

Universidade de Lisboa
Instituto de Educação



Brinquedo Solidário

Carolina Domingos Martins

Mestrado em Ensino de Artes Visuais

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado por
Professora Doutora Ana Isabel Tudela Lima Gonçalves de Sousa

2019 – 2021

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente relatório. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática do plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta e de Boas Práticas da Universidade de Lisboa.

Universidade de Lisboa, 21 de junho de 2021

Carolina Domingos Martins

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à minha professora orientadora, Doutora Ana Sousa, da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, pela disponibilidade, pelo apoio constante, pelos esclarecimentos prestados e sugestões pertinentes e enriquecedoras. Agradeço também pela empatia constante, por me ter ajudado neste caminho através de abordagens motivadoras e direcionadas aos interesses dos seus alunos. Terei sempre em conta os seus ensinamentos ao longo do meu percurso profissional.

Apresento também a minha gratidão para com as professoras cooperantes, Maria João Santos e Isabel Silva, e a todos os professores do grupo de Artes Visuais da Escola Secundária de Caneças, que estiveram sempre disponíveis a apoiar-me, a partilhar conhecimentos, experiências e ideias, sempre com boa disposição, enriquecendo em muito o meu processo de aprendizagem.

De forma particular, agradeço à professora cooperante, Maria João Santos, titular das disciplinas de Oficina de Artes e Materiais e Tecnologias, e ainda Diretora de Turma da turma AV1, pela sua disponibilidade e carinho em receber-me, por tudo o que pude aprender com a mesma, por me permitir ter uma experiência mais próxima com os assuntos de direção de turma, por todas as aulas que me cedeu para colocar em prática este projeto e pela autonomia que me foi dada, capacitando-me para desempenhar, daqui em diante e da melhor maneira, a minha função como professora.

Agradeço aos restantes professores da turma AV1, professor António Bila, professora Conceição Silva e professora Teresa Gaspar, pela sua colaboração, apoio e disponibilidade constante neste projeto.

Estou também muito grata aos alunos da turma AV1 do Curso de Artes Visuais da Escola Secundária de Caneças, pelo empenho e entusiasmo com que realizaram o projeto e pelo respeito e consideração que tiveram para comigo.

Deixo um agradecimento ao Agrupamento de Escolas de Caneças, e em especial à escola secundária deste agrupamento, onde desenvolvi o meu estágio profissionalizante.

Agradeço ainda os meus colegas do mestrado em Artes Visuais pelo companheirismo e partilha durante estes dois anos, em especial à Catarina Matos e à Joana Santos, pela amizade que criamos e por todo o apoio que me deram, bem como ao Filipe Ferreira.

O agradecimento mais especial é para a minha família pelo apoio incondicional, sem eles não teria sido possível realizar esta etapa do meu percurso académico e profissional.

RESUMO

No presente relatório é realizada a descrição, análise e reflexão crítica de um projeto desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, realizada no ano letivo de 2020/2021, nas disciplinas de Oficina de Artes e Materiais e Tecnologias, envolvendo a componente de Cidadania e Desenvolvimento. Esta Unidade Didática, intitulada *Brinquedo Solidário*, foi implementada na Escola Secundária de Caneças, junto da turma de 12º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.

Como mote, surgiu a vontade de trazer à escola um projeto transdisciplinar que envolvesse a realidade extraescolar e que permitisse aos alunos desenvolver competências relevantes para o seu percurso académico, artístico e profissional, proporcionando-lhes uma visão da arte como modo de intervenção na sociedade e despertando-os para práticas mais solidárias e altruístas. A aplicabilidade dos conteúdos previstos nos programas das disciplinas tornou-se imperativa neste projeto, bem como a constante preocupação com a motivação dos alunos, de forma a promover aprendizagens significativas. Aliando o estudo e prática da metodologia de projeto aplicada ao *design* de produto (algo que despertou a curiosidade dos alunos) à solidariedade social (também do seu interesse), surgiu a parceria com uma Organização Não-Governamental (World Needs), que permitiu significar e deslocar os trabalhos dos alunos (brinquedos, posteriormente doados) da sala de aula para contextos concretos, da vida real.

Neste relatório, abordamos diversas metodologias e estratégias didáticas às quais recorreremos na prática letiva, como a diferenciação pedagógica, o diálogo, o feedback e a aprendizagem através de projetos. Apresentamos e caracterizamos, também, o contexto em que decorreu a ação, analisamos todo o processo e interpretamos os dados recolhidos, concluindo finalmente que este projeto permitiu aumentar a motivação dos alunos, despertando-os para questões de índole social e incitando-os a agir através das suas produções visuais, o que impactou muito positivamente nas suas vidas e nos seus percursos académicos e artísticos.

Palavras-chave: Oficina de Artes; Materiais e Tecnologias; Transdisciplinaridade; Design; Brinquedo; Solidariedade.

ABSTRACT

This report describes, analyzes and critically reflects on the work developed as part of the Supervised Teaching Practice, in 2020/2021 academic year, in the disciplines of “Oficina de Artes” and “Materiais e Tecnologias”, involving the “Cidadania e Desenvolvimento” component. This Teaching Unit, entitled “*Brinquedo Solidário*”, was implemented at the Secondary School of Caneças, with the 12th grade class of the Visual Arts scientific-humanistic course.

The idea was to bring to the school a transdisciplinary project that would involve the out-of-school reality and allow students to develop relevant skills for their academic, artistic and professional career, providing them with a vision of Art as a means of intervention in society and awakening them to more solidary and altruistic practices. The applicability of the contents foreseen in the curricula of the disciplines became imperative in this project as well as the constant concern with student motivation in order to promote meaningful learning. Combining the study and practice of project methodology applied to product design (something that arouses the students' curiosity) with social solidarity (also of their interest) a partnership with a Non-Governmental Organization (World Needs) emerged, which allowed to signify and move the students' work (toys, later donated) from the classroom to concrete, real-life contexts.

In this report we studied several currents, methodologies and teaching strategies that we used in our teaching practice, such as pedagogical differentiation, dialogue, feedback and project-based learning. We also presented and characterized the context in which the action took place, analyzed the whole process and interpreted the data collected, concluding that this project increased the motivation of students, awakening them to social issues and encouraging them to act through their visual productions, which had a very positive impact on their lives and their academic and artistic paths.

Keywords: Oficina de Artes; Materiais e Tecnologias; Transdisciplinarity; Design; Toy; Solidarity.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1.1. CONCEITOS E ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS TRANSVERSAIS.....	5
1.1.1. Diferenciação Pedagógica.....	5
1.1.2. Transdisciplinaridade.....	10
1.1.3 Project-Based Learning.....	14
1.1.4. Diálogo como Estratégia Didática.....	18
1.1.5. Educação para a Cidadania.....	20
1.2. A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: CONCEÇÕES E PRÁTICAS.....	27
1.2.1 Corrente formalista-cognitiva: a arte como conhecimento.....	29
1.2.2 Corrente pragmática-reconstrutora: a arte como mudança social.....	30
1.2.2 Educação pela Cultura Visual: a arte na atualidade.....	33
1.3. DESIGN DE PRODUTOS.....	37
1.3.1 A Metodologia de Projeto no Processo de Design.....	38
1.3.2. Design – um processo partilhado.....	41
1.3.3. O Design também é arte.....	43
1.3.4 Design de Brinquedos.....	44
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	51
2.1. CONTEXTO GEOGRÁFICO E HISTÓRICO DA FREGUESIA DE CANEÇAS ...	51
2.2. CONTEXTO SOCIOLÓGICO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE CANEÇAS.....	57
2.3. ORGANIZAÇÃO E OFERTA EDUCATIVA DO AGRUPAMENTO.....	57
2.3.1. Organização do agrupamento onde a escola está inserida e oferta formativa.....	57
2.3.2. Estruturas administrativas e pedagógicas do Agrupamento.....	59
2.3.3. Projeto Educativo 2019/2022.....	60
2.3.4. Corpo de Docentes e Não-Docentes do Agrupamento.....	61
2.4. FUNCIONAMENTO DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE CANEÇAS.....	62
2.4.1. Instalações da escola.....	63

2.4.2. População Escolar	67
2.4.3. Enquadramento do grupo 600	68
2.4.4. Curso de artes visuais.....	68
2.5. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA	68
2.5. A ORGANIZAÇÃO NÃO-GOVERNAMENTAL WORLD NEEDS	72
3. BRINQUEDO SOLIDÁRIO: PLANIFICAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO COM A TURMA AV1.....	74
3.1. APRESENTAÇÃO	74
3.2. OBJETIVOS	75
3.3. METODOLOGIA DE ENSINO	77
3.4. ORGANIZAÇÃO	78
3.5. CONCRETIZAÇÃO DO PROJETO	80
3.5.1. Memória Descritiva.....	80
3.6. TRABALHOS FINALIZADOS	111
3.7. AVALIAÇÃO.....	142
4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	146
4.1. METODOLOGIA UTILIZADA.....	146
4.2. MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS	147
4.3. O QUE É/ PARA QUE SERVE A ARTE: MUDANÇAS CONCEPTUAIS?	153
4.4. IGUALDADE DE GÉNERO: COMPONENTE DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA	157
4.5. IMPACTO DA PANDEMIA.....	158
4.6. APRECIÇÃO GERAL DO PROJETO	161
4.7. APRECIÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A PROFESSORA EM FORMAÇÃO	162
5. CONCLUSÃO	164
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	168

INDICE DE APÊNDICES

- Apêndice 1 - Questionário de caracterização de turma
- Apêndice 2 - Questionário de caracterização do grupo-alvo
- Apêndice 3 - Planificação da Unidade Didática
- Apêndice 4 - Planificação da Unidade Didática: aula a aula
- Apêndice 5 - Normas orientadoras para a construção de brinquedos
- Apêndice 6 - Enunciado da Unidade Didática “Brinquedo Solidário”
- Apêndice 7 - Critérios de avaliação da Unidade Didática
- Apêndice 8 - Tabela de Avaliação em Excel
- Apêndice 9 - Autorização de utilização de imagem
- Apêndice 10 - Apresentação PPT da Unidade de Trabalho
- Apêndice 11 - Questionário de avaliação da UT
- Apêndice 12 – Vídeo da “Feira do Brinquedo”
- Apêndice 13 - Vídeo dos alunos dirigindo-se às crianças de Cabo Verde

INDICE DE ANEXOS

- Anexo 1 - Vídeo de resposta ao questionário feito a crianças de Cabo Verde
- Anexo 2 - Vídeo de apresentação da ONG *World Needs*
- Anexo 3 - Vídeo dos representantes da ONG, dirigindo-se aos alunos da turma AV1
- Anexo 4 – Declaração de parceria com a ONG *World Needs*
- Anexo 5 - Projeto Educativo 2019/2022 da Escola Secundária de Caneças
- Anexo 6 - Aprendizagens Essenciais da disciplina de Oficina de Artes
- Anexo 7 - Programa da Disciplina de Oficina de Artes
- Anexo 8 - Aprendizagens Essenciais da disciplina de Materiais e Tecnologias
- Anexo 9 - Programa da Disciplina de Materiais e Tecnologias
- Anexo 10 - Aprendizagens Essenciais da componente de Cidadania e Desenvolvimento
- Anexo 11 – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania
- Anexo 12 - Critérios de avaliação definidos pela escola para as disciplinas de Desenho A, Oficina de artes e Materiais e Tecnologias
- Anexo 13 - Planificação Anual de Oficina de Artes
- Anexo 14 - Planificação Anual de Materiais e Tecnologias

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 - "Brinquedos de menino" e "brinquedos de menina": estudo de Isabel Margarida André (1999)	49
Figura 2 - Concelho de Odivelas: Figura de autor e do grupo de trabalho, com base no site: https://www.cm-odivelas.pt/pages/492	52
Figura 3 - Interior do Aqueduto, em Caneças. Fonte: https://www.cm-odivelas.pt/pages/723?poi_id=25	53
Figura 4 - Exterior do Aqueduto, em Caneças. Fonte: https://www.cm-odivelas.pt/pages/723?poi_id=25	53
Figura 5 - Postal de uma empresa de águas da Fonte dos Passarinhos.	54
Figura 6 - Postal de uma empresa de águas da Fonte dos Passarinhos (verso).....	55
Figura 7 - Lavadouro do Lugar D'Além.	55
Figura 8 - Envolvente da Escola Secundária de Caneças. Esquema de autor e do grupo de trabalho, com base no site: https://www.google.pt/maps/place/Escola+Secund%C3%A1ria+de+Cane%C3%A7as/@38.809846,9.2351979,825m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0xd1ed2c8e5bc43db:0xc74769	56
Figura 9 - Localização das escolas do Agrupamento de Escolas de Caneças. Esquema de autor e do grupo de trabalho, com base no site: https://www.google.pt/maps/search/Agrupamento+de+escolas+de+cane%C3%A7as/@38.8156142,-9.2285106,2268m/data=!3m1!1e3?hl=pt-PT	59
Figura 10 - Antigas instalações da Escola Secundária de Caneças.....	64
Figura 11 - Vista aérea da antiga escola. Fonte: https://arx.pt/projecto/escola-secundaria-canecas/	66
Figura 12 - Maquete da nova planta da escola. Fonte: https://arx.pt/projecto/escola-secundaria-canecas/	66
Figura 13 - Exterior da Escola Secundária da Caneças após remodelação.....	66
Figura 14 - Interior da Escola Secundária da Caneças após remodelação (átrio principal, auditório e corredor de acesso às salas de aula). Fonte: https://arx.pt/projecto/escola-secundaria-canecas/	66
Figura 15 - Organização da U.D. de acordo com as fases da Metodologia de Trabalho de Projeto.	78

Figura 16 - Exemplos de Moodboards e de materiais que poderiam ser utilizados. Fonte: própria.....	81
Figura 17 - Enunciado da UD, frente e verso. Fonte: própria.....	82
Figura 18 - Reintrodução do projeto e apresentação do vídeo dos parceiros. Fonte: própria.....	83
Figura 19 - Moodboard realizado pelo aluno nº4. Fonte: própria.....	84
Figura 20 - Moodboard digital realizado pelo aluno nº3. Fonte: Beatriz Guedes (enviado via e-mail).....	84
Figura 21 – Moodboard digital realizado pelo aluno nº4. Fonte: Bruna Bispo (enviado via e-mail).....	85
Figura 22 – Moodboard digital realizado pelo aluno nº24. Fonte: Sara Neves (enviado via e-mail).....	86
Figura 23 - Moodboard realizado pelo aluno nº19. Fonte: Mariana Simões (enviado via e-mail).....	86
Figura 24 - Professora em formação orientando os trabalhos dos alunos. Fonte: própria.....	87
Figura 25 - Esboços realizados pelo aluno nº 11. Fonte: própria.....	87
Figura 26 - Esboços realizados pelo aluno nº 3. Fonte: própria.....	88
Figura 27 - Esboços realizados pelo aluno nº 4. Fonte: própria.....	88
Figura 28 - Esboços realizados pelo aluno nº 10. Fonte: própria.....	89
Figura 29 - Esboços realizados pelo aluno nº 25. Fonte: própria.....	89
Figura 30 - Construção do brinquedo do aluno nº 25. Fonte: própria.....	91
Figura 31 - Construção do brinquedo do aluno nº 1. Fonte: própria.....	91
Figura 32 - Construção do brinquedo do aluno nº 16. Fonte: própria.....	91
Figura 33 - Construção do brinquedo do aluno nº 8, com ajuda de um colega. Fonte: própria.....	91
Figura 34 - Construção do brinquedo do aluno nº 8. Fonte: própria.....	92
Figura 35 - Construção do brinquedo do aluno nº 20. Fonte: própria.....	92
Figura 36 - Esboço do brinquedo do aluno nº 15. Fonte: própria.....	93
Figura 37 - Esboço do brinquedo do aluno nº2. Fonte: própria.....	93
Figura 38 - Desenho final do brinquedo do aluno nº2. Fonte: própria.....	93
Figura 39 - Construção do brinquedo do aluno nº 25. Fonte: Sofia Gambôa (enviado via e-mail).....	95

Figura 40 - Construção do brinquedo do aluno nº 12. Fonte: Inês Ferreira (enviado via e-mail).	96
Figura 41 - Construção do brinquedo do aluno nº 24. Fontes: Sara Neves (enviado via e-mail).	96
Figura 42 - Construção do brinquedo do aluno nº 19. Fonte: Mariana Simões (enviado via e-mail).	96
Figura 43 - Construção do brinquedo do aluno nº 26. Fonte: Sofia Pedro (enviado via e-mail).	96
Figura 44 - Construção do brinquedo do aluno nº 4. Fonte: Bruna Bispo (enviado via e-mail).	97
Figura 45 - Construção do brinquedo do aluno nº 22. Fonte: Raynna Silva (enviado via e-mail).	97
Figura 46 - Construção do brinquedo do aluno nº 3. Fonte: Beatriz Guedes (enviado via e-mail).	98
Figura 47 - Construção do brinquedo do aluno nº 2. Fonte: Ana Geraldês (enviado via e-mail).	98
Figura 48 - Construção do brinquedo do aluno nº 7. Fonte: Diogo Rodrigues (enviado via e-mail).	98
Figura 49 - Construção do brinquedo do aluno nº 17. Fonte: Maria Beatriz Valente (enviado via e-mail).	99
Figura 50 - Construção do brinquedo do aluno nº 6. Fonte: Diana Gama (enviado via e-mail).	99
Figura 51 - Apresentação em PowerPoint do aluno nº 3. Fonte: própria.....	101
Figura 52 - Apresentação em PowerPoint do aluno nº 12. Fonte: própria.....	101
Figura 53 - Apresentação em vídeo do aluno nº 15. Fonte: própria.	102
Figura 54 - Apresentação em PowerPoint com vídeo do aluno nº 24. Fonte: própria.	102
Figura 55 - Turma AV1 na aula síncrona de apresentações (fonte própria).	104
Figura 56 - "Feira do Brinquedo": exposição dos brinquedos e respetivos bilhetes. Fonte: própria.....	105
Figura 57 - "Feira do Brinquedo": exposição dos brinquedos e respetivos bilhetes. Fonte: própria.....	106
Figura 58 - "Feira do Brinquedo": exposição dos brinquedos e respetivos bilhetes. Fonte: própria.....	106

Figura 59 - Interação dos alunos com os brinquedos. Fonte: própria.	107
Figura 60 – Interação dos alunos com os brinquedos. Fonte: própria.	107
Figura 61 - Interação dos alunos com os brinquedos. Fonte: própria.	108
Figura 62 - Interação dos alunos com os brinquedos.	108
Figura 63 - Interação dos alunos com os brinquedos.	108
Figura 64 - Interação dos alunos com os brinquedos.	108
Figura 65 - Interação dos alunos com os brinquedos.	109
Figura 66 - Interação dos alunos com os brinquedos.	109
Figura 67 - Interação dos alunos com os brinquedos.	109
Figura 68 - Interação dos alunos com os brinquedos.	109
Figura 69 – Equipa de Jovens Repórteres para o Ambiente com a sua professora. Fonte: própria.	110
Figura 70 – Turma AV1, do 12º ano, com a professora em formação. Fonte: própria.	110
Figura 71 – Adryan Estadulho: aluno nº 1 e respetivo brinquedo. Fonte: própria...	111
Figura 72 - Peças do brinquedo realizado pelo aluno nº1. Fonte: própria.	112
Figura 73 - Interior do brinquedo realizado pelo aluno nº1. Fonte: própria.	112
Figura 74 – Ana Geraldês: aluna nº 2 e respetivo brinquedo. Fonte: própria.	113
Figura 75 - Exterior do brinquedo realizado pela aluna. Fonte: própria.	114
Figura 76 - Interior do brinquedo realizado pela aluna. Fonte: própria.	114
Figura 77 - Visão frontal do brinquedo realizado pela aluna. Fonte: própria.	115
Figura 78 – Beatriz Guedes: aluna nº3 e respetivo brinquedo. Fonte: própria.	115
Figura 79 - Visão lateral do brinquedo realizado pela aluna. Fonte: própria.	116
Figura 80 - Rodas amovíveis: detalhe do brinquedo realizado pela aluna. Fonte: própria.	116
81 - Brinquedo realizado pela aluna. Fonte: própria.	117
82 - Pormenor do brinquedo. Fonte: própria.	117
Figura 83- Bruna Bispo: aluna nº 4 e respetivo brinquedo. Fonte: própria.	117
Figura 84 - Brinquedo realizado pela aluna com acessórios para que as crianças possam colorir. Fonte: própria.	118
Figura 85 – Célia Ferreira: aluna nº 5 e respetivo brinquedo. Fonte: própria.	118
Figura 86 -Brinquedo realizado pela aluna nº 6, Diana Gama. Fonte: própria.	119
Figura 87 - Peças do brinquedo realizado pela aluna.	119

