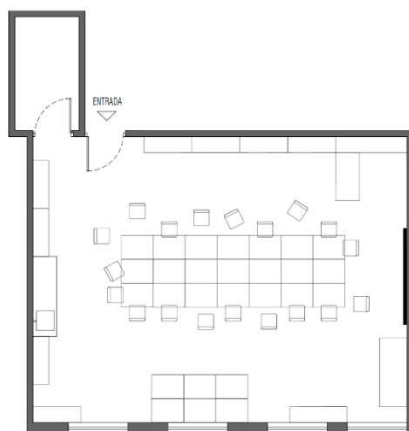


Figura 7 - Planta geral da sala de aula – layout trabalho coletivo – escala gráfica

6.2 PARTE I - Em Busca do SOU

A construção deste exercício surgiu no início do ano, após a orientadora cooperante desafiar-me a propor algo que pudesse identificar os portefólios individuais da turma. De imediato pensei que esta poderia ser a oportunidade para colocar em prática um exercício, que teria como objetivo a reflexão individual de cada aluno sobre a sua própria identidade. Deixaria de ser uma mera identificação, para passar a ser um processo de autoconhecimento.

“A nossa vida está no cérebro, é onde se encontra a nossa essência.” Com a parte I da UD em *Busca do Ser*, pretende-se que os alunos vão além do perfeito desenho de observação. A mente alimenta a imaginação e ajuda-os a refletir sobre o que realmente são, os seus gostos e personalidades. Afinal, o que está na cabeça de um adolescente?

O autorretrato é uma forma de expressão artística utilizada ao longo dos séculos das mais variadas maneiras. O artista não só explora a sua aparência física como também, as suas emoções, experiências e perspetivas internas. O autorretrato é uma forma de mergulharmos no nosso interior e iniciarmos um processo de autoconhecimento. “Se nos concentramos no que está a acontecer dentro de nós – sensações, emoções, os padrões dos nossos pensamentos -, podemos encontrar um manancial de material. O nosso mundo interior é tão interessante, belo e surpreendente” (Rubin, 2023, p.62).

PARTE I – EM BUSCA DO SOU	
Exercício: Quem sou eu?	
Introdução da temática	1 aula

Autorretrato – desenho de observação	4 aulas
Técnicas de impressão – elementos em carimbos	4 aulas
Composição Visual final	2 aulas
Preparação exposição	1 aula

(Consultar APÊNDICE I - Enunciado de trabalho - Parte I UD)

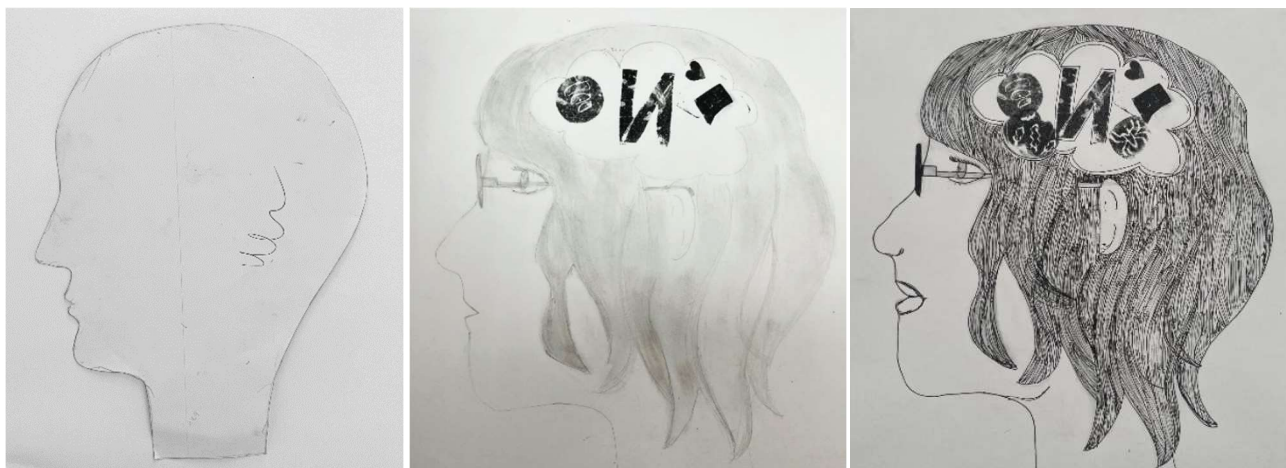


Figura 8, Figura 9, Figura 10 - QUEM SOU EU? – Fase 1, 2 e 3 – trabalho de uma aluna

Após a apresentação do exercício através da apresentação de material didático e exploração do mesmo (Consultar APÊNDICE II - Apresentação da temática ppt - Parte I UD), a 1ª fase deste exercício, consistiu na realização de um autorretrato através do desenho de observação. Foi fornecido aos alunos um perfil de contorno de um indivíduo comum, sem género, que serviria de base e orientação aos seus trabalhos. Após desenharem o contorno a lápis de grafite, os alunos fotografaram-se de perfil ou observaram-se com a câmara do telemóvel, desenhando os seus autorretratos. Não se pretendeu de todo chegar a um desenho hiper-realista, mas sim introduzi-los na dinâmica e deixá-los ser criativos.



Figura 11, Figura 12 - QUEM SOU EU? – Registos da fase 1



Figura 13 - QUEM SOU EU? – Registos da fase 1

Na 2ª fase pretendeu-se associar técnicas de impressão ao desenho de observação. Os alunos tiveram tempo para refletir e desenhar elementos com que se identificassem, física ou psicologicamente, que refletissem os seus gostos, ou as suas personalidades. Após o desenho, criaram carimbos com os elementos, com recurso a papel vegetal, goma eva e pequenos pedaços de madeira. Estes elementos são um excelente meio de contar histórias e trazem uma simbologia única ao trabalho.



Figura 14, Figura 15 - QUEM SOU EU? – Registos da fase 2



Figura 16 - QUEM SOU EU? – Registos da fase 2

Na 3ª fase, os alunos criaram as suas composições visuais finais. Juntaram o desenho de observação e no local dos seus cérebros, criaram pequenas nuvens que, simbolicamente, representam sonhos e pensamentos. No seu interior estão os elementos criados na 2ª fase.

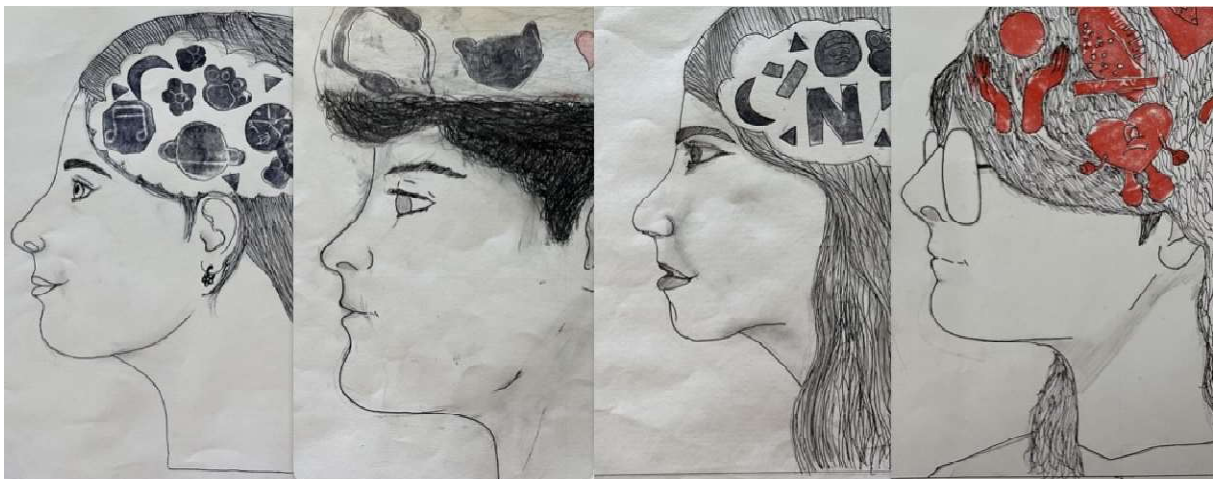


Figura 17 - QUEM SOU EU? – Registos da fase 3

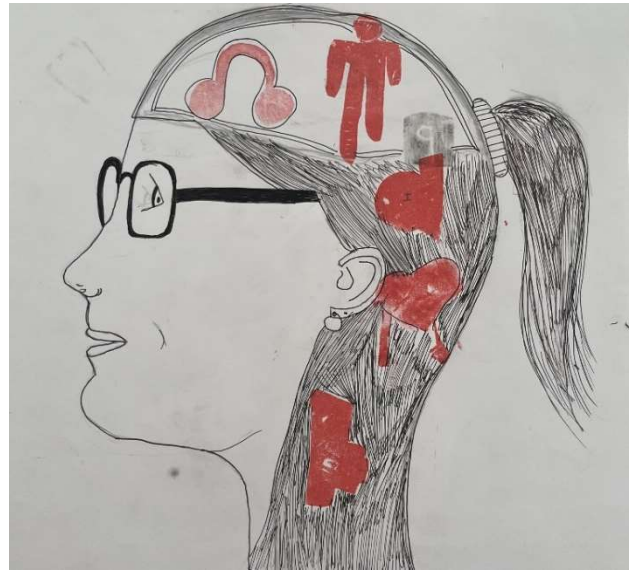


Figura 18 e Figura 19 - QUEM SOU EU? – Registos da fase 3

Este trabalho foi exposto numa exposição no final do 1º período. O mesmo foi também incluído na parte II da UD., ou seja, nos conteúdos da revista de Artes criada e posteriormente fez parte da Exposição final do ano letivo.



Figura 20 e Figura 21 - QUEM SOU EU? – Exposição de trabalhos finais

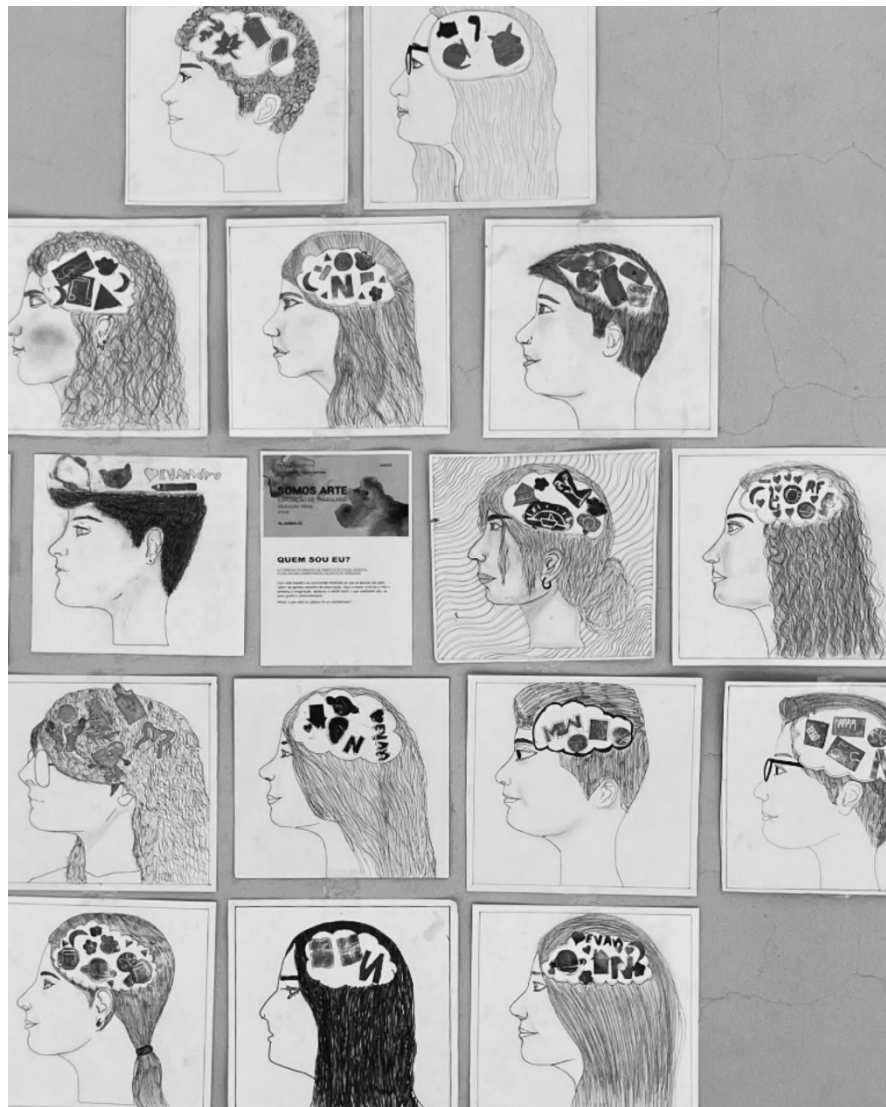


Figura 22 - QUEM SOU EU? – Exposição final



Figura 23 - QUEM SOU EU? - Nas páginas da revista que criámos na PARTE II da unidade didática

6.3 PARTE II - Em Busca do SOMOS

Na parte II da unidade didática, desafiei os alunos na criação de uma Revista de Artes/Fanzine, de carácter colaborativo, onde se publicariam alguns dos trabalhos realizados ao longo do ano, assim como artigos realizados pelos alunos ou trabalhos de artistas e de outras escolas. O objetivo desta escolha foi contribuir para alunos autónomos e independentes, aumentando a confiança nas suas competências.

Objetivos:

1. Todas as diferenças individuais promovem riqueza e valorizam o conjunto;

A motivação dos alunos foi gerada através da união entre todos, conciliando diferenças e fazendo uso das mesmas em prol de um objetivo. Todas as diferenças individuais dão riqueza e valorizam o conjunto;

2. Estimulação do apetite artístico através de um objetivo comum, da partilha de conhecimento e da exploração da criatividade.

“It is appetite that ensures, if anything can be ensured, that what was begun in school will be continued outside it. All of this adds up to the importance of intrinsic satisfaction as an educational outcome. As long as extrinsic rewards provide the motives or action, action is likely to cease when the extrinsic rewards stop.” (Eisner, 2002, p.91)

Também a criação de vínculos já se demonstrou preponderante na aprendizagem, com a aprendizagem colaborativa, como uma prática pedagógica funcional. Segundo, Silva et al. (2018), esta envolve a aprendizagem através do trabalho em equipa maximizando a aprendizagem individual e a aprendizagem dos restantes elementos do grupo, aprendendo a trabalhar em grupo e a ser solidários. Os alunos são divididos em grupos estáveis colocando em prática “o que a investigação sobre os processos cognitivos (...) defende (...) no que diz respeito à importância de os alunos participarem ativamente na construção da sua aprendizagem e na importância que a interação entre pares tem nesse processo” (Ibidem, p.15). Se, por um lado, resultou do envolvimento alargado da comunidade educativa, por outro lado, tem um cariz de intervenção social, porque pressupôs a sua divulgação não só na comunidade escolar, mas também, na comunidade envolvente.

PARTE II – EM BUSCA DO SOMOS	
Exercício: NÓS, FEITO DE PARTES – Criação de uma revista de Artes colaborativa	
Introdução da temática, processos de decisão, debates ao longo do exercício	4 aulas

<i>Lettering</i>	4 aulas
Capa	6 aulas
Conteúdos	2 aulas + Ao longo do ano - extra
Divulgação	2 aulas

(Consultar APÊNDICE III - Enunciado de trabalho - Parte II UD)

Após a introdução da temática com a apresentação de material didático e exploração do mesmo (consultar APÊNDICE IV - Apresentação da temática ppt - Parte II UD), como exemplos de diversas revistas de artes/fanzines, as histórias das mesmas e alguns artistas, assim como um compromisso de trabalho na realização deste projeto por parte da turma, a 1ª fase deste exercício consistiu na realização do *lettering* da revista. Os alunos dividiram-se em pequenos grupos e propuseram nomes que foram posteriormente votados e até chegarmos ao nome final – **ARTEZINE**. Fizemos uma apresentação de referências, o que é e como se constrói o *lettering* do nome da publicação. Os alunos realizaram o design da proposta com estudo de tipografia e cor e apresentação individual à turma para votação do *lettering* vencedor.



Figura 24 e Figura 25 - NÓS, FEITO DE PARTES – Introdução da temática



Figura 26 - NÓS, FEITO DE PARTES – processos de decisão

Figura 27, Figura 28, Figura 29, Figura 30, Figura 31 - NÓS, FEITO DE PARTES – 1ª fase – exploração
lettering



Figura 32- NÓS, FEITO DE PARTES –1ª fase – exploração *lettering* – trabalhos alunos



Figura 33 - NÓS, FEITO DE PARTES –1ª fase – *Lettering* vencedor



Figura 34 - NÓS, FEITO DE PARTES – 1ª fase –Desfragmentação *lettering* – experiências de posição capa

Na 2ª fase do exercício, os alunos individualmente, apresentaram uma proposta de capa para a publicação. Escolheram o tema a abordar de acordo com os interesses do publico a que se destina, da turma e dos seus interesses particulares. Foi disponibilizado a todos os alunos, o lettering vencedor na fase anterior, código de barras, assim como todas as designações que devem constar na capa. Não existiu a imposição de nenhuma técnica em específico, apenas que a capa fosse numa temática relacionada com Arte, que contivesse o lettering e determinadas designações. As diferentes capas foram explicadas e apresentadas à turma, até chegarmos à vencedora.



Figura 35, Figura 36, Figura 37, Figura 38 e Figura 39 - NÓS, FEITO DE PARTES –2ª fase –Elaboração Capa



Figura 40 - NÓS, FEITO DE PARTES –2ª fase – Capa ARTEZINE – trabalhos alunos



Figura 41 - NÓS, FEITO DE PARTES –2ª fase – Capa ARTEZINE pormenores – trabalhos alunos

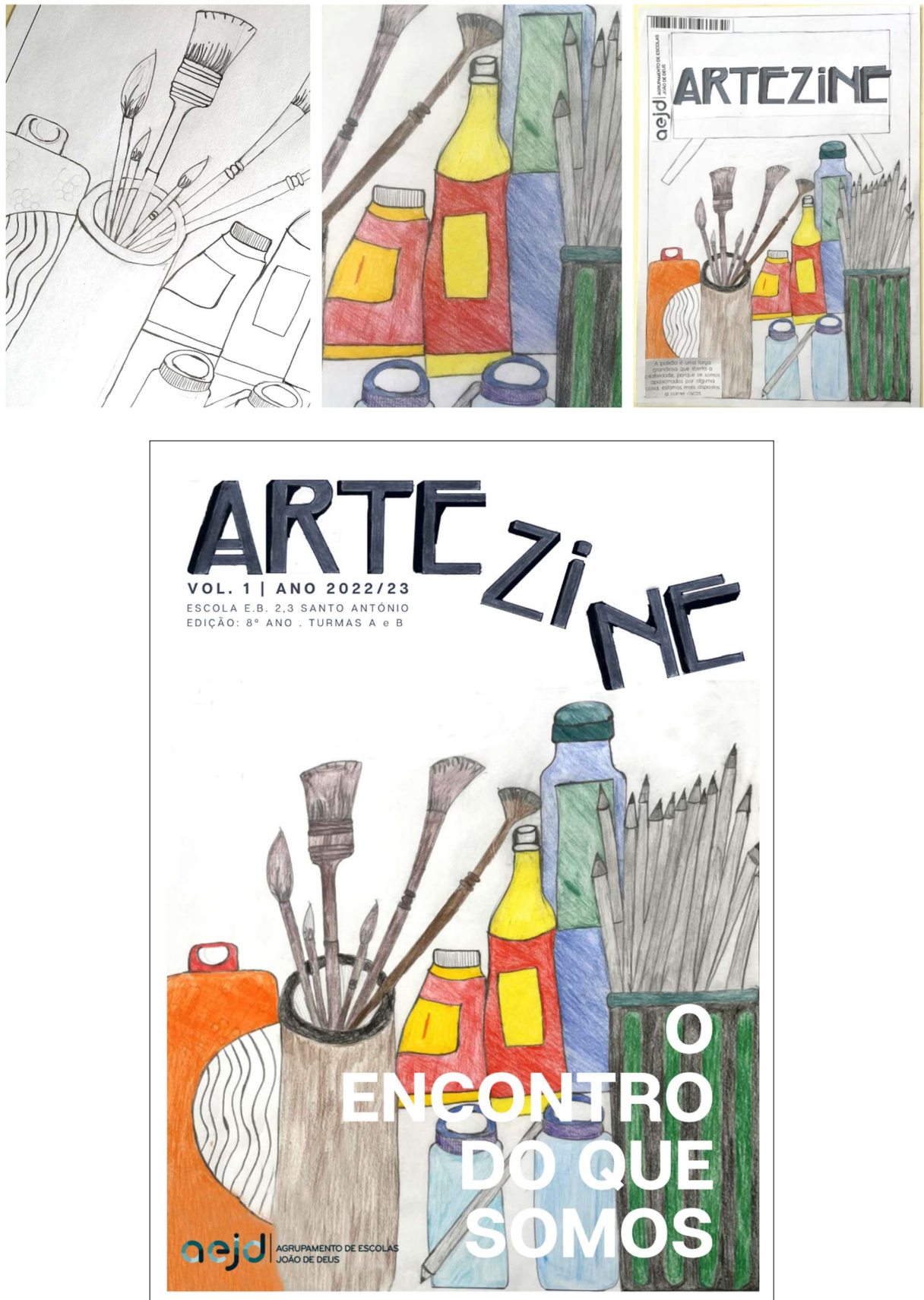


Figura 42 - NÓS, FEITO DE PARTES 2ª fase – Capa vencedora

A 3ª fase foi a elaboração dos conteúdos da revista. Esta fase foi feita maioritariamente fora das aulas de EV e de acordo com o que os alunos se propunham a realizar ou a contribuir. Foi feito o acompanhamento e fomos definindo necessidades como forma de orientação. Gostaria de realçar que nesta fase não existiu uma obrigatoriedade, os alunos ao se sentirem motivados com o resultado, foram contribuindo como forma de melhorar o produto final.

A 4ª fase foi destinada à divulgação da revista. A Artezine foi finalmente divulgada à comunidade escolar na festa final do ano letivo do agrupamento.



Figura 43, Figura 44 e Figura 45 - NÓS, FEITO DE PARTES – ARTEZINE concluída
Figura 46 e Figura 47 - NÓS, FEITO DE PARTES – alunos com a revista concluída

Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade

A abordagem interdisciplinar proporciona aos alunos uma visão ampla, ajudando-os a compreender como se podem integrar diferentes disciplinas no mesmo projeto. O assunto da identidade / colaboração é um assunto interdisciplinar, e indo mais longe transdisciplinar, por excelência. Todo um conjunto de disciplinas constitui uma teia intrincada de contribuições, muitas delas às vezes sem relação aparente. Cada um destes professores tem uma visão e maneira de atuar diferente em relação a processos colaborativos, mas juntos somam um contributo significativo. Assim, em todas as disciplinas foram promovidas e incentivadas práticas colaborativas. Foi articulado com a disciplina de Português, a revisão de textos a incluir na revista, com as disciplinas de Ciências e História reportagens sobre visita de estudo que realizaram, introdução da identidade e património local e artigos sobre trabalhos/exposições realizados (nem todos os artigos foram publicados, pois tornar-se-ia demasiado extensa) e com a disciplina de Educação Física na realização de diversas atividades colaborativas, explicando o impacto destas na atividade física.

Para além da colaboração e a integração de conhecimentos de diferentes disciplinas, procurámos transcender as mesmas procurando diferentes perspetivas, saberes e abordagens. Tivemos assim contributos no âmbito da fotografia e da língua gestual, do gabinete SPO sobre trabalho colaborativo e no âmbito digital.