Figura 88 – Brinquedo realizado pelo aluno (com suporte extra para diferentes níveis de dificuldade).....	120
Figura 89 – Diogo Rodrigues: aluno nº 7 e respetivo brinquedo. Fonte: própria. ...	120
Figura 90 - Brinquedo realizado pelo aluno.....	121
Figura 91 – Eduardo Almeida: aluno nº 8 e respetivo brinquedo. Fonte: própria. ..	121
Figura 92 - Brinquedo realizado pelo aluno. Fonte: própria.....	122
Figura 93 – Élio Almada: aluno nº 9 e respetivo brinquedo. Fonte: própria.	122
Figura 94 - Brinquedo realizado pelo aluno.....	122
Figura 95 - Brinquedo realizado pela aluna. Fonte: própria.	123
Figura 96 – Érica Marques: aluna nº 10 e respetivo brinquedo. Fonte: própria.	123
Figura 97 - Brinquedo realizado pelo aluno. Fonte: própria.....	124
Figura 98 – Francisco Gama: aluno nº 11 e respetivo brinquedo. Fonte: própria....	124
Figura 99 – Inês Ferreira: aluna nº 12 e respetivo brinquedo. Fonte: própria.	125
Figura 100 - Peças do brinquedo realizado pela aluna. Fonte: própria.....	126
Figura 101 - Brinquedo realizado pela aluna. Fonte: própria.	126
Figura 102 - Brinquedo realizado pelo aluno nº 13, João Março. Fonte: própria... ..	127
Figura 103 – Mara Alves: aluna nº 15 e respetivo brinquedo. Fonte: própria.	128
Figura 104 - Brinquedo realizado pela aluna. Fonte: própria.	128
Figura 105 - Brinquedo realizado pelo aluno. Fonte: própria.....	129
Figura 106 – Marco Serôdio; aluno nº 16 e respetivo brinquedo. Fonte: própria....	129
Figura 107 - Peças do brinquedo.....	129
Figura 108 – Maria Beatriz Valente: aluna nº 17 e respetivo brinquedo. Fonte: própria.	130
Figura 109 - Brinquedo realizado pela aluna. Fonte: própria.	131
Figura 110 – Maria de Fátima Varela: aluna nº 18 e respetivo brinquedo. Fonte: própria.	132
Figura 111 – Brinquedo realizado pela aluna. Fonte: própria.....	132
Figura 112 - Peças do brinquedo.....	132
Figura 113 - Brinquedo realizado pela aluna.	133
Figura 114 – Mariana Simões: aluna nº 19 e respetivo brinquedo. Fonte: própria..	133
Figura 115 - Peças do brinquedo realizado pela aluna. Fonte: própria.....	133
Figura 116 - Peças do brinquedo realizado pela aluna. Fonte: própria.....	134
Figura 117 – Mariana Justo: aluna nº 20 e respetivo brinquedo. Fonte: própria.	134
Figura 118 - Brinquedo realizado pela aluna. Fonte: própria.	135

Figura 119 – Matilde Costa: aluna nº 21 e respetivo brinquedo. Fonte: própria.	135
Figura 120 - Hipóteses de montagem do brinquedo realizado pela aluna. Fonte: Matilde Costa (enviado via e-mail).....	136
Figura 121 - Brinquedo realizado pela aluna.	137
Figura 122 - Brinquedo realizado pela aluna.	137
Figura 123 – Raynna Silva: aluna nº 22 e respetivo brinquedo. Fonte: própria.	137
Figura 124 –Peças do brinquedo realizado pela aluna. Fonte: própria.	138
Figura 125 – Sara Neves: aluna nº 24 e respetivo brinquedo. Fonte: própria.....	138
<i>Figura 126 - Interior do brinquedo realizado pela aluna. Fonte: Sara Neves (enviado via e-mail).</i>	<i>139</i>
Figura 127 - Jogo da Jenga realizado pela aluna.....	139
Figura 128 - Jogo do Dominó realizado pela aluna.	139
Figura 129 - Peças do brinquedo realizado pela aluna. Fonte: Própria.....	140
Figura 130 – Sofia Gambôa: aluna nº 25 e respetivo brinquedo. Fonte: Própria....	140
Figura 131 - Brinquedo realizado pela aluna. Fonte: Própria.	141
Figura 132 – Sofia Pedro: aluna nº 26 e respetivo brinquedo. Fonte: Própria.	141

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de professores na escola.....	67
Gráfico 2 - Resposta ao questionário de caracterização da turma: "Quais as dificuldades que prevês ter caso tenhamos de voltar às aulas on-line e tenhas de trabalhar em casa?"	70
Gráfico 3 - Resposta ao questionário de caracterização da turma: "O que é a arte para ti"?	71
Gráfico 4 - Resposta ao questionário de caracterização da turma: "Para que serve a arte? Qual é o seu propósito?".....	71
Gráfico 5 - Resposta ao questionário de caracterização da turma: "Gostas/ Gostarias de trabalhar a tridimensionalidade?"	149
Gráfico 6 - Resposta ao questionário de avaliação da U.D.: "Gostaste de criar um brinquedo?"	150
Gráfico 7 - Resposta ao questionário de avaliação da U.D.: "Gostaste de trabalhar a tridimensionalidade?"	150

Gráfico 8 - Resposta ao questionário de caracterização da turma: "Gostarias de participar numa campanha de solidariedade social?"	152
Gráfico 9 - Resposta ao questionário de caracterização da turma: "O que é a arte para ti?"	153
Gráfico 10 - Resposta ao questionário de caracterização da turma: "Qual é o propósito da arte?"	154
Gráfico 11 - Resposta ao questionário de avaliação da U.D.: "Sentiste alguma dificuldade que possa ter comprometido a realização do teu projeto?"	159
Gráfico 12 - Resposta ao questionário de avaliação da U.D.: "Sentiste-te bem acompanhada(o) na realização deste projeto?"	162

INDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Calendarização do projeto.....	79
Tabela 2 - Alterações feitas à calendarização do projeto.....	80
Tabela 3 - Critérios de avaliação.....	144

LISTA DE SIGLAS

AE – Aprendizagens Essenciais

AFC - Autonomia e Flexibilidade Curricular

ASE – Ação Social Escolar

CQ – Centro Qualifica

CQEP – Centro de Qualificação e Ensino Profissional

DGE - Direção Geral da Educação

DL – Decreto-Lei

EE- Encarregado de Educação

ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

ESC - Escola Secundária de Caneças

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME - Ministério da Educação

ONG – Organização Não- Governamental

PA - Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PBL – *Project-Based Learning*

PE - Projeto Educativo

UD - Unidade de Trabalho

INTRODUÇÃO

O presente estudo - desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Introdução à Prática Profissional IV, do curso de Mestrado em Ensino de Artes Visuais, da Universidade de Lisboa - refere-se ao relatório da Prática de Ensino Supervisionada, realizada na Escola Secundária de Caneças, na freguesia de Caneças, Concelho de Odivelas. Esta prática realizou-se numa turma de 12º ano do curso científico-humanístico de Artes Visuais, nas disciplinas de Oficinas de Artes e Materiais e Tecnologias, abordando também uma temática referente à componente de Cidadania e Desenvolvimento.

Durante o 1º semestre do ano letivo de 2019/2020 os alunos desenvolveram o projeto *Brinquedo Solidário* que consistia na construção de brinquedos, através de metodologias associadas ao processo de *design*, com a finalidade de serem doados a crianças da Comunidade de Achada Eugénio Lima, em Cabo Verde, no âmbito da Missão de Voluntariado Internacional da Organização Não-Governamental World Needs.

Este projeto surgiu da motivação e vontade pessoal de aplicar os conteúdos do currículo escolar a situações reais na vida dos estudantes, com impactos positivos para a sociedade. Por considerarmos que educar envolve muito mais do que transmissão de saberes e conhecimentos, procurámos desenvolver competências nos alunos que lhes permitam resolver qualquer tipo de problemas e enfrentar situações diversas, com as quais terão de lidar durante o seu percurso, não só académico, mas também profissional. Assim, pretendemos motivar os alunos através da criação de uma parceria com uma organização externa à escola para que estes pudessem participar numa iniciativa solidária, aprendendo de forma significativa, construindo conhecimentos através das suas próprias experiências e compreendendo de que modo a Arte surge como fator de mudança social.

Para levar a cabo este estudo recorreremos à metodologia de investigação-ação e baseamo-nos no paradigma qualitativo (Stake, R. 2010) tornando-nos investigadores participantes deste estudo de caso por forma a recolher informações, sistematicamente, com o objetivo implementar mudanças e propor recomendações. Sendo a investigação

qualitativa descritiva, reunimos os dados necessários através de observação participante, no contexto habitual da turma em questão, previamente estudado, e não num contexto artificial criado pelo investigador. Procuramos, ainda, estabelecer uma relação próxima e interações sociais com os alunos e professores para melhor os compreender, nas suas atividades quotidianas (Lapassade, G. 2001). Os dados foram recolhidos em forma de notas de campo, imagens, vídeos, documentos e outros registos (Bogdan, R. & Biklen, S. 1994). Utilizámos as seguintes ferramentas para este processo: questionários de diagnóstico como forma de recolher dados acerca dos interesses e receios dos alunos; diários de campo no formato de grelhas de observação com o registo, aula a aula, do progresso e dificuldades dos alunos; entrevistas informais aos alunos durante o período de investigação no local; registo fotográfico das aulas, das várias fases dos projetos dos alunos e dos trabalhos realizados pelos mesmos; questionários de balanço dos resultados obtidos, de modo a que se compreenda a evolução dos alunos e a sua apreciação acerca da Unidade Didática (UD) implementada e se avaliem as estratégias e metodologias utilizadas. Os dados foram posteriormente interpretados e analisados de forma indutiva, constituindo um dos elementos-chave do estudo (Stake, R. 1995).

O presente relatório está dividido em quatro partes: a fundamentação teórica, a contextualização, a conceção e implementação do projeto e a análise e interpretação dos resultados.

No primeiro capítulo, apresentamos uma revisão teórica dos temas estudados e trabalhados neste relatório. Abordamos, primeiramente, algumas práticas pedagógicas transversais ao ensino em geral tais como a diferenciação pedagógica, a transdisciplinaridade, o *project-based learning*, o diálogo como estratégia didática e a educação para a cidadania. De seguida, debruçamo-nos sobre as várias correntes da educação artística, em particular a corrente formalista-cognitiva, a corrente pragmática-reconstrutora e o estudo da cultura visual na atualidade. A última parte deste capítulo é dedicada à didática, estudando o *design* de produto, a metodologia de projeto aplicada ao mesmo e o *design* de brinquedos.

No segundo capítulo, é feito o enquadramento do contexto onde decorreu a prática pedagógica. Partimos da contextualização geográfica e histórica da freguesia de Caneças, passando pela caracterização do agrupamento do qual a escola faz parte,

analisamos o funcionamento da própria escola secundária de Caneças, o grupo de Artes Visuais e a turma AV1, do 12º ano. Apresentamos ainda a Organização Não Governamental que trabalhou connosco, em parceria.

Seguindo-se à caracterização do contexto escolar, iniciamos a apresentação do projeto onde explicamos toda a unidade didática, os seus objetivos, metodologias aplicadas e o planeamento e organização da mesma. Descrevemos, ainda, as aulas lecionadas, expondo os trabalhos dos alunos e respetiva avaliação.

Dedicamos o quarto e último capítulo à análise cuidada e à interpretação dos dados recolhidos. Nesta parte do relatório aferimos a eficácia das metodologias aplicadas, o impacto do projeto na motivação dos alunos e na sua conceção sobre a arte, os efeitos da pandemia (devido à Covid-19) na implementação do mesmo, e apreciação feita pelos alunos relativamente à professora em formação.

Finalmente, concluímos o relatório com uma reflexão sobre o projeto, fazendo o balanço de todo o percurso, cruzando os dados recolhidos com os objetivos propostos inicialmente, reconhecendo as fraquezas do projeto e propondo possíveis alterações e desenvolvimentos futuros para o mesmo.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo irá incidir nos conceitos e conteúdos a abordar na UD que lecionámos e nas metodologias pedagógicas e didáticas escolhidas para este projeto. A fundamentação deste relatório está, portanto, dividida em três partes, cada uma abordando conceitos, estratégias e temáticas de grande relevância para a nossa prática. São elas: conceitos e estratégias educativas transversais, conceções e práticas da educação artística e *design* de produto.

Explicitamos, em primeiro lugar, diferentes conceitos e estratégias transversais ao ensino em geral com base em variadíssimos autores, como a diferenciação pedagógica – estratégia apresentada por Tomlinson, C. & Allan, S. (2000), Tomlinson, C. (2008) e Maia, V. & Freitas, S. (2020) e abordada por autores como Carvalho, A. & Diogo, F. (1994), UNESCO (1994), Carvalho, C. & Conboy, J. (2013) e pelo Decreto-Lei (DL) nº 54 de 2018 – a transdisciplinaridade – conceito abordado por autores como Helmane, I. & Briška, I. (2017), Cohen, A. C. & Fradique, J. (2018), Cosme A. (2018), Padurean, A. & Cheveresan, C.T. (2010) e ainda pela Lei nº 46 de 1986 e pelo DL nº 55 de 2018 – o Project-Based Learning – sustentado em Sawyer, R. (2005), Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010), Mateus, M. (2011), Carparo, R., Carparo, M. & Morgan, J. (2013) e Cosme, A. (2015) – o Diálogo como estratégia didática – tal como exposto por Silva, I., Payol, I. & Gomes, C. (1992), De La Torre, S. (2002), Carvalho, C. & Conboy, J. (2013) e Santos, C. & Pinto, J. (2018) – e a Educação para a Cidadania – área disciplinar transversal a todos os ciclos de ensino e de elevada importância na formação de todos os estudantes como referem a Lei nº 46 de 1986, o Despacho nº 6173 de 2016, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) (Ministério da Educação/Direção Geral da Educação [ME/DGE], 2017b), o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) (ME/DGE, 2017a). Recorremos ainda a autores como Pinto, T. et al (2015) e Santos, R. & Rolino, T. (2019) para aprofundar esta temática.

De seguida, iremos também debruçar-nos sobre conceções mais específicas no campo do ensino das Artes Visuais, percebendo de que forma a arte surge como fonte de conhecimento, como pode a Arte provocar mudanças sociais na comunidade em que estamos inseridos e na sociedade em geral e como funciona o ensino artístico na atualidade. Para tal, baseamo-nos em Viadel, R. M. (1991), Carvalho, A. & Diogo, F.

(1994), Efland, A. (1995), Dewey, J. (1934), Barbosa, A. M. (2006), Sousa, A. (2007, 2008 e 2017) para estudar as diversas correntes da educação artística e em Bernard, M. (1998), Charréu, L. (2003), Freedman, K. (2003), Belver, M. H. (2005), Hernández, F. (2005, 2007), Damasio, A. & Damasio, H. (2006) e Gralik, T. P. (2010) para aprofundar o estudo da educação pela cultura visual.

Por último, tendo em conta que na base deste projeto está o *design* de produto e a construção de objetos assentes na metodologia de projeto, considerámos necessário explorar autores como Dewey, J. (1934), Munari, B. (1966, 1981), Norman, D. (1969), Cross, N. (2000, 2006 e 2011), Efland, A. (2005), Tavares, M. (2007), Nunes, P. (2014) e a Diretiva 2019/48/CE para melhor compreender o processo de *design* e a metodologia referida. Aprofundamos em particular o *design* de brinquedos recorrendo a autores como Manson, M. (2002), Pinto, T. (2015) e Santos, R. & Rolino, T. (2019) pois é um tema de elevado impacto no desenrolar do projeto.

1.1. CONCEITOS E ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS TRANSVERSAIS

Nesta secção apresentamos alguns conceitos e estratégias didáticas e pedagógicas transversais aos diversos ciclos de ensino. Considerámo-los relevantes para o nosso projeto dado que valorizamos as aprendizagens significativas e um ensino inclusivo, acessível a todos e que promova o sucesso de todos e cada um dos alunos em sala de aula. As estratégias que apresentamos constituem um grande suporte para que sejamos bem-sucedidos na missão de formar cidadãos responsáveis e participativos, capazes de aplicar o conhecimento adquirido em sala de aula a diversas situações na sua vida futura.

1.1.1. Diferenciação Pedagógica

Ao longo dos anos, tem sido notória uma crescente preocupação relativamente ao desenvolvimento de um sistema educativo cada vez mais inclusivo. Neste sentido, têm sido levadas a cabo conferências, redigidas várias declarações e postas em prática estratégias com o objetivo de educar todos os alunos de forma a que consigam atingir o expoente máximo das suas capacidades, independentemente das suas diferenças. A

diferenciação pedagógica inclusiva surge como “uma abordagem ao ensino em sala de aula” e como uma “resposta proativa do professor às necessidades de cada aluno” (Tomlinson & Allan, 2000, p.14) de forma a promover a participação e o sucesso de todos eles, constituindo assim, uma “componente essencial das práticas inclusivas” (Maia & Freire, 2020, p.1).

Nos finais do século XX, a inclusão vem romper com o conceito de integração, apresentando fortes críticas às práticas educativas em geral. Esta mudança de paradigma surge da necessidade de abraçar de forma plena a diversidade, unificando a educação especial e regular num único sistema educativo, por forma a que todos tenham igual oportunidade de desenvolver ao máximo as suas potencialidades e manter um nível aceitável de conhecimentos. Neste sistema de ensino que tem vindo a crescer e a tornar-se cada vez mais consistente, é defendido um modelo de educação de qualidade ao alcance de todos, tendo em conta as necessidades, interesses e características de cada um dos alunos, respeitando-os e valorizando-os pelas suas diferenças (Tomlinson, 2008). O principal objetivo passa por educar com êxito todas as crianças e jovens, erradicando a desigualdade e as discriminações de qualquer tipo - seja pelas deficiências, cultura, género, entre outras - e aceitando todos no seio da comunidade escolar.

A educação inclusiva (...) deve ser capaz de identificar, a cada momento, as barreiras que impedem a participação e a aprendizagem de todos os alunos e procurar encontrar o modo de as superar (UNESCO, 2017). (...) É esse o desafio que os professores têm de enfrentar na sala de aula e que exige equacionar abordagens ao ensino, que não sejam uniformizadas e que atendam às diferenças de todos (Maia, V. & Freire, S., 2020, p.2).

Considerando que “a educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais (...) não pode progredir de forma isolada e deve fazer parte de uma estratégia global de educação (...) o que implica uma profunda reforma da escola regular” (UNESCO, 1994, p.iv), foi concebida, em 1994, a Declaração de Salamanca. O seu principal objetivo é promover a educação para todos num clima de igualdade, disponibilizando as ferramentas necessárias para que as escolas regulares possam atender às necessidades individuais de todas as crianças. É relembrado e sublinhado o direito fundamental à educação e a igualdade de oportunidades para todos independentemente da sua situação familiar ou da sua condição física, intelectual, social, socioeconómica, emocional e linguística.

Por conseguinte, tendo em conta que “a verdadeira individualização do ensino consiste na individualização dos métodos de ensinar” (Carvalho, A. & Diogo, F. 1994, p.223), as escolas devem adotar uma pedagogia centrada na criança e uma política inclusiva, criando condições para que todos os alunos se apropriem de competências e desenvolvam as suas faculdades por forma a que, mais tarde, possam participar de forma consciente e responsável na sociedade onde estão inseridos. Tal como é referido nesta declaração “as escolas centradas na criança são, assim, a base de construção duma sociedade orientada para as pessoas, respeitando quer as diferenças, quer a dignidade de todos os seres humanos” (UNESCO, 1994, p.7).

A 6 de julho de 2018, o governo português publicou o Decreto-Lei nº54 através do qual se compromete a apostar na educação inclusiva. É reconhecido o direito de todos os alunos adquirirem um “nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (DL nº 54/2018 de 6 de julho da Presidência Do Conselho De Ministros, 2018, p.2918), independentemente da sua situação pessoal e social, na sua escola regular local. Promove-se a flexibilização curricular bem como a autonomia das escolas para que possam lidar com a diversidade e adequar o ensino às características e necessidades individuais dos seus alunos em concreto.

Deste modo, é incentivada a inclusão, a equidade e o sucesso educativo de todos sem exceção pois não “é necessário categorizar para intervir. Procura -se garantir que o PA seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados” (DL nº 54/2018 de 6 de julho da Presidência Do Conselho De Ministros, 2018, p.2919).

É neste sentido que surge a diferenciação pedagógica inclusiva, como uma estratégia de ensino centrada no aluno, que “procura gerar o sucesso de todos através do sucesso de cada um” (Maia, V. & Freire, S., 2020, p.5), levando a que todos os alunos aprendam juntos no seio de um grupo heterogéneo e proporcionando “diferentes formas de aprender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo a que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (Tomlinson, 2008, p.13).

A diferenciação pedagógica parte da premissa de que a diferença é uma condição humana e que dentro de uma sala de aula existe uma vasta diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem, diferentes interesses, *backgrounds* culturais e educacionais distintos, variadas relações interpessoais, entre muitos outros fatores que

influenciam o desenvolvimento individual e coletivo dos alunos. Responder a esta diversidade em sala de aula de modo a que todos os alunos participem, aprendam de forma eficaz e alcancem o sucesso, revela ser um desafio para as escolas e professores.

Desta forma, são apresentados princípios orientadores da diferenciação pedagógica como uma ajuda para que esta possa ser uma prática implementada eficazmente. Assim, para que a diferenciação pedagógica tenha lugar é necessário: um *ambiente de aprendizagem positivo* - que “deve convidar todos os alunos à aprendizagem, i.e., a investirem os seus melhores esforços para aprenderem total e profundamente” (Maia, V. & Freire, S., 2020, p.10), criando-se um espaço onde “os alunos se sintam seguros, respeitados, envolvidos, desafiados e apoiados” (Maia, V. & Freire, S., 2020, p.10) o que leva a que aprendam melhor; um *currículo de alta qualidade* - através da “definição clara do que os alunos devem saber e das competências e conhecimentos que devem desenvolver como resultado de um segmento de aprendizagem” (Maia, V. & Freire, S., 2020, p.11) que se destina a envolver os alunos e que lhes proporcione um conjunto de saberes importantes e com grande relevância para os mesmos; uma *avaliação contínua* - que garante a eficácia de um ensino diferenciado pois permite ao professor recolher dados prévios sobre as características e interesses dos alunos, planificar as suas aulas de acordo com as informações que dispõe e ajustá-las sempre que se revele necessário, acompanhando de forma constante o progresso dos alunos para que os possa ajudar a perceber qual o melhor caminho a percorrer no sentido de uma melhor aprendizagem (avaliação formativa); um *ensino orientado para as necessidades dos alunos* – em que as tarefas propostas sejam “igualmente importantes para todos, proporcionando que todos trabalhem os mesmos saberes, conhecimentos e competências essenciais” mesmo que através de caminhos diversos, e que “devem ser desafiantes, instigantes (na medida em que ajudem os alunos a pensar e a raciocinar para as poderem resolver) e apelativas para todos” (Maia, V. & Freire, S., 2020, p.12); e uma *organização de sala de aula flexível* - de forma a permitir que mais do que uma coisa aconteça em simultâneo e para que os alunos possam trabalhar individualmente, em grupo ou com a turma num todo.

Por conseguinte, a diferenciação pedagógica, de acordo com o modelo de Tomlinson (2008), tem como objetivo proporcionar aos alunos múltiplas abordagens ao que vão aprender, como o vão fazer e como irão, posteriormente, demonstrar o que

aprenderam, aumentando as oportunidades de aprendizagem significativa. Como anteriormente referido, o núcleo central desta abordagem é a planificação feita pelo professor, que deve focar-se nas necessidades de todos os alunos e nos objetivos de aprendizagem comuns, apoiando-se na avaliação diagnóstica e formativa e nos questionários de interesses e preferências dos mesmos. Desta forma, pode encontrar estratégias que respondam à diversidade que lhe é apresentada dentro de uma sala de aula, tendo sempre a flexibilidade necessária para que possam ser feitas alterações e adaptações durante o processo de ensino-aprendizagem.

Por este motivo, devem ser considerados três componentes-chave do currículo à luz da diferenciação pedagógica (Maia, V. & Freire, S., 2020; Tomlinson, C. & Allan, S., 2000). O primeiro componente-chave diz respeito ao *conteúdo*, o que é ensinado, o que se pretende que os alunos aprendam e/ou sejam capazes de fazer para atingir os objetivos de aprendizagem – objetivos estes que devem ser apresentados de forma muito clara aos alunos.

Numa sala de aula onde se diferenciam as situações de ensino e aprendizagem, tanto os factos como o material a ser apreendido e as competências a desenvolver permanecem constantes para todos os alunos. (...) Assim, aquilo que é susceptível de diferenciação numa turma é o modo como os alunos acedem às aprendizagens nucleares (Tomlinson, C. & Allan, S., 2000, p.22).

O *processo* é-nos apresentado em segundo lugar, compreendendo o modo como os alunos assimilam o que aprenderam, “ao modo como os alunos compreendem ou dão sentido ao conteúdo” (Maia, V. & Freire, S., 2020, p.14). O terceiro componente-chave é o *produto*, a forma como todos os alunos irão demonstrar o que aprenderam e o que são capazes de fazer depois de um certo período de aprendizagem. Neste sentido, “um bom produto faz com que os alunos reavaliem e apliquem tudo aquilo que aprenderam, alarguem os seus conhecimentos e competências e se envolvam numa atividade cognitiva crítica e criativa” (Tomlinson, C. & Allan, S., 2000, p.23). A diferenciação do produto dá-se quando é permitida uma variedade de modos de expressão das aprendizagens.

Além dos componentes-chave supra enumerados, é necessário ter em consideração outros fatores que influenciam o ensino-aprendizagem, como as emoções e os sentimentos dos alunos, que se refletem na sua motivação para aprender, na capacidade (ou falta dela) para trabalhar com os pares e na sua autoestima.

Para melhor responder “à diversidade dos alunos”, obtendo “um melhor desempenho dos mesmos” (Maia, V. & Freire, S., 2020, p.16), é ainda preciso ter em conta o *nível de preparação dos alunos* - para compreender onde se encontram ao nível dos conhecimentos e competências e onde devem chegar - Zona de Desenvolvimento Proximal (Carvalho, C. & Conboy, J., 2013); os seus *interesses* – pois “adequar o ensino ao interesse do aluno tem impactos positivos na sua aprendizagem, aumentando a sua motivação, a sua produtividade e a sua realização” (Maia, V. & Freire, S., 2020, p.17) e ao instigar a curiosidade dos alunos, dá-se um maior envolvimento cognitivo e afetivo na realização das diferentes tarefas e na aprendizagem; e os seus *perfis de aprendizagem* – que têm a ver com as suas preferências e não tanto com as suas características. É preciso ter em conta que “os alunos aprendem de maneiras diferentes e de modo mais eficaz quando as circunstâncias da aprendizagem coincidem com a sua abordagem preferida” (Maia, V. & Freire, S., 2020, p.177)

Em suma, o professor tem o papel de compreender e pôr em prática todos estes parâmetros de modo a adaptar a sua prática pedagógica e encaminhar os alunos numa direção mais positiva (Maia, V. & Freire, S., 2020). Deste modo, “os alunos e os professores são colaboradores no âmbito do processo de aprendizagem” (Tomlinson, C. & Allan, S., 2000, p. 21).

1.1.2. Transdisciplinaridade

Com o objetivo de suscitar uma mudança no sistema educativo e promover um cumprimento mais eficaz dos propósitos já inscritos na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86), a 6 de julho de 2018, o governo português publicou o DL n.º 55 com o objetivo de dotar as escolas de “autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos” (DL n.º 55/2018 de 6 de julho da Presidência Do Conselho De Ministros, p.2928). A Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) veio assim favorecer uma melhoria da qualidade do ensino, de forma a que todos os alunos adquiram conhecimentos - presentes nas Aprendizagens Essenciais (AE) de cada disciplina - valores e atitudes (através da Cidadania e Desenvolvimento e de forma transversal em todas as disciplinas) “para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da

Escolaridade Obrigatória” (DL nº 55/2018 de 6 de julho da Presidência Do Conselho De Ministros, p.2930)

Tendo em conta que a AFC se assume “como uma oportunidade de mobilização de novas metodologias de ensino-aprendizagem, alicerçadas no trabalho colaborativo entre docentes, no pressuposto de que a matriz curricular a implementar deve potenciar o sucesso de todas as crianças e alunos da organização escolar” (Cosme, A. 2018, p.16), podemos distinguir três abordagens de ensino-aprendizagem inclusivo: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Estas abordagens atravessam fronteiras entre disciplinas e áreas de conhecimento, trazendo alterações significativas ao processo de aprendizagem dos alunos. Nelas, o conhecimento entende-se como um todo interrelacionado, organizado e estruturado, promovendo, simultaneamente, o desenvolvimento intelectual, emocional e social dos alunos – “The efficiency of integrated teaching/learning is justified with the connection of learning to life (because life is a whole), gaining the unity of a child’s spiritual development and understanding of coherence within knowledge” (Helmane, I. & Briška, I. 2017, p.8).

De modo a que melhor se compreenda a transdisciplinaridade, para o que aqui nos interessa estudar, é necessário analisar, primeiramente, as duas abordagens que a precedem. Assim, a multidisciplinaridade é uma abordagem centrada nas disciplinas e no conhecimento específico de cada uma. O trabalho organiza-se em torno de um tema comum às disciplinas, mas que é trabalhado separadamente em cada uma delas com o objetivo de obter novos conhecimentos. As fronteiras entre disciplinas mantêm-se bem definidas, existindo apenas um paralelismo entre elas. Privilegia-se não só a relação professor-aluno, mas também a cooperação entre alunos.

No que à interdisciplinaridade diz respeito, as disciplinas “interagem umas com as outras, confrontando e discutindo os respetivos pontos de vista. Há trocas mútuas, recíprocas e interativas entre elas” (Cohen, A.C. & Fradique, J., 2018, p.52). As competências e os saberes trabalhados são comuns às várias disciplinas e, embora as características específicas de cada uma delas sejam mantidas, os processos e conceitos aprendidos numa disciplina ajudam a compreender as outras. É uma abordagem centrada no aluno e nas ideias que cada um desenvolve como resultado da sua experiência de aprendizagem, por forma a desenvolver e aprofundar determinado

conhecimento. Para além das relações professor-aluno e aluno-aluno, na interdisciplinaridade é fundamental a cooperação entre professores.

Quanto à transdisciplinaridade, abordagem que promovemos, Cohen & Fradique (2018, p.52) afirmam que “é o grau mais complexo de integração na hierarquia da articulação curricular” e Padurean & Cheveresan (2010, p. 127) descrevem-na como um “relatively recent concept, involving a principle of scientific research and interdisciplinary behaviour and practice that presupposes the application of scientific approaches to matters that lie between, across and beyond the boundaries of traditional, conventional academic disciplines”. Trata-se de uma fusão das diversas disciplinas, isto é, todas as disciplinas são aprendidas em simultâneo, num contexto de vida real, com base em problemas atuais (quer sejam sociais, económicos, culturais, ecológicos, ou outro problema da atualidade).

O currículo é organizado em torno de questões relevantes e do interesse dos alunos, integrando a perspectiva de múltiplas disciplinas por forma a conectar o conhecimento e aprofundar o saber, permitindo uma maior compreensão dos conteúdos através de experiências reais, ou seja, “in transdisciplinary approach, the concepts, research processes and topics converge with a significant impact on the perceptions of all the sectors involved, leading to top innovative, unforeseen solutions” (Helmane, I. & Briška, I., 2017, p.11). Para além das relações estabelecidas nas abordagens multi e interdisciplinares (relação professor-aluno, aluno-aluno e cooperação entre todos os professores), na transdisciplinaridade, privilegia-se ainda a relação escola-comunidade.

É, por conseguinte, uma abordagem orientada para a resolução de problemas, cujo objetivo passa por encontrar soluções inovadoras para uma determinada situação, desenvolvendo conteúdos e competências provenientes de diferentes disciplinas, tendo em conta que “nenhum saber é mais importante que o outro” (Cohen, A.C. & Fradique, J., 2018, p.52). A aprendizagem baseada em projetos (também conhecida por *Project-Based Learning*) ou a negociação curricular são metodologias que podem ser utilizadas neste contexto pois centram-se “no papel dos alunos enquanto autores, proporcionando aprendizagens significativas” (DL nº 55/2018 de 6 de julho da Presidência Do Conselho De Ministros, p.2929). Os alunos participam de forma mais envolvente, desenvolvem a criatividade e o conhecimento adquirido torna-se útil para a sua vida.

Assim, há a “necessidade de envolver os alunos na tomada de decisões, o que torna as aprendizagens relevantes, na medida em que os alunos têm liberdade, responsabilidade e autonomia nas decisões tomadas” (Cohen, A.C. & Fradique, J. 2018, p.55).

Segundo Cohen & Fradique, “esta última perspectiva ganha, agora, força, no âmbito da AFC, enquanto instrumento para: a) explorar formas diferentes de organizar os tempos escolares; b) possibilitar o trabalho de diferenciação pedagógica, de natureza transdisciplinar; c) promover o desenvolvimento de projetos; d) aprofundar os conhecimentos adquiridos; e) facilitar a alternância de tempos; f) motivar o trabalho em equipas educativas” (Cohen, A.C. & Fradique, J., 2018, p.53).

Neste sentido, o professor reúne em si “abilities to think in a complex, interlinked manner, and acknowledge the pain inherent in abandoning one’s intellectual comfort zone by working outside one’s home discipline and engaging in new modes of thinking and taking action” (Bernstein, J. H., 2015, pp.10-11). Além disso, é ainda considerado um “agente de desenvolvimento curricular” e “mediador de aprendizagens transversais e específicas” (Cohen, A.C. & Fradique, J., 2018, p.17), devendo criar as condições para que os alunos consigam relacionar as suas aprendizagens, compreendendo-as como um todo e transformando o seu conhecimento em aprendizagens significativas.

A transdisciplinaridade é, “mais do que um fim em si mesmo, um meio através do qual se criam mais e melhores possibilidades de promoção de aprendizagens significativas, as quais se encontram associadas a desafios, experiências e vivências autênticas, social e culturalmente plausíveis e exequíveis” (Cosme, A., 2018, p.35). Portanto, o sucesso de todos e de cada um dos alunos é garantido através da consolidação dos conhecimentos e do desenvolvimento de competências de nível elevado, o que permite que os mesmos sejam mobilizados em situações concretas e variadas, no futuro, favorecendo uma cidadania ativa e informada por forma a dar resposta a problemas que sejam colocados pela sociedade contemporânea. Tal como afirmam Cohen & Fradique (2018, p.51), “para formar cidadãos de sucesso (conhecedores, mas também capazes de integrar as aprendizagens adquiridas, resolver problemas, ser autónomos) é necessário promover o desenvolvimento de competências transdisciplinares, mobilizando literacias diversas e múltiplas competências teóricas e práticas”.

1.1.3 Project-Based Learning

Project-based learning (PBL) – ou pedagogia de projeto ou ainda ensino baseado na realização de projetos - é uma metodologia investigativa que, tal como afirma Maria Mateus num dos seus estudos (2011, p.3), se centra na “resolução de problemas pertinentes e reais”, relevantes para todos os intervenientes, envolvendo-os diretamente com a sociedade em que se inserem. Na visão dos autores Manuel Rangel e Cláudia Gonçalves (2010, p.23), este tipo de trabalho parte de “questões e/ou problemas reais, sentidos como verdadeiros problemas para aqueles que os vão tratar (ou seja, como situações para as quais não há, à partida, uma resposta, total e única, para a sua resolução e/ou esclarecimento)”.

Apesar do ato de projetar já ser realizado desde há muitos séculos, o PBL surge no início do século XX como estratégia pedagógica a partir do trabalho do filósofo e educador John Dewey (Sawyer, R., 2005) e da obra *O Método de Projeto* de William Kilpatrick, publicada em 1918 sob influencia de Dewey (Cosme, A. 2018). Esta metodologia veio romper com certas tradições e crenças bastantes interiorizadas acerca do ensino e da aprendizagem, e apresenta uma alternativa ao ensino direto, expositivo e que funciona num só sentido (professor - aluno), onde o trabalho em sala de aula é o mesmo para todos os alunos e deve ser realizado todo em simultâneo. Em contrapartida, esta nova forma de trabalho permite que os alunos aprendam fazendo, participando de forma ativa e construindo o conhecimento. Deste modo,

A project-based classroom allows students to investigate questions, propose hypotheses and explanations, discuss their ideas, challenge the ideas of others, and try out new ideas. Research has demonstrated that students in project-based learning classrooms get higher scores than students in traditional classrooms” (Sawyer, R. 2005, p.318).

Ainda que existam diferentes formas de ser aplicada e de ser difícil definir um “caminho único e um processo linear para a sua aplicação de forma a ser seguido por todos” (Rangel, M. & Gonçalves, C., 2010, p.23), esta é uma metodologia que traz grandes contributos para o ensino, revelando uma nova visão do papel da escola e da aprendizagem, em que a escola está ao serviço do conhecimento e compreensão do mundo. Adicionalmente, é uma metodologia propícia ao trabalho de forma colaborativa, que estimula competências sociais, promove a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade do saber e permite realizar aprendizagens a partir de “novas

experiências” que conduzem a “mudanças conceptuais”. (Mateus, M., 2011, p.6). Dá lugar “à construção pessoal do saber de uma forma interactiva, dinâmica, com autonomia e responsabilidade” (Mateus, M., 2011, p.6), estimula a tomada de decisões de forma consciente e ponderada e incentiva a adoção de “atitudes investigativas como observar, reflectir, criar hábitos de trabalho, planificar, gerir o tempo e os imprevistos, aprender a ser mais solidário, a ter opiniões, a ser mais imaginativo, a criticar, a estar mais atento ao quadro que o rodeia”, alargando a visão dos alunos a “novos horizontes” (Mateus, M., 1995, p.79-80, citado por Mateus, M., 2011, p.6). Além disso, o facto de constituir uma aprendizagem situada num contexto verdadeiro e real do mundo, beneficia em grande escala o desenvolvimento cognitivo dos alunos e dá sentido e valor tanto às atividades e tarefas que realizam como às suas aprendizagens (Sawyer, R., 2005), já que “deep understanding occurs when a learner actively constructs meaning based on his or her experiences and interaction in the world” (Sawyer, R., 2005, p.318). Para Manuel Rangel e Claudia Gonçalves (2010, p.26), “é talvez a abordagem que permite, justamente, dar um sentido mais social e cultural ao currículo”.

Esta metodologia constitui um trabalho por fases assente “numa ordem logica de procedimentos e operações que se interligam” (Mateus, M. 2011, p.7). Deste modo, esta metodologia envolve diversas etapas (Sawyer, R., 2005; Cosme, A., 2018) sustentadas na ideia de que “todo o desenvolvimento parte de uma planificação flexível e passível de ser alterada segundo as necessidades do projeto. Na teoria integra conhecimentos adquiridos e desencadeia a aquisição de novos conhecimentos e experiências, na prática humaniza-se e socializa-se o saber” (Mateus, M., 2011, p.7). São elas:

Identificação e formulação do problema ou questão central - Na primeira fase, é escolhido um tema que “organize and drive activities of the project, provides a context in which students can use and explore learning goals (...), provides continuity and coherence to the full range of project activities” (Sawyer, R., 2005, p.321) e que originará “questões orientadoras do trabalho a desenvolver que darão sentido ao aprofundamento de determinados conceitos e ao desenvolvimento de competências.” (Mateus, M., 2011, p.8). Assim sendo, o projeto surge a partir dos interesses dos alunos, tomando uma maior consciência de si mesmos, do que os rodeia, do mundo e “tornando-se mais capaz de intervir socialmente”. Deste modo, a utilização o PBL

favorece a motivação dos alunos, criando neles o hábito de questionar do que os rodeia e constitui uma “forma de ensinar mais aberta á realidade da vida” (Mateus, M., 2011, p.7).

Exploração do problema e formulação de problemas parcelares - Após a fase introdutória, a pesquisa e exploração tomam lugar, permitindo a formulação de problemas parcelares, aplicando saberes já existentes e levando a que novos conhecimentos e competências sejam adquiridos bem como “novas formas de os operacionalizar” (Mateus, M., 2011, p.8).

Preparação e planeamento do trabalho - Para que o desenrolar de todo o projeto seja bem-sucedido, é essencial planificar e organizar as tarefas que deverão ser realizadas, bem como definir como irão ser realizadas (Cosme, A., 2018). Nesta fase, e porque nem sempre é fácil para os alunos delinear o melhor percurso a percorrer, o professor deve explicar quais as fases que os alunos devem seguir e ajudá-los na organização do seu trabalho (Sawyer, R., 2005). Após o planeamento das tarefas, pode dar-se início à pesquisa.

Atividades colaborativas para encontrar soluções e avaliação intermédia – Segundo Mateus (2011, p.7), “transformar um problema em projeto e concretizá-lo é, em última análise, o objetivo da pedagogia de projeto, entendendo-se por problema a diferença entre uma situação existente e uma outra que é desejada”. Durante o trabalho de projeto, o professor assume o papel de guia, avaliando o grau de cumprimento das tarefas, identificando obstáculos que possam surgir e dando constante *feedback*. Um dos constrangimentos que podem ser apontados, neste sentido, prende-se com a falta de tempo, sentida pela maioria dos professores, para proporcionar *feedbacks* de qualidade a todos os alunos. Em resposta a esta dificuldade, Sawyer sugere que este seja dado a grupos de alunos pois, apesar de não ser tão eficaz como o *feedback* individualizado, o *feedback* de grupo revela ser, ainda assim, um suporte à aprendizagem (Sawyer, R., 2005).