6.4 PARTE III - Em Busca do que ÉRAMOS e do que SEREMOS

Depois de termos percorrido a parte I da unidade didática, destinada a processos de autoconhecimento e identidade individual, a parte II destinada a processos colaborativos relacionados com identidade de grupo/escola, chegámos à parte III - Em Busca do que FOMOS e do que SEREMOS, destinada à compreensão e experimentação da identidade coletiva/património.

“Defender o Património pode significar, como já alguém disse, defender um futuro para o nosso passado” (Ferreira, 1980, p.28). O papel do professor será sempre o de despertar uma certa sensibilidade para as coisas, um certo sentido crítico, abrir perspetivas para a interpretação do tempo, seja ele passado, presente ou a projeção do futuro. Entender e conhecer o património material e imaterial local será sempre uma mais valia de conhecimento que nos abre possibilidades e caminhos.

De acordo com Ferreira (1980, p.28), “desenquadradas (...) muitas crianças possuem uma noção válida e mesmo conhecimentos concretos do que é e do que há a fazer desses

testemunhos do passado. Resta explicar-lhes o porquê, não o porquê sensível a nível do “gostar” ou do “ser bonito” (...) mas o porquê “teórico”, as bases do preservar esses testemunhos pelo que eles representam daquilo que fomos e explicam aquilo que somos“, assim torna-se fundamental encarar a educação artística como uma oportunidade de conhecimento da identidade local, do património, do passado, no contato direto com objetos, tradições, edifícios, gentes, cultura, procurando reinventá-las e projetando o futuro.

Importante referir, que toda a escola esteve a trabalhar a temática do património e identidade local, nas mais diversas disciplinas. Realizando diversas exposições nesse âmbito.

PARTE III – EM BUSCA DO QUE FOMOS E DO QUE SEREMOS		
O DIÁLOGO DA LINHA DE TEMPO		
1– PINTURA DE HISTÓRIAS	Introdução, apresentação de referências, apresentação lendas algarvias	2 aulas
	Divisão em pequenos grupos e apresentam oralmente uma pintura, escolhida pelos mesmos, de uma História da Artista Paula Rego;	TPC + 1 aula
	Visita de estudo à Exposição “O Algarve Encantado” de pintura de Lendas Algarvias do Artista Carlos Porfírio, inspiradas no livro das Mouras Encantadas da autoria de Ataíde Oliveira; Debate de ideias: Como ilustrar uma História que há muito temos na memória?	2 aulas
	Percurso artístico PELE: Bienal de Cultura e Educação em Faro – Plano Nacional das Artes.	2 aulas
	Distribuição de lendas algarvias - anotar as memórias e sentimentos que lhes estão associadas; Pequenos esboços de ideias e intenções, construindo narrativas e composições visuais, utilizando materiais e técnicas à escolha dos alunos	2 aulas
	Elaboração de pintura final da ilustração da Lenda Algarvia com recurso a diversas tintas e materiais riscadores	4 aulas
	Apresentação à turma e preparação exposição final	1 aula
2– CICLO DE OFICINAS	<i>ERA UMA VEZ... – A TECELAGEM</i> Atividade no Museu Regional do Algarve orientada pela Dra. Célia Gil. – Ter contato com um dos mais importantes ofícios da região do Algarve, a tecelagem, utilizando diversas matérias primas.	1 manhã
	<i>ATRÁS DO INSTANTE – A FOTOGRAFIA</i> Convite para mediar uma aula de fotografia, os fotógrafos e ex-alunos Catalina Tincon e Daniel Santos, procurando incentivar e	2 aulas

	reavivar memórias, através de objetos como fotografias e objetos pessoais, entre outros.	
	<i>TRAÇOS DIGITAIS – O DESENHO DIGITAL</i> Convite para mediar a aula de introdução ao desenho digital, a ex-aluna Beatriz Rijó.	2 aulas
	<i>O MAR - O AZULEJO</i> Abordagem à temática do <i>MAR</i> como elemento de identidade de todos; Painel coletivo de azulejo. Exposição final de trabalhos.	2 aulas + 2 aulas + 2 aulas

(Consultar APÊNDICE V - Enunciado de trabalho - Parte III UD)

O nome, *O DIÁLOGO DA LINHA DO TEMPO*, foi dado a um conjunto de atividades que pertencem à parte III da unidade didática e que estão divididas em duas partes:

1- PINTURA DE HISTÓRIAS. Contato com património imaterial local, as lendas algarvias. Os encantamentos sempre fizeram parte do imaginário popular algarvio, através lendas fantasiosas, contadas de geração em geração. “Cuidado que vem aí o menino dos olhos grandes” ou “a Floripes anda por aí” são alguns dos comentários que fomos ouvindo ao longo do nosso crescimento e que foram criando imagens no nosso subconsciente. À medida que o tempo passa, cada vez são menos os jovens que conhecem esta parte do nosso património e que tanto caracteriza a identidade local.

Para fazer uma ilustração é preciso ter uma história, e as lendas algarvias foram as nossas histórias. Assim, partilhámos e demos a conhecer as diversas histórias da região, os alunos escolheram aquela em que tiveram interesse em trabalhar e ilustraram-na através de pequenas partes da ação, fundos ou paisagens. (Consultar APÊNDICE VI - Apresentação da temática ppt - Parte III UD)



Figura 48 e Figura 49 - O DIÁLOGO DA LINHA DE TEMPO – Visita de estudo à Exposição “O Algarve Encantado” de pintura de Lendas Algarvias do Artista Carlos Porfírio



Figura 50, Figura 51, Figura 52, Figura 53 e Figura 54 - O DIÁLOGO DA LINHA DE TEMPO – Alunos dividem-se em pequenos grupos e apresentam oralmente uma pintura, escolhida pelos mesmos, de uma História da Artista Paula Rego



Figura 55, Figura 56, Figura 57, Figura 58, Figura 59 e Figura 60 - O DIÁLOGO DA LINHA DE TEMPO – PINTURA DE HISTÓRIAS – processo de trabalho



Figura 61, Figura 62 e Figura 63 - O DIÁLOGO DA LINHA DE TEMPO – PINTURA DE HISTÓRIAS – resultados



Figura 64, Figura 65 e Figura 66 - O DIÁLOGO DA LINHA DE TEMPO – PINTURA DE HISTÓRIAS – resultados

2 – CICLO DE OFICINAS. Perante as inquietações que diariamente nos são apresentadas, é necessário obter experiências artísticas que somem necessidades igualmente importantes e que fazem parte do que somos:

1. As Artes Tradicionais e o Artesanal como identidade e fonte de inspiração-valorização do património material e imaterial local;
2. A Expressão individual e/ou coletiva como resposta ao tempo atual;
3. Aliar o tradicional à inovação.

Este ciclo de oficinas surge como o encerrar da UD, e pretende aliar o *tradicional à inovação*, numa descoberta da identidade do Algarve, dos seus projetos, matérias e técnicas, assim como descobrir artistas emergentes de diversas áreas disciplinares que proponham novas ideias, que explorem novas técnicas, de forma a motivarem os alunos e consequentemente pertencer a um movimento de valorização cultural de Portugal. Conhecer ofícios locais, novos artistas, os seus projetos, matérias e as técnicas milenares e inovadoras que aplicam às suas peças (desde a matéria prima bruta ao objeto final). Propor que os alunos se relacionem com o passado e projetem o futuro.

Fomos até ao Museu Regional do Algarve para a primeira oficina realizada, ***Era uma vez... – a Tecelagem***. Fizemos uma visita ao museu, conhecendo as principais atividades e ofícios da região. A seguir começamos a nossa oficina, dirigida pela coordenadora do museu Dra. Célia Gil, primeiro a conhecer a história e instrumentos de tecelagem, seguida da parte prática, experimentar teares manuais e criar o nosso próprio tecido.



Figura 67 – O DIÁLOGO DA LINHA DE TEMPO — Cartaz de divulgação oficina de tecelagem



Figura 68, Figura 69, Figura 70 e Figura 71 - O DIÁLOGO DA LINHA DE TEMPO – CICLO DE OFICINAS –
Visita ao Museu Regional do Algarve



Figura 72, Figura 73, Figura 74 e Figura 75 - O DIÁLOGO DA LINHA DE TEMPO – CICLO DE OFICINAS –
Era uma vez... a Tecelagem

Na oficina **Atrás do instante... a Fotografia**, tivemos a presença de dois fantásticos fotógrafos com trabalhos e visões diferentes sobre a fotografia. O objetivo desta oficina foi sobretudo explorar e ajudar na dificuldade que os alunos manifestaram, ao serem fotografados e aos olharem para as suas próprias fotografias, demonstrando desconforto e insatisfação. Sob a orientação do Daniel e da Catalina, os alunos entraram no mundo da fotografia, recheado de temas, técnicas e estilos fotográficos, como retratos a paisagens. Mas a melhor maneira de aprender, foi colocar a teoria em prática e passar à ação. A segunda parte da oficina, foi passada no exterior da escola. Com o auxílio de objetos que trouxeram com que se identificavam, a turma fotografou e deixou-se fotografar livremente, procurando ultrapassar preconceitos e medos.



Figura 76 – O DIÁLOGO DA LINHA DE TEMPO — Cartaz de divulgação oficina de fotografia



Figura 77, Figura 78, Figura 79 e Figura 80 - O DIÁLOGO DA LINHA DE TEMPO – CICLO DE OFICINAS –
Atrás do instante... a Fotografia

A oficina de **Traços digitais... o Desenho Digital** foi a mais pedida pelos alunos e deve-se ao facto de a turma ser tecnologicamente forte, aliás como praticamente todos os adolescentes desta faixa etária. O que eu achei interessante, foi a utilização das tecnologias para uso artístico, muitos alunos da turma dominam e utilizam a tecnologia para estes fins. A Beatriz Rijó, é uma ex-aluna da escola que faz uso de diversas ferramentas tecnológicas em desenho digital. Foi a Beatriz que dirigiu esta oficina, trazendo os seus trabalhos, novas técnicas e explorando um exercício pratico com a turma. Foi proposto que criassem as suas próprias personagens, com base na sua personalidade ou características.



Figura 81 – O DIÁLOGO DA LINHA DE TEMPO — Cartaz de divulgação oficina de desenho digital

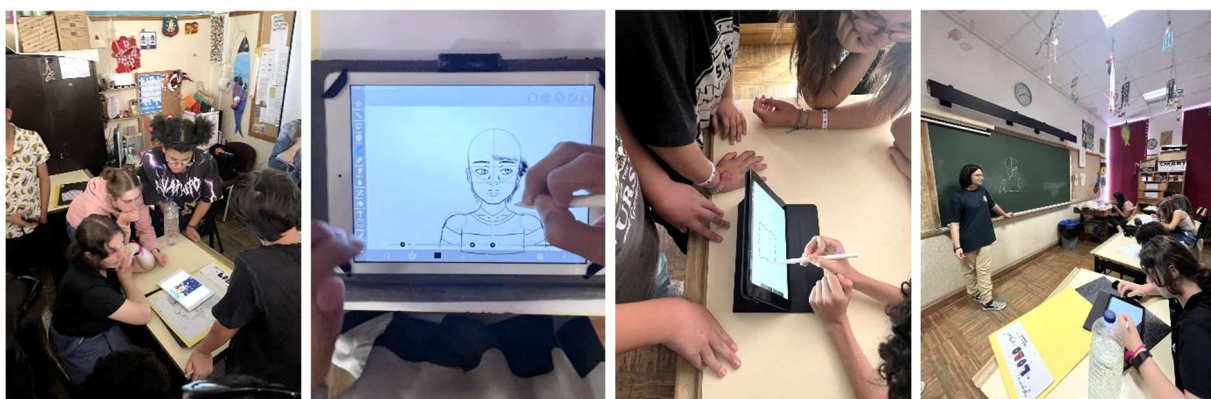


Figura 82, Figura 83, Figura 84 e Figura 85 - O DIÁLOGO DA LINHA DE TEMPO – CICLO DE OFICINAS –
Traços digitais... o Desenho Digital

A última oficina **o Mar... o Azulejo**, foi ao encontro da procura de uma atividade que fizesse a síntese de todo o ano letivo.

Embora a região Algarvia não seja exclusiva na tradição de Azulejo em Portugal, nem sequer é a região com mais quantidade, o Algarve possui uma longa tradição nesta arte cerâmica, com azulejos em edifícios históricos, casas particulares e até mesmo murais em ruas e praças. Também existe um elo de ligação do Mar com o Azulejo, devido à localização geográfica do Algarve, este é um dos temas mais aplicado, por exemplo, em motivos marinhos, cenas de pesca ou barcos.

A temática do Mar surge como identidade visual local, mas também na perspetiva de união das diferentes identidades presentes, a identidade individual, de grupo, de turma, de escola, de país, e indo mais além sem fronteiras.



Figura 86 - O DIÁLOGO DA LINHA DE TEMPO — Cartaz de divulgação oficina de azulejo

“O MAR é o espaço natural das viagens, dos sonhos, dos mistérios e das lendas. (...) Conversar baixinho com o mar, num país que não pode ser contado nem imaginado sem ele. Num país que nasceu e cresceu de olhos postos no mar.” (Letria, 2000)



Figura 87 - OFICINA – o MAR... o Azulejo. Tampa de saneamento na escola

Na verdade, o MAR é de todos NÓS, não têm pátria, mas pertence-nos. Não interessa de onde viemos, quem somos ou onde vivemos, o Mar pertence-nos!

De todos os alunos, de todas as identidades, de todas as diferenças, para toda a comunidade, a criação de um painel coletivo. Esta atividade foi desenvolvida no final do ano letivo e o painel exposto na festa de encerramento do ano. Foi a comunhão perfeita da entreatajuda, da cooperação, das ideias, da técnica, dos alunos, da turma. Foram fornecida aos alunos uma tela em branco, um painel de 44 azulejos de 20 x 20 cm e referências sobre o mar, fotografias ou reais.



2,20 m

Figura 88, Figura 89, Figura 90 e Figura 91 - OFICINA – o MAR... o Azulejo – material fornecido



Figura 92, Figura 93, Figura 94 e Figura 95 - OFICINA – o MAR... o Azulejo – processo



Figura 96 e Figura 97- OFICINA – o MAR... o Azulejo – processo



Figura 98 - OFICINA – o MAR... o Azulejo – resultado final

6.5 Avaliação

Desde início, foi essencial conhecer os critérios gerais de avaliação do agrupamento, como também os critérios específicos para a disciplina de Educação Visual no 3º ciclo, afim de auxiliar nos processos de planificação e consequente avaliação. (Consultar ANEXO 1 - Critérios de avaliação da disciplina de Educação Visual),

De acordo com a informação disponível do agrupamento, a avaliação incide sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, tendo por referência as Metas Curriculares, os Programas e as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, constituindo estes documentos a orientação curricular de base (*AEJD Faro – Agrupamento de Escolas João de Deus*, s.d.). A Portaria nº 226-A/2018 de 7 de agosto define que esta avaliação assume carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento do trabalho, a qualidade das aprendizagens realizadas e os percursos para a sua melhoria.

Compete ao professor recolher informações e evidências de forma sistemática com base em diversos processos de recolha de informação, como também dar feedback sobre esta informação recolhida aos alunos, ajustando processos de ensino, aprendizagens e a avaliação. Quanto aos alunos, compete-lhes estarem envolvidos no seu processo completo de autoavaliação descritiva e reflexiva, autorregulando os seus processos de aprendizagens e identificando dificuldades. Devem estar consagradas as modalidades da avaliação - Formativa e Sumativa, numa perspetiva de avaliação das e para as aprendizagens (*AEJD Faro – Agrupamento de Escolas João de Deus*, s.d.).

Princípios que fundamentam o Referencial de Avaliação

- Princípio da Transparência
- Princípio da Melhoria das Aprendizagens
- Princípio da Integração Curricular
- Princípio da Positividade
- Princípio da Diversificação

Os critérios de avaliação da disciplina de Educação Visual 3º ciclo, dividem-se em três domínios:

D1 Apropriação e Reflexão 20%	D2 Interpretação e Comunicação 20%	D3 Experimentação e Criação 60%
• Compreender, identificar e analisar os saberes da comunicação visual, utilizando vocabulário específico e adequado. • Empenhar-se nas atividades, questionar, investigar, participar respeitando a opinião dos outros	• Revelar conhecimentos técnicos e científicos adequados a cada situação. • Manifestar sentido criativo, de organização, responsabilidade, iniciativa, rigor e autonomia.	• Experimentar de forma plástica conceitos e temáticas. • Criar ou reinventar soluções para a produção de novas imagens. • Aplicar expressivamente materiais, meios e técnicas. • Manifestar o valor estético no sentido da 60% experimentação e da criação. • Manifestar sentido de organização, cooperação, responsabilidade e autonomia.
Níveis de desempenho 1- 5	Níveis de desempenho 1- 5	Níveis de desempenho 1- 5

Tabela 2 - Critérios de avaliação da disciplina de Educação Visual 3º ciclo

A avaliação é contínua considerando processos de trabalho e dando uma especial atenção ao desenvolvimento e evolução do aluno.

Deverão ser utilizados os seguintes instrumentos de avaliação:

Testagem - Fichas de trabalho - Questionamento oral;

Análise -Trabalho de pesquisa -Trabalho de projeto: individual ou em grupo - portefólios - Produtos bi e tridimensionais - Apresentações orais;

Observação - Grelhas de observação e registo - Lista de verificação;

Inquérito - Questionamento oral/escrito/digital

A avaliação da UD - *Em Busca do Ser*, foi realizada de acordo com os critérios anteriores:

- Foi adotada a avaliação diagnóstica, para identificar as competências e as dificuldades que os alunos possuíam;
- A avaliação formativa, onde foram sendo aferidos resultados na procura de respostas às dificuldades que surgiam. Foram utilizadas grelhas de registo para um maior acompanhamento dos alunos;

- A avaliação sumativa, tendo em atenção o ajuste com os objetivos do ensino-aprendizagem, na procura de exercícios adequados à turma, dando importância a outros elementos de avaliação, tais como, atenção, participação na aula, empenho, respeito, colaboração com os colegas, autonomia, iniciativa, criatividade e imaginação, assim como o processo de evolução individual do aluno.
- Autoavaliação, como forma de regulação das aprendizagens individuais e heteroavaliação, com o feedback dos pares.

(Consultar APÊNDICE VII - Critérios de avaliação - Parte I, parte II e Parte III UD)

(Consultar APÊNDICE VIII - Grelhas de avaliação)

CAPÍTULO VII – Apresentação, Análise e Discussão de Resultados

A prática de Ensino Supervisionada realizou-se entre o mês de setembro de 2022 e o mês de junho de 2023, na Escola E.B 2,3 de Santo António em Faro, na disciplina de Educação Visual na turma A/B do 8º ano.

O desenvolvimento desta investigação partiu de uma proposta de trabalho que tem como objetivos gerais a exploração da identidade individual e coletiva por parte de alunos em fase da adolescência, por meio da arte. Metodologias projetais e colaborativas tornaram-se fundamentais como ferramentas promotoras do objetivo traçado.

Amostra

O objeto de estudo desta pesquisa, é composto pela união de duas turmas, num total de 23 alunos. Turma A - constituída por 5 alunos não ouvintes, 3 raparigas e 2 rapazes. Turma B – constituída por 18 alunos, 12 raparigas e 6 rapazes, com uma média de idades 13,4 anos.

8º Ano - Turma A/B	
Masculino	8
Feminino	15
Total	23

Tabela 3 – Número de alunos que constituem a turma A/B

Do universo total de 23 alunos, todos os alunos apresentaram a totalidade dos trabalhos propostos, e ainda que alguns estivessem incompletos, foram considerados entregues.

Balanço geral

Após uma reflexão pessoal sobre o balanço geral da unidade didática *Em Busca do SER*, gostaria de destacar e fazer referência aos seguintes pontos:

- Esta UD foi trabalhada por alunos com uma média de idade de 13 anos. Nesta faixa etária, a maioria, passa uma importante fase de descoberta da sua própria identidade, que acaba por se refletir, ainda, numa imaturidade pessoal e artística. Embora se tenha percebido uma evolução notória ao longo da UD a turma ainda precisa de adquirir técnicas e uma cultura artística, que advém do tempo de amadurecimento pessoal e da estimulação/fomentação artística;

- Existe também uma serie de sentimentos/características emocionais associadas à adolescência que foram estando presentes em alguns alunos, como o medo de errar/de não conseguir ou baixa autoestima, que fomos tentando ultrapassar com a motivação e estratégias adotadas;

- O ambiente onde os alunos estão inseridos contribui fortemente para o seu desenvolvimento artístico. O facto de não existir a valorização da educação artística na maioria dos alunos, por parte da família ou do meio onde estão inseridos (visitar museus, exposições, conhecer o trabalho de artistas, falta de vivências artísticas significativas), reflete-se na abordagem que os mesmos têm na disciplina de Educação Visual e no seu próprio crescimento;

- Existiu uma preocupação de estabelecer relações e metas aos alunos enquanto promotores e espectadores de Arte na disciplina de EV mas também foi importante não colocar expetativas irreais sobre o desenvolvimento da turma e sobre os seus trabalhos. Os alunos foram incentivados e apoiados no seu desenvolvimento artístico, mas existe um tempo para a apreensão, compreensão e experimentação, que muitas vezes não tem resultados no imediato e sim ao longo do tempo, pois este é um processo contínuo;

- Em relação à parte II da UD revista *Artezine*, a parte dos conteúdos foi realizada fora das aulas de Educação Visual e muitas vezes em contexto extracurricular. Embora, muitos artigos se devessem a trabalhos e experiências realizadas nas aulas de EV, existe a parte da criação de textos/descrições ou montagens que exige tempo e trabalho. Penso que se o projeto fosse realizado a nível de agrupamento teria mais expressão e diversidade, como referi ao Diretor do agrupamento – Prof. Carlos Luis, “o envolvimento de todo o agrupamento seria benéfico e contribuía para uma visão mais alargada do ensino artístico”;

- Existiu sempre a procura da introdução de processos colaborativos, fazendo uma avaliação progressiva do desenvolvimento dos mesmos, afim de proceder a ajustes. Continuam

a existir elementos fortemente competitivos na turma, contudo penso que o trabalho colaborativo começou a ganhar expressão e importância para os mesmos;

- Existiram inúmeros momentos expositivos ao longo da UD, sendo o mais marcante a exposição final de ano letivo SOMOS ARTE, composta por todos os elementos trabalhados ao longo do ano. A exposição foi realizada em diversos espaços da escola, levando os espectadores à descoberta, átrio principal, zonas exteriores, escadas. Os resultados deixaram-nos agradados e satisfeitos, alunos, professores e toda a comunidade escolar.

7.1 Análise de resultados

Ao longo do desenvolvimento da UD, foram registados no diário de bordo os dados observados e reflexões, proporcionando um trabalho contínuo e ajudando a definir e aperfeiçoar o plano de ação. Como a UD teve início com um exercício diagnóstico e foi posteriormente dividida em três partes, para melhor entendimento, cumpre-nos fazer uma análise destas em separado.

Análise exercício diagnóstico

No início do ano letivo foi realizado um exercício diagnóstico à turma, fundamental para aferição das suas capacidades técnicas e criativas. O exercício foi intitulado “Se eu pudesse...” e tinha como objetivo a criação de uma narrativa visual que estimulasse a reflexão individual de cada aluno sobre os seus objetivos, percursos e futuro, podendo ser também encarado como uma visão global de cada um.

Em relação à temática do exercício, a maioria dos alunos apresentou dificuldades em articular os seus objetivos futuros e desenvolver uma visão global de si próprios. Podemos considerar estas dificuldades uma questão comum, visto estarmos a falar de alunos que estão na fase da adolescência, e ainda estão a desenvolver as suas identidades e objetivos de vida. Este exercício serviu como uma base clara sobre a necessidade de levar os alunos a refletir sobre os seus objetivos e a entender melhor quem são e o que desejam alcançar.