Apresentação do produto realizado ao longo do processo - A fase de produção e apresentação é, em suma, o resultado do processo que se foi desenrolando durante as fases anteriores. Deste modo, “todo o trabalho deve resultar num ‘produto final’ socializável – resultado que represente o enriquecimento de um grupo alargado, em

termos de conhecimento/ compreensão/ solução do(s) problema(s) ou questão(ões) inicialmente colocados.” (Rangel, M. & Gonçalves, C., 2010, p.23).

Avaliação final e reflexão - Para que a realização de um projeto com base nesta metodologia chegue a bom porto, é necessária uma preocupação permanente com a qualidade do trabalho que vai sendo desenvolvido e a avaliação constante do mesmo, monitorizando o processo e coordenando a ação. Deste modo, é de extrema importância “a reflexão na e sobre a acção” (Mateus, M., 2011, p.6) e um momento final de retroação, para que se possa construir conhecimento e para que o mesmo possa vir a ser aplicado em experiências futuras.

Neste contexto, o professor tem a função de gerir todo este complexo processo que culmina num produto cognitivo e social. Em primeiro lugar, é necessário que reflita “se a Metodologia de Projeto é a metodologia mais adequada quer para suscitar as aprendizagens dos alunos quer para permitir que estes possam, efetivamente, exercer a sua autonomia solidária” (Cosme, A., 2018, p.53). O professor deve também garantir que o produto é construído e que, no processo, se dá a aquisição de conhecimentos através da criação de diversas propostas que solucionam um determinado problema, da escolha da proposta mais adequada e da respetiva elaboração. Assume ainda diversos papéis como “líder de grupo, coordenador, tutor, recurso, facilitador de contactos, encenador, proporcionando o alargamento da sua capacidade de atenção sobre o real físico, social e relacional, assim como sobre o desenvolvimento intelectual e sócio - afectivo dos alunos” (Mateus, M., 1995, p.79, citado por Mateus, M., 2011, p.6).

Além disso, não pode nunca desconsiderar as limitações naturais desta metodologia, sendo necessário que se mantenha em constante reflexão e diversifique as abordagens no conjunto da sua prática pedagógica. Existe, ainda, o perigo de assumir que todos os interesses apresentados pelos alunos são relevantes para a aprendizagem. Assim sendo,

In attempting to use the interests of children, many teachers are tempted simply to “turn the children loose,” and to allow them to follow any interests which they individually express, or to do nothing to stimulate desirable interests if such are not expressed. This results in indulgence rather than direction, in a form of anarchy rather than of orderly procedure. It has already been noted that all interests and activities are not of equal worth. It is the providence of the teacher to select,

stimulate, and direct activities whose worth is high and leading forward toward objectives of unquestioned value. (Capraro, R., Capraro, M. & Morgan, J., 2013, p.12).

Portanto, o PBL por si só não proporciona uma situação de aprendizagem completa e rica. Permitir que os alunos escolham os temas de acordo com os seus interesses e sem qualquer tipo de orientação, deixar que planeiem e executem o seu trabalho livremente e sem apoio por parte do professor será, na verdade, contraproducente. Por este motivo, o professor deve ter o cuidado de criar ambientes de aprendizagem complexos e situações de desequilíbrio - apresentando aos alunos problemas com mais do que uma solução - que não só vão ao encontro dos seus interesses como favoreçam o desenvolvimento de competências, estimulem o pensamento crítico, a investigação, a autodeterminação e a abertura a múltiplas perspectivas e diversos pontos de vista, levando ao desenvolvimento de formas de pensar mais complexas, incentivando ao diálogo e ao cruzamento de ideias, formulação de hipóteses e resolução de problemas.

Assim, a metodologia de projeto, embora não possa ser considerada uma metodologia universal (Cosme, A., 2018), se bem aplicada e orientada permite uma educação participada, na medida em que os alunos planificam o trabalho ao nível conceptual e funcional; uma educação cooperativa, já que se unem esforços na recolha de materiais, informações e na procura de respostas e soluções para um problema comum; e uma educação integrada e integral, pois mobiliza recursos muito variados, permitindo uma diversidade de abordagens e vivências, mobilizando saberes e competências de diferentes domínios. Constitui, deste modo, um “importante contributo para uma escola ativa, inserida na realidade e aberta à inovação” (Mateus, M., 2011, p.6).

1.1.4. Diálogo como Estratégia Didática

O diálogo é uma das formas de expressão mais antigas que o ser humano conhece. Segundo Saturnino De La Torre (2002), é também uma das vias mais profundas que permite chegar à mente e ao coração de alguém, consistindo no cruzamento de dois mundos de forma interativa e criativa. Através do diálogo circulam mensagens em duplo sentido, estabelecendo-se uma inter-relação e uma aproximação

entre as partes que comunicam. Deste modo, e “porque ser persona es, ante todo, ser en comunicaci3n con los otros” (De La Torre, S., 2002, p.229), o di3logo revela ser a forma mais interativa de ensinar e aprender.

Cada indiv3duo possui uma maneira muito particular de olhar para o que o rodeia, de pensar e de sentir, o que torna o di3logo rico e o transforma num est3mulo criativo. 3 neste processo que surge a Tens3o Diferencial, motor de mudan3as internas ao indiv3duo. Tendo em conta que uma pessoa n3o muda a sua forma de pensar ou de olhar para o mundo apenas por receber uma nova informa33o, a verdadeira mudan3a acontece quando o indiv3duo se apercebe de uma contradi33o ou incoer3ncia entre o seu modo de pensar e de atuar que o inquieta internamente e o leva a refletir – gerando uma Tens3o Emocional (De La Torre, S., 2002). Por isso, devem ser criadas situa33es de desequil3brio no seio de ambientes de aprendizagem complexos, que estimulem o pensamento cr3tico e a abertura a m3ltiplas perspetivas e diversos pontos de vista, levando ao desenvolvimento de formas de pensar mais complexas, formula33o de hip3teses e resolu33o de problemas, nunca esquecendo que a pessoa que fala tamb3m sofre transforma33o pelo seu pr3prio discurso. Uma das estrat3gias de di3logo did3tico mais importantes em sala de aula 3 o *feedback*, o “coment3rio que leva efetivamente a reduzir a diferen3a entre o que se fez e o que se esperava que fosse feito” (Santos, L. & Pinto, J., 2018, p.513). Deste modo, Saturnino de la Torre (2002, p.238) afirma que “dialogar debiera ser, adem3s de una estrat3gia, un objetivo educativo, por cuanto, a mayor libertad y diversidad, mayor necesidad de di3logo para encontrar puntos de encuentro”.

Assim, considerando que “o acesso ao saber 3, antes de mais nada, um fen3meno de comunica33o” (Silva, I., Payo, I, & Gomes, C., 1992, p.85), o di3logo deve ser fortemente valorizado como estrat3gia de ensino: por um lado, para que se compreendam os conceitos e conhecimentos que se v3o adquirindo ao resolver cada tarefa, convictos “de que da3 pode resultar o esclarecimento e o enriquecimento do processo educativo” (Silva, I., Payo, I & Gomes, C., 1992, p.85) e, por outro, para que haja uma autorregula33o da aprendizagem por meio de um di3logo interno, por parte de cada aluno. A intera33o verbal 3 a chave para a mudan3a cognitiva, contribuindo para a cria33o de novas zonas de desenvolvimento (Carvalho, C. & Conboy, J., 2013). O di3logo, promovido num ambiente de sala de aula que permita a comunica33o aberta

e a expressão espontânea é ainda uma estratégia que combate a desmotivação dos alunos, facilita a sua aprendizagem e estimula a criatividade, como afirma De La Torre:

El profesorado, desalentado muchas veces por la desmotivación del estudiante, encontrará en el dialogo una estrategia asombrosa. Diálogos guiados, debates, comentarios abiertos, (...) son recursos que favorecen la implicación en los aprendizajes, la profundización y el cambio interior. El diálogo tiene la virtud de evidenciar otras formas de percibir, de pensar y de sentir. Cuando ello genera tensión, conflicto, problema o crisis, está abonado el terreno para el cambio. (De La Torre, S., 2002, p.233)

1.1.5. Educação para a Cidadania

A educação está diretamente ligada ao mundo em transformação. Tem como propósito formar jovens com poder e sentido crítico e empenhados na mudança social. O aluno deve ter um papel ativo, preparando-se para a sua inserção na sociedade como cidadão participativo, consciente e responsável. Por esta razão, a escola funciona, desde cedo na vida das crianças e jovens, como um protótipo da sociedade, na qual exercem os seus direitos e deveres, praticando a responsabilidade política, social, cultural e ambiental e respeitando a diversidade nestes domínios. Tal como numa sociedade, os alunos estão também inseridos numa turma com a qual desenvolvem as competências, valores e princípios apresentados no PA (ME/DGE, 2017b).

Assim, a escola tem um papel importante na formação de indivíduos responsáveis, autónomos, solidários, política e socialmente informados, que conhecem e exercem os seus direitos e responsabilidades, em diálogo e no respeito e preocupação pelo outro, desenvolvendo a sua personalidade, atitude e sentido de cidadania. Cabe à escola, que é considerada um “espaço privilegiado para a implementação de uma estratégia de educação para a cidadania” (Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, p. 14676) preparar os alunos para uma reflexão e tomada de consciência sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade em geral, de modo a que os alunos, à saída da escolaridade obrigatória, tenham a capacidade de enfrentar as exigências e os vários desafios que a sociedade contemporânea lhes apresenta.

Neste sentido, a Educação para a Cidadania foca-se no desenvolvimento do pensamento crítico e autónomo, na preparação dos jovens para a participação ativa em ações concretas da sociedade, conhecendo-se a si próprios e compreendendo o mundo que os rodeia, regendo-se em contexto escolar pela ENEC (ME/DGE, 2017a), implementada no ano letivo de 2017/2018, associada ao Projeto de AFC. Assim, a ENEC integra um conjunto de competências e conhecimentos que se cruzam com o PA (ME/DGE, 2017b) e com as AE das diversas áreas.

A ENEC vem direcionar as aprendizagens dos alunos para um mundo em constante transformação, com problemas à escala global, para os quais serão necessárias respostas e soluções globalizadoras. Deste modo, a ENEC (ME/DGE, 2017a, p. 1) propõe:

um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor.

De igual forma, e segundo o PA (ME/DGE, 2017b), o aluno deve adquirir uma aprendizagem social e colaborativa, de carácter humanístico com base em princípios e valores que promovem a dignidade humana. Este documento promove o desenvolvimento de cidadãos ativos, responsáveis e autónomos, conciliando conhecimentos, capacidades e atitudes, em diferentes áreas de competências. A formação do indivíduo como cidadão participativo está, conseqüentemente, relacionada com os Princípios, os Valores e as Áreas de Competência definidos no PA para que possam exercer uma cidadania equilibrada ao longo da sua vida.

A LBSE (DGE, 1986), aprovada em 1986, indica ainda, como um dos seus princípios, que

o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho. (Artigo 2º, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p. 3068).

Por conseguinte, em convergência com o disposto na LBSE, pretende-se que o PA (ME/DGE, 2017a) reforce os princípios e objetivos desta mesma lei, surgindo como um documento de referência que deve ser comum a todos os alunos nos diferentes ciclos da escolaridade obrigatória, considerando a mudança constante no mundo e as desigualdades sociais a que todos estamos sujeitos.

Adicionalmente, foi implementada a componente de Cidadania e Desenvolvimento com o DL nº 55 de 6 de julho de 2018. Segundo este decreto, a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento surge “enquanto área de trabalho presente nas diferentes ofertas educativas e formativas, com vista ao exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade” (DL nº 55/2018 de 6 de julho da Presidência Do Conselho De Ministros, 2018, p.2929). Deste modo, também os conhecimentos, as capacidades e as atitudes compreendidas nas AE da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (ME/DGE, s.d.) e nas disciplinas que com ela colaboram, promovem o desenvolvimento das competências que constam no PA. Esta componente deve permitir que os alunos experienciem e adquiram competências e conhecimentos de cidadania, em várias vertentes.

No Ensino Secundário, é dada liberdade a cada escola para escolher como implementar a componente de Cidadania e Desenvolvimento:

a) (...) como disciplina autónoma; b) a prática de coadjuvação, no âmbito de uma disciplina; c) o funcionamento em justaposição com outra disciplina; d) a abordagem, no âmbito das diferentes disciplinas da matriz, dos temas e projetos, sob coordenação de um dos professores da turma ou grupo de alunos (DL nº 55/2018 de 6 de julho da Presidência Do Conselho De Ministros, 2018, p.2934).

Assim, o objetivo da Cidadania e Desenvolvimento passa por capacitar os alunos para a mobilização dos conhecimentos apreendidos em favor do meio social em que estão inseridos, implicando uma tomada de consciência das necessidades específicas de cada comunidade e da sociedade em geral, procurando uma intervenção e transformação social que a todos beneficie, tendo em conta que “a Cidadania não se aprende simplesmente por processos retóricos, por ensino transmissivo, mas por processos vivenciais” (ME/DGE, 2017b, p.5).

1.1.5.1 Educação para a Igualdade de Género

As desigualdades e assimetrias associadas ao género, são, atualmente, uma das maiores preocupações a nível mundial, relacionadas com os direitos humanos e o desenvolvimento. É inquestionável a necessidade de mudança e a escola assume um papel fulcral na intervenção para a alteração de comportamentos, no sentido de educar crianças e jovens responsáveis, participativos, comprometidos com a sociedade e empenhados em tornar o mundo mais justo, livre e solidário. A sua missão passa por “trabalhar para que cada criança e jovem tome consciência de que as diversidades são fonte de enriquecimento humano, aprendendo a agir em prol da eliminação dos mecanismos sociais que constroem e reproduzem a desigualdade e as discriminações”. (Pinto, T. et al., 2015, p.4). Neste sentido, uma das catorze dimensões que a Educação para a Cidadania engloba e para as quais já foram desenvolvidos documentos orientadores é a Igualdade de Género, pertencente ao primeiro dos três grupos de domínios a serem trabalhados. De salientar que os domínios do grupo um são obrigatórios “para todos os níveis e ciclos de escolaridade (porque se trata de áreas transversais e longitudinais)” (ME/DGE, 2017b, p.6).

Segundo Rita Santos e Tiago Rolino (2019, p.52) o termo *sexo* diz respeito “ao conjunto de características biológicas, fisiológicas e anatómicas, que determinam se um indivíduo é homem, mulher ou intersexo” e *género* refere-se a uma construção social e cultural “baseada em padrões histórico-culturais, atribuída às pessoas de uma sociedade de acordo com o sexo. Por ser um papel social é mutável” (Santos, R. & Rolino, T., 2019, p.52); é “um sistema de classificação e valorização que identifica papéis, comportamentos, atividades, expectativas, atributos que uma dada sociedade considera apropriados para homens e mulheres. Não é universal, nem ahistórica” (Santos, R. & Rolino, T., 2019, p.53).

Deste modo, o género é formado desde o momento do nascimento, associado ao sexo da criança. Apesar de os bebés do sexo feminino e do sexo masculino apresentarem características muito semelhantes, desde logo os seus pais e familiares começam a construir o seu género através de uma infinidade de objetos inconscientemente simbólicos.

Assim sendo, podemos afirmar que o sexo, para além de ser um fator biológico, é também um fator social e cultural, uma vez que as pessoas tendem a reagir de maneira diferente perante uma criança do sexo

masculino ou do sexo feminino. Reações essas diferentes não só ao nível de aspetos concretos, como a oferta de brinquedos, mas também ao nível da formação de expectativas de desempenho, da expressão de elogios e encorajamentos, do estabelecimento de interações verbais e não-verbais e da linguagem utilizada (Pinto, T. et al., 2015, p.22).

De facto, desde cedo que tanto homens como mulheres, crianças e adultos, veem as suas vidas e vivências fortemente marcadas por ideias de género e, “muitas vezes estas ideias mantêm-se invisíveis ao olhar, mas afetam de forma concreta o bem-estar, os relacionamentos, a saúde, a segurança de cada um/a, na medida em que também a sua exposição à violência é influenciada pelo género” (Santos, R. & Rolino, T., 2019, p.50). Esta diferenciação constante deu origem a premissas e crenças não fundamentadas acerca dos comportamentos individuais “e à ideia de que seria ‘normal’ que os seres masculinos tivessem certas características psicológicas e os seres femininos evidenciassem outras, distintas” (Pinto, T. et al., 2015, p.22) agravando-se a problemática quando refletimos sobre a consequente desigualdade e hierarquização, o que leva a que “na maior parte das sociedades, (...) os homens e as mulheres se comportem de uma maneira diferente e assumam papéis distintos” (Pinto, T. et al., 2015, p.24). Além disso,

aliados a estes estereótipos e desigualdades de género, vêm outros conceitos e expectativas sobre os comportamentos e as escolhas delas e deles. Por exemplo, sobre qual o tipo de roupa e cores que umas e outros devem usar, ou mesmo, quais os cortes de cabelo “aceitáveis” para cada um dos sexos (Santos, R. & Rolino, T., 2019, pp. 48-49).

No entanto,

Nada na biologia dos corpos dos homens e das mulheres limita o uso de cores como o rosa ou o azul, o vestir calças ou saias, o mudar fraldas ou fazer o jantar, o exprimir das emoções humanas como a agressividade ou a ternura (Santos, R. & Rolino, T., 2019, p.49).

Assim, considerando que “o termo sexo pertence ao domínio da biologia e o conceito de género inscreve-se no domínio da cultura e remete para a construção de significados sociais” (Pinto, T. et al., 2015, p.24), a identidade de género afirma-se como sendo a “identificação psicológica de cada pessoa com ser homem, mulher, ambos ou outro, tal podendo ou não coincidir com o sexo atribuído à nascença” (Santos, R. & Rolino, T., 2019, p.53), o que significa que, à luz da Igualdade de Género,

qualquer pessoa, independentemente do género com o qual se identifica, goza do mesmo estatuto, ou seja, compartilha das mesmas oportunidades e condições para realizar os seus direitos e potenciais humanos, contribuir com todas as esferas da sociedade (económica, política, social e cultural) e beneficiar-se delas. (Santos, R. & Rolino, T., 2019, p.274)

Neste sentido, a escola para além de ser um local de partilha e troca de saberes, deve também ser um agente de mudança, tendo a função de eliminar, de forma eficaz, as desigualdades, assimetrias e estigmas que possam existir. Assim, a par dos conteúdos do currículo formal, devem ser promovidas práticas de cidadania ativa e democrática, o respeito pelo outro e a aceitação da diferença como um fator de enriquecimento, na medida em que

os preconceitos e os estereótipos em função do sexo condicionam valores, expectativas, comportamentos e opções. (...) Estas desigualdades repercutem-se negativamente na preparação dos e das jovens para uma participação ativa e equilibrada em todos os domínios da vida democrática, pondo em causa a qualidade e o sucesso educativos (Pinto, T. et al., 2015, p.9) .

De acordo com a LBSE (DGE, 1986, p.3), o sistema educativo deve “assegurar a igualdade de oportunidade para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo”. Nesta lógica, a educação para a igualdade de género “visa a promoção da igualdade de direitos e deveres das alunas e dos alunos, através de uma educação livre de preconceitos e de estereótipos de género, de forma a garantir as mesmas oportunidades educativas e opções profissionais e sociais” (DGE, 2013, p.3) tendo em conta que “no caso particular do género, os estereótipos a ele associados têm a ver com as crenças amplamente partilhadas pela sociedade sobre o que significa ser homem ou ser mulher” (Pinto, T. et al., 2015, p.38).

Em suma, educar para a Igualdade de Género implica educar para “um compromisso genuíno com a sociedade na sua diversidade, o respeito crítico pelas culturas, crenças, religiões etc., e implica também abertura à solidariedade pela diferença, rejeitando qualquer tipo de exploração – racismo, sexismo... enfim, recusando a discriminação sob qualquer forma” (Pinto, T. et al., 2015, p.20). Despertar crianças e jovens para as desigualdades e assimetrias entre géneros presentes na sociedade contemporânea é um grande passo no sentido da mudança, permitindo que os adultos do futuro tomem consciência de que

se as construimos [as expectativas] e depois identificamos que são limitadoras da liberdade de escolha e de expressão dos talentos e da essência de cada pessoa, podemos então fazer a escolha consciente de as desconstruir e deixar espaço a que cada ser humano tenha a liberdade de se exprimir na sua plenitude e assim alcançar o seu potencial máximo para a felicidade individual e coletiva (Santos, R. & Rolino, T. 2019, p.49).

1.1.5.1 Educação para o Voluntariado

A prática do voluntariado é extremamente importante para uma cidadania mais ativa e solidária, transmitindo aos jovens valores de entreatuda e solidariedade. Sendo uma prática que visa reparar e prevenir os problemas existentes, está interligada com a Educação para a Cidadania na medida em que promove a caridade social. Esta temática, pertencente ao terceiro grupo dos domínios trabalhados pela Educação para a Cidadania, é opcional em qualquer ano de escolaridade.

O voluntariado caracteriza-se como sendo uma ação desinteressada, espontânea, altruísta e comprometida gratuitamente com a comunidade. Pode considerar-se um instrumento eficaz de desenvolvimento pessoal e social. Para além disso, contribui para a coesão social, para o aumento da qualidade de vida de todos os cidadãos e para a formação dos jovens que praticam esta atividade.

Segundo a Portaria nº333/2012 de 22 de outubro (p. 5952):

O termo voluntariado é utilizado para designar um conjunto de ações de interesse social e comunitário em que toda a atividade desempenhada reverte a favor do bem-comum. É neste exercício de cidadania que cada indivíduo contribui para o benefício da comunidade, revertendo para si o potencial transformador que tais atitudes e comportamentos representam na sua valorização humana.

A promoção do voluntariado nas escolas permite que, de uma forma participativa, haja uma maior compreensão sobre certos valores fundamentais como o da solidariedade, da entreatuda e do trabalho, estimulando-se a defesa destes mesmo valores. Assim, a educação para o voluntariado faz parte da Educação para a Cidadania, englobando um processo educativo que tem como objetivo promover o conhecimento do que nos rodeia, permitindo desenvolver capacidades e atitudes relevantes para viver de forma responsável num mundo complexo e cheio de diversidade.

Deste modo, a prática do voluntariado pelos jovens estimula as competências de civismo, já que estes interagem diretamente com a sociedade. O voluntariado acaba por ser também uma ferramenta para a participação e transformação social, intimamente ligada à justiça social e à cidadania solidária e politicamente ativa.

1.2. A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: CONCEÇÕES E PRÁTICAS

É sempre possível que as nossas práticas desmintam o ideal educativo que proclamamos – se não estamos atentos às implicações práticas da concepção de educação que perfilhamos” (Carvalho, A. & Diogo, F., 1994, p.218).

Existiram ao longo da história da formação de professores, diferentes abordagens no que diz respeito à relação existente entre as práticas educativas, as concepções de educação e os perfis de professores associados às práticas. O educador Kenneth Zeichner, em 1983, afirma existirem quatro paradigmas, quatro matrizes diferentes “de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores, e da sua formação, que dão características específicas à formação de professores” (Zeichner, K., 1983, p.3 citado por Sousa, A., 2007, pp. 101-102). São eles: o paradigma Tradicional-artesanal, o paradigma Behaviorista, o paradigma Personalista, e o paradigma Reflexivo. Mais tarde, foram propostas cinco orientações conceituais alternativas em relação à formação de professores (por Feiman-Nemser, em 1990, baseado em Zeichner e noutros sete autores), nomeadamente a orientação prática, tecnológica, pessoal, crítica/social e académica. Cinco anos depois, Carlos Marcelo Garcia completa o trabalho de Feiman-Nemser estudando e explicando cada uma das seguintes orientações: a orientação prática (numa abordagem tradicional de observação dos mestres – com raízes no paradigma tradicional-artesanal de Zeichner - ou numa abordagem reflexiva sobre a prática profissional – com base no paradigma reflexivo), a orientação de racionalidade tecnológica (sucessora do paradigma behaviorista), a orientação personalista (baseada no paradigma homónimo), a orientação social-reconstrucionista (alicerçada no paradigma reflexivo) e a orientação académica (incluindo a abordagem enciclopédica e a abordagem compreensiva). Porém, segundo Zeichner, os diferentes paradigmas ou

correntes não são estanques e “costuma[m] sobrepor-se, sendo muito frequente os paradigmas híbridos” (Sousa, A., 2007, p.104).

É com base, quer nestes paradigmas e nestas orientações (que acabam por ter certas características em comum pois as segundas derivam dos primeiros), quer nas teorias da Estética, que Arthur Effland (1995), descreve quatro correntes da educação artística: mimética-behaviorista, pragmático-social-reconstrucionista, expressivo-psicanalítica e formal-cognitiva. Ana Sousa (2007, 2008) afirma a existência de cinco perfis do professor que se baseiam nas correntes anteriormente apresentados: perfil comportamental, perfil social-reconstrutor, perfil de racionalidade prática (que se subdivide no perfil tradicional-artesanal e no perfil de prática reflexiva), perfil personalista, e perfil académico.

A corrente *mimética-comportamental* centra-se na ideia de que a arte é imitação da natureza e de modelos, de que o conhecimento é adquirido pela imitação do comportamento dos outros e de que aprender é sujeitar-se ao controlo exercido por vários estímulos, providenciados pelo professor (por exemplo, através da demonstração). O professor, de perfil de técnico, controla os modelos e estímulos que são apresentados aos alunos, a sequência em que são exibidos, o grau de dificuldade, a frequência e a intensidade.

Já a corrente *expressivo-psicanalítica* baseia-se na compreensão da arte como expressão pessoal e na compreensão da aprendizagem como um crescimento emocional, na medida em que “growth in self-expression enabled the child to grow in an emotionally healthy way” (Efland, A., 1995, p.27). Nesta corrente, a arte deixa de surgir através da imitação, resultando da imaginação do artista e é a originalidade na expressão criativa que determina o seu valor. O professor, de perfil personalista, é um facilitador deste tipo de aprendizagem e não procura impor regras ou valores aos alunos.

Quanto às correntes formalista-cognitiva e pragmática-reconstrutora, iremos desenvolvê-las de forma particularmente detalhada, uma vez que a nossa prática pedagógica assentou nelas.

1.2.1 Corrente formalista-cognitiva: a arte como conhecimento

Na *corrente formalista-cognitiva*, o objetivo primeiro é capacitar os alunos com competências específicas e conteúdos conceituais que lhes permitam criar e compreender a arte (Efland, A., 1995). São os aspetos formais (conceitos e elementos formais da arte) “que em conjunto permitem a criação, percepção, interpretação e compreensão da própria Arte” (Silva, C., 2010, p.21). O conhecimento é considerado uma construção contínua e, “porque se considera o desenvolvimento como um processo interno à pessoa, define-se que o fundamental na educação são os processos e não os produtos da aprendizagem” (Carvalho, A. & Diogo, F., 1994, p.223). Portanto, a educação centra-se na aquisição de conceitos, tendo valor intrínseco, ou seja, é válida por si mesma. Consequentemente, também a “Aesthetic experience has intrinsic value” (Efland, A., 1995, p.33). É valorizada a arte erudita, os artistas mais conceituados e

los contenidos de la enseñanza se derivan fundamentalmente de las siguientes disciplinas: estética, crítica de arte, historia de arte y creación artística. Los objetivos de estas disciplinas son: las concepciones de la naturaleza del arte; los fundamentos para valorar y juzgar el arte; el contexto en el que el arte há sido creado; los procesos y técnicas para crear arte (Viadel, R.M., 1991, p.125).

Além disso, esta corrente defende que as obras de arte são compostas por certos elementos e princípios formais como linhas, formas, tons, cores e texturas, uma “gramática visual subjacente a todas as operações envolvidas na cognição” (Barbosa, A. M., 2006, p.3). A arte é, por conseguinte, entendida na sua forma mais pura, compreendida em si mesma, desprovida de mensagens sociais ou qualquer outro tipo de comunicação, o que significa que é a “formal structure of the object that determined whether it was art or not” (Efland, A., 1995, p.28) e que os “objects would acquire their special status as art by the presence of distinctive structural attributes” (Efland, A., 1995, p.29).

Assim, um professor que assente a sua prática na corrente formalista “is likely to embrace a cognitive view of learning in which one forms cognitive structures using concepts, principles, criteria, and vocabularies – the language used to talk about art and the manipulation of the elements of form in making art” (Efland, A., 1995, p.29).

O professor deve providir os alunos de competências e conteúdos conceptuais e formais que lhe permitam não só criar, mas também compreender arte. Os conteúdos que se pretende que os alunos aprendam devem ser organizados de uma forma hierárquica “e relacional (dos mais gerais para os mais específicos salientando as suas inter-relações e dando exemplos concretos)” (Carvalho, A. & Diogo, F., 1994, p.223).

Desta forma, a avaliação neste modelo deve ter em consideração os conceitos e aspetos formais compreendidos e aprendidos, incluindo o conhecimento acerca do processo de criação de arte, por forma a perceber se o aluno é capaz de pôr em prática o conhecimento adquirido, quer ao nível da interpretação, quer ao nível da prática.

For example, a student might know the fact that warm colors advance and cool colors recede, but one should evaluate to see if the learner can apply this knowledge to interpret the meaning of a painting, or use this understanding to create a specific effect in a work of art, and so on (Efland, A., 1995, p.34).

Segundo Ana Sousa (2007, p.105), o professor que crê nesta corrente tem um perfil académico compreensivo, ou seja, é considerado um “especialista na matéria a lecionar”, baseando a sua formação no domínio dos conteúdos. Torna-se, por esse motivo, “mediador entre o aluno e a linguagem visual, da qual é portador, e que o aluno necessita de adquirir para dominar esta área do conhecimento humano” (Sousa, A., 2007, p.24). Segundo Pérez Gómez, citado por Ana Sousa, o professor, numa abordagem académica compreensiva, “não é visto como uma enciclopédia, mas antes como um intelectual, que não só compreende a estrutura da matéria que ensina, como a sua história e epistemologia, e ainda os modos de ensinar essa matéria” (Sousa, A., 2007, p.106).

1.2.2 Corrente pragmática-reconstrutora: a arte como mudança social

Además de proporcionar un desarrollo de los diferentes aspectos y dimensiones del ser humano, también se espera que toda la materia educativa cubra o satisfaga las necesidades sociales correspondientes” (Viadel, R. M., 1991, p.135).

Neste contexto, o conhecimento tem um valor instrumental, possibilitando que o indivíduo ou grupos sociais se adaptem a mudanças no ambiente em que se inserem. Aprender envolve a aquisição de um novo conhecimento que muda o anterior

entendimento do mundo e provoca uma reconstrução intelectual, isto é, “learning is the process of constructing knowledge through one’s encounters with the environment, and such knowledge has instrumental value” (Efland, A., 1995, p.31). Neste sentido, a educação “centra-se na resolução de problemas, situações próximas do dia-a-dia” (Silva, C., 2010, p.18) e é um instrumento para a transformação social.

Francis Parker (1837-1902), John Dewey (1859-1952) e Melvin Haggerty (1875-1937) foram alguns dos autores que influenciaram o aparecimento desta corrente. John Dewey estudou o conceito de experiência, defendendo que a aprendizagem se torna significativa quando relacionada com os interesses, questões, motivações e conhecimentos prévios dos alunos. Deste modo, entende-se como experiência:

o conjunto de encontros que tornam possível a reconstrução do conhecimento e, em última instância, a reconstrução da própria sociedade. Assim sendo, também a Arte era por ele considerada reconstrutora, revelando-se não apenas uma mera expressão pessoal mas um meio de transformar a vida do indivíduo e da sociedade (Silva, C., 2010, p.17).

Para além de Dewey, Carolina Silva (2010, p.17) refere também Melvin Haggerty como sendo “outro autor de referência para o desenvolvimento da corrente reconstrutora na década de trinta (...), que definiu a arte como um instrumento potenciador de melhorias na vida quotidiana dos indivíduos”. Este autor, “entende a arte como algo intrínseco à vida quotidiana de todos os seres humanos, mas também como um meio através do qual é possível melhorar o modo como vivemos e nos relacionamos em sociedade” (Sousa, A., 2017, p.208). Por conseguinte, a arte é, também ela, vista de forma instrumental e julgada pela sua eficácia em resolver, de forma prática, os problemas que afetam a sociedade, promovendo o “progreso cuantitativo y cualitativo de la comunidade” (Viadel, R. M., 1991, pp.126-127). É entendida como

a way of life, a potente instrument for improving the life of the common man. Art in the home, in dress, and in community improvement projects served as art activities rather than the study of grand masterpieces with all their elitism and remoteness” (Efland, A., 1995, p.27).

Tendo em conta que o conhecimento tem um caráter instrumental, as suas conclusões são testadas pela sua aplicação, ou seja, “evaluation on the instruction

would be in terms of success experienced by students and teacher alike” (Efland, A., 1995, p.32).

O currículo é entendido como um conjunto de experiências que contribuem para libertar as potencialidades dos alunos e para uma cidadania esclarecida. Isto significa que a “educação faz-se em contacto directo com o meio, e assenta na apresentação de problemas, significativos para os alunos, que lhes possibilitem novas experiências, geradoras de aprendizagem” (Sousa, A., 2007, p.23). Deste modo,

O currículo deve estar directamente ligado às transformações do mundo actual para que as novas gerações adiram aos objectivos do ensino e desenvolvam os meios necessários à reconstrução social. A formação de pessoas críticas, participativas e empenhadas na mudança social é o objectivo central (Carvalho, A. & Diogo, F., 1994, p.222).

Por este motivo, o currículo oculto, o contexto da ação educativa, a “necessidade de significação do conhecimento e da sua construção por parte do aluno” têm uma grande importância neste modelo educativo (Carvalho, A. & Diogo, F., 1994, p.222). Efetivamente, nesta corrente, “la formación artística, el desarrollo de una mayor sensibilidad, no tiene sólo que ver con las obras de arte, debe fecundar también el conjunto de las experiencias vitales y la vida cotidiana” (Viadel, R. M., 1991, p.137). Deste modo, são as experiências sucessivas que fazem com que se dê a revisão e reconstrução da forma como vemos a realidade – aprender é, por este motivo, uma “verificação” da realidade.

O professor de perfil social-reconstrucionista, revela ser uma “pessoa comprometida com o seu tempo e responsável pelo futuro da sociedade” (Sousa, A., 2007, pp113) e manifesta “um compromisso ético e social de procura de práticas educativas mais justas e democráticas” (Carlos Marcelo Garcia, 1999, p. 44 citado por Sousa, A., 2007, pp113). Adota uma atitude crítica e reflexiva sobre a sua própria prática e sobre os valores que pretende promover, não de uma forma passiva, mas predisposto a “modificar a sua ação educativa que continuará sempre a ser objetivo de reflexão e, conseqüente, reconstrução” (Sousa, A., 2007, p.114).

O professor organiza a sua prática em “life-centered situations” (Efland, A., 1995, p.32) e na resolução de problemas. Além disso, as atividades que propõe devem contribuir para desenvolver a autonomia, o pensamento e o sentido de responsabilidade social nos alunos, de modo a que estes consigam resolver sabiamente diversas

situações na sua vida e se sintam “devidamente esclarecidos e fundamentados” de forma a “agir conscientemente sobre as suas vidas e posicionar-se no e sobre o mundo” (Sousa, A., 2017, p.217). A sua missão passa por ajudar a que os alunos compreendam “cómo las artes visuales afectan nuestra vida cotidiana y hacer que las artes visuales formen parte integral de la vida de cada uno” (Viadel, R. M., 1991, p.124).

É ainda considerado um investigador em dois sentidos:

investigador social no sentido de compreender e comprometer-se com a realidade; investigador educacional no sentido de reflectir sobre a sua prática e procurar as formas de adaptá-la de forma criativa e crítica às características do contexto da sua acção, de maneira a potenciar a aprendizagem dos alunos e a mudança social (Carvalho, A. & Diogo, F., 1994, p.222).

Por estas razões, os professores devem adotar uma postura de constante indagação e questionamento relativamente ao seu “papel” no mundo, “não esquecendo que existe uma esfera que lhes pertence: a da relação que estabelecem com os alunos” (Sousa, A., 2017, p.206). Assim, tendo em conta que “a harmonia interna só é alcançada quando se chega de algum modo a um entendimento com o meio” (Dewey, J., 1934, p.80),

la finalidad de la educación, entonces, sólo puede ser desarrollar, al mismo tiempo que la singularidade, la conciencia o reciprocidade sociales del individuo (...). Desde este punto de vista, el individuo será ‘bueno’ en la medida que realice su individualidade dentro de la comunidade” (Read, H., 1982, p.31, citado por Viadel, R. M., 1991, p.140)

1.2.2 Educação pela Cultura Visual: a arte na atualidade

Definir Cultura Visual não é tarefa fácil. Ao longo do tempo, vários autores se dedicaram ao estudo deste tema e se empenharam em redigir uma definição que pudesse explicar o que é, afinal, a Cultura Visual, sem que nunca se tivesse chegado a uma única e consensual definição.

Para Mirzoeff (Mirzoeff, N., 2001, p.3 citado por Charréu, L., 2003, p.11), “a cultura visual preocupa-se com acontecimentos e factos visuais nos quais a informação, significado ou fruição são pensados pelo consumidor numa situação de interface com a tecnologia visual”. Por outro lado, Barnard (1998, citado por Charréu,

L., 2003, p.11) define Cultura Visual explicando o que significa, para ele, o conceito de cultura - “o conjunto das instituições, objectos, práticas, valores e crenças por intermédio dos quais uma sociedade é visualmente produzida, reproduzida e contestada” (Barnard, M., 1998, p.7) - e o que entende por visual - “tudo o que é visualmente produzido, interpretado ou criado pelo homem, e que possui, ou a que é atribuída uma intencionalidade comunicativa e/ou estética” (Barnard, M., 1998, p.18). Outros autores percebem-na como sendo “ ‘a história das imagens’ manipuladas segundo uma noção semiótica de representação” (Bryson, et al.1994, p.xvi citado por Charréu, L., 2003, p.11) e, outros ainda, definem-na como “um meio de criar uma ‘sociologia da cultura visual’ que estabelecerá uma ‘teoria social da visibilidade’ ” (Charréu, L., 2003, p.11). Todavia, a multiplicidade de definições que foram surgindo não se pode considerar um sinal contra a existência ou relevância deste campo de estudos, mas sim como um indicador do interesse que o mesmo desperta (Hernández, F., 2005, p. 10).

A educação pela Cultura Visual na pós-modernidade veio romper com uma visão do ensino artístico superficial, centrado nas técnicas, na autoexpressão do aluno e na visão da arte de um ponto de vista formalista e acrítico e foi surgindo uma nova narrativa, com o intuito de expandir a visão da educação artística, tradicionalmente ligada à “leitura” passiva de imagens baseada em pressupostos formais. Assim,

a Arte como expressão, percebida e valorizada apenas como meio para o desenvolvimento pessoal e da criatividade, largamente difundida na modernidade, cede lugar a um fazer artístico consciente e elaborado, associado à compreensão crítica de imagens da Cultura Visual devidamente contextualizadas (Gralik, T.P., 2010, p.29).

Esta nova narrativa tem “em conta as prioridades dos alunos e do mundo contemporâneo” e “as situações de mudança que afetam tanto os sujeitos pedagógicos como as relações sociais, as representações culturais e os conhecimentos” (Hernández, F., 2007, p.38). Ademais, esta perspectiva da educação artística tem por base a ideia de que vivemos rodeados de imagens - a nossa própria imagem, a dos outros, dos produtos e imaginários visuais e comunicativos que “invadem” as nossas vidas (Charréu, L., 2003). De acordo com António e Hanna Damásio (2006, p.3), “the fact is that the nature of what human beings produce and consume has changed dramatically and that so has the way in which human beings communicate with each other and move about in the world”.

Desta forma, além das obras de arte que respeitam os canones tradicionais, também a arte popular, objetos artísticos e produtos culturais contemporâneos e atuais produzidos pelos *media* e por várias culturas e outras formas de produção e comunicação visual, são levadas para o interior da sala de aula (Freedman, K., 2003) já que “la cultura visual es el conjunto de todas las imágenes que moldean nuestra existencia” (Efland, A., 2005, p.63). Abandona-se uma postura ligada ao “eu epistémico” e adota-se uma nova perspectiva, a do “eu empírico”, do “sujeito portador da experiência” (Hernández, F., 2007, p.39). Assim, a Cultura Visual acaba por ser um produto cultural da sociedade, “derivado de sus propias prácticas sociales y anclando en modelos de pensamiento propios, especialmente en el constructivismo social y el relativismo cultural” (Belver, M. H., 2005, p.16).

Torna-se imprescindível compreender a pluralidade de significados que podem ser construídos, através da experiência visual, por meio destas imagens e que afetam a nossa visão sobre nós mesmos e sobre o mundo que nos rodeia. No entanto, uma mesma imagem pode evocar diferentes significados, de pessoa para pessoa (Hernández, F., 2007).

Há de se enfatizar que não há uma resposta simples ou “correta” à pergunta: o que quer dizer esta imagem? O que está dizendo este anúncio? Considerando-se que não há uma lei que possa garantir que as coisas tenham “um significado verdadeiro”, e que os significados mudam com o tempo, o trabalho nesta área há de ser interpretativo (Hall, 1997, pp.17-18 citado por Hernández, F., 2007, p.30).

Esta diversidade de significados é considerada normal, tendo em conta que vivemos num mundo de saberes que se desdobram em redes de significados e não em verdades absolutas, universais ou estanques (Hernández, F., 2005).