Em relação ao domínio técnico e artístico, existia alguma falta de competências técnicas em praticamente todos os alunos, como possível consequência dos períodos de isolamento derivados da pandemia Covid-19 que apanhou estes alunos no 2º ciclo (5º e 6º anos). Os alunos demonstraram também alguma dificuldade em expressar as suas ideias e conhecimentos sobre técnicas e conceitos artísticos, e por vezes sentiam-se inseguros. Também

revelaram poucos conhecimentos sobre artistas, património, tradições e movimentos artísticos e poucos tiveram a possibilidade de visitar espaços museológicos ao longo da sua vida.

Análise da unidade didática - *EM BUSCA DO SER*

PARTE I

Este exercício teve resultados muitos positivos, com todos os alunos a conseguirem realizá-lo. Ao observarmos, é evidente a identidade de um grupo de adolescentes, cujos interesses refletem a sua faixa etária. No entanto, se realizarmos uma análise mais pormenorizada, conseguimos perceber que alguns elementos denunciam a personalidade de cada aluno, e assim através da composição visual, se pode imaginar quem estará por detrás da mesma. Os elementos escolhidos por cada aluno, trazem uma carga simbólica a cada trabalho.

Segundo Claes (1990, p.77),

“As transformações físicas constituem um factor central na construção da personalidade adolescente. A rapidez das modificações somáticas ataca a consistência da imagem corporal que se tinha construído sem perturbações durante a infância, fazendo-se então sentir a necessidade de reconstituir a representação do corpo.”

De facto, na primeira fase, ao serem solicitados a tirar fotos de si mesmos ou a se observarem, a maioria dos alunos demonstrou dificuldades. Alguns rejeitaram mesmo tirar a fotografia, apesar da mesma ficar registada apenas nos seus telemóveis pessoais. Com a necessidade de olharem para si mesmos, fisicamente, para a realização do exercício, acabaram por aceitar, mas com alguma relutância.

A questão de os alunos enfrentarem dificuldades em se observarem em fotografias ou vídeos foi um tema recorrente ao longo do ano, com algumas melhorias evidentes até o final. Apesar de já estar familiarizada com este problema, observado em outras turmas que lecionei nesta faixa etária, não deixo de me preocupar com esta dificuldade que os adolescentes têm em se confrontar com sua própria imagem física. Comentários como: “Estou tão feio...” “Aí que horror” “Isto vai ficar péssimo” ouviram-se na sala durante este processo inicial. Assim sendo, perante esta dificuldade, assumi o compromisso de na parte II da UD – elaboração de uma revista coletiva, a identificação deles surgir com a fotografia de apenas uma parte do seu corpo, parte essa decidida unanimemente, como as mãos. Optei também, por mais à frente na UD organizar uma oficina de fotografia para que os alunos pudessem trabalhar algumas destas questões.

Foi realizada uma exposição no final do 1º período com este exercício. O mesmo foi também incluído na parte II da UD, ou seja, nos conteúdos da revista de Artes e posteriormente fez parte da exposição final do ano letivo.

PARTE II

Desde o primeiro momento que o projeto da realização de uma revista de artes foi apresentado à turma, suscitando interesse e motivação por parte dos alunos. Todos se mostraram interessados em participar, embora obviamente, com níveis de participação diferentes entre alunos.

Este projeto tem fundamentalmente uma génese colaborativa e, além disso, é caracterizado pela sua natureza democrática. Se há um domínio onde todas as ideias são aceites, é o campo artístico, pois as Artes, por sua definição, são um espaço de inclusão e expressão, mantendo uma conexão íntima com os princípios democráticos. A turma não estava habituada a um processo de trabalho colaborativo, e por isso reagiram com alguma estranheza em momentos de decisões democráticas, pequenos debates ou trabalho de equipa. Sendo uma turma com elementos competitivos, combater este lado, em detrimento da colaboração foi por vezes uma tarefa árdua. Ainda assim, o trabalho evoluiu e concretizou-se, podendo concluir que no final se tornaram alunos mais inclusivos, conscientes da opinião do próximo e com aprendizagens para a vida.

Em relação à capa da revista coletiva, deixámos ao critério dos alunos as técnicas a utilizar, dando liberdade máxima para fazerem uso da sua criatividade. Alguns alunos utilizaram técnicas como a colagem, desenho ou até mesmo técnicas digitais, utilizaram como materiais, revistas, jornais, diferentes tipos de papel, lápis grafite, lápis de cor, letras de decalque, aguarelas, enfim uma panóplia de materiais à escolha de cada um. A capa escolhida foi desenhada integralmente pela aluna, de forma original e criativa, e escolhida democraticamente pela turma.

Em relação à divulgação da revista, a orientadora cooperante Profª Dólique, empenhou-se intensamente para que o projeto fosse apresentado ao Diretor do Agrupamento de Escolas João de Deus, Prof. Carlos Luís, tendo recebido uma especial atenção do mesmo. O projeto da **revista Artazine** foi considerado um valioso contributo para a consecução dos objetivos/estratégias/metast do Projeto Educativo do Agrupamento com proposta, por parte do diretor, para a sua continuação a nível geral de agrupamento.

Ao entrelaçar a Arte, a Educação e a Cultura, optou-se por uma estratégia que incentivou, valorizou e promoveu as Artes, procurando descentralizar e divulgar junto de novos públicos. Esta abordagem foi amplamente elogiada pelo diretor do agrupamento, Prof. Carlos Luis, assim como por outras personalidades públicas da cidade, pais/encarregados de educação, alunos e pela comunidade em geral, durante a festa de encerramento do ano letivo, onde foi realizada a divulgação do trabalho. Esta iniciativa projetou de maneira significativa e expressiva, o nome da escola/agrupamento na comunidade.

Foi ainda pedido que se fizesse a divulgação do projeto, colocando alguns exemplares da publicação, junto de entidades como o IPDJ - instituto Português do Desporto e Juventude, Universidade do Algarve, Museu Municipal de Faro e Museu Regional do Algarve, assim como a sua divulgação online, no site do agrupamento e redes sociais.

Apesar das dificuldades encontradas e do esforço colocado no projeto, a escola transcendeu barreiras e transformou-se num polo cultural ativo, interagindo com a comunidade envolvente.

PARTE III

A parte III da unidade didática – *Em busca do Fomos e Seremos*, foi planeada e proposta, porque ao longo do ano percebi que os alunos tinham fragilidades ao nível do conhecimento do património, tradições e identidade local. Nos questionários realizados e nas conversas em sala de aula, a maioria dos alunos manifestou que tinha pouco contato com o meio artístico, não conhecendo museus nem visitando exposições. Surgiu a ideia de trazer a identidade local para a UD. Ao património existente, quis associar processos relativos à inovação, reinvenção de técnicas, introdução de novos artistas e uso de tecnologias. Incorporar este conjunto de elementos enriqueceria significativamente a UD e por sua consequência a experiência de aprendizagem, fornecendo uma variedade de experiências, conhecimentos e contextos diferenciados.

Em relação à planificação inicial, existiram algumas atividades de que tivemos de prescindir, devido a um ajuste no calendário por motivos da realização das provas de aferição. Não conseguimos fazer a Visita orientada virtual - Archipelago Hervé Di Rosa Obras do MIAM – Musée International des Arts Modestes – MAAT, oficina de multimédia e receber o historiador Joaquim Lobo para fazer a introdução à oficina de azulejo. Ainda assim, considero que todas as experiências educativas no âmbito das artes, cultura e património, foram de fulcral importância para potenciar nos alunos a sensibilidade estética e artística, a criatividade e

inovação, o sentido crítico, a autonomia e responsabilidade, atitudes e valores de cidadania e a promoção da literacia nas artes.

Em relação ao ponto 1– PINTURA DE HISTÓRIAS, foi com alguma perplexidade que percebi que a maioria dos alunos, ou não conhecia nenhuma lenda algarvia, ou conhecia no máximo uma. Existiu também uma dificuldade inerente à leitura e compreensão da própria história como forma de a interpretar, principalmente por parte dos alunos não-ouvintes e também na fase relativa aos pequenos esboços de ideias e intenções com o objetivo de construir narrativas e composições visuais. Em relação ao trabalho de grupo de apresentação oral de uma pintura de uma das muitas Histórias da Artista Paula Rego, escolhida pelos alunos, a turma demonstrou empenho e revelou melhorias no desenvolvimento de trabalho de equipa e na própria apresentação. Os trabalhos finais foram entregues, contudo precisaram de mais tempo do que o estipulado inicialmente. Houve alunos que não entregaram a versão final e acabada, devido a circunstâncias pessoais e ao facto da iminência das provas de aferição e períodos de avaliação, o que os deixou perdidos na sua gestão de tempo.

Em relação ao ponto 2 – CICLO DE OFICINAS, o resultado foi muito positivo. Posso mesmo dizer que os alunos em todas as sessões se mostraram atentos, interessados e empenhados, embora devido às suas preferências pessoais, tenham mostrado especial interesse pelo desenho digital.

A primeira oficina realizada, Era uma vez... – a Tecelagem foi uma oportunidade para sair do contexto de sala de aula e ter contato com um dos mais importantes ofícios da região do Algarve, a tecelagem, utilizado diversas matérias primas. A primeira parte da visita foi dedicada a conhecer a história e instrumentos da tecelagem, para depois da visita, participarmos numa atividade especial ligada à tecelagem. Foi-nos oferecida a oportunidade de criar o nosso próprio pequeno tecido usando um método de tear manual simples com diferentes tipos de fio. A Dra. Célia Gil, pessoa experiente nestas atividades, conseguiu cativar o interesse de todos os alunos. Estes, questionaram, participaram e sentiram-se interessados na atividade.

A segunda oficina realizada, Atrás do instante – a Fotografia, foi planeada devido à dificuldade que os alunos apresentaram em se visualizarem em registos fotográficos ou vídeos ao longo do ano. Foi uma atividade de extrema importância no campo da identidade, da consciência do corpo e no abrir mentes e pensamentos. Posso considerar que existiu uma evolução positiva ao longo do ano letivo nesse ponto, pois os alunos começaram a encarar a fotografia e o vídeo como uma forma artística e não como um detetor de erros e defeitos.

A terceira oficina realizada, Traços digitais – o Desenho Digital, foi um pedido recorrente nas diversas ocasiões em que questionei a turma sobre as suas preferências. Muitos alunos já tinham aderido a aplicações como o Procreate e utilizavam os seus tablets como recurso para o desenvolvimento de desenho digital. Conheci a ex-aluna Beatriz Rijó numa atividade escolar, em que amavelmente me apresentou o trabalho que desenvolve no campo digital. De imediato percebi que seria uma oportunidade fantástica trazer a Beatriz como forma de mostrar o seu trabalho e realizar uma atividade com a turma. Os alunos criaram uma personagem com recurso ao desenho digital com base na sua identidade ou características próprias. Os alunos participaram ativamente em toda a atividade e como referi anteriormente, penso que foi a oficina favorita.

A quarta oficina realizada, O MAR – o Azulejo, foi a atividade perfeita para encerrar a UD em *Busca Do Ser*. O objetivo principal foi a realização de um painel coletivo, através de processos colaborativos. Cada aluno podia ter pintado o seu azulejo e termos juntado todos num painel, mas não era o pretendido. Foi importante a existência de um painel único e que todos colaborassem para o realizar, interferindo, mexendo, alterando, modificando, ajudando, motivando e apoiando o colega do lado. A diferença entre juntar azulejos ou partir apenas de uma unidade, é substancial nesta questão da colaboração. Inicialmente, foi proposto que fosse um trabalho interturmas, com diversas turmas a trabalhar colaborativamente, mas infelizmente tal não foi possível, pois tivemos de reduzir o número de aulas destinadas ao projeto, devido ao avançar do final do ano letivo e provas de aferição. Também a introdução à temática do azulejo seria feita por um historiador convidado, Joaquim Lobo, e mais uma vez, devido ao número reduzido de aulas finais não foi possível ter o seu tão importante contributo, tendo sido eu a fazer uma pequena abordagem inicial. A oficina cumpriu o que prometeu, com o grande empenho de todos.

7.2 Discussão de resultados

Ao longo da UD foram realizados os seguintes questionários aos alunos de resposta fechada e aberta:

- Questionário inicial/diagnóstico – no início do ano letivo, na procura de uma caracterização mais profunda da turma (realizado manualmente);
(Consultar APÊNDICE IX - Questionário inicial da disciplina de Educação Visual)
- Questionário PARTE I UD (realizado em Google Forms);
(Consultar APÊNDICE X - Questionário- Parte I UD)
- Questionários PARTE II UD (realizado em Google Forms);
(Consultar APÊNDICE XI - Questionários- Parte II UD)
- Questionário PARTE III UD (realizado em Google Forms);
(Consultar APÊNDICE XII - Questionário- Parte III UD)
- Autoavaliação (realizada manualmente).
(Consultar APÊNDICE XIII - Ficha de Autoavaliação – final de período)

Em todas as partes da UD e consequentemente em todos os exercícios/atividades que realizámos, existiu sempre uma preocupação de que os alunos se autoavaliassem, procurassem as seus pontos fortes e fragilidades, assim como do próprio exercício em si. Esta análise foi realizada, ou de uma forma participativa em sala de aula onde os alunos mostraram os seus trabalhos, explicando-os e debatendo-os, ou anonimamente através de questionários, como forma de não se sentirem constrangidos com alguma crítica que pudessem fazer.

Os restantes questionários não foram realizados em sala de aula, como forma de serem respondidos num ambiente confortável aos alunos, em que não se sentissem inibidos ou julgados, nas suas respostas. Esta opção possibilitou respostas mais verdadeiras, sem influências externas, mas com as suas desvantagens, neste caso nem todos os alunos responderam.

Existiu também a preocupação em compreender as possíveis diferenças entre os alunos que responderam e os que não responderam, a fim de perceber o impacto da não participação na discussão dos resultados. Como a maioria dos alunos respondeu, assumiu-se que a não participação não está relacionada a questões específicas de interesse para a pesquisa, mas sim à faixa etária dos alunos participantes, como a falta de responsabilidade inerente à fase da adolescência. No entanto, com consciência desse facto, todos os resultados foram interpretados cuidadosamente como forma de chegar a resultados reais.

Respostas aos Questionários

Turma	Nº de alunos	Inicial	Parte I	Parte II	Parte III	Autoavaliação
A/B	23	18	20	20	16	21

Tabela 4 – Respostas aos questionários da turma A/B

Diagnóstico / Inicial

Foi realizado um questionário inicial com respostas abertas e fechadas, com o objetivo de aferir o contexto individual e coletivo da turma. Assim foram colocadas questões como, gostos e hábitos individuais, hábitos de trabalho coletivo, relações com a sua própria imagem/escola e qual a visão geral que os alunos tem sobre a Arte.

Ao incluir perguntas abertas e fechadas, o questionário permitiu que os alunos expressassem as suas opiniões de forma livre e também forneceu dados quantitativos que podem ser analisados de forma mais objetiva, tendo sido importante para obter uma visão geral da turma e identificar áreas de interesse, preocupação ou necessidade de intervenção. Foi também com base nas respostas obtidas que foi possível adaptar estratégias e planear de forma mais eficaz a unidade didática proposta.

Como primeira questão a abordar, gostaria de destacar algumas respostas do contexto individual de cada aluno. Foi importante perceber como é que os alunos se sentem na escola, as relações que criam e os níveis de satisfação com eles próprios, numa escala de 0 (não concordam) a 10 (concordam plenamente).

Em relação à questão se sentiam felizes dentro e fora da escola:

- 83,4% dos alunos respondeu positivamente, contudo apenas 38,9% se sente completamente feliz;
- 16,6% assumiu níveis de felicidades inferiores.

Compreendemos que a maioria dos alunos se sente feliz dentro e fora da escola, o que sugere que estão inseridos num ambiente escolar que consideram positivo. No entanto, é importante referir que uma percentagem significativa dos alunos respondeu que não se considera completamente feliz. Assim, seria importante analisar as relações interpessoais na escola, o ambiente de aprendizagem onde estão inseridos ou o apoio emocional. É também

importante considerar fatores que possam influenciar a felicidade dos alunos, como questões familiares ou sociais.

Sinto-me feliz dentro e fora da escola
18 respostas

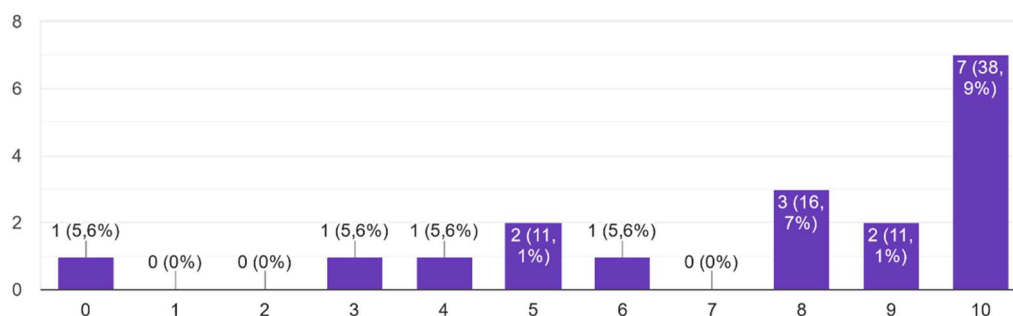


Gráfico 1 – Questionário diagnóstico/inicial

Na questão se os alunos se sentem isolados e não incluídos pelos colegas:

- 77,7% respondeu negativamente;
- 22,3% assumiu algum nível de isolamento e não inclusão.

Da totalidade de respostas 50% afirmou perentoriamente não sentir qualquer nível de isolamento e nenhum aluno considerou sentir o máximo de isolamento, sugerindo que se sentem incluídos e parte da comunidade escolar. Como esta é uma turma com características heterogêneas, foi importante perceber os níveis de união da turma.

No entanto, uma percentagem significativa dos alunos ainda relatou algum nível de isolamento e não inclusão, sendo fundamental implementar estratégias que melhorem esta situação, criando um ambiente escolar onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados, independentemente das suas diferenças individuais.

Sinto-me isolado/a e que não sou incluído/a pelos meus colegas
18 respostas

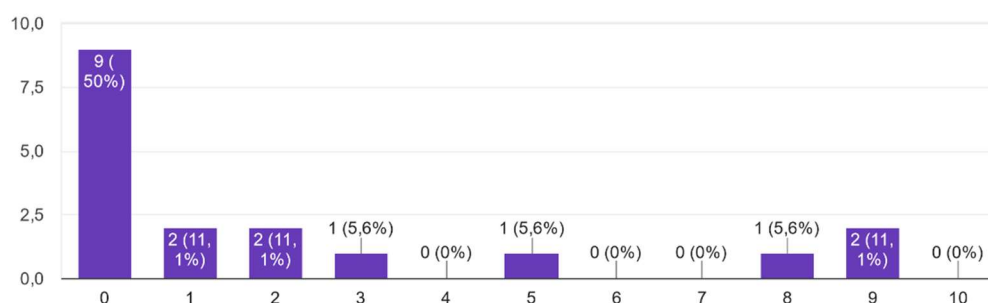


Gráfico 2 – Questionário diagnóstico/inicial

Na questão sobre a autoestima, tão importante nesta faixa etária:

- 66,6% dos alunos respondeu com níveis positivos de satisfação consigo próprio, contudo apenas 22,2% desses alunos se sentem totalmente satisfeitos consigo próprio;
- A percentagem dos alunos insatisfeitos consigo próprio é alta, 33,4% e 11,1% chegam mesmo a colocar o nível de insatisfação no máximo.

É importante destacar que uma percentagem significativa dos alunos, enfrenta algum tipo de problema em relação à sua imagem/autoestima. A adolescência é um período onde se enfrentam pressões sociais e emocionais, sendo espectável que alguns alunos possam ter dificuldades em construir uma autoimagem positiva. É assim fundamental oferecer recursos para promover a autoestima dos alunos.

Sinto-me satisfeito/a comigo próprio/a
18 respostas

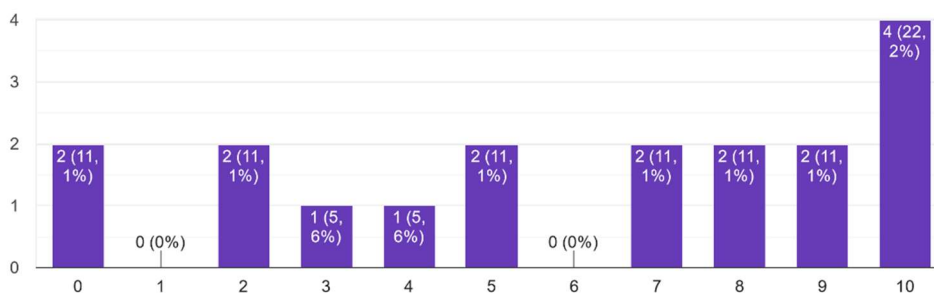


Gráfico 3 - Questionário diagnóstico/inicial

Na questão associada a problemas e se estes atrapalham as suas prestações escolares:

- 66,8% assume que existe algum tipo de problema nas suas vidas que atrapalha a sua motivação e consequente prestação escolar;
- 33,4% diz que não existe qualquer problema capaz de atrapalhar.

É importante destacar que uma grande percentagem dos alunos reconhece a presença de problemas nas suas vidas que podem afetar o seu desempenho escolar. Estes problemas podem variar de contexto entre situações familiares, problemas de saúde, ou dificuldades sociais e emocionais, sendo de extrema importância a construção de um ambiente escolar que se procure relacionar com as necessidades particulares dos alunos e que consequentemente disponibilize apoio e compreensão.

Existem problemas que atrapalham a minha prestação na escola

18 respostas

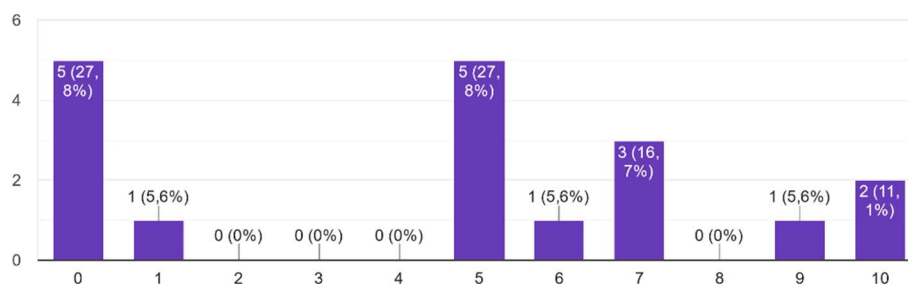


Gráfico 4 - Questionário diagnóstico/inicial

No âmbito do contexto coletivo da turma, gostaria de destacar algumas respostas relativas ao trabalho colaborativo. A maioria dos alunos prefere trabalhar em equipa 77,8%, do que individualmente 22,2% e destacam benefícios e vantagens: “Podemos dividir ideias e trabalhar com os colegas.”, “Ajuda-nos a melhorar e a socializar”, “Podemos dar as nossas ideias e ouvir as dos outros”, “Podemos fazer mais amigos e trabalhar melhor”, “Incentiva a socialização e o trabalho em equipa”, “Considero o trabalho colaborativo importante porque podemos criar laços de amizade.”, “Temos que aprender a colaborar uns com os outros”, “O trabalho fica mais criativo com várias ideias”, no entanto destaco respostas com alguma ambivalência: “Considero importante, pois nos ajuda a conviver melhor em sociedade e a trabalharmos e aprimorarmos o nosso desenvolvimento pessoal. Em trabalhos de equipa apenas alguns trabalham e outros não fazem nada e apenas brincam. Muitas pessoas conseguem ajudar-te e dar-te ideias, já outras acabam por criar atrasos e confusão, não ajudando a terminar e atrapalhando aqueles que querem trabalhar”, “não sei. Pode gerar confusão porque só a minha opinião importa.”