É essencial o estudo da Cultura Visual e das imagens contemporâneas para que se possa aprofundar conhecimentos acerca da cultura dos *media* e dos objetos estéticos e artísticos que são produzidos e para que se possa compreender este novo universo visual e os seus significados. Torna-se necessário analisar o impacto e os efeitos da globalização do “visual” e da sobrecarga de informações na vida quotidiana que muitas vezes se tornam manipuladoras, sedutoras e muito persuasivas, interferindo, em grande parte, com a nossa capacidade de opinião. A nossa sociedade está cada vez mais impregnada de imagens e os meios de comunicação e informação têm grande poder

sobre a subjetividade, condicionando a nossa percepção e influenciando-nos de forma quase imperceptível. De acordo com Kerry Freedman (2003, p.14),

The ways we represent through the realm of visual culture shapes people's thinking. From an educational standpoint, understanding the importance of representation is critical because we can help direct the construction of knowledge in ways that enrich student's experiences with art.

O estudo da Cultura Visual na educação artística surge, assim, com o propósito de “proporcionar a reflexão e análise crítica como meio não só para a resistência, mas principalmente para a compreensão deste universo” (Gralik, T.P., 2010, p.39). Neste sentido, os alunos são convidados a refletir sobre o que as obras de arte e as imagens que os rodeiam no cotidiano lhes transmitem. Por esta razão, a escola tem a missão de facultar aos alunos as competências para analisarem e interpretarem as numerosas imagens que lhes são apresentadas diariamente e providenciar as ferramentas necessárias para que compreendam e saibam interpretar e construir, através das imagens, “narrativas visuais alternativas (...) como estratégia para dialogar com e responder às manifestações da cultura visual” (Hernández, F., 2007, p.90).

Nesta perspectiva educativa, os conteúdos não são objetivos nem neutros, o currículo é flexível e inclui informação importante para que se compreenda a complexidade da Cultura Visual. Além disso, “the educative power of positions and opinions expressed by individuals and social groups through visual forms is a new emphasis in curriculum” (Freedman, K., 2003, p.21). Apresenta ainda um caráter multicultural e os seus conteúdos devem ser trabalhados a partir de várias áreas disciplinares, já que a Cultura Visual se constitui numa área transdisciplinar e não como uma disciplina nova (Charréu, L., 2003). Portanto,

quando nos referimos, então, à cultura visual, como resposta e estratégia “curricularmente aberta”, não aspiramos a que esta seja a base do currículo, mas sim que esteja conceptualmente presente nas estratégias transversais que levem uma ou várias disciplinas a abordar uma dada problemática educativa. Porque, na verdade, a cultura visual não é uma disciplina individualizada, mas sim um modo mais crítico de operar no seio da educação. (Charréu, L., 2003, p.21)

Assim, deve dar-se primazia aos problemas culturais da atualidade e às referências dos jovens “para construir as suas experiências de subjetividade” (Hernández, F., 2007, p.37). Os professores devem reconhecer os interesses dos

estudantes, mas também “favorecer-lhes uma indagação crítica e performativa” (Hernández, F., 2007, p.89), optando

por um tema que tenha a ver com as suas inquietudes, que represente desafios para eles, que os convide a fazer relações e a desfrutar do prazer de aprender. Não se trata, contudo, de colocar em pauta o que eles “gostam” ou o que lhes “interessa”, simplesmente, mas propor algo que os incomode e desafie, colocando em circulação diferentes saberes e provocando o envolvimento dos sujeitos (Hernández, F., 2007, pp. 82-83)

Além disso, ao selecionar um tema ou questão de problematização relacionada com a cultura visual, é necessário analisar a relevância dos mesmos e a influência que têm na vida dos alunos. Por conseguinte, é imperativo que os professores adotem uma postura de “aprendiz[es] e de catador[es]” (Hernández, F., 2007) e se mantenham informados sobre os acontecimentos culturais e sociais atuais para que, assumindo ainda o papel de mediadores, os possam explorar com os seus alunos. Professores e alunos aprendem juntos, partilhando referências culturais, experiências de aprendizagem e criando um novo espaço de relações, “tornando assim a aprendizagem significativa” (Sousa, A., 2017, p.210). Segundo Kerry Freedman (2003, p.15) “in the postmodern world, what students know and how they come to know breaks traditional boundaries”.

1.3. DESIGN DE PRODUTOS

When we give a place of honour in the drawing-room to an ancient Etruscan vase which we consider beautiful, well proportioned and made with precision and economy, we must also remember that the vase once had an extremely common use. (...) It was made by a designer of those times, when art and life went hand in hand and there was no such thing as a work of art to look at and just any old thing to use (Munari, B., 1966, p.26).

Desde sempre que o ser humano cria os mais variados objetos, ferramentas e artefactos para atender às suas necessidades. À medida que essas necessidades se vão alterando, as pessoas refletem sobre os objetos que se encontram à sua disposição, que melhorias e alterações deveriam sofrer e, por vezes, há a necessidade de se conceber artefactos completamente novos e inovadores. Segundo Nigel Cross (2000, p.3) “everything around us that is not a simple untouched piece of Nature has been designed

by someone”. Deste modo, o mundo está cheio de objetos que, de acordo com a qualidade do *design*, melhoram a nossa qualidade de vida.

Nas sociedades mais antigas e tradicionais, não existia distinção entre a conceção - o “*design*” dos objetos - e a sua confeção. Não eram necessários quaisquer desenhos, esboços, maquetes, modelos ou protótipos prévios e a criação de objetos era considerada uma habilidade coletiva e partilhada. Com o surgimento das sociedades modernas e industriais, o *design* passou a ser considerado um talento excepcional de apenas algumas pessoas. Assim, começaram a aparecer os *designers* profissionais, um novo tipo de artista que reestabelece a conexão entre a arte e o público. Por isso,

It has become necessary to demolish the myth of the ‘star’ artist who only produces masterpieces for a small group of ultraintelligent people. It must be understood that as long as art stands aside from the problems of life it will only interest a very few people. (Munari, B., 1966, p.25)

Segundo Munari, o artista deve tornar-se ativo, conhecedor das técnicas atuais, dos materiais e dos métodos de trabalho mais adequados. Sem perder a sua essência como artista, deve ser capaz de responder com humildade e competência aos pedidos que lhe possam ser feitos. Com o aparecimento destes novos artistas, os *designers*, deu-se uma separação entre o “*design*” dos objetos e o “fazer” os objetos.

1.3.1 A Metodologia de Projeto no Processo de *Design*

De acordo com Munari (1981, p.39), *design* é um “tipo de actividade projectual que considera também a componente estética do projecto”. Com efeito, o *design* está assente na Metodologia de Projeto e segue um processo minimamente definido, pois, como afirma Murani (1981, p.21), “criatividade não significa improvisação sem método”. Ainda assim, verifica-se que cada *designer* ou equipa de *designers* tem a sua própria maneira de trabalhar, podendo este processo sofrer certos ajustes, visto que “o esquema do método que preside ao projeto (...) não é um esquema fixo, não é completo e não é único nem definitivo, é aquilo que a experiência ensinou até agora” (Munari, B., 1981, p.64). Existem alguns modelos que descrevem o que tipicamente ocorre no processo de *design* ou qual a melhor ou mais apropriada maneira de agir, como por exemplo, o modelo de *Double-Diamond* introduzido em 2005 pelo *British Design Council* (Norman, D., 1969, p.220). No entanto, apesar da variedade de modelos que

podemos seguir, as fases do processo de *design* envolvem: a análise do problema, a exploração de ideias e propostas de possíveis soluções, a escolha da mais adequada e a avaliação dessas mesmas propostas (considerando as implicações positivas e negativas das mesmas) antes da fase de produção. De salientar que pode existir um percurso circular entre a fase de exploração e a fase de avaliação no caso de se encontrarem erros ou incoerências na proposta apresentada. Deste modo, estamos perante “a cognitive process of reflection-in-action as the intelligence that guides ‘intuitive’ behaviour in practical contexts of thinking-in-action” (Cross, N., 2011, p.21)

Fase 1: Análise do problema

No início do processo, o *designer* enfrenta um problema muito pouco definido, apresentado no *briefing*. A partir do *briefing* é possível estabelecer objetivos (ainda que muito vagos), compreender as restrições mediante as quais os objetivos devem ser alcançados e que critérios permitem reconhecer uma solução adequada. Ainda assim, quem lança o problema não especifica a solução, nem sabe, à partida, qual a resposta que procura, apesar de, na maioria das vezes, ser capaz de a reconhecer na solução que lhe será posteriormente apresentada. Deste modo, o *design* revela ser uma atividade cognitiva bastante complexa que combina o pensamento, a ação e o mundo que nos rodeia.

Ao contrário da maioria dos problemas, os que são apresentados ao *designer* não têm apenas uma única e definitiva solução. Variadas soluções podem ser consideradas respostas igualmente válidas para o problema inicial, desde que sejam adequadas. Para Cross, (2000, p.14) “even a fairly precise problem statement gives no indication of what a solution must be. It is this uncertainty that makes designing such a challenging activity”.

Fase 2: Exploração de ideias e propostas de possíveis soluções

As dificuldades que o *designer* enfrenta nesta fase inicial passam, então, por entender o problema e encontrar uma solução. Normalmente, o problema e a solução são aspetos complementares e têm de ser desenvolvidos simultaneamente. Assim, o *designer* cria uma proposta e usa-a para tentar compreender melhor o problema e refletir sobre quais serão as soluções mais apropriadas. Deste modo, a fase de

surgimento das várias propostas é uma das fases mais criativas no processo de *design*, onde é utilizado o método de resolução de problemas focado na solução.

Unlike conventional logic, a design solution cannot be derived directly from the problem, but can only be matched to it. Unlike the scientist, who searches for many cases to substantiate a rule, and then one case to falsify it, the designer can be gratified in being able to produce just one satisfactory case that gives an appropriate result (Cross, N., 2011, p. 26).

A inspiração necessária para a conceção de várias propostas não surge no vazio, tal como afirma Murani:

no campo do design não se deve projetar sem um método, pensar de forma artística procurando logo a solução, sem se ter feito uma pesquisa para se documentar acerca do que já foi feito de semelhante ao que se quer projetar-, sem saber que materiais utilizar para a construção, sem ter precisado bem a sua exacta função (Munari, B., 1981, pp. 20-21).

A inspiração surge, portanto, de analogias que são feitas internamente relacionando pesquisa e recolha de informação, formas que o *designer* já viu, imagens que estão na sua memória e do próprio problema em si, até obter uma proposta que possa ser considerada uma possível solução para o problema. Ainda assim, “design proposals may remain ambiguous and uncertain until quite late in the process. Designers will generate early tentative solutions, but also leave many options open for as long as possible”. (Cross, N., 2011, p.10)

A exploração da solução/problema é feita, geralmente, por meio de esboços e rápidas representações de várias ideias. Desta forma, a produção de um objeto não deve começar antes do *design* estar completamente fechado. Assim, o desenho da proposta final de qualquer produto deve ser bastante descritivo e detalhado, de tal forma que nada fique sujeito à interpretação livre de quem, posteriormente, o construirá (Cross, N., 2000).

Não é fácil conduzir a atividade do *design* apenas através de processos mentais internos, o que leva o *designer* a recorrer a representações externas (como os esboços, os desenhos ou os protótipos), sendo o desenho uma das formas de comunicação mais utilizadas no design. Para além deste, outros métodos de *design* - procedimentos, técnicas e ferramentas que apoiam o processo de *design* - podem ser utilizados. Existem métodos como os esboços (utilizados como registos das várias hipóteses, aperfeiçoamento das mesmas e como ferramenta de reflexão acerca das suas

implicações) ou as maquetes e protótipos (utilizados quando o artefacto concebido é tão complexo ou incomum que o *designer* necessita de fazer uma maquete ou protótipo como apoio ao seu próprio pensamento criativo e por forma a comunicar o *design* pretendido). Para além destes métodos mais tradicionais, foram surgindo novos métodos, um pouco menos convencionais, como a criação de *moodboards* ou *brainstorming*, que para além de trazerem procedimentos racionais ao processo de *design*, estimulam também a criatividade, a imaginação e a intuição e podem levar a soluções que o pensamento informal e interno, característico dos métodos convencionais, não alcança. São também os mais adequados para trabalho em equipa, em grandes empresas ou em pequenos gabinetes de *design*.

Fase 3: Escolha da proposta mais adequada e avaliação da mesma

Como referido anteriormente, a produção de um objeto não deve começar antes do *design* estar completamente fechado para que as propostas apresentadas possam ser verificadas antes de serem produzidas, assegurando que os vários componentes se encaixarão perfeitamente no *design* final, prevendo possíveis erros e assegurando que o produto funciona e responde ao propósito para o qual foi criado. É também nesta altura que se realiza

uma experimentação dos materiais e das técnicas disponíveis para efectuar o (...) projeto. Muito frequentemente materiais e técnicas são usados de uma só ou de poucas maneiras segundo a tradição. (...) Ao invés, pela experimentação podem descobrir-se novas utilizações de um material ou de um instrumento (Munari, B., 1981, p.58).

A visualização do *design* proposto antes da sua produção é também um fator importante para o *designer* e/ou cliente, para que possam avaliar aspetos como a aparência, a forma e a cor. Só após este processo de avaliação e refinamento, o produto pode ser produzido e comercializado.

1.3.2. Design – um processo partilhado

Atualmente, a competição entre as várias empresas e companhias que respondem aos mais diversos mercados de produtos e bens tem vindo a aumentar, o que levou a uma maior compreensão da importância do *design* para o mercado. O *design* de um produto só pode ser bem-sucedido se, durante o seu processo, integrar

diversas valências e competências, tanto ao nível do *design* industrial como ao nível da engenharia, já que “products that are well engineered but are difficult to use, ugly or unsafe, are not well designed products. Neither are products that are attractively styled but are unreliable, flimsy and difficult to maintain and reuse” (Cross, N., 2000, p.197). Por conseguinte, a atividade de *design* é não só um processo pessoal e cognitivo, mas também um processo social partilhado, de negociação e interação entre os diferentes participantes, quer sejam vários membros de uma equipa de *design* ou intervenientes de diversos departamentos.

É importante compreender que o *design* é apenas uma fração de um processo mais alargado de planeamento e desenvolvimento de um produto. Este processo passa pela estratégia de negócio da companhia, pelo planeamento, especificações, *design*, desenvolvimento, produção e marketing do produto até à distribuição do mesmo. Em última instância, o sucesso comercial do produto depende da escolha e aquisição do produto por parte do consumidor. Apesar de parecer insignificante, a decisão do consumidor tem uma grande influência no futuro desenvolvimento de novos produtos, através do *feedback* recolhido nos estudos de mercado realizados pelos departamentos de marketing. Portanto, o *design*, a produção e o *marketing* de um produto são agora compreendidos não como atividades completamente separadas e que funcionam em sequência, mas como processos paralelos que interagem mutuamente.

Para além disso, muitas empresas têm comissões fixas de desenvolvimento do produto, responsáveis por introduzir versões melhoradas e mais atuais dos produtos, para que consigam manter e aumentar as suas vendas. Por vezes, vão mais além de simples melhorias e lançam no mercado produtos completamente novos, sendo esta uma “jogada perigosa” pois as inovações apresentadas no mercado podem revelar-se um fracasso económico e serem rapidamente esquecidas. Consequentemente, a inovação pode tornar-se um campo bastante arriscado e, por esse motivo, muitas empresas preferem a segurança da evolução gradual dos seus produtos. No entanto, as inovações bem-sucedidas são extremamente recompensadoras, o que atrai muitas empresas a tentar a sua sorte no campo da inovação. Deste modo:

The designer is therefore the artist of today, not because he is a genius but because he works in such a way as to re-establish contact between art and the public, because he has the humility and ability to respond to whatever demand is made of him by the society in which he lives, because he knows his job, and the ways and means of solving each

problem of design. And finally because he responds to the human needs of his time, and helps people to solve certain problems without stylistic preconceptions or false notions of artistic dignity derived from the schism of the arts (Munari, B., 1966, p.32)

1.3.3. O *Design* também é arte

Foi nas primeiras décadas do século XX, com o aparecimento de vários movimentos vanguardistas, que se iniciou uma rotura com os valores tradicionais associados à arte, surgindo novas linguagens estéticas. A arte é, então, entendida “como um processo de pesquisa permanente, numa atitude de contínuo experimentalismo, procura da originalidade e espírito contínuo de rotura com o passado” (Nunes, P., 2014, p.252) e, segundo John Dewey (1934, p.26):

Wherever conditions are such as to prevent the act of production from being an experience in which the whole creature is alive and in which he possesses his living through enjoyment, the product will lack something of being aesthetic. No matter how useful it is for special and limited ends, it will not be useful in the ultimate degree – that of contributing directly and liberally to an expanding and enriched life.

Assim, a ideia de que o objeto de *design* constitui, não só um objeto prático e funcional, mas também um objeto artístico, tem vindo a enraizar-se e a ganhar maior força na sociedade contemporânea. Além disso, como afirma Tavares (2007, p.1) “contrariamente ao objeto prático, que atendia a determinada utilidade implícita no seu fazer, o objeto estético abre-se como possibilidade de afetar e agradar os espectadores”, tornando a relação entre a arte e o *design* cada vez mais estreita. Portanto, a compreensão do objeto de *design* é feita não apenas pela sua forma ou função, mas também pelo seu significado, metáforas que o acompanham e ideias que transporta consigo. Deste modo, os produtos de *design*, que são simultaneamente produtos culturais, implicam a produção de sentido pela perceção visual, criando-se um diálogo subliminar entre um emissor (o *designer*-artista) e um recetor (o consumidor) e

uma tensão entre uma “lógica-cultural” e uma “lógica-estética” (JIMENEZ,1999,p.383). Por um lado, a recepção se impõe cada vez mais pela magnitude sensorial dos objetos. Por outro, as escolhas interativas do receptor o tornam menos inocente, mais sofisticado, mais complexo e mais ativo. Melhor dizendo, à produção de mercadorias se

sucedem a produção de conteúdos comunicativos (Tavares, M., 2007, p.3).

1.3.4 *Design de Brinquedos*

Muitos dos brinquedos que atualmente conhecemos existem desde há muitos séculos. Dependendo do lugar e da época em que são criados, os brinquedos assumem diferentes significados e sentidos. Muitos deles serviram como “espelho da sociedade”, transmitindo normas comportamentais e atitudes consideradas “corretas”, preparando as crianças para os papéis sociais que poderiam vir a desempenhar no futuro. Os brinquedos mais antigos permitem, ainda, ajudar a reconstruir um pouco da história da humanidade e do seu desenvolvimento, das suas descobertas, avanços tecnológicos, modas, formas de viver, de trabalhar e de aproveitar os momentos de lazer ao longo dos séculos.

Apesar de nem sempre terem tido as mesmas designações que têm hoje ou nem sempre terem sido entendidos como úteis para o desenvolvimento das crianças, é possível encontrar exemplares de objetos lúdicos que remontam à Antiguidade. Os primeiros objetos que se consideram “verdadeiros” brinquedos têm origem na Grécia e Roma Antigas. Foram descobertos guizos de bronze ou terracota (com vários seixos arredondados ou pequenas esferas de terracota ou madeira), rocas (oferecidos como amuletos de proteção, utilizados também em rituais e festividades), pequenos “carrinhos” de madeira, terracota ou bronze onde as crianças poderiam ser transportadas ou puxadas, cavalos em miniatura esculpidos em madeira, ou até mesmo objetos que facilitavam a aprendizagem da marcha, com uma ou duas rodas sobre um eixo, acompanhadas de um cabo. “Outros brinquedos de puxar faziam a felicidade dos miúdos da Antiguidade, como o cavalo de pequenas rodas de terracota descoberto no túmulo de uma criança de cinco/seis anos, em Mirina, na Ásia Menor (século II-I a.C.)” (Manson, M., 2002, p.21). As bonecas também eram feitas de terracota, osso, marfim ou madeira e algumas eram articuladas. Representavam dançarinas, malabaristas, músicos, comediantes, soldados romanos entre outras personagens do quotidiano.

No total, foram descobertas umas cinquenta bonecas de ossos ou marfim nas catacumbas: as dimensões e a qualidade do trabalho correspondem a dois ou três modelos, prova da existência de um comerciante de brinquedos na Roma dos séculos III a IV d.C. (Manson, M., 2002, p.25).

As bonecas não só eram acompanhadas de roupas e jóias, mas também de outro tipo de utensílios criados a partir de terracota: “pequenos pratos, vasos, cestas, um armário de cozinha repleto de louça, um pequeno forno com bolos, mesas, cadeiras, camas com almofadas, berços, etc., foram descobertos casualmente aquando de buscas efetuadas tanto na Grécia como em Itália e na Gália romana” (Manson, M., 2002, p.25). Foram ainda encontrados alguns “brinquedos de destreza”, como o ioiô (que remonta à antiguidade egípcia e grega), o arco, bolas, piões e pierras (variante do pião), entre outros brinquedos fabricados pelos artesãos daquela época.