Gostas mais de atividades individuais ou em equipa?

18 respostas

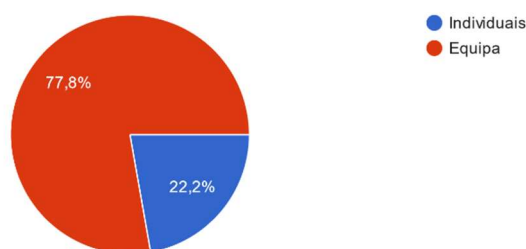


Gráfico 5 - Questionário diagnóstico/inicial

As respostas refletem diferentes perspetivas sobre o trabalho colaborativo. É importante destacar que a maioria dos alunos reconheceu desde o início os benefícios do trabalho em equipe, e vê-o como a oportunidade de partilhar ideias, aprender com os outros, ou desenvolver competências sociais. No entanto, também é importante abordar as preocupações e ambivalências expressas por alguns alunos, como por exemplo, as preocupações sobre alguns membros do grupo não contribuírem tanto quanto outros ou gerarem confusão. Estas preocupações tentaram ser colmatadas durante os trabalhos de carácter colaborativo desenvolvidos UD, através da implementação de estratégias de gestão de grupo, como a definição de responsabilidades, metas e objetivos, comunicação entre os membros do grupo e a mediação de conflitos.

Na resposta à questão sobre a importância do trabalho colaborativo, as certezas parecem ser absolutas com 94,1% dos alunos a responder que considera importante, com justificações como “Considero trabalhar em conjunto importante, porque ajuda-nos a melhorar, a socializar e a trabalhar em conjunto”, “Porque podemos dar as nossas ideias e ouvir as dos outros.”, “sim, porque ao estarmos a fazer o trabalho em grupo, estamos a comunicar com os outros.”, “eu acho que quanto mais pessoas colaboram no trabalho, melhor fica.”, “porque o trabalho fica mais criativo com várias ideias” ou “até sei que é importante ter trabalhos colaborativos mas eu não me identifico com eles.” Percebemos assim claramente que apesar dos receios e preferências pessoais, as mais valias do trabalho colaborativo nunca são colocadas em causa.

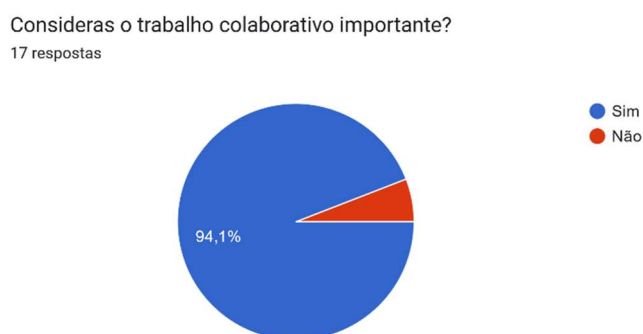


Gráfico 6 - Questionário diagnóstico/inicial

Em relação à questão, se consideram o contributo dos colegas válido quando estão a trabalhar em equipa, melhorando o trabalho ou se só gera confusão, os alunos responderam, “Depende das pessoas com quem trabalhas, muitas delas conseguem ajudar-te e dar ideias, já outras acabam por criar atrasos e confusão, não ajudando a terminar aquilo e atrapalhando

aqueles que querem trabalhar.”, “Eu acho que as ideias de todos ajudam, desde que todos concordem.”, “Acho que cada elemento do grupo deve ajudar no trabalho, mas cada um faz uma coisa. Por exemplo um pinta, outro desenha, etc.”, “Acho que todos os colegas deviam participar e nós devíamos ouvir o que todos dizem.”, “sim, mas acho que depende com quem trabalhamos, se for alguém com quem me dou bem e todos se dão bem, não gera confusão.”, “gera confusão, porque as vezes ninguém se entende na realização do trabalho.”, “se forem todos amigos não gera confusão e se fizerem todos em conjunto o trabalho fica melhor.”

Estas respostas destacam a importância das relações interpessoais no contexto do trabalho colaborativo, sendo interessante observar como as dinâmicas de grupo podem ser influenciadas pelas relações entre os membros pertencentes a esse mesmo grupo. As respostas que mencionam a importância de serem amigos ou de se darem bem entre si, revelam que a união do grupo pode desempenhar um papel relevante na eficácia do trabalho colaborativo. É assim importante a criação de um ambiente de trabalho positivo, que promova relações benéficas entre os diversos membros.

Em relação à importância da disciplina de EV, incluir debates e um espaço que dê a oportunidade de expor e propor ideias, a maioria dos alunos considera importante 77,8%.

Achas importante na disciplina de E.V. incluir debates e um espaço que te dê a oportunidade de expor e propor ideias?
18 respostas

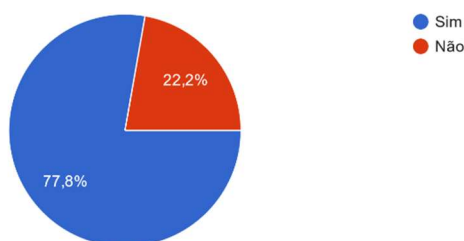


Gráfico 7 - Questionário diagnóstico/inicial

Os alunos atribuem essa importância ao facto da arte ser um palco democrático que integra diferentes opiniões e ideias, justificando com “acho importante, pois a arte sempre foi uma forma de expressarmos ideias, pensamentos críticos e sociais, desenvolvermos as nossas ideias e ainda debater sobre elas em vários ângulos, técnicas, movimentos, cores e significados que estão por detrás delas.”, “Sim, porque todos tem o direito de mostrar as suas ideias”, “Sim, porque acho que toda a gente deve ser ouvida.”, “sim, porque assim podemos dizer o que gostaríamos de fazer e ouvir a opinião dos outros.”, “porque acho que todos podem e devem dar a sua opinião e poderem falar livremente sem medos.”, “sim acho importante, porque não

aprendemos só a desenhar ou a aperfeiçoar os nossos desenhos, aprendermos também a imaginar a ter criatividade.”, “ sim porque nem todos temos a mesma opinião.”

Os alunos ao enfatizarem que todos têm o direito de mostrar suas ideias e serem ouvidos, demonstram um entendimento fundamental da importância da inclusão e da igualdade no processo criativo. Também ao mencionarem a importância de debater e ouvir diferentes opiniões, demonstram um compromisso com o diálogo aberto e a troca de ideias como parte integrante do processo artístico, refletindo a ideia de que a arte não é apenas sobre técnica, mas também sobre a capacidade de compartilhar experiências e ideias. Esta valorização da arte como um espaço democrático e enriquecedor é fundamental para promover a criatividade e a imaginação.

Neste sentido, quando foi pedido que os alunos descrevessem a importância do papel da Arte na sociedade, recebemos respostas como “A arte na minha visão sempre foi um meio comunicativo e imparcial (...) Penso que sem esta, a sociedade não seria o que é, a arte é uma forma de expressarmo-nos (...) e é algo expressivo, bonito e interessante de como a sua forma visual nos capta de longe e muitas vezes nos prende nas possibilidades e ideias que se criam em a tentar interpretar. A arte acaba por ser na sua forma mais complexa, mais difícil de se interpretar, do que aqueles textos que lemos, estudamos e vemos.”, “A arte é importante para desenvolver a imaginação”, “A arte está em todo o lado, desde o teatro à música.”, “a arte tem o papel de exprimir sentimento da pessoa que a faz.”, “a arte pode exprimir amor, raiva, etc”, “a arte é importante na sociedade, pois podemos exprimir como quisermos.”, “a arte serve para as pessoas demonstrarem os seus sentimentos, tanto como no desenho, na música e noutras formas.”, “a arte é vê-la como se fosse uma coisa que nunca aconteceu, é como imaginar um lugar nos nossos pensamentos sem sair do lugar.” As respostas dos alunos destacam a imaginação e criatividade como motor artístico, capaz de transcender a realidade e imaginar novos mundos, mas também destacam o sentimento e emoção como fundamentais na expressão artística, tanto na criação como enquanto espetadores.

PARTE I

A parte I da UD procurou a reflexão sobre a identidade individual de cada aluno. Começaremos por uma questão que considero relevante analisar no âmbito desta reflexão: A procura de elementos que identificassem o aluno, ajudou-os a refletir sobre a sua personalidade e pensamentos? Todos os alunos afirmaram que os elementos que escolheram para os

identificarem criaram a imagem que têm deles próprios e os ajudou a refletir sobre as suas personalidades e pensamentos.

A procura de elementos que te identificassem ajudou-te a refletir sobre a tua personalidade e pensamentos?
20 respostas

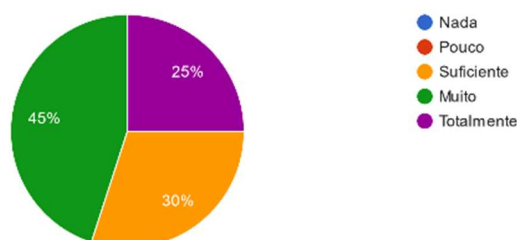


Gráfico 8 - Questionário Parte I UD

A questão que relaciona os elementos escolhidos, com a imagem que os alunos têm deles próprios é também relevante, pois revela o interesse e dedicação no trabalho, mas também se conseguiram ser fiéis nas suas representações. A forma como os alunos selecionam e representam os elementos escolhidos pode mostrar não apenas como se veem, mas também se serão capazes de o transmitir no trabalho. A maioria dos alunos considerou que os elementos escolhidos, os identificam e criam a imagem que têm destes próprios.

- 40% consideram que estes elementos os identificam muito;
- 25% considera mesmo que os identificam totalmente.

Os elementos que escolheste para te identificarem criam a imagem que tens de ti próprio?
20 respostas

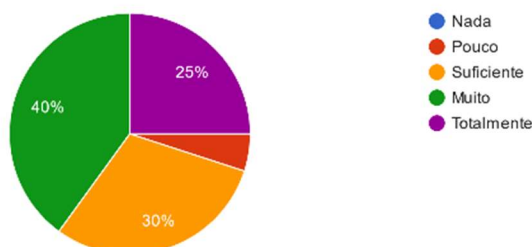


Gráfico 9 - Questionário Parte I UD

As questões sobre autoimagem na adolescência, foram exploradas na pergunta que questiona o nível de dificuldade sentida pelos alunos ao tirar uma fotografia de si próprio para

a realização do trabalho. Esta questão pretendeu aferir como os adolescentes lidam com a pressão social e as expectativas que criam em relação à sua imagem, assim como a sua capacidade de enfrentar e superar estes desafios. Esta questão é também importante, pois pode revelar se os alunos estão a enfrentar algum tipo de dificuldade relacionada com a sua autoimagem durante esta fase.

- 15% dos alunos diz não ter sentido qualquer dificuldade;
- 60% a sentir um pouco de dificuldade;
- 25% a assumir concretamente dificuldades;

Tirar uma fotografia pode ser difícil para os adolescentes que estão a lidar com problemas de autoimagem e autoestima. Podem-se sentir inseguros sobre a forma como serão vistos na fotografia e preocupar-se com a sua aparência e com a forma como serão representados. Podem também sentir-se inseguros relativamente a como são vistos pelos outros.

Ao longo da atividade tiraste algumas fotografias a ti próprio para realizares o teu autorretrato.
Consideras que foi difícil fazê-lo?
20 respostas

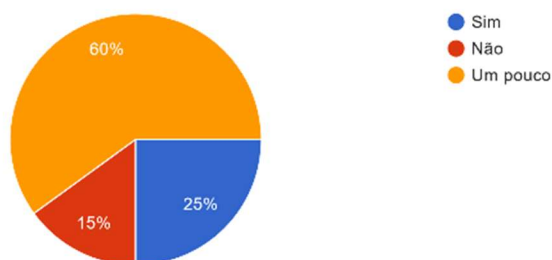


Gráfico 10 - Questionário Parte I UD

Nas respostas abertas sobre a conclusão do trabalho, destaco as seguintes respostas: “Ajudou-me a conhecer mais de mim, nunca tinha pensado neste tipo de coisas. Não gosto de me olhar ao espelho, mas gostei do resultado. Penso que perdi muito tempo no meu retrato e podia ter sido mais criativa.”, “gostei de realizar o trabalho todo, sem partes que tenha gostado nem mais nem menos.”, “gostei bastante de o realizar, embora tenha gostado menos de fazer os detalhes porque não tenho muita agilidade.”. De um modo geral, apesar das dificuldades iniciais, os alunos atingiram resultados positivos. Durante as exposições onde os mesmos foram

apresentados, os alunos demonstraram interesse ao observarem e comentaram os seus desempenhos.

PARTE II

Durante muito tempo, alguns alunos pensaram que não íamos conseguir finalizar e ver concluída a publicação. Todos têm ritmos de trabalho e posturas diferentes, dois tempos por semana da disciplina de EV é pouco e a dificuldade de trabalhar em equipa, fazia-os destacar apenas dificuldades. Assim, ouviam-se vozes a enfatizar o atraso em algum artigo ou na entrega de algum desenho. Este é o tipo de postura que sempre tentámos subverter, dando responsabilidade e motivação aos que precisavam de ser estimulados a esse nível, tornando-os mais autónomos e ajudando os restantes a entender que todos temos características e potencialidades diferentes, só as temos que aproveitar e as encaminhar na direção certa. Foi também importante fazê-los entender que, não estavam só a promover a sua identidade enquanto grupo/escola, mas também a desenvolver um processo de autoconhecimento e aprendizagem neles próprios enquanto interagiam uns com os outros.

Assim, na questão que colocamos aos alunos sobre conflitos durante o trabalho colaborativo, uma grande percentagem de alunos 35,3%, diz ter presenciado ou que esteve mesmo envolvido em algum conflito com os colegas durante o processo e o associam à dificuldade de ouvir e aceitar a opinião do próximo. Embora o trabalho colaborativo ofereça benefícios, também pode apresentar dificuldades relacionadas com a comunicação eficaz e com a colaboração entre os diversos membros do grupo. É importante destacar que os conflitos fazem parte da interação humana e, quando existe uma gestão eficaz dos mesmos, podem ser positivos.

3. Tiveste ou assistes-te a algum conflito entre colegas quando trabalhavam em equipa?
17 respostas

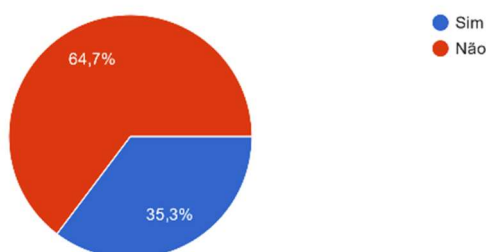


Gráfico 11 - Questionário Parte II UD

Ainda assim, a grande maioria dos alunos 65%, referiu que preferiu trabalhar em equipa do que individualmente e que esta forma de trabalhar os fez pensar em outras

possibilidades, enaltecendo vantagens e benefícios, “O trabalho de grupo é importante pois cada um é bom numa coisa como pintar, desenhar, criatividade etc., que faz facilitar o trabalho.”, “facilita a comunicação e desempenho de todos.”, “ajuda na convivência e o trabalho em equipa entre os alunos.”, “ao longo do trabalho podemos discutir as nossas ideias uns aos outros”, “podemos ter mais criatividade”



Gráfico 12 - Questionário Parte II UD

Em relação à questão como consideram que tiveram melhor desempenho, individualmente, em grupo ou ambos, 50% considerou que teve uma melhor prestação em grupo. Ainda assim, 25% dos alunos considerou que o seu desempenho foi melhor individualmente, é uma percentagem alta que facilmente se relaciona com o perfil da turma competitivo.



Gráfico 13 - Questionário Parte II UD

Os alunos nas respostas abertas sobre as suas participações ainda referiram que “eu acho que consegui bons resultados, gostei da minha participação e penso que podia ter investido mais no trabalho”, “Gostei de todo o meu trabalho, participei muito nas aulas e dediquei todo o tempo que era possível”, “Trabalhei bem, contudo tive algumas dificuldades. Penso que mesmo

assim poderia ter feito melhor.”, “acho que os meus trabalhos ficaram bons e a meu gosto”. Embora, poucos, existiram alunos que não se sentiram completamente realizados com os seus desempenhos “Não gostei muito do meu trabalho, acho que poderia ter feito mais.”.

Em relação ao facto de o *lettering* e a capa terem sido fundamentalmente realizados com técnicas não digitais houve algumas críticas como: “Penso que poderia ter sido melhor e mais moderno, realizado a nível digital.”. Este pedido pela utilização de tecnologias e aplicações foi recorrente ao longo do ano e assim na Parte III da UD optei por incluir uma oficina de desenho digital.

Como forma de conclusão, gostaria de relatar que quando a publicação ficou terminada, foi com entusiasmo que todos folhearam as suas páginas e foram identificando onde participaram. Sentiram-se orgulhosos pelo resultado final e perceberam que juntos, conseguem.

PARTE III

Os alunos referiram, por diversas vezes, que se sentiram entusiasmados e motivados por fazerem atividades que consideravam diferentes do habitual. Acredito que este entusiasmo se deva à carência deste tipo de atividades nas suas vidas pessoais, mas também escolares. Neste âmbito destaco a questão sobre quantos museus os alunos tinham visitado o ano passado.

- 20% respondeu nenhum;
- 20% respondeu raramente visito.

Estes dados indicam que há espaço para expandir e diversificar este tipo de oportunidades, garantindo que todos os alunos tenham igualdade a atividades culturais enriquecedoras.

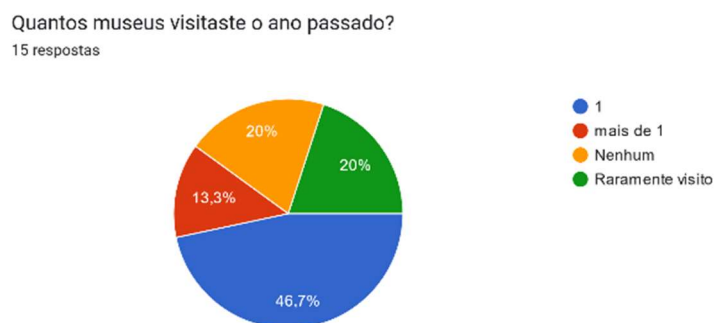


Gráfico 14 - Questionário Parte III UD

Em relação à importância de realizar visitas de âmbito cultural a resposta foi unânime 100% dos alunos considera importante.

É importante que os alunos reconheçam o valor destas experiências e estejam abertos a aproveitar as oportunidades oferecidas pelas mesmas. Estas atividades proporcionaram a exploração de novos ambientes e a aprendizagem sobre cultura, arte, história e património, com o objetivo de fomentar a formação integral do aluno, escolar, social e pessoal.

Consideras importante fazer visitas culturais? (visitar museus, exposições, atividades, etc)
16 respostas

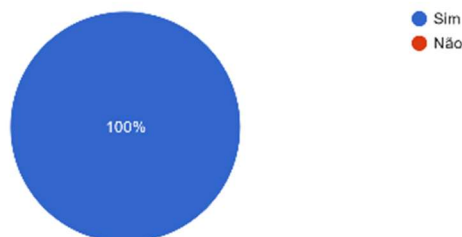


Gráfico 15 - Questionário Parte III UD

A grande maioria 81,3%, considerou que as atividades da parte III da UD permitiram-lhes conhecer mais do património de Portugal e explorar novas técnicas, fazendo comentários nas respostas abertas como “Adorei e sinceramente as atividades com convidados abordaram duas áreas que eu pessoalmente adoro.”, “Foram boas porque assim podemos aprender mais coisas.”, “As atividades foram muito boas com os convidados do exterior.”, “Quero mais”, “São muito divertidas e diferentes” denotando entusiasmo nas atividades realizadas. Ainda assim, recebi comentários como “Penso que foram ótimas, fizeram-nos aprender algo, mas que poderiam ainda ser mais completas e com mais personalidades e ligações de tópicos para uma maior diversidade cultural e de temas.” que denotam a falta deste tipo de atividades no contexto escolar.

As atividades que realizamos permitiram-te conhecer mais do património de Portugal? (Visita museu, trabalho sobre lendas algarvias, tecelagem)
16 respostas

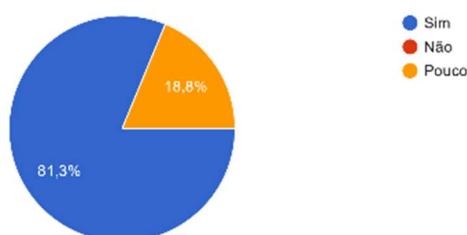


Gráfico 16 - Questionário Parte III UD

Autoavaliação e avaliação final das aulas

Foi realizado um questionário relativo à autoavaliação dos alunos. Todos os alunos se avaliaram acima de 3 numa escala de autoavaliação de 1 a 5, sugerindo que têm uma percepção positiva dos seus trabalhos e de si mesmos.

Em relação à reflexão final sobre as aulas desenvolvidas, as repostas evidenciam entusiasmo e níveis positivos, “Foram bem mais diferentes do que dos anos anteriores”, “As aulas de Educação Visual foram de forma divertidas aprendi muito com elas e aposto que toda a turma também aprendeu.”, “Gosto muito das aulas em que saímos da escola ou convidam alguém”, “Eu gosto das aulas de educação visual, mas gostava que houvessem mais aulas de pintura”, “Fiz coisas novas que me ajudaram a pensar e a mostrar aos outros as minhas ideias”, “são divertidas e dinâmicas”, “gostei, diferentes dos outros anos.”, foram alguns dos comentários. O facto de os alunos expressarem que as aulas foram "bem mais diferentes do que dos anos anteriores" sugere que as abordagens propostas, os cativou e os incentivou a participar ativamente do processo de aprendizagem. Os alunos também valorizam as oportunidades de sair da escola e de receber convidados em sala de aula, o que os enriquece e conecta com diferentes perspetivas e experiências.

CONCLUSÃO

Este estudo teve origem no desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada, e tem como questão central a identidade dos adolescentes, individual e coletiva, explorada através do processo artístico.

Como desenvolvimento da investigação, foi essencial compreender os conceitos relacionados com o tema. O enquadramento teórico do conceito de identidade e identidade coletiva, assim como o entendimento do papel da arte na construção da identidade, possibilitou uma visão mais ampla sobre o tema e serviu como fio condutor para o desenvolvimento da investigação, permitindo a compreensão da interação entre arte, identidade e sociedade.

Reconhecer que cada aluno é um universo único, com interesses, motivações, dificuldades e características particulares, foi essencial na prática pedagógica. Foi também importante, entender que a educação artística, prima pelo dinamismo e evolução e aqueles que pretendam envolver-se nela, devem promover uma abordagem flexível e criativa para atender às diferentes necessidades e motivações dos alunos. Neste sentido, a metodologia adotada foi a investigação-ação, pela sua flexibilidade, permitindo realizar os avanços e recuos necessários ao ajuste entre as necessidades dos alunos e as estratégias pedagógicas.

Em resposta às questões de partida com enfoque na identidade individual e coletiva e na utilização de projetos colaborativos como metodologia pedagógica: Qual o papel da arte na construção da identidade individual e coletiva? Como trabalhar a identidade individual e coletiva? Podem projetos colaborativos beneficiar a prática educativa e consequentemente a educação artística? O projeto proposto na PES, *Em Busca do Ser*, alternou atividades individuais e coletivas, com o objetivo de explorar a identidade coletiva da turma, e todas as identidades individuais que a constroem. Esta abordagem permitiu a reflexão e expressão individual, ao mesmo tempo que promoveu a colaboração e a compreensão das identidades compartilhadas dentro do grupo.