Com o passar dos séculos, o brinquedo é entendido como um objeto sem utilidade. A sua única finalidade é satisfazer os desejos da criança e alegrá-la. Continuam a produzir-se pierras e piões, bolas de couro, barcos em miniatura, cavalos de pau, bonecas de linho ou cânhamo, e figurinhas esculpidas ou moldadas. A partir do século XIV, o brinquedo começa a ser evocado na literatura e, posteriormente, muito representado nas iluminuras. São os artistas que inicialmente se mostram mais atentos aos gestos e atividades das crianças e as começam a representar como versões reduzidas do adulto. Os próprios brinquedos representados eram, muitas vezes, reproduções em pequena escala dos objetos que as crianças viam no quotidiano da sua vida adulta, adequados ao papel social que provavelmente viriam a desempenhar no futuro.

Eram os artesãos, carpinteiros, marceneiros e costureiros que construíaam os brinquedos, muitas das vezes recorrendo às sobras dos materiais do seu trabalho diário como couro, linho, madeira ou outros materiais. Por outro lado, eram os ourives que se encarregavam de confeccionar os brinquedos para a nobreza, por encomenda, utilizando materiais de requinte como o ouro, a prata ou a prata dourada.

Já no período do Renascimento, alguns humanistas deram os primeiros passos em direção à reflexão sobre o papel dos brinquedos na educação. Em meados do século XVII, pedagogos como Jan Amos Komensky – mais conhecidos por Comenius – ou o filósofo John Locke, começaram a questionar-se acerca da importância dos brinquedos na educação das crianças. Por conseguinte, graças aos seus progressos, os brinquedos foram fazendo parte, gradualmente, dos tratados sobre a educação (Manson, M., 2002).

No século XVIII, no período do Iluminismo, “nasce um desejo de conhecer melhor a criança, observando o seu comportamento perante os brinquedos, o que

anuncia o começo da psicologia infantil” (Manson, M., 2002, p.223), com base no caminho já iniciado por Comenius e Locke, surgindo assim os primeiros brinquedos didáticos e pedagógicos. Os mestres dos brinquedos evoluem também na sua prática, trabalhando com moldes de ferro ou de gesso por forma a agilizar o processo de fabrico e os seus brinquedos são cada vez mais procurados pelos compradores:

A melhor prova de que o brinquedo ocupa um lugar crescente na vida quotidiana dos franceses do século XVIII é a produção: o número de artigos anuais atinge os milhões; estes artigos são vendidos pelos vendedores ambulantes, mas também nos variados comércios e, cada vez mais, pelos mercadores especializados. Paris é o maior centro de fabricação e o maior mercado de brinquedos da França da época das Luzes (Manson, M., 2002, p.353).

As lojas fixas de venda de brinquedos começaram também a surgir e, em 1760, as lojas parisienses já atraíam clientela através de publicidade. Mais tarde, em 1789, os mestres e fabricantes do brinquedo viram a sua profissão ser oficialmente reconhecida. A partir daí, qualquer pessoa poderia fabricar ou vender brinquedos, desde que pagasse a sua patente, revelando-se uma “porta aberta aos audaciosos, que vão aproveitar esta nova liberdade de empreendimento para se lançarem à conquista de consumidores” (Manson, M., 2002, p.375). Com a Revolução Industrial, também a produção de brinquedos se tornou maioritariamente industrializada. Surgiram as fabricas de brinquedos, dando origem a uma multiplicidade de brinquedos produzidos com novos materiais (como o plástico). O brinquedo tornou-se não só um bem de consumo, mas também um objeto educador.

Alguns pedagogos dedicaram-se ao desenvolvimento de brinquedos didáticos específicos que estimulavam a aprendizagem das crianças, através da brincadeira. Um destes pedagogos é Johann Heinrich Pestalozzi. “Al igual que Rousseau, Pestalozzi creia que la naturaleza es el mejor maestro y que los cimientos de todo aprendizaje son las impresiones sensoriales” (Efland, A., 2005, p.55), ou seja, a criança aprende por meio da natureza com a ajuda de uma pedagogia formal. Deste modo, criou alguns materiais didáticos com o intuito de cultivar a mente das crianças, através de exercícios, atividades e entretenimentos.

Friedrich Fröbel, também ele pedagogo, debruçou-se, igualmente, sobre a conceção da infância e “concebía el desarrollo como la tendencia de una entidade a diferenciarse, pero manteniendo sempre su unida, como se observa en la vida de las

plantas y los animales, en el crecimiento de las personas, y en la sociedad” (Efland, A., 2005, p.57). Fröbel, considera que o desenvolvimento exige processos ativos e que a característica principal da mente é a atividade. Sendo que a atividade principal das crianças é brincar/jogar, esta consiste na sua maior e melhor forma de expressão. Os “Regalos y Ocupaciones” ou “prendas” de Fröbel (conjunto de bolas/esferas, cubos, cilindros, baquetas de madeira e outros objetos didáticos) são um exemplo de materiais pedagógicos muito semelhantes a brinquedos que foram surgindo para apoiar a educação. Em vez de incentivar a utilização dos jogos imitativos das atividades quotidianas que se impunham por meio de bonecas e figuras, estes materiais didáticos eram apresentados às crianças, nos *Kindergarten*, de forma faseada e progressiva e estimulavam a aprendizagem de formas geométricas, cultivando nas crianças a abstração mental, o autodescobrimento e a autoexpressão. “Deste modo, o brinquedo entrava na instituição escolar, mas à custa de uma distorção, pois tornava-se um utensilio pedagógico” (Manson, M., 2002, p.379).

No século XX, intensificou-se ainda mais o debate sobre o papel do brinquedo na construção da personalidade infantil e na educação. Cada um à sua maneira, John Dewey, Maria Montessori, Rudolf Steiner, entre outros autores e pedagogos compreenderam a mente infantil como diferente da mente do adulto, necessitando de diferentes formas de pedagogia para despertar as suas potencialidades (Manson, M., 2002).

A pouco e pouco foi-se percebendo que os brinquedos estimulam a comunicação e a interação social logo em tenra idade e que são úteis para o desenvolvimento integral da criança na medida em que lhes permitem descobrir o mundo que as rodeia, adquirir certas competências e estimular a criatividade, a imaginação, a autonomia e a autoconfiança. Proporcionam um passatempo saudável e desenvolvem diversas funções vitais como o raciocínio e a coordenação motora.

Adicionalmente, as novas tecnologias trouxeram uma ampla gama de materiais e vieram revolucionar os brinquedos e a comunicação feita através dos *media* e da publicidade estimulando fortemente o desejo das crianças em adquirir brinquedos específicos. Deste modo, passou a ser necessário regular a fabricação dos brinquedos. A partir da Diretiva 2009/48/CE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de junho de 2009 (que veio substituir e atualizar a antiga Diretiva 88/378/CEE, de 3 de

maio de 1988), os fabricantes e distribuidores de brinquedos têm de respeitar certas normas de segurança na fabricação destes objetos relativas às propriedades físicas e mecânicas, inflamabilidade, propriedades químicas, propriedades elétricas, higiene e radioatividade.

A segurança dos brinquedos deverá ser determinada de acordo com o fim a que se destina o brinquedo, mas tendo em conta igualmente a utilização previsível deste, atendendo ao comportamento habitual das crianças que normalmente não possuem o grau de discernimento característico do utilizador adulto (Diretiva 48/CE de 18 de julho do Parlamento Europeu e do Conselho, 2009).

Posteriormente, os Decretos-Lei: DL n° 23/2011, DL n° 43/2011, DL n° 11/2013, DL n° 104/2015 e DL n° 59/2017 vieram complementar a diretiva de 2009. Todos os brinquedos que cumprem estes requisitos deverão, obrigatoriamente, ostentar a marcação CE de modo visível, legível e permanente, no próprio brinquedo, rótulo, embalagem, etiqueta ou folheto de instruções – no caso de brinquedos ou componentes de brinquedos de pequenas dimensões. Esta marcação confirma a existência da declaração CE que atesta o cumprimento dos requisitos previstos na legislação.

Atualmente, a indústria específica para brinquedos de crianças contempla uma variedade cada vez maior de brinquedos. Consequentemente, e contrastando com a conceção de infância que guiava Fröbel e demais pedagogos e estudiosos, a criança é vista como um segmento de mercado. Por isso, a cultura visual das crianças de hoje é baseada na televisão, nas imagens de super-heróis, personagens de filmes de animação, ou de videojogos e estas imagens são reproduzidas em todos os produtos que tenham como objetivo chamar a atenção da criança, como por exemplo, nas embalagens de cereais, nas mochilas e material escolar, nas roupas de criança, nos brinquedos e em tantos outros objetos do quotidiano infantil. No entanto, não podem ser desprezados os efeitos e as consequências deste tipo de cultura visual – nomeadamente, o crescente estereótipo relativamente a brinquedos para meninas e brinquedos para rapazes - no desenvolvimento da criança. Rita Santos e Tiago Rolino (2019, p.72) admitem ser incontestável que as brincadeiras e os brinquedos são importantes potenciadores de aprendizagens e desenvolvimento social mas,

muitos de nós crescemos a ouvir falar em “brinquedos de menino” e de menina” e a brincar de forma segregada. Nessas brincadeiras aprendemos também que existem “comportamentos de menino” e “comportamentos de menina” e que se um menino se comporta como é esperado de uma menina, ele é menos homem, e se uma menina age de acordo com o que é esperado de um menino, ela é “Maria Rapaz”. Ou seja, aprendemos estereótipos. Ao defender que existem “brinquedos de menino” e “brinquedos de menina” estamos a projetar as expectativas que muitos adultos têm sobre “ser menino” e “ser menina” que muitas as vezes impedem as crianças de escolher e de brincar livremente, reforçando assim estereótipos de género e limitando, na prática, as possibilidades de “ser menino” e de “ser menina”.

Este tipo de estereótipos é também revelado por Isabel Margarida André (1999, pp. 98-99 citada por Pinto, T. et al., 2015) num estudo sobre um catálogo de brinquedos de um hipermercado no período do Natal (figura 1):

Feminino		Masculino	
Brinquedo	n.º de vezes	Brinquedo	n.º de vezes
Boneca bebé	24	Motorizada	3
Banheira para bebé	3	Figuras espaciais	2
Alcofa para bebé	5	Nave espacial	1
Cadeira para bebé	1	Robots	5
Carro para bebé	6	Heróis de BD e cinema	21
Casa das bonecas	2	Avião de guerra	2
Baloço para boneca	1	Viaturas de heróis	2
Boneca adulta - tipo “Barbie”	10	Hidrojet	1
Casa da boneca	5	Submarino	1
Automóveis para boneca adulta	2	Porta aviões	1
Boneco adulto - “Ken”	1	Pista de carros	4
Parque infantil para boneca	2	Garagem	5
Escola e enfermaria	1	Conjunto de carrinhos	3
Consultório de pediatra	1	Jeep	1
Castelo encantado/palácio	4	Helicóptero	2
Acessórios de toilette	3	Carro teleguiado	24
Cozinha/equipamento de cozinha	5	Gruas	2
Supermercado/produtos	2	Comboio eléctrico	2
Bonecos Disney	2		
Maleta de teatro	1		
Secretária	1		
Patins	2		

Figura 1 - “Brinquedos de menino” e “brinquedos de menina”: estudo de Isabel Margarida André (1999)

Como afirma Isabel Margarida André (1999, pp. 98-99 citada por Pinto, T. et al., 2015, p.23) esta tabela “permite-nos detectar dois perfis distintos: um encaminha as crianças para a maternidade, para as tarefas domésticas e para a estética do corpo; outro aponta claramente para a tecnologia, incluindo alguns elementos de violência

ou, pelo menos, de conflituosidade”. Com efeito, para a autora, “um brinquedo não é um objeto neutro: é um veículo de simulação e de aprendizagem da vida adulta, encaminha os comportamentos e as práticas sociais e culturais, define lugares na comunidade e na família” (Isabel Margarida André, 1999, pp. 98-99 citada por Pinto, T. et al., 2015, p.23).

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A Escola Secundária de Caneças (ESC) é uma escola agrupada, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Caneças da Freguesia de Caneças. Nesta capítulo serão caracterizados os vários contextos em que se insere esta escola, nomeadamente o geográfico, o histórico e o sociológico, seguindo-se uma breve caracterização do Agrupamento, da organização espacial da escola, do respetivo funcionamento e por fim, do curso de Artes Visuais inserido no contexto da ESC.

Será, também, apresentada a World Needs, uma Organização Não-Governamental (ONG), que trabalhou connosco em parceria, e que se dedica ao desenvolvimento social das comunidades para onde os seus voluntários partem em missão.

2.1. CONTEXTO GEOGRÁFICO E HISTÓRICO DA FREGUESIA DE CANEÇAS

A freguesia de Caneças foi criada em 1915, ao ser desanexada da freguesia de Santa Maria de Loures. Mais tarde, em 1991, passou a ser reconhecida como vila e em 1998 agrega-se ao Concelho de Odivelas, como freguesia, ao qual pertencem também as freguesias de Famões, Ramada, Pontinha, Odivelas, Póvoa de Santo Adrião e Olival Basto (figura 2). Assim, em 2013, passa a pertencer à União de Freguesias de Ramada e Caneças. Caneças tem uma área de 5,9 km² e cerca de 15.000 habitantes. É delimitada pela Freguesia da Pontinha e Famões (a sul), pela Freguesia de Odivelas (a Sudeste), pela freguesia de Loures do Concelho de Loures (a norte e a Este) e pelas Freguesias de Almargem do Bispo e Casal de Cambra, do Conselho de Sintra (a Oeste).



Figura 2 - Concelho de Odivelas: Figura de autor e do grupo de trabalho, com base no site: <https://www.cm-odivelas.pt/pages/492>

De acordo com alguns autores, foi o povo árabe que fundou Caneças e lhe deu o nome, derivado da palavra Caniça que significa Cristãos. Já as lendas populares atribuem o nome de Caneças à passagem do rei D. Dinis pelas terras, onde lhe foi oferecida água numa caneca, originando o nome da vila (Projeto de Lei N.º 586/XII/3.^a, 2014).

Podemos assim verificar que diversos povos viveram nesta freguesia ao longo dos séculos, deixando à sua passagem monumentos que perduraram até à atualidade. A Anta das Pedras Grandes (dolmens ou monumentos fúnebres), é um dos exemplos de vestígios que o comprovam.

Mais tarde, Caneças passa a ter um papel importantíssimo no abastecimento de água na cidade de Lisboa. É nesta altura que D. João V dá início à construção do Aqueduto das Águas Livres, entre 1732 (a partir do alvará de 12 de maio de 1731) e 1799, atualmente reconhecido como património histórico, arquitetónico e cultural. O projeto tinha o objetivo de combater o grave problema de abastecimento de água da cidade de Lisboa, levando água desde as zonas “saloiás” até ao centro da cidade. Refletia também os ideais de teatralidade e esplendor da cultura barroca bem como toda a grandeza, dinamismo e autoridade do governo do Rei Magnânimo. Recorrendo às nascentes de água integradas na bacia hidrográfica da serra de Sintra, o Aqueduto tem início na Mãe d’Água Velha, perto de Belas, e termina na Mãe d’Água das Amoreiras, num total de 18,5 km, ramificando-se em diversos aquedutos secundários e de distribuição, atingindo 58,135 km de extensão total (figura 3).

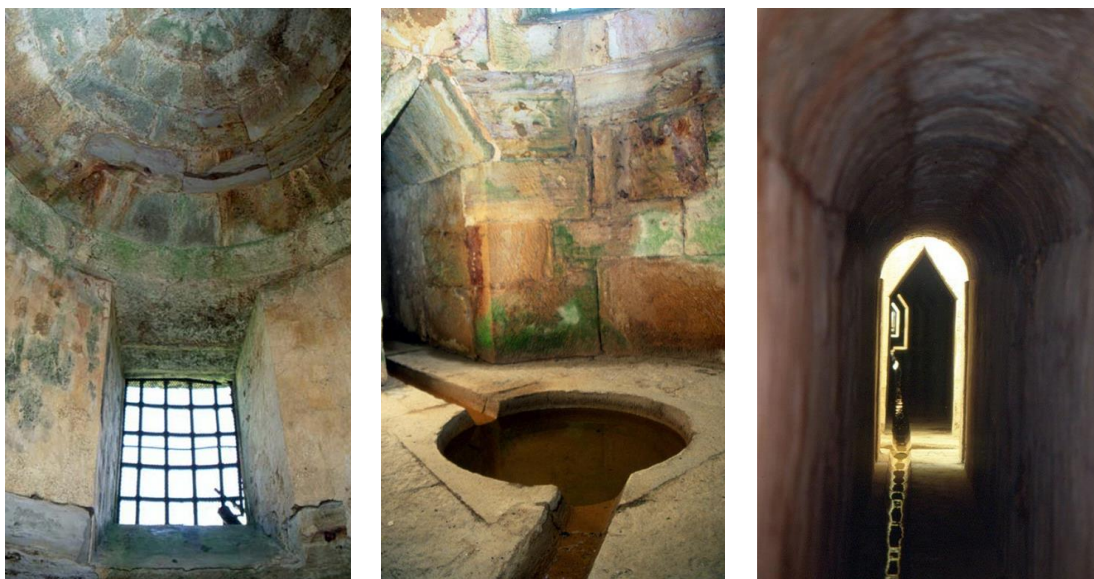


Figura 3 - Interior do Aqueduto, em Caneças. Fonte: https://www.cm-odivelas.pt/pages/723?poi_id=25

Esta obra monumental marca fortemente a paisagem, confere-lhe uma identidade genuína, impondo-se com as suas torres circulares e claraboias e, ao mesmo tempo, integrando-se na natureza (figura 4).



Figura 4 - Exterior do Aqueduto, em Caneças. Fonte: https://www.cm-odivelas.pt/pages/723?poi_id=25

São de salientar as inúmeras fontes, espalhadas por toda a freguesia, de onde brotava água em abundância e de grande qualidade, “águas límpidas, incolores, inodoras, com sabor férreo e temperatura inferior à atmosférica” (Lusitana, Sociedade Farmacêutica, Tomo II), sendo por isso comercializada em bilhas de barro e muito

procurada até aos finais dos anos 60. As fontes que abasteciam a cidade de Lisboa eram: Fonte das Fontainhas (início de um dos aquedutos subsidiários), Fonte das Piçarras, Fonte de Castelo de Vide, Fonte dos Castanheiros, Fonte dos Passarinhos (figuras 5 e 6), Fonte do Ouro, Fonte Santa e a Fonte Velha, bem como o Chafariz do Largo da Infância. Atualmente, algumas destas fontes encontram-se abandonadas estando fora do alcance da Junta de Freguesia de Caneças a sua recuperação pois as mesmas pertencem a particulares. Existiam também os lavadouros públicos (figura 7) e as ribeiras onde as lavadeiras lavavam a roupa que traziam de Lisboa, tornando-se importantes marcos da região.

A vida rural de Caneças, a sua vasta área verde, as paisagens, o ar fresco e a qualidade das suas águas fizeram com que esta zona se transformasse num destino escolhido pela Classe Média nos finais do século XVIII para férias ou descanso, contribuindo assim para o desenvolvimento da economia local.



*Figura 5 - Postal de uma empresa de águas da Fonte dos Passarinhos.
Fonte: Arquivo fotográfico da Biblioteca da Escola Secundária de Caneças*

Posteriormente, nos finais dos anos 70 e início dos anos 80, a freguesia de Caneças recebeu população proveniente de outras regiões do país que, ao virem em busca de trabalho, levou ao surgimento de alguns bairros clandestinos, atualmente em processo de legalização, originando uma desorganização territorial e visual na freguesia.

Neste contexto, a ESC está, então, localizada na Rua da Escola Secundária (ponto 1 da figura 8). Junto da ESC encontra-se um terminal de autocarros da Rodoviária de Lisboa (ponto 2 da figura 8), que facilita a mobilidade dos alunos. Próximo da escola existe também uma bomba de gasolina com uma pequena loja de conveniência (ponto 3 da figura 8), útil para os que se deslocam de carro até à escola e um Pingo Doce (ponto 4 da figura 8) onde os alunos adquirem algumas das suas refeições. Tem também bons acessos tais como a CREL/A9 (ponto 5 da figura 8) e a Estrada Nacional 250 (ponto 6 da figura 8), estradas muito próximas da escola.