As considerações finais do tema basilar desta investigação estabelecem as seguintes respostas:

- Os conceitos de identidade e adolescência estão intimamente ligados. O tema abordado, a identidade, revelou-se de extrema importância no nível de ensino e faixa etária onde foi trabalhado, pois a fase da adolescência é desafiadora e abordar temas como a procura da própria identidade, o autoconhecimento, ou a relação com o outro, será sempre uma mais valia na descoberta e desenvolvimento do indivíduo;

- Seguindo a afirmação “a adolescência não é um período de conclusão, mas de crise e amadurecimento do pensamento. No que tange à forma superior de pensamento, acessível à mente humana, essa idade é também transitória, e o é em todos os outros sentidos” (Vigotski, 2001, p.229). Considera-se que adolescência é a fase mais importante da construção da identidade do ser humano, proporcionando verdadeiras transformações e descobertas, ao mesmo tempo que acarreta desafios;
- A colaboração como estratégia pedagógica para a valorização da identidade desempenha um papel fundamental nas relações sociais, na promoção da empatia e tolerância e no desenvolvimento da criatividade. “É uma colaboração com a arte que existia antes de nós e com a arte que existirá depois. É também uma colaboração com o mundo em que vivemos. Com as experiências que temos. Com as ferramentas que usamos. Com o público. E com quem somos.” (Rubin, 2023, p.85)

O projeto coletivo – Revista de Artes, foi visto como uma plataforma para o desenvolvimento de uma identidade coletiva, estimulando a expressão pessoal, criativa e fomentando a colaboração entre os alunos. Através deste projeto, as diversas identidades presentes em sala de aula foram unidas, e cada aluno pode contribuir com a sua perspectiva individual para criar algo maior do que poderiam alcançar individualmente.

Com a diversidade de identidades presente na sala de aula, tornou-se um desafio a promoção de um ambiente onde cada aluno se sentisse valorizado e respeitado na sua singularidade. No entanto, ao considerarmos que a identidade é o que nos diferencia dos outros, percebemos que, paradoxalmente, essa diversidade acabou por ser o que uniu a turma.

Como entendimento que uma investigação nunca está terminada, e existem sempre novas formas de a explorar, considero que este projeto pode ser transposto para uma dimensão mais ampla. Seria importante não nos cingirmos apenas ao contexto turma e tirar partido de mais ligações, fomentando uma maior riqueza para o projeto e público em geral.

Como forma de finalizar, gostaria de destacar que ao longo deste período de investigação, tive a oportunidade de me envolver no ambiente escolar, numa dualidade entre SER, professora e aluna, contribuindo não só para o processo de construção de identidade dos alunos, mas também para a minha enquanto professora e cidadã do mundo, garantindo uma aprendizagem simultânea. A liberdade que me foi dada permitiu que também a minha identidade fosse valorizada, na interação com os alunos, nos desafios colocados e nas relações estabelecidas. “Sem esta liberdade, é praticamente impossível ao professor conhecer as pessoas

com que terá de tratar. Silêncio, imobilidade e obediência forçados impedem o aluno de revelar sua real natureza.” (Dewey, 2010, p.60)

A ligação entre professor-aluno é uma das bases fundamentais da aprendizagem, e sem esta ligação estabelecida será difícil a transmissão de conhecimentos. Um professor tem a responsabilidade de inspirar, motivar e compreender os seus alunos, encorajando-os a desenvolverem o seu potencial máximo. Só tenho a agradecer à minha orientadora cooperante, Professora Dólque Damas e aos meus alunos, terem-me recebido, terem-se entusiasmado comigo e terem-se desafiado constantemente.

BIBLIOGRAFIA

- AEJD Faro – Agrupamento de Escolas João de Deus*. (s.d.). AEJD Faro – Agrupamento de Escolas João de Deus. Acedido em 18 jun. 2023 em <https://aejdfaro.pt/>
- Algarve | EUROAAA*. (s.d.). Home | EUROAAA. Acedido em 20 jun. 2023 em <https://www.euroaaa.eu/site/algarve>
- Araújo, M. J. F. de. (n.d.). *Consciência coletiva*. Acedido em 21 mar. 2024 em <https://www.infoescola.com/sociologia/consciencia-coletiva/>.
- Art terms - Collective*. (n.d.). TATE. Acedido em 10 jun. 2023 em <https://www.tate.org.uk/art/art-terms/collective>
- Avanzine, G. (1978). *O tempo da adolescência*. Lisboa: Edições 70.
- Barbosa, T.J.V. (2013). *Metodologia projectual: um método para atingir a criatividade*. 3, 86. Braga: Universidade Católica Portuguesa
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. tradução, Plínio Dentzien - Rio Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Bradley, F. (2002). *Paula Rego*. Lisboa: Quetzal Editores.
- Brandão, A. M. (2014). *Uma Introdução à Abordagem Sociológica das Identidades*. V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- Bugler, C., Kramer, A., Weeks, M., Whatley, M., & Zagzek, I. (2021). *O livro da Arte*. Marcador.
- Campos, B. P. (n.d.). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens. Vol. II*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cardoso, A. P. P. de O. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Carrega, J. (2019). *Breve história socioeconómica de Faro*. Faro: UFF - União das Freguesias de Faro.
- Carvalho, L. A. de. (2007). *Da singularidade à universalidade na prática docente: natureza e significado da identidade institucional coletiva*. Madrid: Universidad Pontificia De Salamanca
- Centro Nacional de Cultura. (2023). *Barítono Jorge Chaminé, Presidente do Centro Europeu da Música, vence Prémio Europeu Helena Vaz da Silva 2023*. Centro Nacional de Cultura. Acedido em 20 maio 2024 em <https://www.cnc.pt/baritono-jorge-chamine-vence-premio-europeu-helena-vaz-da-silva-2023/>
- Chaminé, J. (2023, December 27). *Grande entrevista - Jorge Chaminé*. RTP1.

- Claes, M. (1990). *Os problemas da adolescência* (2ª ed.). Lisboa: VERBO
- Clyde, J. (2016). *10 Most Inspiring Artist Collectives Working Today*. Widewalls. Acedido em 20 jun. 2023 em <https://www.widewalls.ch/magazine/artist-collective>
- Correia, M. R. de A. (2007). *Construção De Identidades Em Psicologia* [Programa de Pós-Graduação em Educação]. Salvador: Universidade Federal da Bahia.
- Crispoliti, E. (2004). *Como estudar a arte contemporânea*. Lisboa: Editorial Estampa
- Cruz, M. (2008). *A origem do conhecimento em Locke*. Revista Educação Pública. Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/8/11/a-origem-do-conhecimento-em-locke>
- Cunhal, A. (1998). *A arte, o artista e a sociedade*. Caminho.
- Dal Maschio, E. A. (2015). *Platão - A verdade está noutro lugar*. Atlântico Press.
- De Oliveira, C. M. (2008). Método E Sociologia Em Weber: Alguns Conceitos Fundamentais. *Revista Eletrônica Inter-Legere*, 3. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4751>
- Dewey, J. (2010). *Experiência e Educação* (2ª edição). São Paulo: Editora Vozes.
- Dias, A. (2023). *A Educação artística como ferramenta para experimentar e pensar o mundo*. PATRIMÓNIO.PT Para Todos. Acedido em 10 maio 2024 em <https://www.patrimonio.pt/post/a-educacao-artistica-como-ferramenta-para-experimentar-e-pensar-o-mundo>.
- Direção Geral da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais | Articulação com o perfil dos alunos - 3.º Ciclo de Ensino Básico Educação Visual. In *Direção-Geral da Educação*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/educacao_visual_3c_ff.pdf
- Dorfles, G. (1974). *Oscilações do gosto. A arte de hoje entre a tecnocracia e o consumismo*. Lisboa: Livros Horizonte
- Dubar, C. (2005). *A socialização - construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes
- Dubar, C. (2006). *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento
- Efland, A. D. (2002). *Art and Cognition: integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College Press and Reston: The National Art Education Association
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the creation of mind*. Yale University Press/New Haven & London.

- Elias, N. (1994). *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton & Company
- Fadiman, J., & Frager, R. (1986). *Teorias da Personalidade*. São Paulo: HARBRA
- Faia, M. A. (2005). *O EU CONSTRUÍDO. Identidade pessoal e consciência de si*. (1ª Edição). Coimbra: MinervaCoimbra
- Feist, J., & Feist, G. J. (2008). *Teorias da personalidade* (6ª Edição). São Paulo: McGraw-Hill
- Ferreira, M. T. d. C. (1980). O Ensino da História e a defesa possível do Património. *HISTÓRIA E CRÍTICA*, (5). Lisboa: Faculdade de Letras
- Fischer, E. (1973). *A Necessidade da Arte*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores
- Fontana, D. (1984). *Personalidade e Educação*. Lisboa: Livros Horizonte
- Freedman, K. (2003). *Teaching Visual Culture: curriculum, aesthetics, and the social life of art*. New York: Teachers College and Reston: The National Art Education Association
- Ghisleni, C. (2021). *O que é pós-modernismo?* ArchDaily Brasil. Acedido em 10 fev 2023 em <https://www.archdaily.com.br/br/964283/o-que-e-pos-modernismo>
- Gouvêa, J. B. (2018). Identidades Coletivas: Como Práticas Sociais Podem Ser Instrumento para Perpetuar Discursos Hegemônicos. *RIGS - Revista Interdisciplinar de Gestão Social*, 7(3), 109–130. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/25325>
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade Stuart Hall-11ª edição* (11ª Edição). Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Hansenne, M. (2004). *Psicologia da Personalidade* (1ª). Lisboa: Climepsi Fundamental
- Helena Almeida: *A Desconstrução das Narrativas Convencionais*. (2023, May 30). P55.ART. Acedido em 20 maio 2024 em <https://www.p55.art/blogs/p55-magazine/who-was-helena-almeida>
- História – AEJD Faro*. (s.d.). Faro: AEJD Faro – Agrupamento de Escolas João de Deus. Acedido em 10 jun 2023 em <https://aejdfaro.pt/agrupamento/historia/>
- Jamenson, F. (1991). *Ensayos sobre el posmodernismo*. Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi
- Juanola, R., & Calbo, M. (2005). *Hacia modelos globales en Educación Artística*. In Marín, R. V. (ed.) *Investigación en Educación Artística*, p.99/124. Universidad de Granada, Universidad de Sevilla.

- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa* (1st ed.). Barcelona: Grao
- Leffa, V. J. (2012) *Identidade e aprendizagem de línguas*. In: Silva, K.A.; Daniel, F. G.; Kaneko Marques, S.M.; Salomao, A. C. B.. (Orgs.). *A Formação de Professores de Línguas-Novos Olhares*, Vol. 2. São Paulo: Pontes, 2012, v. 1, p. 51-81.
- Leffa, V. J. (2022) O que é Identidade. 9 min. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=8_TcaamAmZ8. Acedido em 12 dez. 2023.
- Letria, J. J. (2000). *Lendas do Mar*. Terramar.
- Macedo, L. S. R. de, & Silveira, A. D. C. da. (2012). Self: Um conceito em desenvolvimento. *Paideia*, 22(52), 281–289. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000200014>
- Martinho, J. (2004). *Persona - Uma introdução às Teorias da Personalidade*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas
- Matarasso, F. (2019). *Uma Arte Irrequieta: Reflexões sobre o triunfo e importância da prática participativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Matias, J. M. S. (2009). *Identidade Cultural Europeia Idealismo, projecto ou realidade?* Coimbra: Faculdade De Letras Da Universidade De Coimbra.
- Mattos, R. M., Castanho, M. I. S., & Ferreira, R. F. (2003). Contribuição De Vygotsky Ao Conceito De Identidade: Uma Leitura Da Autobiografia De Esmeralda. In *Universidade São Marcos e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)*.
- Mcdavid, J. W., & Harari, H. (1980). *Psicologia e comportamento social*. Rio de Janeiro: Interciência
- Medeiro, M. S. F. (2002). A construção teórica dos conceitos de socialização e identidade. *Revista de Ciências Sociais*, 33(1), 78–86.
- Mention-Schaar, M.-C. (2014). *Uma turma difícil*. Loma Nasha Films Vendredi Film TF1 Droits Audiovisuels UGC France 2 Cinéma Orange Studio.
- Miguel, J. G. (2021). *Dia Internacional da Democracia. Quanto mais Arte, mais Democracia*. Comunidade, Cultura e Arte. Acedido em 12 dez. 2023 em <https://comunidadeculturaearte.com/dia-internacional-da-democracia-quanto-mais-arte-mais-democracia/>
- Mukarovsky, J. (1981). *Escritos sobre estética e semiótica da arte*. Lisboa: Editorial Estampa
- Naujorks, C. J. (2021). Teorias da Identidade e correspondência identitária. *Psicologia Em Revista*, 27(1), 265–284. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v27n1/v27n1a16.pdf>
- Neto, F. (1998). *Psicologia Social: Vol. Volume I*. Lisboa: Universidade Aberta

- Paixão, S. (2009). *IDENTIDADE*. E-Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia.
- Pasqualini, J. C., & Martins, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia e Sociedade*, 27(2), 362–371. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>. Disponível em <https://www.scielo.br/j/psoc/a/WFbvK78sX75wDNqbcZHqcPj/?format=pdf&lang=pt>
- Pereira, A. da C. (2012). *O Rosto da Máscara - Uma Abordagem Sociológica dos Usos e Representações do Corpo na Obra de Helena Almeida e Jorge Molder* [Rau de Doutor Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Sociologia, ISCTE, Instituto Universitário de Lisboa]. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/260960495>
- Pereira, G., Fraga, N., & Cosme, A. (2021). *Autonomia e flexibilidade curricular: Percursos de inovação pedagógica?* <https://hdl.handle.net/10216/139969>
- Porto Editora – *identidade* no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult. 2023-12-11 15:09:38]. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/identidade>
- Porto Editora 1– *identidade (sociologia)* na Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult. 2023-12-11 15:21:24]. Disponível em [https://www.infopedia.pt/\\$identidade-\(sociologia\)](https://www.infopedia.pt/$identidade-(sociologia))
- Projeto Educativo Agrupamento Escolas João de Deus 2021-2025*. (2021). Faro: Agrupamento de Escolas João de Deus. Disponível em <https://aejdfaro.pt/agrupamento/projeto-educativo/>
- Queiroz, J. P. (2016). Educação artística e identidade. *Revista Matéria-Prima*, 4(3), 12–16.
- Read, H. (2007). *A Educação pela Arte* (1ª edição). Lisboa: Edições 70
- Rubin, R. (2023). *O Ato Criativo: Um Modo de Ser* (1ª). Talento.
- Sales, E. (2019). O Sistema Das Artes Em Platão E Aristóteles. *Revista Estética E Semiótica*, 9(1), 51–62. <https://doi.org/10.18830/issn2238-362X.v9.n1.2019.05>. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/esteticaesemiotica/article/view/26898>
- Serralves, M. de A. Contemporânea. (2020). *O Grito da Imaginação - Paula Rego*. MACNA - Museu de Arte Contemporânea Nadir Afonso.
- Silva, A. S., & Dias, C. A. (2015). A infância e o crescimento na obra de Paula Rego A tela no lugar do divã. *Comunicação Oral Apresentada Na Conferência Internacional Em Homenagem a Paula Rego*.
- Silva, F. G. da. (2009). *Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural* (Vol. 28, pp. 169–195). Psicologia da Educação. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n28/v28a10.pdf>

- Sousa, F. C. de, & Monteiro, I. P. (2015). *Colaborar para inovar. A inovação organizacional e social como resultado do processo de decisão* (M. Robalo, Ed.; 1ª edição). Lisboa: Edições Sílabo
- Sousa, R. d. (1982) *O CORPO E O GRITO*. Apresentação de exposição: Galeria de Arte Moderna – Sociedade Nacional de Belas Artes
- Souza, A. V. M. de. (2008). *A Expressão Da Diferença Nas Tensões Da Identidade*. Revista Fórum Identidades Vol 4 – p. 91-101. Disponível em <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/1814>
- Speth, M. (2021). *O Professor Bachmann e a Sua Turma*. Madonnen Film.
- Tolstói, L. (2013). *O que é a Arte?* Lisboa: Gravida
- Tomei, F. A. (2013). O conceito de representações coletivas em Durkheim. *Laboratório Didático - USP Ensina Sociologia*. Disponível em https://ensinosociologia.fflch.usp.br/sites/ensinosociologia.fflch.usp.br/files/Francesco_texto.pdf
- UNESCO (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_para_a_medicao_da_equidade_em_educacao_unesco.pdf
- União Europeia. (2000). *A divisa da UE*. Direção-Geral Da Comunicação.
- União de Freguesias de Faro. (s.d.). Faro: União de Freguesias de Faro. Acedido em 12 jun. 2023 em <https://www.uf-faro.pt/resenha-historica>
- Vaillant, M. (2000). *O Adolescente no Quotidiano - Princípios Úteis para os pais* (!ªEd.). Lisboa: Pergaminho
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes.
- Vilelas, J. (2020). *Investigação - O Processo de Construção do Conhecimento* (3ª Ed.). Edições Sílabo.
- Viver em Faro. (s.d.). Universidade do Algarve. Acedido em 20 maio 2023 em <https://antigo.ualg.pt/pt/content/viver-em-faro-0>
- Virgolino, J. F. (2009). Património e Identidade Nacional. *Engenharia Civil • UM*, 9, 5–12. Évora: Universidade de Évora. Disponível em https://www.civil.uminho.pt/revista/artigos/num9/pag_5-12.pdf
- Wallon, H. (1979). *Psicologia e Educação da criança*. Lisboa: Editorial Vega

APÊNDICES

APÊNDICE I - Enunciado de trabalho - Parte I UD

Escola E.B. 2,3 Santo António
2022/2023



QUEM SOU EU?

1º exercício

Conteúdos:

Técnicas e figura humana
Artes visuais
Elementos da forma visual

Duração:

10 x 45 minutos + TPC (pesquisa)



PARTE 1 – DESENHO DE OBSERVAÇÃO:

1. Desenha a esquadria exemplificada no quadro numa folha de papel cavalinho de formato A3;
2. No centro da esquadria desenha o perfil, fornecido pelas professoras, a lápis de grafite;
3. Tira uma fotografia e desenha o teu autorretrato de perfil;

PARTE 2 – TÉCNICAS DE IMPRESSÃO:

1. Desenha elementos que revelam a tua “identidade”;
2. Cria os teus próprios carimbos com goma eva e papel vegetal;
3. Faz uma composição visual que reúna elementos criados em carimbos e o desenho do teu autoretrato em perfil.

Posteriormente utiliza como identificação do teu portfólio pessoal!

Materiais que vais precisar:

1 folha de papel cavalinho A3, ou cartolina;
Papel vegetal;
lápis de grafite, caneta de ponta fina preta;
borracha, apara--lápis;
goma eva, tintas;
telemóvel ou uma fotografia tua.

APÊNDICE II - Apresentação da temática ppt - parte I UD



É UM RETRATO QUE O ARTISTA FAZ DE SI MESMO

MUITO USADO NA PINTURA, NA LITERATURA OU NA ESCULTURA, NA REALIDADE PODE ACONTECER EM TODAS AS FORMAS DE ARTE

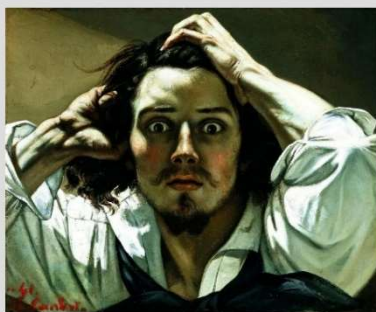
**NEM SEMPRE REPRESENTA UMA IMAGEM REALISTA DA PESSOA:
É COMO O ARTISTA SE VÊ!**

É O ESPELHO DO ARTISTA, PODE REFLETIR:

- A SUA IMAGEM;
- PERSONALIDADE;
- VALORES;
- ÉPOCA;
- MANEIRA DE VER A ARTE E O MUNDO;
- PORMENORES PARTICULARES.



Rembrandt, Autorretrato, 1652, óleo sobre tela.



Gustave Courbet, O homem desesperado, 1844-45, óleo sobre tela.



Van Gogh, "Autorretrato com a Orelha Cortada", 1889.



René Magritte, O Filho do Homem, 1964, óleo sobre tela.



Cindy Sherman, Untitled Film Still 99, 1980.



AL FIM DO SOSTO
muitos artistas encontram outros
formas de estabelecer um aspecto de
sua subjetividade.

No desenho, o artista representa
através da figura de um corpo.

**E O
AUTORRETRATO
NOS TEMPOS DAS SELFIES
?**



OBJETIVOS DO EXERCÍCIO:

- 01 Processo de autoconhecimento
- 02 Desenvolver a capacidade de observação e interpretação
- 03 Conhecer novas técnicas

APÊNDICE III - Enunciado de trabalho - parte II UD

Escola E.B. 2,3 Santo António
2022/2023



CRIAÇÃO DE UMA REVISTA DE ARTES COLABORATIVA

2º exercício

Conteúdos:

Comunicação Visual
Materiais e Técnicas de Expressão

Duração:

8 x 45 minutos
12 x 45 minutos

PARTE 1 - Lettering:

1. Após decisão coletiva do nome da publicação, começa a elaborar o desenho/design do *lettering*;
2. Realiza o estudo de tipografia e cor;
3. Apresenta individualmente à turma e vota do *lettering* vencedor.

PARTE 2 – CAPA:

1. Cria a tua capa da publicação;
2. Escolhe o tema a abordar de acordo com os interesses do público a que se destina, da turma e dos teus interesses particulares. Não te esqueças que é uma revista de Artes!
3. É disponibilizado a todos os alunos, o *lettering* escolhido, código de barras, assim como todas as designações que devem constar na capa;~
4. Utiliza o formato A3;
5. Aplicação de diversas técnicas à escolha tua escolha: Desenho, colagem e/ou técnicas digitais.

Materiais que vais precisar:

Diário Gráfico;

Folhas de papel cavalinho A3, ou cartolina, diversos papeis;

Lápis de grafite, lápis de cor, tintas, borracha, cola, apara--lápis;

Revistas;

Letras de decalque;

Telemóvel;

Computador/impressora.

PROJETO – 8ºA/B

VAMOS CRIAR UM FANZINE DE ARTES!

Projeto realizado na disciplina de Educação Visual, articulada com diferentes áreas disciplinares.

INTERDISCIPLINARIDADE

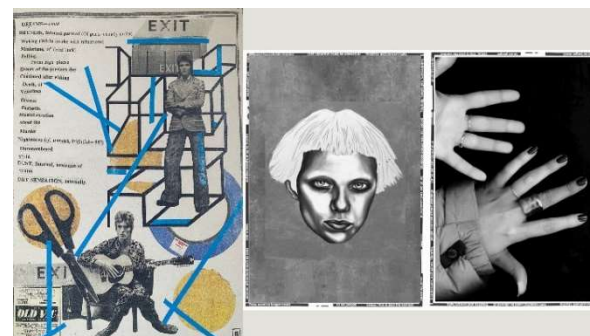
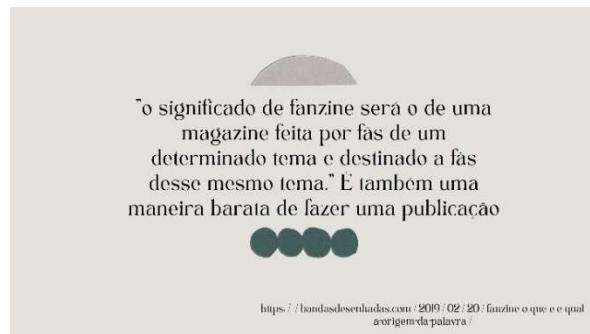
Se, por um lado, poderá resultar do envolvimento alargado da comunidade educativa, por outro lado, tem um cariz de intervenção social, porque pressupõe a sua divulgação não só na comunidade escolar mas, também, na comunidade envolvente.

TEMA - ARTES

O fanzine pode ser temático ou ter mais do que um conteúdo. Não tem um número de secções predeterminado, podendo variar de acordo com o contexto educativo, com as finalidades educativas e interesses dos alunos. Sugere-se, no quadro seguinte, secções possíveis a considerar na construção do fanzine. Face ao exposto, a duração do projeto de construção e divulgação do fanzine é variável, de acordo com as opções tomadas pelos professores.

SECÇÕES POSSÍVEIS	CONTEÚDO
Editorial	Redação de um texto sobre uma problemática cultural, artística etc./ Movimento artístico / artista / uma obra em particular
Fotorreportagem	Fotografias sobre acontecimentos / atividades da escola
Destaque	Trabalhos realizados na escola
Iniciativa Arte	Exploração de um tema do âmbito do currículo da disciplina de E.V.
Entrevista	Entrevista a um cidadão, especialista, ou não, da área artística do conhecimento, sobre um assunto/temática ou problemática atual relacionado com artes em geral
Acontecimentos históricos/ História de Arte	Relato de acontecimentos culturais/sociais que caracterizem uma dada época.
Lúdico	Sugestões música / cinema / teatro

APÊNDICE IV - Apresentação da temática ppt - parte II UD



O QUE É A TIPOGRAFIA?

Entender como a tipografia pode ser usada criativamente para expressar pensamentos e comunicar ideias visualmente.

Links:
Less: <https://befonta.com/less-sans-minimal-typeface.html> Mário Feliciano;
<https://felicianotype.com/about-us/> Dino Santos;
<https://www.myfonts.com/search/Dino%20Santos> <https://fonta.xyz/less-sans-typeface.html#chv>

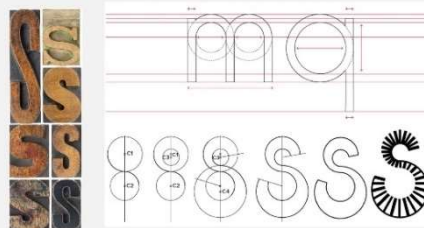
A TIPOGRAFIA NÃO É APENAS ENCONTRAR A FONTE CERTA PARA USAR NO TEU DESIGN. É UMA FORMA DE ARTE EM SI, COM UMA HISTÓRIA QUE ABRANGE SÉCULOS E CULTURAS.

- A TIPOGRAFIA É UMA ÁREA ESPECÍFICA DO DESIGN QUE SE DEDICA AO DESENHO DE LETRAS, FONTES E FAMÍLIAS DE LETRAS, COMO, POR EXEMPLO, A FAMÍLIA DE LETRAS UTILIZADAS NO TEU MANUAL;
- A CRIAÇÃO DAS FONTES TEM COMO OBJETIVO A ESTÉTICA E A LEITURA FLUÍDA E HARMONIOSA DE PALAVRAS FRASES;
- OS COMPUTADORES POSSUEM VÁRIOS DE TIPOS DE LETRA, EXISTINDO MESMO ALGUNS SITES ESPECÍFICOS ONDE SE PODE DESCARREGAR ALGUNS TIPOS DE LETRAS DE FORMA GRATUITA.

A ESCOLHA DE UM TIPO DE LETRA CENTRA-SE NA SUA FUNCIONALIDADE (LEITURA), ESTÉTICA (FORMA) E COMUNICAÇÃO (CONCEITOS OU IDEIAS).

- FÁCIL DE LER;
- FAÇA SENTIDO ONDE VAI SER UTILIZADO;
- SIGA ALGUMAS REGRAS NA SUA CONSTRUÇÃO;
- ATENÇÃO À COR!

OS DESIGNERS DE TIPOGRAFIA DESENHAM AS LETRAS ATRAVÉS DE UMA ESTRUTURA OCULTA RIGOROSA, RECORRENDO ÀS CONCORDÂNCIAS E ÀS INTERSEÇÕES ENTRE LINHAS RETAS E CURVAS.



TIPOGRAFIA – CLASSIFICAÇÃO DE FONTES DE LETRAS

1. SERIF (COM SERIFA);
2. SANS SERIF (SEM SERIFA);
3. SCRIPT (SIMULA A ESCRITA À MÃO);
4. DISPLAY (FONTES ARTÍSTICAS).

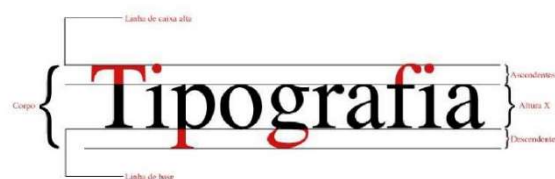
MEDIDAS TIPOGRÁFICAS

Cada um dos caracteres de uma fonte têm linhas de referência que demarcam o limite máximo que podem atingir no que diz respeito a espaço. Por exemplo:

- **Linhas de caixa alta:** são as linhas que correspondem à altura das letras maiúsculas (A, B, C, D, etc.);
- **Ascendentes:** são linhas que acompanham a altura das letras b, d, f, h, k, l e t;
- **Linhas de base:** linhas que a maior parte das letras tem como base (exceto as partes descendentes);
- **Descendentes:** são as linhas que acompanham a parte mais baixa das letras g, j, p e q.

EXISTEM QUATRO TIPOS DE ALINHAMENTO

- À esquerda;
- À direita;
- Ao centro;
- Justificado.



Fonte Times New Roman, 12pts

COM SERIFA

A Times New Roman
Georgia
Garamond

SEM SERIFA

A Arial
Corbel
Verdana

MANUSCRITA

A Freestyle Script
Mistral
Pristina

DECORATIVA

A Bauhaus 93
EVEN STEVENS
HIGHLANDER

APÊNDICE V - Enunciado de trabalho - parte III UD

Escola E.B. 2,3 Santo António
2022/2023



PINTURA DE HISTÓRIAS

3º exercício

Conteúdos:

Arte e Património;
Visão e Perceção;
Linguagem Visual;
Materiais e Técnicas de Expressão;
Áreas Artísticas

Duração:

7 x 45 minutos

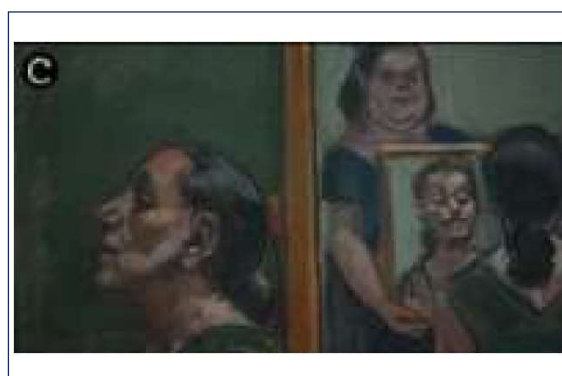
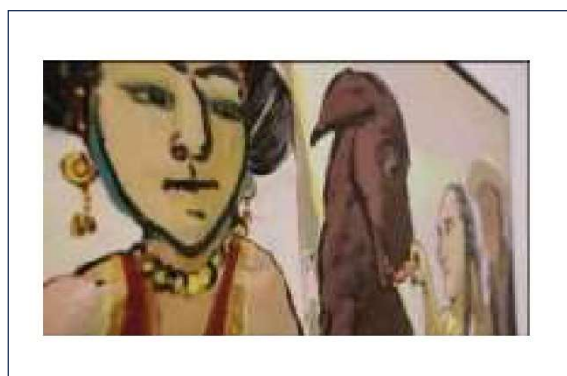
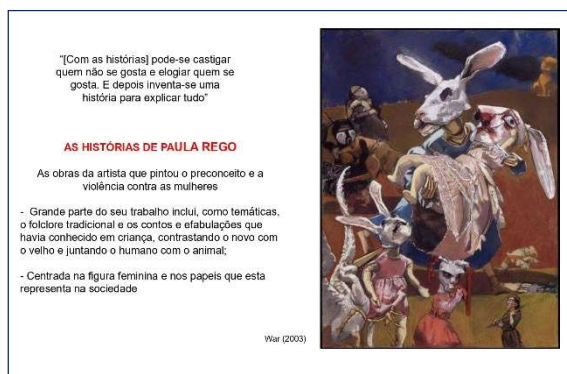
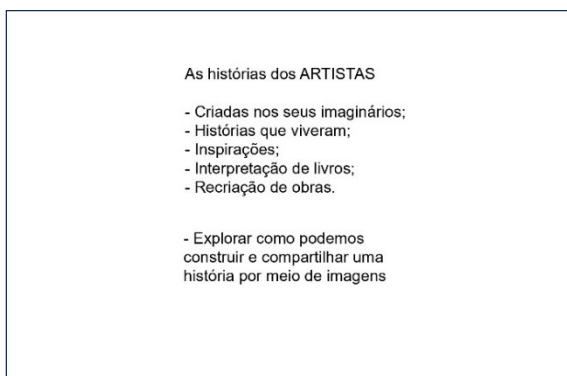
Após a visita de estudo à Exposição “O Algarve Encantado” de pintura de Lendas Algarvias do Artista Carlos Porfírio e da apresentação de diversas lendas algarvias, cria a tua própria ilustração de uma dessas Histórias:

1. Distribuição de lendas algarvias. Deves ler/reler e anotar as memórias e sentimentos que lhes estão associadas, pode ser algo visual ou apenas as emoções que são despertadas sobre estas histórias que há muito são contadas durante a nossa infância e que nos ficam na memória;
2. Realiza pequenos esboços de ideias e intenções, construindo narrativas e composições visuais, utilizando materiais e técnicas à escolha tua escolha; (desenho, colagem)
3. Elaboração de pintura final da ilustração da Lenda Algarvia com recurso a diversas tintas e materiais riscadores;

Materiais que vais precisar:

Folhas de papel cavalinho, diversos papeis;
Lápis de grafite, lápis de cor, tintas, borracha, cola, apara--lápis;
Lápis de cor, ceras, pastel seco ou óleo, aguarelas, entre outros;
Tela branca formato A3;
Tintas acrílicas.

APÊNDICE VI - Apresentação da temática ppt - parte III UD



Escolher uma obra da artista Paula Rego e pesquisar sobre a mesma.

- Quando e onde foi realizada?
- O que representa?
- Que técnicas utiliza?
- Curiosidades sobre a mesma?

Apresentação para a turma – pequenos grupos
(5 minutos cada)



A artista VICKI OSTERSEN usa um livro como ponto de partida para criar colagem usando diferentes técnicas de tinta.



Esta peça foi pintada com muita tinta seca, passando sucessivamente um pincel velho e depois pelo papel.

Aqui ela usou uma esponja natural do mar e tinta diluída para criar uma textura bem diferente.

Ela pintou este pedaço do papel com água e depois adicionou delicadamente pontos de tinta concentrada com a ponta de um pincel. A tinta se moveu na água para fazer marcas de penas com uma quantidade mínima.

"ENTRE A PINTURA DE INTERVENÇÃO POLÍTICA, OS REGISTOS DO QUOTIDIANO OU A ILUSTRAÇÃO DE OBRAS LITERÁRIAS, POMAR SEMPRE TINHA ALGUMA HISTÓRIA PARA CONTAR"

EXPRESSO

ARTISTAS JÚLIO POMAR



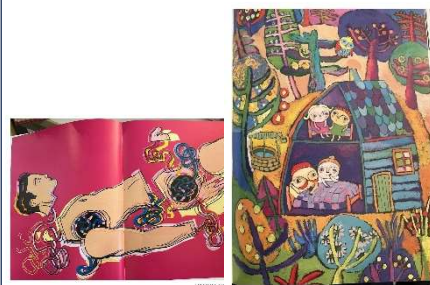
Almada I
1970
Tela – tinta acrílica



ARTISTAS JOÃO CAETANO VASCO COLOMBO ALAIN CORBEL ESGAR ACELERADO CARLA POTT



JOÃO CAETANO
LIVRO – colagem para livros



CARLA POTT

APÊNDICE VII - Critérios de avaliação - parte I, parte II e parte III UD

Escola E.B. 2,3 Santo António

2022/2023

Critérios de Avaliação – Exercício 1 – QUEM SOU EU?

Domínios de avaliação		Descritores por níveis de qualidade de desempenho				
		Muito insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
		1	2	3	4	5
D1 Apropriação e Reflexão D2 Interpretação e Comunicação D3 Experimentação e Criação		2.º e 3.º Ciclos- [0; 19]	2.º e 3.º Ciclos- [20; 49]	2.º e 3.º Ciclos- [50; 69]	2.º e 3.º Ciclos- [70; 89]	2.º e 3.º Ciclos- [90; 100]
		Não revela capacidades de:	Revela dificuldades em:	Revela alguma facilidade em:	Revela facilidade em:	Revela grande facilidade em:
Autorretrato (40%)	Morfologia e proporções	-Criar ou reinventar soluções para a produção de novas imagens.	-Criar ou reinventar soluções para a produção de novas imagens.	-Criar ou reinventar soluções para a produção de novas imagens.	-Criar ou reinventar soluções para a produção de novas imagens.	-Criar ou reinventar soluções para a produção de novas imagens.
	Criatividade	-Aplicar expressivamente materiais, meios e técnicas.	-Aplicar expressivamente materiais, meios e técnicas.	-Aplicar expressivamente materiais, meios e técnicas.	-Aplicar expressivamente materiais, meios e técnicas.	-Aplicar expressivamente materiais, meios e técnicas.
	Rigor técnico	-Dominar o valor estético no sentido da experimentação e da criação.	-Dominar o valor estético no sentido da experimentação e da criação.	-Dominar o valor estético no sentido da experimentação e da criação.	-Dominar o valor estético no sentido da experimentação e da criação.	-Dominar o valor estético no sentido da experimentação e da criação.
Técnicas de impressão (30%)	Aplicação de técnicas	- Concretizar a interpretação e comunicação relativas às Aprendizagens Essenciais, com novas ideias e soluções, de forma imaginativa, inovadora e criativa no universo das artes visuais;	- Concretizar a interpretação e comunicação relativas às Aprendizagens Essenciais, com novas ideias e soluções, de forma imaginativa, inovadora e criativa no universo das artes visuais;	- Concretizar a interpretação e comunicação relativas às Aprendizagens Essenciais, com novas ideias e soluções, de forma imaginativa, inovadora e criativa no universo das artes visuais;	- Concretizar a interpretação e comunicação relativas às Aprendizagens Essenciais, com novas ideias e soluções, de forma imaginativa, inovadora e criativa no universo das artes visuais;	- Concretizar a interpretação e comunicação relativas às Aprendizagens Essenciais, com novas ideias e soluções, de forma imaginativa, inovadora e criativa no universo das artes visuais;
	Criatividade	-Concretizar as Aprendizagens Essenciais relativas aos processos próprios da experimentação, da improvisação e da criação do projeto e do produto no universo das artes visuais.	-Concretizar as Aprendizagens Essenciais relativas aos processos próprios da experimentação, da improvisação e da criação do projeto e do produto no universo das artes visuais.	-Concretizar as Aprendizagens Essenciais relativas aos processos próprios da experimentação, da improvisação e da criação do projeto e do produto no universo das artes visuais.	-Concretizar as Aprendizagens Essenciais relativas aos processos próprios da experimentação, da improvisação e da criação do projeto e do produto no universo das artes visuais.	-Concretizar as Aprendizagens Essenciais relativas aos processos próprios da experimentação, da improvisação e da criação do projeto e do produto no universo das artes visuais.
	Rigor técnico	-Concretizar as Aprendizagens Essenciais relativas aos processos próprios da experimentação, da improvisação e da criação do projeto e do produto no universo das artes visuais.	-Concretizar as Aprendizagens Essenciais relativas aos processos próprios da experimentação, da improvisação e da criação do projeto e do produto no universo das artes visuais.	-Concretizar as Aprendizagens Essenciais relativas aos processos próprios da experimentação, da improvisação e da criação do projeto e do produto no universo das artes visuais.	-Concretizar as Aprendizagens Essenciais relativas aos processos próprios da experimentação, da improvisação e da criação do projeto e do produto no universo das artes visuais.	-Concretizar as Aprendizagens Essenciais relativas aos processos próprios da experimentação, da improvisação e da criação do projeto e do produto no universo das artes visuais.
Composição final (20%)	Proporções entre elementos	-Dominar o valor estético no sentido da experimentação e da criação;	-Dominar o valor estético no sentido da experimentação e da criação;	-Dominar o valor estético no sentido da experimentação e da criação;	-Dominar o valor estético no sentido da experimentação e da criação;	-Dominar o valor estético no sentido da experimentação e da criação;
	Criatividade	-Compreender, identificar e analisar os saberes da comunicação visual, utilizando vocabulário específico e adequado.	-Compreender, identificar e analisar os saberes da comunicação visual, utilizando vocabulário específico e adequado.	-Compreender, identificar e analisar os saberes da comunicação visual, utilizando vocabulário específico e adequado.	-Compreender, identificar e analisar os saberes da comunicação visual, utilizando vocabulário específico e adequado.	-Compreender, identificar e analisar os saberes da comunicação visual, utilizando vocabulário específico e adequado.
	Apresentação	-Compreender, identificar e analisar os saberes da comunicação visual, utilizando vocabulário específico e adequado.	-Compreender, identificar e analisar os saberes da comunicação visual, utilizando vocabulário específico e adequado.	-Compreender, identificar e analisar os saberes da comunicação visual, utilizando vocabulário específico e adequado.	-Compreender, identificar e analisar os saberes da comunicação visual, utilizando vocabulário específico e adequado.	-Compreender, identificar e analisar os saberes da comunicação visual, utilizando vocabulário específico e adequado.
Participação/Apoio na Exposição final (10%)		Empenhar-se nas atividades, questionar, investigar, participar respeitando a opinião dos outros.	Empenhar-se nas atividades, questionar, investigar, participar respeitando a opinião dos outros.	Empenhar-se nas atividades, questionar, investigar, participar respeitando a opinião dos outros.	Empenhar-se nas atividades, questionar, investigar, participar respeitando a opinião dos outros.	Empenhar-se nas atividades, questionar, investigar, participar respeitando a opinião dos outros.

Critérios de Avaliação – Exercício 2 – REVISTA COLABORATIVA

Domínios de avaliação		Descritores por níveis de qualidade de desempenho				
		Muito insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
		1	2	3	4	5
D1 Apropriação e Reflexão D2 Interpretação e Comunicação D3 Experimentação e Criação		2.º e 3.º Ciclos- [0; 19] Não revela capacidades de:	2.º e 3.º Ciclos- [20; 49] Revela dificuldades em:	2.º e 3.º Ciclos- [50; 69] Revela alguma facilidade em:	2.º e 3.º Ciclos- [70; 89] Revela facilidade em:	2.º e 3.º Ciclos- [90; 100] Revela grande facilidade em:
Lettering (35%)	Adequação ao tema	-Criar ou reinventar soluções para a produção de novas imagens;	-Criar ou reinventar soluções para a produção de novas imagens;	-Criar ou reinventar soluções para a produção de novas imagens;	-Criar ou reinventar soluções para a produção de novas imagens;	-Criar ou reinventar soluções para a produção de novas imagens;
	Criatividade	-Aplicar expressivamente materiais, meios e técnicas;	-Aplicar expressivamente materiais, meios e técnicas;	-Aplicar expressivamente materiais, meios e técnicas;	-Aplicar expressivamente materiais, meios e técnicas;	-Aplicar expressivamente materiais, meios e técnicas;
	Rigor técnico	-Dominar o valor estético no sentido da experimentação e da criação.	-Dominar o valor estético no sentido da experimentação e da criação.	-Dominar o valor estético no sentido da experimentação e da criação.	-Dominar o valor estético no sentido da experimentação e da criação.	-Dominar o valor estético no sentido da experimentação e da criação.
CAPA (35%)	Adequação ao tema	- Experimentar de forma plástica conceitos e temática;	- Experimentar de forma plástica conceitos e temática;	- Experimentar de forma plástica conceitos e temática;	- Experimentar de forma plástica conceitos e temática;	- Experimentar de forma plástica conceitos e temática;
	Aplicação de técnicas	- Criar ou reinventar soluções para a produção de novas imagens;	- Criar ou reinventar soluções para a produção de novas imagens;	- Criar ou reinventar soluções para a produção de novas imagens;	- Criar ou reinventar soluções para a produção de novas imagens;	- Criar ou reinventar soluções para a produção de novas imagens;
	Criatividade	- Aplicar expressivamente materiais, meios e técnicas.	- Aplicar expressivamente materiais, meios e técnicas.	- Aplicar expressivamente materiais, meios e técnicas.	- Aplicar expressivamente materiais, meios e técnicas.	- Aplicar expressivamente materiais, meios e técnicas.
	Rigor técnico Composição final					
Processos de decisão (20%)	Cooperação	-Debater, decidir, cooperar, dividir tarefas, interagir com o próximo; - Manifestar sentido criativo, de organização, responsabilidade, iniciativa, rigor e autonomia;	-Debater, decidir, cooperar, dividir tarefas, interagir com o próximo; - Manifestar sentido criativo, de organização, responsabilidade, iniciativa, rigor e autonomia;	-Debater, decidir, cooperar, dividir tarefas, interagir com o próximo; - Manifestar sentido criativo, de organização, responsabilidade, iniciativa, rigor e autonomia;	-Debater, decidir, cooperar, dividir tarefas, interagir com o próximo; - Manifestar sentido criativo, de organização, responsabilidade, iniciativa, rigor e autonomia;	-Debater, decidir, cooperar, dividir tarefas, interagir com o próximo; - Manifestar sentido criativo, de organização, responsabilidade, iniciativa, rigor e autonomia;
	Empenho	- Compreender, identificar e analisar os saberes da comunicação visual, utilizando vocabulário específico e adequado.	- Compreender, identificar e analisar os saberes da comunicação visual, utilizando vocabulário específico e adequado.	- Compreender, identificar e analisar os saberes da comunicação visual, utilizando vocabulário específico e adequado.	- Compreender, identificar e analisar os saberes da comunicação visual, utilizando vocabulário específico e adequado.	- Compreender, identificar e analisar os saberes da comunicação visual, utilizando vocabulário específico e adequado.
	Apresentação					
Participação/Apoio na Exposição final (10%)		- Empenhar-se nas atividades, questionar, investigar, participar respeitando a opinião dos outros.	- Empenhar-se nas atividades, questionar, investigar, participar respeitando a opinião dos outros.	- Empenhar-se nas atividades, questionar, investigar, participar respeitando a opinião dos outros.	- Empenhar-se nas atividades, questionar, investigar, participar respeitando a opinião dos outros.	- Empenhar-se nas atividades, questionar, investigar, participar respeitando a opinião dos outros.

Escola E.B. 2,3 Santo António

2022/2023

CrITÉrios de AvaliaÇão – Exercício 3 – PINTURA DE HISTÓRIAS

Domínios de avalia�o		Descritores por níveis de qualidade de desempenho				
		Muito insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
		1	2	3	4	5
D1 Apropria�o e Reflexão D2 Interpreta�o e Comunica�o D3 Experimenta�o e Cria�o		2.� e 3.�Ciclos- [0; 19]	2.� e 3.�Ciclos- [20; 49]	2.� e 3.�Ciclos- [50; 69]	2.� e 3.�Ciclos- [70; 89]	2.� e 3.�Ciclos- [90; 100]
		Não revela capacidades de:	Revela dificuldades em:	Revela alguma facilidade em:	Revela facilidade em:	Revela grande facilidade em:
PROCESSO (35%)	Pesquisa e investiga�o	-Criar ou reinventar soluções para a produção de novas imagens;	-Criar ou reinventar soluções para a produção de novas imagens;	-Criar ou reinventar soluções para a produção de novas imagens;	-Criar ou reinventar soluções para a produção de novas imagens;	-Criar ou reinventar soluções para a produção de novas imagens;
	Criatividade	-Aplicar expressivamente materiais, meios e técnicas;	-Aplicar expressivamente materiais, meios e técnicas;	-Aplicar expressivamente materiais, meios e técnicas;	-Aplicar expressivamente materiais, meios e técnicas;	-Aplicar expressivamente materiais, meios e técnicas;
	Aplicação de técnicas	-Dominar o valor est�tico no sentido da experimentação e da criação.	-Dominar o valor est�tico no sentido da experimentação e da criação.	-Dominar o valor est�tico no sentido da experimentação e da criação.	-Dominar o valor est�tico no sentido da experimentação e da criação.	-Dominar o valor est�tico no sentido da experimentação e da criação.
PINTURA FINAL (35%)	Adequação ao tema	- Experimentar de forma plástica conceitos e temática;	- Experimentar de forma plástica conceitos e temática;	- Experimentar de forma plástica conceitos e temática;	- Experimentar de forma plástica conceitos e temática;	- Experimentar de forma plástica conceitos e temática;
	Aplicação de técnicas	- Criar ou reinventar soluções para a produção de novas imagens;	- Criar ou reinventar soluções para a produção de novas imagens;	- Criar ou reinventar soluções para a produção de novas imagens;	- Criar ou reinventar soluções para a produção de novas imagens;	- Criar ou reinventar soluções para a produção de novas imagens;
	Criatividade	- Aplicar expressivamente materiais, meios e técnicas;	- Aplicar expressivamente materiais, meios e técnicas;	- Aplicar expressivamente materiais, meios e técnicas;	- Aplicar expressivamente materiais, meios e técnicas;	- Aplicar expressivamente materiais, meios e técnicas;
	Composição final	- Compreender, identificar e analisar os saberes da comunicação visual, utilizando vocabulário específico e adequado.	- Compreender, identificar e analisar os saberes da comunicação visual, utilizando vocabulário específico e adequado.	- Compreender, identificar e analisar os saberes da comunicação visual, utilizando vocabulário específico e adequado.	- Compreender, identificar e analisar os saberes da comunicação visual, utilizando vocabulário específico e adequado.	- Compreender, identificar e analisar os saberes da comunicação visual, utilizando vocabulário específico e adequado.
	Apresentação turma					
Apresentação Oral Pintura Paula Rego (20%)	Rigor científico	- Compreender, identificar e analisar os saberes da comunicação visual, utilizando vocabulário específico e adequado;	-Debater, decidir, cooperar, dividir tarefas, interagir com o próximo;	-Debater, decidir, cooperar, dividir tarefas, interagir com o próximo;	-Debater, decidir, cooperar, dividir tarefas, interagir com o próximo;	-Debater, decidir, cooperar, dividir tarefas, interagir com o próximo;
	Criatividade					
	Comunicação	- Manifestar sentido criativo, de organização, responsabilidade, iniciativa, rigor e autonomia.	- Manifestar sentido criativo, de organização, responsabilidade, iniciativa, rigor e autonomia.	- Manifestar sentido criativo, de organização, responsabilidade, iniciativa, rigor e autonomia.	- Manifestar sentido criativo, de organização, responsabilidade, iniciativa, rigor e autonomia.	- Manifestar sentido criativo, de organização, responsabilidade, iniciativa, rigor e autonomia.
Participação/Apoio na Exposição final (10%)		- Empenhar-se nas atividades, questionar, investigar, participar respeitando a opinião dos outros.	- Empenhar-se nas atividades, questionar, investigar, participar respeitando a opinião dos outros.	- Empenhar-se nas atividades, questionar, investigar, participar respeitando a opinião dos outros.	- Empenhar-se nas atividades, questionar, investigar, participar respeitando a opinião dos outros.	- Empenhar-se nas atividades, questionar, investigar, participar respeitando a opinião dos outros.

APÊNDICE VIII- Grelhas de avaliação

2022/2023		EB 2.3 S.ANTÓNIO					TABELA GLOBAL DE AVALIAÇÃO - EDUCAÇÃO VISUAL			
8ºA/B		DOMÍNIOS DE AVALIAÇÃO D1, D2, D3					AVALIAÇÃO QUANTITATIVA			
1.º PERÍODO		EXERC INICIAL	PORTFÓLIO	AUTORRETRATO	Participação/Apoio na Exposição final	TOTAL	1.º Per.	TOTAL	NÍVEL	Autoavaliação
N.º	NOME	20	25	45	10	100				
	Bernardo Costa	3,0	4,0	4,0	4,0	75	75,0	75,0	4,00	4
	Carolina Camões	4,0	3,0	3,0	4,0	70	70,0	70,0	3,00	3
	Cristiano	3,0	3,0	3,0	3,0	60	60,0	60,0	3	3
	Diana Costa	3,0	5,0	5,0	4,0	85	85,0	85,0	4	4
	Inês Santos	4,0	4,0	4,0	4,0	80	80,0	80,0	4	4
	Jesus Penaranda	3,0	4,0	4,0	5,0	80	80,0	80,0	4	4
	Joana Oliveira	5,0	5,0	4,0	3,0	85	85,0	85,0	4	5
	Leonor Batista	3,0	3,0	3,0	3,0	60	60,0	60,0	3	3
	Margarida Costa	3,0	4,0	4,0	4,0	75	75,0	75,0	4	3
	Maria Inês Beatriz	3,0	4,0	5,0	5,0	85	85,0	85,0	4	4
	Maria Leonor	4,0	4,0	4,0	4,0	80	80,0	80,0	4	4
	Maria Margarida	4,0	4,0	4,0	4,0	80	80,0	80,0	4	4
	Mariana Santos	3,0	3,0	3,0	3,0	60	60,0	60,0	3	3
	Martim Amaro	4,0	4,0	4,0	4,0	80	80,0	80,0	4	4
	Rafael Rilho	4,0	3,0	3,0	3,0	65	65,0	65,0	3	3
	Raquel Correia	3,0	3,0	3,0	3,0	60	60,0	60,0	3	3
	Sofia Carausu	4,0	4,0	4,0	4,0	80	80,0	80,0	4	4
	Tomás Tomé	3,0	3,0	3,0	3,0	60	60,0	60,0	3	3
	Carolina Alvito	4,0	4,0	3,0	3,0	70	70,0	70,0	4	4
	Danilo Flores	3,0	3,0	3,0	3,0	60	60,0	60,0	3	3
	Lisa Helder	4,0	3,0	3,0	4,0	70	70,0	70,0	4	3
	Maria Filipa Sanó	4,0	5,0	5,0	3,0	85	85,0	85,0	4	3
	Micael Silva	3,0	3,0	3,0	3,0	60	60,0	60,0	3	3

2022/2023		EB 2.3 S.ANTÓNIO					TABELA GLOBAL DE AVALIAÇÃO - EDUCAÇÃO VISUAL			
8ºA/B		DOMÍNIOS DE AVALIAÇÃO D1, D2, D2					AVALIAÇÃO QUANTITATIVA			
2.º PERÍODO		Processos de decisão	Trabalho/Lettering REVISTA	Trabalho/CAPA REVISTA	Participação/Apoio na Exposição final	TOTAL	2.º Per.	TOTAL	NÍVEL	Autoavaliação
N.º	NOME	20	35	35	10	100				
	Bernardo Costa	3,0	5,0	5,0	5,0	90	90,0	90,0	5,00	4
	Carolina Camões	4,0	4,0	5,0	4,0	85	85,0	85,0	4,00	4
	Cristiano	3,0	3,0	3,0	3,0	60	60,0	60,0	3	3
	Diana Costa	3,0	5,0	5,0	4,0	85	85,0	85,0	4	4
	Inês Santos	4,0	4,0	4,0	4,0	80	80,0	80,0	4	4
	Jesus Penaranda	3,0	4,0	4,0	5,0	80	80,0	80,0	4	4
	Joana Oliveira	5,0	5,0	5,0	3,0	90	90,0	90,0	5	5
	Leonor Batista	3,0	3,0	3,0	3,0	60	60,0	60,0	3	3
	Margarida Costa	3,0	4,0	4,0	4,0	75	75,0	75,0	4	3
	Maria Inês Beatriz	5,0	4,0	5,0	5,0	95	95,0	95,0	5	4
	Maria Leonor	4,0	4,0	4,0	4,0	80	80,0	80,0	4	4
	Maria Margarida	4,0	4,0	4,0	4,0	80	80,0	80,0	4	4
	Mariana Santos	3,0	3,0	3,0	3,0	60	60,0	60,0	3	3
	Martim Amaro	4,0	4,0	4,0	4,0	80	80,0	80,0	4	4
	Rafael Rilho	4,0	3,0	3,0	3,0	65	65,0	65,0	3	3
	Raquel Correia	3,0	3,0	3,0	3,0	60	60,0	60,0	3	3
	Sofia Carausu	5,0	4,0	5,0	4,0	90	90,0	90,0	5	4
	Tomás Tomé	3,0	3,0	3,0	3,0	60	60,0	60,0	3	3
	Carolina Alvito	4,0	4,0	3,0	3,0	70	70,0	70,0	4	4
	Danielo Flores	3,0	3,0	3,0	3,0	60	60,0	60,0	3	3
	Lisa Helder	4,0	3,0	3,0	4,0	70	70,0	70,0	4	3
	Maria Filipa Sanó	5,0	5,0	5,0	3,0	90	90,0	90,0	5	4
	Micael Silva	3,0	3,0	3,0	3,0	60	60,0	60,0	3	3

2022/2023		EB 2.3 S.ANTÓNIO					TABELA GLOBAL DE AVALIAÇÃO - EDUCAÇÃO VISUAL			
8ºA/B		DOMÍNIOS DE AVALIAÇÃO D1, D2, D2					AVALIAÇÃO QUANTITATIVA			
3.º PERÍODO		Exerc. apresentação	PINTURA DE HISTÓRIAS TOTAL	CICLO DE OFICINAS	Participação	TOTAL	3.º Per.	TOTAL	NÍVEL	Autoavaliação
N.º	NOME	10	40	40	10	100				
	Bernardo Costa	4,0	4,0	5,0	5,0	90	90,0	90,0	5,00	4
	Carolina Camões	4,0	4,0	5,0	5,0	90	90,0	90,0	5,00	4
	Cristiano	3,0	3,0	3,0	3,0	60	60,0	60,0	3	3
	Diana Costa	5,0	5,0	5,0	3,0	90	90,0	90,0	5	4
	Inês Santos	4,0	4,0	4,0	5,0	85	85,0	85,0	4	4
	Jesus Penaranda	4,0	4,0	4,0	5,0	85	85,0	85,0	4	4
	Joana Oliveira	5,0	5,0	5,0	3,0	90	90,0	90,0	5	5
	Leonor Batista	3,0	3,0	3,0	3,0	60	60,0	60,0	3	3
	Margarida Costa	3,0	4,0	4,0	4,0	75	75,0	75,0	4	3
	Maria Inês Beatriz	5,0	5,0	4,0	4,0	90	90,0	90,0	5	4
	Maria Leonor	4,0	4,0	4,0	4,0	80	80,0	80,0	4	4
	Maria Margarida	4,0	4,0	4,0	4,0	80	80,0	80,0	4	4
	Mariana Santos	3,0	3,0	3,0	3,0	60	60,0	60,0	3	3
	Martim Amaro	4,0	4,0	4,0	4,0	80	80,0	80,0	4	4
	Rafael Rilho	4,0	3,0	3,0	3,0	65	65,0	65,0	3	3
	Raquel Correia	3,0	3,0	3,0	3,0	60	60,0	60,0	3	3
	Sofia Carausu	5,0	4,0	5,0	4,0	90	90,0	90,0	5	4
	Tomás Tomé	3,0	3,0	3,0	3,0	60	60,0	60,0	3	3
	Carolina Alvito	4,0	3,0	4,0	3,0	70	70,0	70,0	4	4
	Danielo Flores	3,0	3,0	3,0	3,0	60	60,0	60,0	3	3
	Lisa Helder	4,0	3,0	3,0	4,0	70	70,0	70,0	4	3
	Maria Filipa Sanó	5,0	5,0	5,0	3,0	90	90,0	90,0	5	4
	Micael Silva	3,0	3,0	3,0	3,0	60	60,0	60,0	3	3

*Desenvolvimento pessoal e interpessoal está incluído nos domínios de cada exercício

APÊNDICE IX - Questionário inicial da disciplina de educação visual

QUESTIONÁRIO INICIAL - EDUCAÇÃO VISUAL

Solicitamos a tua colaboração no preenchimento deste questionário.

As respostas são facultativas, anónimas e confidenciais, servindo apenas para efeitos de investigação. Faz uma reflexão e análise individual e responde às seguintes questões.

1. Consideras que o professor de cada disciplina influencia o teu grau de interesse e motivação pela mesma?

~~Não~~ Não, pois sempre tive muito interesse em aprender, portanto tal não interfere

2. Gostas mais de atividades individuais ou em equipa? *no meu grau de interesse e motivação*

Gosto de ambas, contudo, muitas das vezes, em trabalhos de equipa, apenas alguns trabalham e outros não fazem nada.

3. Se consideras o trabalho colaborativo importante? Explica porque.

Eu o considero importante, pois nos ajuda a conviver melhor em sociedade e a trabalhar melhor e aprimorar-mos o nosso desenvolvimento pessoal.

4. Quando estás a trabalhar em equipa, achas que o contributo de todos os colegas ajuda a melhorar o trabalho ou só gera confusão?

Depende das pessoas com quem trabalhas, muitas delas conseguem ajudar-te e dar ideias, já outras acabam por criar atropelos e confusão, não ajudando a terminar aquilo e atrapalhando aqueles que querem trabalhar.

5. Consegues analisar as diferenças do teu trabalho e dos outros, percebendo as características, individualidades e potencialidades de cada um? Dá um exemplo.

Sim, normalmente eu observo as capacidades de cada um e tento adaptar para cada um, por exemplo se tiver um colega que seja mais introvertido não o meto sob pressão e tento ajudar a trabalhar.

6. Consideras a disciplina de E.V. importante?

Eu considero, acho que ajuda a trabalhar na nossa criatividade e a tentar interpretar perspectivas.

7. Gostas das atividades que são propostas nas aulas desta disciplina?

Sim, acho que são desportantes os temas, as ideias, e como as aplicamos de diferentes formas.

8. Achas importante na disciplina de E.V. incluir debates e um espaço que te dê a oportunidade de expor e propor ideias? Porquê?

Acho importante, pois a arte sempre foi uma forma de expressar ideias, pensamentos críticos e sociais, desenvolvendo as nossas ideias e ainda debater sobre elas em vários âmb.

Veremos as nossas ideias e ainda debater sobre elas em vários âmb. gulos, técnicas, movimentos, cores, signos, e ideias que estão por detrás.

9. Em E.V., qual é a técnica que preferes trabalhar?
Eu gosto de todas as técnicas, mas, para mim,
penso que trabalhar desenhos e esboços sempre

10. Em E.V., preferes trabalhos de grandes ou pequenos formatos? foi a minha área,
Eu gosto de ambos, normalmente os mais
pequenos pois não aulas mais rapidamente
desenvolvemos, já os grandes onde quero

11. Em E.V., preferes trabalhos criativos ou trabalhos rigorosos?
Ambos, gosto muito de usar mais
o ponto da criatividade, mas não
de ser muito rígidos, sempre falo

12. Numa frase descreve a importância do papel da Arte na sociedade.
A Arte na minha visão,
sempre foi um meio comu-
nicação imparcial e maior,
criativamente político, mas
Responde na escala de 0 a 10 (em que 0 significa totalmente em desacordo e 10
totalmente em acordo)
penso que sem este a
na sociedade
seria o que é, a arte
é uma coisa de

13. Sinto que os temas abordados na escola são uma mais valia para a minha vida
10
expressar-me nos
indistintamente
é algo expressivo
bonito e interessante
de como a sua
forma visual nos
capta de longe e
muita das vezes nos
parece mas é ideias
possibilidades
criam que se
tentam interpretar
A arte acaba
por ser, na
sua forma
mais completa
uma mente
que se inter
pretam do que
aquelas coisas
que se mes
cluramos
e usamos

14. Sinto-me feliz dentro e fora da escola
10

15. Sinto-me isolado/a e que não sou incluído/a pelos meus colegas
0

16. Gosto de estar em casa, mas na escola nem por isso.
0 gosto de estar
em casa, mas
também na escola.

17. Sinto-me satisfeito/a comigo próprio/a
10

18. Quando vejo que alguém precisa de ajuda, prontifico-me a ajudar.
10

19. Sinto energia no dia-a-dia
10

20. Existem problemas que atrapalham a minha prestação na escola
0
uma coisa
que se inter
pretam do que
aquelas coisas
que se mes
cluramos
e usamos

APÊNDICE X – Questionário – parte I UD



Atividade "AUTORRETRATO E TÉCNICAS DE IMPRESSÃO"

O presente questionário refere-se à atividade "AUTORRETRATO E TÉCNICAS DE IMPRESSÃO" e tem como objetivo perceber o teu envolvimento na atividade e a recolha de dados para a realização de um estudo no âmbito da Prática Supervisionada do Mestrado em Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.

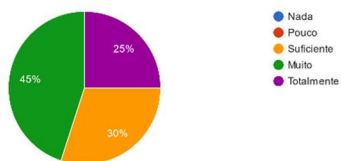
O questionário é dirigido a todos os alunos das turmas 8ªA e 8ªB da Escola E. b. Santo António - Faro, respondido de forma anónima e os dados serão tratados de forma agregada e unicamente com o propósito da investigação científica e

A tua participação é fundamental para a realização deste trabalho e melhoria da prática dos docentes de Artes Visuais

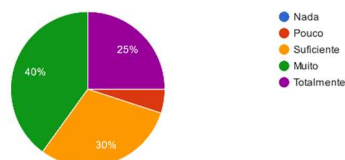
- +
- 📄
- Tt
- 🖼️
- ▶
- ☰

?

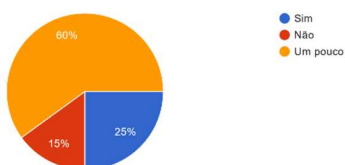
A procura de elementos que te identificassem ajudou-te a refletir sobre a tua personalidade e pensamentos?
20 respostas



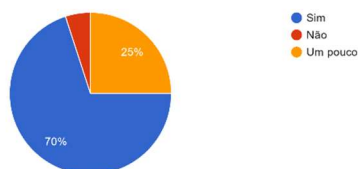
Os elementos que escolheste para te identificarem criam a imagem que tens de ti próprio?
20 respostas



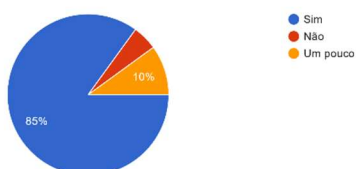
Ao longo da atividade tiraste algumas fotografias a ti próprio para realizares o teu autorretrato. Consideras que foi difícil fazê-lo?
20 respostas



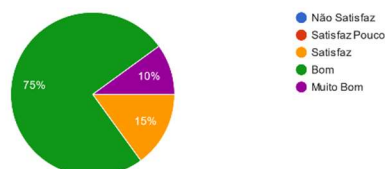
O trabalho que desenvolveste permitiu-te melhorar a técnica de desenho?
20 respostas



O trabalho que desenvolveste permitiu-te conhecer novas técnicas como técnicas de impressão (carimbos que realizaste com elementos que te identificam)
20 respostas



Como avalias o resultado final da atividade?
20 respostas



O que consideras que podias melhorar no teu trabalho?
14 respostas

Concentração
As cores.
Criatividade
Nada.
Penso que perdi muito tempo no meu retrato e podia ter sido mais criativa.
Podia melhorar a minha técnica de desenho.
Podia melhorar a minha qualidade do desenho.
Podia melhorar os desenhos dos carimbos.
Podia ter feito mais desenhos e mais criativos

Gostaste de realizar este trabalho? O que gostaste mais e menos?
15 respostas

Gostei mais sobre a parte dos carimbos e menos sobre me desenhando.
sim
Gostei de realizar este trabalho. Gostei de tudo.
Ajudou-me a conhecer mais de mim, nunca tinha pensado neste tipo de coisas. Não gosto de me olhar ao espelho mas gostei do resultado.
Gostei muito de realizar o trabalho. Gostei de fazer os carimbos, nunca tinha feito.
Tive dificuldade em tirar fotografia e fazer o retrato. No geral, gostei do resultado. Podia ter sido mais criativa nos desenhos dos carimbos.
Gostei de realizar pois levou-me a conhecer melhor. Gostei da parte do desenho e dos carimbos também. Não gostei de tirar fotografias e ver-me na câmara.
De tudo

APÊNDICE XI – Questionário – parte II UD

ARTEZINE

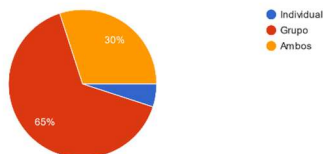
Atividade "ARTEZINE"

O presente questionário refere-se à atividade "REVISTA DE ARTES - ARTEZINE" e tem como objetivo perceber o teu envolvimento na atividade e a recolha de dados para a realização de um estudo no âmbito da Prática Supervisionada do Mestrado em Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.

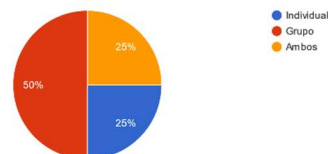
O questionário é dirigido a todos os alunos das turmas 8ªA e 8ªB da Escola E. b. Santo António - Faro, respondido de forma anónima e os dados serão tratados de forma agregada e unicamente com o propósito da investigação científica e

A tua participação é fundamental para a realização deste trabalho e melhoria da prática dos docentes de Artes Visuais.

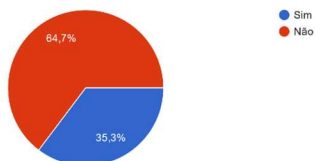
Preferiste trabalhar individualmente ou em grupo?
20 respostas



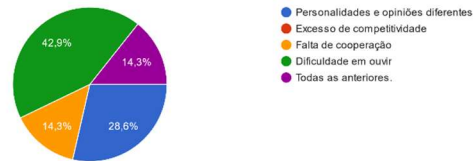
Como consideras que tiveste melhor desempenho nas atividades?
20 respostas



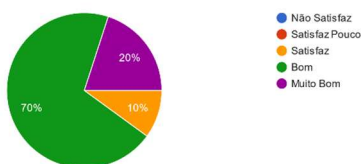
3. Tiveste ou assistes-te a algum conflito entre colegas quando trabalhavam em equipa?
17 respostas



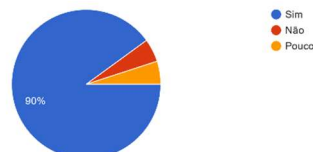
4. Se respondeste sim à pergunta anterior, porque pensas que o conflito surgiu?
7 respostas



Como avalias o resultado final da revista?
20 respostas



Gostaste de realizar a revista de Artes?
20 respostas



Consideras o trabalho de grupo importante? O que ajuda a melhorar?
16 respostas

Sim

Considero importante porque ajudou a melhorar a qualidade do trabalho

É importante. Ajudou-me a ficar mais próximo de pessoas com quem não falava, a dar as minhas ideias.

considero importante mas tenho dificuldades em comunicar,

sim, ajuda atingir melhor os objetivos e um resultado melhor

Sim, assim foi possível discutir diferentes ideias e tornar o trabalho final mais criativo. Apesar de nem sempre ser fácil juntar várias ideias diferentes e opostas, o trabalho final torna-se melhor e ajuda a conseguirmos chegar a um acordo entre todos.

Foi importante para ter novas ideias e aulas mais divertidas

muito importante porque ajuda no trabalho.

Gostavas de ter mais atividades em grupo? Porquê?
15 respostas

Sim, porque é um pouco mais divertido trabalho de grupo do que o individual.

Sim porque podemos conviver mais em conjunto

gostava. Atividades diferentes em grupo ajudam-nos a crescer e a evoluir.

Sim. Porque as aulas são mais dinâmicas, diferentes do habitual.

Gostava embora prefira trabalhar individualmente porque consigo explorar melhor as minhas ideias

sim, porque permite ajudar-nos uns aos outros

Sim, percebi no fim e a apresentar que o trabalho e ideias finais se tornaram melhores e diferentes daquelas que tive sozinho. Com a discussão e perspectivas diferentes o trabalho ficou mais criativo

gostava porque gosto de partilhar opiniões

sim porque são aulas diferentes e mais motivadoras

APÊNDICE XII – Questionário – parte III UD



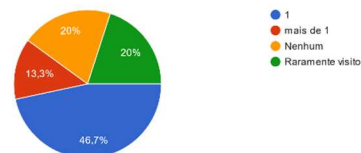
Atividades "IDENTIDADE LOCAL"

O presente questionário refere-se às diversas atividades relacionadas com "IDENTIDADE LOCAL" e tem como objetivo perceber o teu envolvimento na atividade e a recolha de dados para a realização de um estudo no âmbito da Prática Supervisionada do Mestrado em Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.

O questionário é dirigido a todos os alunos das turmas 8ªA e 8ªB da Escola E. b. Santo António - Faro, respondido de forma anónima e os dados serão tratados de forma agregada e unicamente com o propósito da investigação científica e

A tua participação é fundamental para a realização deste trabalho e melhoria da prática dos docentes de Artes Visuais.

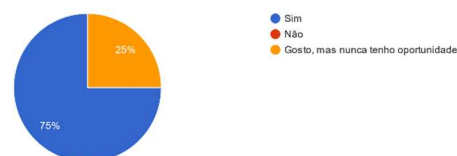
Quantos museus visitaste o ano passado?
15 respostas



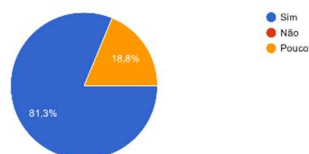
Consideras importante fazer visitas culturais? (visitar museus, exposições, atividades, etc)
16 respostas



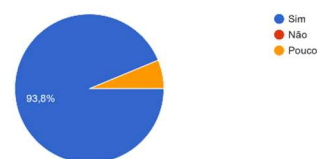
Gostas de fazer visitas culturais, como visitar museus/exposições/música?
16 respostas



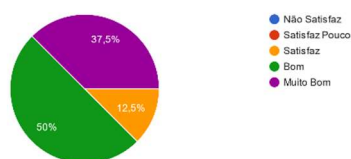
As atividades que realizamos permitiram-te conhecer mais do património de Portugal? (Visita museu, trabalho sobre lendas algarvias, tecelagem)
16 respostas



Gostaste das visitas ao exterior e das oficinas com outros alunos e convidados? (Oficina de fotografia/desenho digital)
16 respostas



Como avalias as visitas ao exterior e oficinas com convidados? (Oficina de fotografia/desenho digital)
16 respostas



Dá a tua opinião em relação as atividades com convidados e visitas exteriores.

12 respostas

Foram boas porque assim podemos aprender mais coisas

Penso que foram ótimas, fizeram-nos aprender algo, mas que poderiam ainda ser mais completas e com mais personalidades e ligações de tópicos para uma maior diversidade cultural e de temas.

bom

As atividades foram muito boas com os convidados do exterior.

São muito divertidas e diferentes

Quero mais

Gostei

gostei pois permitiu aprender novas maneiras de me expressar e deu-me a possibilidade de conhecer novas ideias, também gostei das atividades fora da escola.

Como avalias a professora Silvia nas aulas de Educação Visual?

13 respostas

Dou um bom bastante alto, conseguiu ajudar-nos nas aulas, permitiu a aderência e fez a possibilidade destes projetos, algo que nem todos os professores muitas das vezes cedem aulas para.

10/10 Uma professora muito simpática cheia de criatividade.

10/10 Ótima professora

A professora Silvia ajuda muito quando temos dificuldades.

100/10 é uma das melhores professoras

Boa

É boa professora

uma excelente professora, amiga dos alunos e que gosta muito de ensinar

A professora Silvia é excelente e ajudou-me a melhorar e a esforçar sempre mais. Melhor professora!

APÊNDICE XIII - Ficha de autoavaliação – final de período

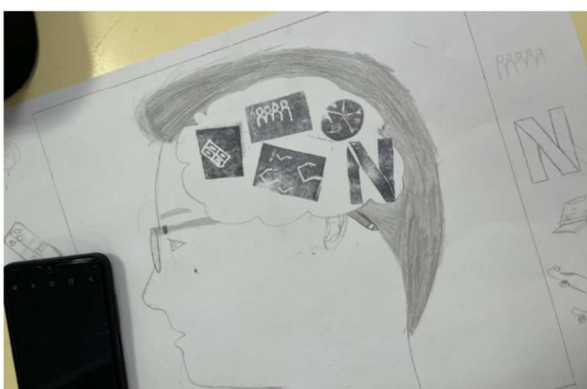
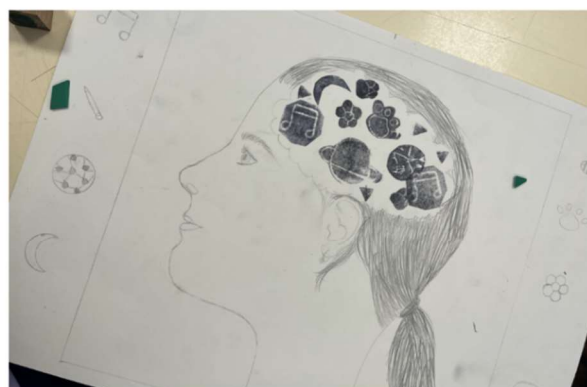
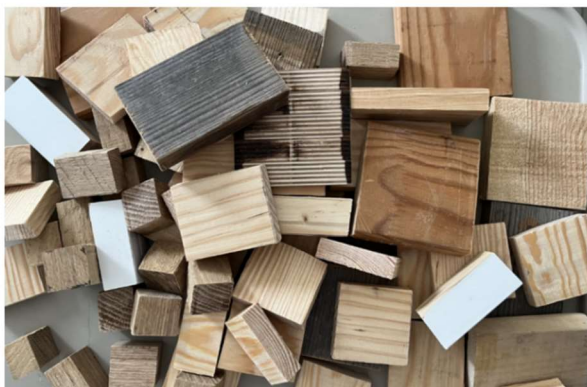
FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO – EDUCAÇÃO VISUAL

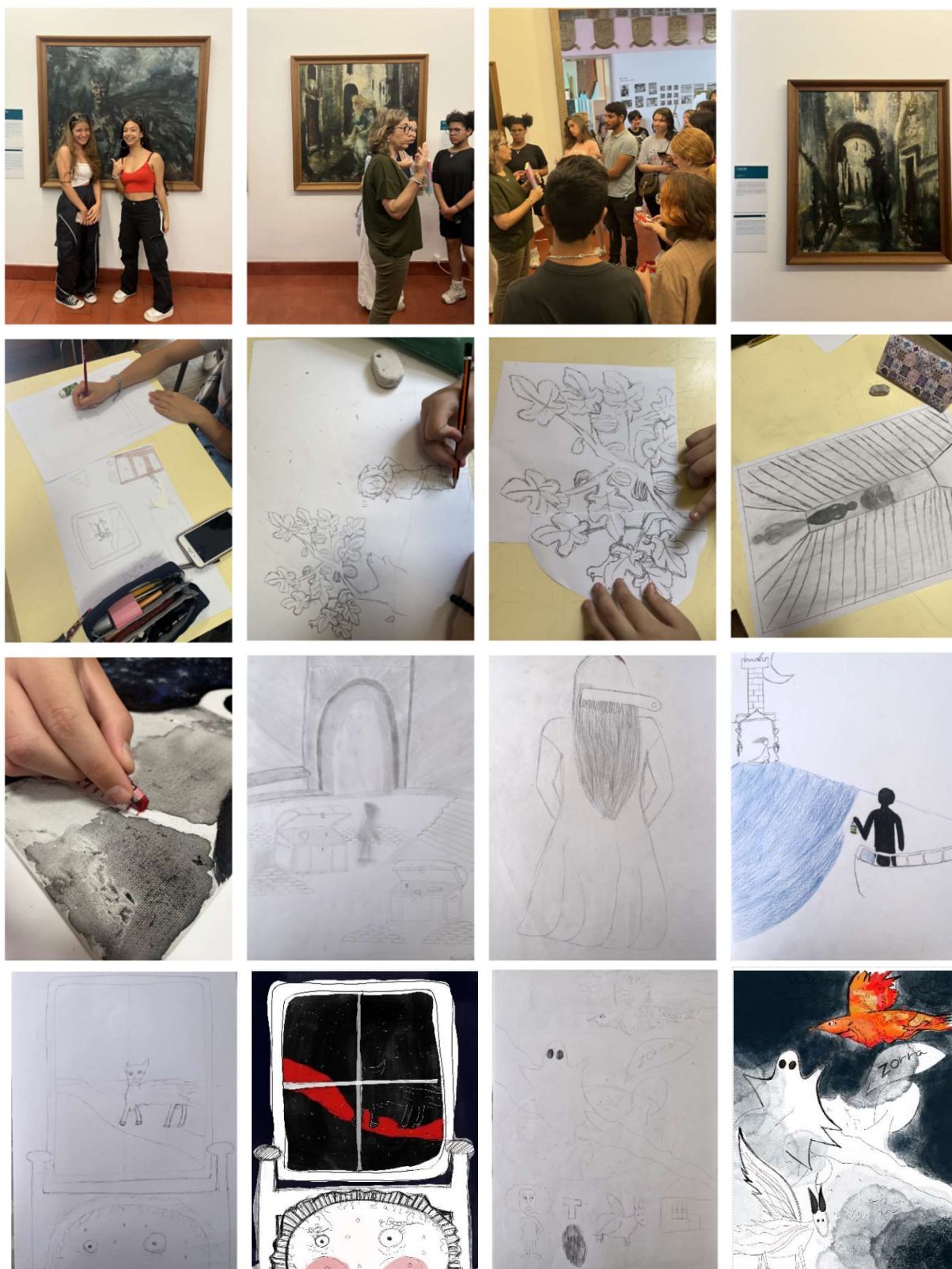
Profª Dólique Damas

Nome: _____ Nº. _____ Ano/Turma _____

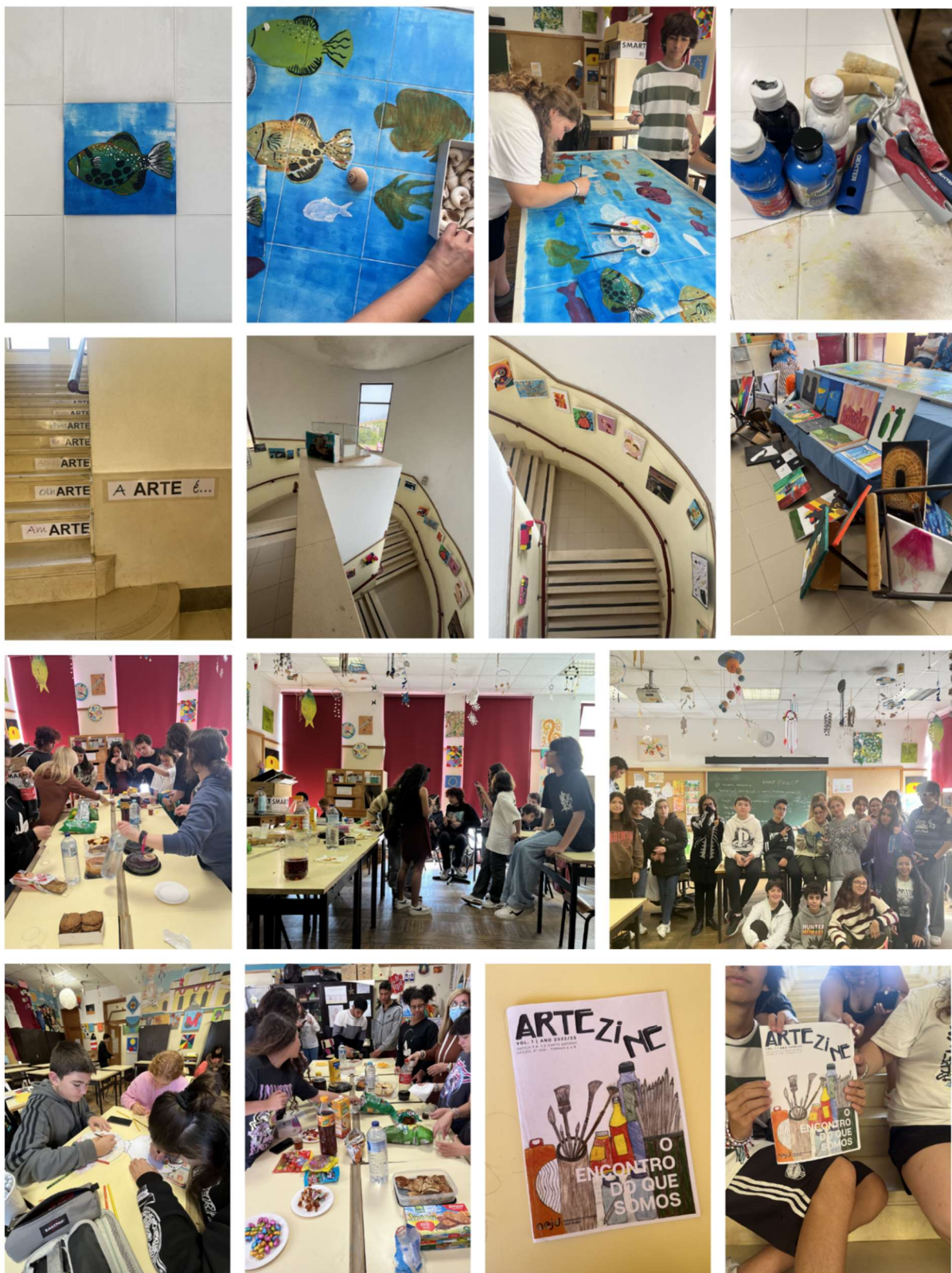
		1.º Período					2.º Período					3.º Período				
		Sim	Às vezes	Não			Sim	Às vezes	Não			Sim	Às vezes	Não		
RESPONSABILIDADE E INTEGRIDADE	Dei a opinião sobre o meu trabalho e o dos outros com sentido crítico.															
	Fiz a minha autoavaliação e aceitei o feedback da professora.															
	Fui pontual.															
	Trouxe o material necessário.															
	Concluí todos os trabalhos.															
	Tenho o portefólio organizado.															
	Desempenhei corretamente os cargos/tarefas.															
No final da aula, deixei tudo limpo e arrumado.																
CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO	Dei opinião sobre os assuntos da aula e aceitei a opinião dos outros.															
	Interagi com responsabilidade, tolerância e empatia/respeito pelos outros.															
	Trabalhei com empenho															
AUTONOMIA	Realizei os trabalhos da aula sem ajuda/quase sem ajuda.															
	Esforcei-me para ultrapassar as dificuldades.															
	Trabalhei de forma organizada.															
COOPERAÇÃO E RELACIONAMENTO INTERPESSOAL	Cooperei com os outros e partilhei saberes.															
	Cumpri as regras da sala e não perturbei as aulas.															
	Respeitei a opinião e o espaço dos outros.															
CONHECIMENTO/ COMUNICAÇÃO	Trabalhei em equipa e ajudei os outros.															
	Desenhei com rigor técnico e utilizei corretamente a régua/esquadro															
	Uso com expressividade os materiais propostos															
	Percebi as matérias e as técnicas trabalhadas na aula.															
	Utilizei o vocabulário específico da disciplina.															
	Exprimi as ideias com criatividade.															
	Apliquei corretamente as várias técnicas que aprendi.															
Os meus trabalhos foram concluídos com rigor e boa apresentação.																
AVALIAÇÃO FINAL DO PERÍODO	Reflete sobre o teu desempenho ao longo do período e assinala o nível que achas que mereces.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

APÊNDICE XIV – Outros registos fotográficos









ANEXOS

ANEXO 2 - Critérios de avaliação da disciplina de Educação Visual

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JOÃO DE DEUS				
CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE AVALIAÇÃO E DE CLASSIFICAÇÃO				
Departamento:	Departamento de Expressões		Aprovado pelo Conselho Pedagógico em: 22/07/2022	
Ciclo/Curso:	2.º e 3.º Ciclos (5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos)			
Disciplina:	Educação Visual		Ano de Escolaridade: 5.º ao 9.º ano	
Domínios/ Temas/Módulos/ UFCD	Domínios de avaliação	Descritores Específicos	Ponderação	Processos de recolha de informação (a)
Arte e Património; Visão e Perceção; Linguagem Visual; Comunicação Visual; Materiais e Técnicas de Expressão; Desenho Técnico; Áreas Artísticas	D1- Apropriação e Reflexão	- Compreender, identificar e analisar os saberes da comunicação visual, utilizando vocabulário específico e adequado. - Empenhar-se nas atividades, questionar, investigar, participar respeitando a opinião dos outros.	20%	Testagem - Fichas de trabalho - Questionamento oral Análise -Trabalho de pesquisa -Trabalho de projeto: individual ou em grupo - Portfólios - Produtos bi e tridimensionais - Apresentações orais Observação - Grelhas de observação e registo - Lista de verificação Inquérito - Questionamento oral/escrito/ digital - Outros
	D2- Interpretação e Comunicação	- Revelar conhecimentos técnicos e científicos adequados a cada situação. - Manifestar sentido criativo, de organização, responsabilidade, iniciativa, rigor e autonomia.	20%	
	D3 – Experimentação e Criação	- Experimentar de forma plástica conceitos e temáticas. - Criar ou reinventar soluções para a produção de novas imagens. - Aplicar expressivamente materiais, meios e técnicas. - Manifestar o valor estético no sentido da	60%	

Domínios de Avaliação	Descritores por níveis de qualidade de desempenho				
	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente	Muito Insuficiente
	5	4	3	2	1
	[17,5; 20] 2.º e 3.º Ciclos- [90; 100]	[13,5; 17,5[2.º e 3.º Ciclos- [70; 89]	[9,5; 13,5[2.º e 3.º Ciclos- [50; 69]	[4,5; 9,5[2.º e 3.º Ciclos- [20; 49]	[0; 4,5[2.º e 3.º Ciclos- [0; 19]
D1 Apropriação e Reflexão	Revela grande facilidade em: - Apropriar criticamente das Aprendizagens Essenciais das realidades artísticas com sentido estético, no universo das artes visuais.	Revela facilidade em: - Apropriar criticamente das Aprendizagens Essenciais das realidades artísticas com sentido estético, no universo das artes visuais.	Revela alguma facilidade em: - Apropriar criticamente das Aprendizagens Essenciais das realidades artísticas com sentido estético, no universo das artes visuais.	Revela dificuldades em: - Apropriar criticamente das Aprendizagens Essenciais das realidades artísticas com sentido estético, no universo das artes visuais.	Não revela capacidades de: - Apropriar criticamente das Aprendizagens Essenciais das realidades artísticas com sentido estético, no universo das artes visuais.
D2 Interpretação e Comunicação	Revela grande facilidade em: - Concretizar a interpretação e comunicação relativas às Aprendizagens Essenciais, com novas ideias e soluções, de forma imaginativa, inovadora e criativa no universo das artes visuais. - Convocar diferentes conhecimentos, metodologias e ferramentas para pensar crítica e criativamente.	Revela facilidade em: - Concretizar a interpretação e comunicação relativas às Aprendizagens Essenciais, com novas ideias e soluções, de forma imaginativa, inovadora e criativa no universo das artes visuais. - Convocar diferentes conhecimentos, metodologias e ferramentas para pensar crítica e criativamente.	Revela alguma facilidade em: - Concretizar a interpretação e comunicação relativas às Aprendizagens Essenciais, com novas ideias e soluções, de forma imaginativa, inovadora e criativa no universo das artes visuais. - Convocar diferentes conhecimentos, metodologias e ferramentas para pensar crítica e criativamente.	Revela dificuldades em: - Concretizar a interpretação e comunicação relativas às Aprendizagens Essenciais, com novas ideias e soluções, de forma imaginativa, inovadora e criativa no universo das artes visuais. - Convocar diferentes conhecimentos, metodologias e ferramentas para pensar crítica e criativamente.	Não revela capacidades de: - Concretizar a interpretação e comunicação relativas às Aprendizagens Essenciais, com novas ideias e soluções, de forma imaginativa, inovadora e criativa no universo das artes visuais. - Convocar diferentes conhecimentos, metodologias e ferramentas para pensar crítica e criativamente.
D3 Experimentação e Criação	Revela grande facilidade em: - Concretizar as Aprendizagens Essenciais	Revela facilidade em: - Concretizar as Aprendizagens Essenciais relativas aos processos	Revela alguma facilidade em: - Concretizar as Aprendizagens Essenciais	Revela dificuldades em: - Concretizar as Aprendizagens Essenciais relativas aos processos	Não revela capacidades de: - Concretizar as Aprendizagens Essenciais

D3 Experimentação e Criação	Revela grande facilidade em: - Concretizar as Aprendizagens Essenciais relativas aos processos próprios da experimentação, da improvisação e da criação do projeto e do produto no universo das artes visuais. - Dominar o valor estético no sentido da experimentação e da criação. - Organizar de modo consciente (sustentável e ecológico) a seleção de diferentes suportes, instrumentos e materiais e aplicá-los. - Gerir corretamente o tempo na realização das tarefas.	Revela facilidade em: - Concretizar as Aprendizagens Essenciais relativas aos processos próprios da experimentação, da improvisação e da criação do projeto e do produto no universo das artes visuais. - Dominar o valor estético no sentido da experimentação e da criação. - Organizar de modo consciente (sustentável e ecológico) a seleção de diferentes suportes, instrumentos e materiais e aplicá-los. - Gerir corretamente o tempo na realização das tarefas.	Revela alguma facilidade em: - Concretizar as Aprendizagens Essenciais relativas aos processos próprios da experimentação, da improvisação e da criação do projeto e do produto no universo das artes visuais. - Dominar o valor estético no sentido da experimentação e da criação. - Organizar de modo consciente (sustentável e ecológico) a seleção de diferentes suportes, instrumentos e materiais e aplicá-los. - Gerir corretamente o tempo na realização das tarefas.	Revela dificuldades em: - Concretizar as Aprendizagens Essenciais relativas aos processos próprios da experimentação, da improvisação e da criação do projeto e do produto no universo das artes visuais. - Dominar o valor estético no sentido da experimentação e da criação. - Organizar de modo consciente (sustentável e ecológico) a seleção de diferentes suportes, instrumentos e materiais e aplicá-los. - Gerir corretamente o tempo na realização das tarefas.	Não revela capacidades de: - Concretizar as Aprendizagens Essenciais relativas aos processos próprios da experimentação, da improvisação e da criação do projeto e do produto no universo das artes visuais. - Dominar o valor estético no sentido da experimentação e da criação. - Organizar de modo consciente (sustentável e ecológico) a seleção de diferentes suportes, instrumentos e materiais e aplicá-los. - Gerir corretamente o tempo na realização das tarefas.
--	---	--	---	--	---