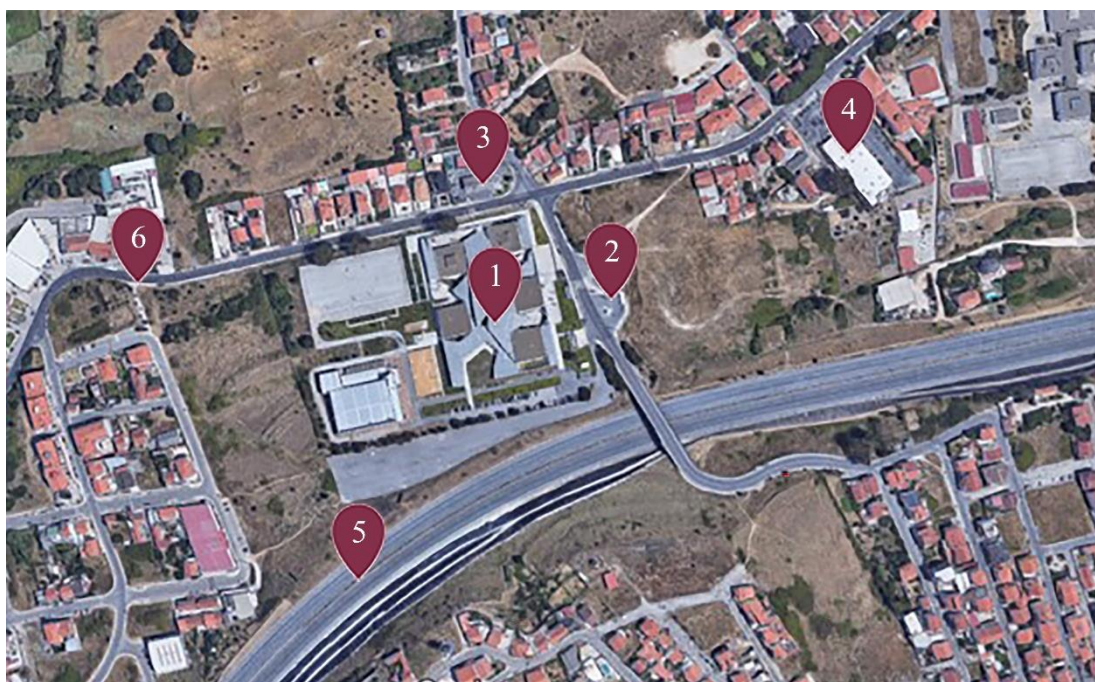


Figura 8 - Envoltente da Escola Secundária de Caneças. Esquema de autor e do grupo de trabalho, com base no site: <https://www.google.pt/maps/place/Escola+Secund%C3%A1ria+de+Cane%C3%A7as/@38.809846,9.2351979,825m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0xd1ed2c8e5bc43db:0xc74769>

2.2. CONTEXTO SOCIOLÓGICO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE CANEÇAS

A população de Caneças apresenta, em geral, um baixo nível de escolaridade, existindo muitas famílias desestruturadas e com baixos rendimentos, fatores que se aliam ao agravamento da situação de desemprego que tem vindo a escalar. De facto, neste contexto pouco favorecido, cerca de 40% dos alunos do agrupamento necessitam e usufruem de auxílios económicos no âmbito da Ação Social Escolar (ASE).

O investimento na educação por parte dos pais e Encarregados de Educação (EE) nem sempre se faz sentir tendo em conta que alguns pais/ EE não possuem habilitações académicas para além do Ensino Básico. Como consequência, muitos não valorizam as aprendizagens dos seus filhos, manifestando pouco interesse pela vida escolar dos mesmos e aceitando o insucesso com naturalidade e com um sentido de inevitabilidade. Para além disso, de acordo com as informações disponibilizadas no Projeto Educativo (PE) 2019/2022 do Agrupamento, os alunos têm origens sociológicas diferenciadas. À escola chegam alunos provenientes de Casal de Cambra, Casal Novo, Caneças, D. Maria, Almargem do Bispo, Camarões e de outras localidades do Concelho de Odivelas. Apesar da diversidade das suas origens, “não se verificam separações significativas de grupos ou núcleos de alunos com impacto na organização escolar” (Agrupamento de Escolas de Caneças, 2020).

2.3. ORGANIZAÇÃO E OFERTA EDUCATIVA DO AGRUPAMENTO

No ano de 2013, a ESC deixou de ser uma escola independente, passando a integrar-se no Agrupamento de Escolas de Caneças. O PE em vigor foi lançado em 2019 e tem a duração de quatro anos, terminando em 2022.

2.3.1. Organização do agrupamento onde a escola está inserida e oferta formativa

A partir do ano letivo 2014-2015, com a agregação da ESC ao Agrupamento de Escolas de Caneças, a oferta educativa foi melhorada, tornando-se mais abrangente e de maior qualidade, respondendo às necessidades de formação de diferentes faixas etárias, desde o pré-escolar ao 12º ano e ensino de adultos, destacando-se a ESC pelo

Centro Qualifica (CQ), que teve início em 2017 dando continuidade ao anterior projeto de qualificação de adultos - Centro de Qualificação e Ensino Profissional (CQEP).

O Agrupamento de Escolas de Caneças é composto por sete estabelecimentos de ensino (figura 9). Atualmente, dispõe de cinco escolas com pré-escolar (com onze salas no total) e 1º ciclo (com Atividade de Enriquecimento Curricular – AEC - promovidas pela autarquia): a Escola Básica Artur Alves Cardoso (ponto 1, figura 9), a Escola Básica Cesário Verde (ponto 2, figura 9), a Escola Básica Francisco Vieira Caldas (ponto 3, figura 9), Escola Básica Prof.^a Maria Costa (ponto 4, figura 9) e a Escola Básica das Fontes de Caneças (ponto 5, figura 9).

Já a Escola Básica de Castanheiros (ponto 6, figura 9) engloba o 2º ciclo do ensino básico e também o 7.º ano e a ESC, sede de agrupamento (ponto 7, figura 9), contém turmas do 8º e 9º anos do 3º ciclo do ensino básico e turmas do ensino secundário com cursos científico-humanísticos, cursos profissionais, o CQ para educação e formação de adultos e ensino noturno. Para além do ensino regular, sempre que se revele necessário e viável, é proposto a abertura de formações educativas alternativas destinadas aos alunos que carecem de outras vias para completar com sucesso a sua escolaridade. Quando não é possível a criação destas vias alternativas, é feito “o encaminhamento destes alunos para escolas com respostas educativas mais adequadas ao seu perfil” (Agrupamento de Escolas de Caneças, 2020). Acrescenta-se à oferta educativa do agrupamento a formação escolar de adultos através do CQ - cursos EFA, Ensino Recorrente de Nível Secundário (regime não presencial), formações modulares (nomeadamente Inglês, Informática e Espanhol) e ainda cursos de Português para Falantes de outras Línguas (PFOL) – Português para todos (PPT).



Figura 9 - Localização das escolas do Agrupamento de Escolas de Caneças. Esquema de autor e do grupo de trabalho, com base no site:
<https://www.google.pt/maps/search/Agrupamento+de+escolas+de+cane%C3%A7as/@38.8156142,-9.2285106,2268m/data=!3m1!1e3?hl=pt-PT>

2.3.2. Estruturas administrativas e pedagógicas do Agrupamento

De acordo com dados recolhidos no ano letivo de 2019/2020, a **direção** do Agrupamento de escolas de Caneças é composta pelo diretor Fernando Costa, a Subdiretora Dora Pinheiro e pelos Adjuntos Carlos Jesus, Carlos Rolo e João Barroso. O diretor é também presidente do conselho administrativo, bem como a subdiretora que comula o cargo de vice-presidente. O secretário do conselho administrativo é o Chefe de Serviços.

O **Conselho Geral** do Agrupamento é ainda constituído pelo Presidente, sete representantes do pessoal docente, dois representantes do pessoal não docente, dois representantes dos alunos, quatro representantes dos EE, três representantes do Município e um representante da Comunidade Local. Por fim, o Conselho Pedagógico do Agrupamento é constituído pelo Presidente, pelo Coordenador das áreas de formação, qualificação e ensino profissional, pelo representante dos professores bibliotecários e pelos Coordenadores dos diferentes departamentos: Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico, Artes Visuais, Biologia e Geologia, Economia, Educação Física, Filosofia e EMRC, Física e Química, História, Línguas Estrangeiras, Matemática e Informática, Português, Geografia e Educação Especial.

2.3.3. Projeto Educativo 2019/2022

O PE do Agrupamento de Escolas de Caneças, aprovado a 6 de fevereiro de 2020 e com termo no ano de 2022, tem como objetivo principal fazer aprender todos os alunos, desenvolvendo neles competências curriculares e profissionais, tendo sempre em vista a formação social e a educação para a cidadania para cada aluno como indivíduo único e futuro cidadão ativo. Este projeto fomenta também a aquisição de outras competências inerentes ao PA como o pensamento crítico, a comunicação, a colaboração e a criatividade. Está ainda alinhado com os decretos-lei nº 54 e 55 de 2018, referentes à autonomia e flexibilidade curricular e à educação inclusiva.

Este é um documento de orientação pedagógica que contém informações a respeito das estratégias educativas definidas e das metodologias de ensino/aprendizagem implementadas, orientadoras do trabalho dos profissionais de educação. Aborda também a caracterização dos alunos e o enquadramento das atividades que fomentam a aprendizagem. São enumerados alguns pontos fortes do PE tais como o clima de tranquilidade que se faz sentir no dia a dia das escolas do agrupamento, o reconhecimento, por parte da comunidade, do contributo do agrupamento para o desenvolvimento local, o reconhecimento da existência de um corpo docente empenhado e esforçado, a implementação de medidas e atividades de promoção do sucesso escolar e combate ao abandono escolar, a avaliação ajustada às especificidades dos níveis de ensino e cursos, o trabalho em equipa entre as diversas lideranças e o bom relacionamento do agrupamento com a autarquia e outras entidades, existindo diversas parcerias e protocolos.

São, no entanto, apontados alguns aspetos a melhorar no que respeita aos processos de ensino e aprendizagem como o aprofundamento de práticas de avaliação formativa, numa perspetiva de “avaliar para aprender”, o incremento do trabalho colaborativo entre os professores e a melhoria das práticas de articulação vertical entre ciclos. Devem também ser rentabilizados os recursos disponíveis e melhorado o acesso a equipamentos informáticos e internet. Por fim, ao nível do envolvimento da comunidade escolar, é necessário mobilizar a comunidade educativa para uma participação mais alargada na “vida” do agrupamento, promover um maior

envolvimento dos alunos e aumentar o compromisso dos pais e EE para com o percurso escolar dos seus educandos.

Enfrenta ainda alguns constrangimentos, entre eles a desarticulação entre as políticas educativas e a realidade do agrupamento, a insuficiência de equipamentos e recursos humanos, principalmente de assistentes operacionais, a ausência de uma estrutura de apoio social e familiar que funcione numa articulação eficiente com as escolas e as características socioeconómicas do meio envolvente.

O PE encontra-se organizado em quatro dimensões, sendo que cada uma é referente a uma área de intervenção e aos respetivos agentes educativos com objetivos e metas para ações específicas.

A primeira dimensão, dimensão *Científico-Pedagógica*, tem como objetivo principal a promoção do sucesso, centrando-se em estratégias que visam “aprofundar a cultura de qualidade, responsabilidade e rigor das diversas estruturas educativas com vista à melhoria das práticas pedagógicas” (Agrupamento de Escolas de Caneças, 2020), fomentando melhores resultados, de maneira a que haja igualdade de oportunidades de sucesso educativo, minimizando o absentismo e abandono escolar. A segunda dimensão – *Desenvolvimento Social e Integral do Aluno* - foca-se na Escola como espaço de educação para a cidadania. Baseia-se em estratégias que promovem um clima propício ao processo ensino-aprendizagem assente na participação social e comunitária ativa e responsável. Já a dimensão de *Organização e Gestão Escolar* visa desenvolver uma organização escolar de qualidade por forma a melhorar a eficiência dos serviços, recursos e equipamentos e o trabalho colaborativo entre todos os profissionais. Por fim, a dimensão *Escola e Comunidade* pretende reforçar a relação com a Comunidade, promovendo nas famílias uma cultura de participação responsável e ativa na vida do Agrupamento e incentivando a articulação da escola com o meio envolvente.

2.3.4. Corpo de Docentes e Não-Docentes do Agrupamento

O corpo docente do Agrupamento é estável, dedicado, assíduo e bastante comprometido com o PE da escola, manifestando um desejo de constante atualização na sua própria formação. Os docentes são o elo de ligação entre a Escola e as famílias

/EE que confiam os seus filhos e respetiva aprendizagem à escola que os acolhe diariamente (Agrupamento de Escolas de Caneças, 2020)..

A ESC, bem como a Escola Básica dos Castanheiros, dispõem de um gabinete de gestão disciplinar, integração e acompanhamento de alunos ao dispor do agrupamento. Este serviço surgiu como uma resposta ao insucesso escolar, ao absentismo e aos comportamentos inadequados e desajustados por parte de alguns alunos. É composto por diversos professores que fazem a gestão dos casos que vão surgindo, promovendo a inclusão destes alunos “por forma a aumentar o nível de bem-estar na Escola” (Agrupamento de Escolas de Caneças, 2020). Existe também um corpo de docentes que compõem a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, de modo a garantir o sucesso de todos os alunos, partindo da aceitação das suas diferenças, à luz dos decretos-lei nº 54 e 55 de 2018. O agrupamento tem ainda um elevado número de alunos com necessidades específicas, que necessitam de medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem. No entanto, face à insuficiência de recursos humanos e técnicos disponíveis, nem sempre se tem conseguido dar resposta ao aumento exponencial de alunos com estas características no agrupamento.

Quanto ao corpo não docente é de salientar a grande necessidade do aumento do número de Auxiliares de Ação Educativa. Estão atualmente ao serviço um número de auxiliares inferior ao que foi definido legalmente, o que provoca “sérios problemas de segurança, de higiene e manutenção dos espaços e equipamentos, de funcionamento dos serviços e de comportamento dos alunos, por insuficiente vigilância” (Agrupamento de Escolas de Caneças, 2020). A falta de pessoal não-docente já foi reportada à Câmara Municipal de Odivelas e o agrupamento aguarda uma resposta.

2.4. FUNCIONAMENTO DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE CANEÇAS

Segundo o PE 2019/2022, a ESC é uma “instituição de ensino e formação multifacetada e de qualidade, que responde positivamente aos novos desafios de formação, que incorpora novas práticas pedagógicas e que se preocupa em oferecer vias de formação diversificadas e que vão ao encontro das diferentes necessidades dos

que a procuram quer sejam crianças e jovens quer sejam adultos.” (Agrupamento de Escolas de Caneças, 2020)

Por conseguinte, a ESC apresenta a sua atividade letiva organizada em semestres. O primeiro semestre inicia-se geralmente em meados de setembro. No ano letivo de 2020/2021, foi definido o seguinte calendário escolar: início das aulas a 16 de setembro e período de reuniões intercalares coincidente com o período de férias de Natal, perfazendo um total de duas semanas de pausa letiva. O semestre termina a meio do mês de fevereiro. Após uma semana sem aulas (interrupção letiva do Carnaval) inicia-se o segundo semestre, sendo interrompido durante seis dias úteis pelas Férias da Páscoa, no final do mês de março/ início do mês de abril. Torna a existir uma pausa letiva de dois dias em detrimento das reuniões intercalares e o ano letivo termina na segunda semana de junho para quem está inscrito nos exames nacionais e em meados do mês para quem não tem de realizar os mesmos. Esta calendarização, inicialmente definida, foi sofrendo ao longo do ano alguns ajustes devido à situação de pandemia que atravessamos. Assim, a interrupção letiva de Carnaval passou a ser apenas de dois dias e o ano letivo terminará mais tarde.

As aulas decorrem em blocos de 45 minutos ou de 90 minutos e têm início de manhã, às 8 horas e 15 minutos. Devido à situação de pandemia em que vivemos, os períodos de intervalo foram reduzidos ao mínimo. Por isso, o primeiro intervalo tem lugar às nove horas e quarenta e cinco minutos tendo a duração de apenas dez minutos. A partir daí, existem blocos de noventa minutos de aula espaçados sempre por intervalos de dez minutos. A escola não tem toque, o que incentiva os alunos a serem responsáveis. Obriga também os professores a terem uma gestão cuidada do seu tempo de aula.

2.4.1. Instalações da escola

A ESC foi inicialmente projetada com uma planta constituída por seis blocos autónomos, distribuídos isoladamente no terreno e unidos entre si por uma galeria exterior coberta. Este circuito de ligação pedonal entre pavilhões adaptava-se ao terreno, combatendo os desníveis através de escadas e rampas, não evitando o aspeto fragmentado da escola (figura 10). Os blocos, por sua vez, tinham a mesma tipologia

e área de implementação, de planta quadrada, dois pisos e escadaria central iluminada, por onde se fazia o acesso às salas de aula.

À exceção do bloco do refeitório e papelaria, não existia qualquer tipo de diferença aparente entre os blocos de aulas e os blocos dos serviços de secretaria, direção, biblioteca e sala de professores. Assim, dois dos blocos eram destinados aos serviços e quatro a salas de aulas. Era uma “escola feia” apesar das suas paredes pintadas “de diferentes cores, pensadas por alunos de Artes” (Machado, 2004).

Este tipo de estrutura manteve-se na ESC até 2010, ano em que foi dado início à intervenção e extensão da escola, com o objetivo de acolher o projeto de melhoramentos e modernização elaborado pelo atelier ARX Portugal, com a participação dos arquitetos Nuno Mateus e José Mateus, através do programa Parque Escolar. O projeto foi concluído dois anos mais tarde, em 2013.

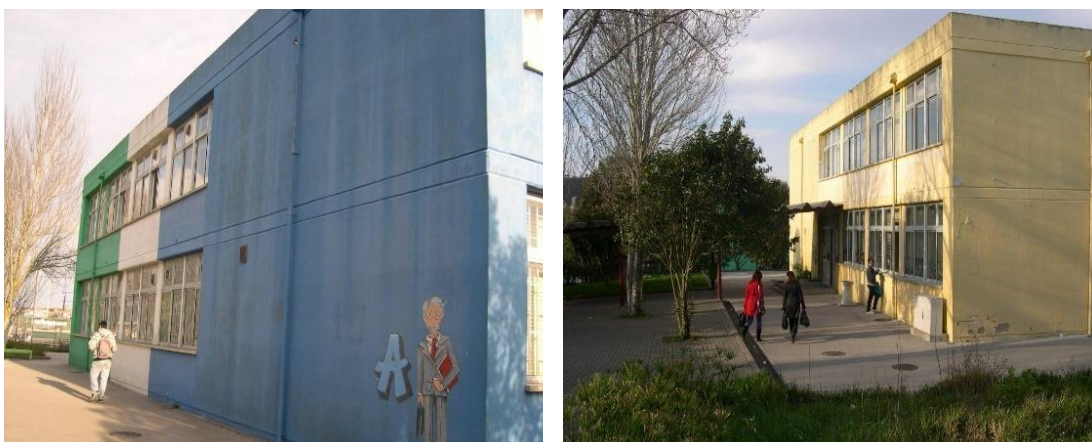


Figura 10 - Antigas instalações da Escola Secundária de Caneças.

Fonte: <http://www.safre.pt/projecto.php?pid=150&sid=41&ssid=121&fid=615>

No caso da ESC, o foco foi a requalificação de cinco dos seis blocos antigos, mantendo as suas funções (salas de aula, salas de TIC, salas de Ciências e salas de Artes Visuais) mas alterando toda a organização espacial com o objetivo de rentabilizar o espaço e melhorar a acessibilidade.

Segundo a descrição do projeto, apresentada pelo atelier ARX, a proposta de alterações tinha o seguinte objetivo:

A proposta estrutura-se a partir de uma dupla interpretação do conceito de aprendizagem: a aprendizagem formal e a aprendizagem informal. Esses dois tipos traduzem-se no edifício em duas arquiteturas diferentes que dialogam entre si. Assim, a rigidez própria dos blocos existentes, ocupados pelas salas de aula, numa estrutura própria de autênticas “máquinas de aprender”, contrasta com a “informalidade” da parte a

edificar, proporcionando uma “aprendizagem informal” a partir dos espaços coletivos. [...] A organização e a articulação inter-espacial pretendem-se fluídas e com grande permeabilidade física e visual, fomentando a apropriação espontânea e criativa, despoletando a vontade de aprender através do espaço. [...] Do ponto de vista tectónico, procuram-se soluções que concedam ao edifício uma ideia de unidade matérica e que dotem o espaço de um carácter elementar e abstrato (ARX Portugal Arquitectos, Lda. 2019).

Assim, a área da ESC que anteriormente ocupava 11 600 m² e se caracterizava por ser um edifício meramente funcional (figura 11), passou a ocupar 32 600 m² após ser intervencionada pelo programa Parque Escolar (figura 12). Esta ganhou qualidade nos seus espaços, tornando-se uma escola moderna, representante de um pensamento construtivista e humanista e refletindo a aplicação das novas práticas pedagógicas no ensino.

A biblioteca passou a ocupar o espaço central da escola, representando um local de conhecimento e saber. Em torno do pátio exterior, estão os espaços destinados aos alunos como o refeitório, o bar, a papelaria, a associação de estudantes e a sala de alunos. Os serviços administrativos encontram-se divididos em dois pisos. No piso 0 podemos encontrar a secretaria, a tesouraria e o atendimento dos diretores de turma (serviços direcionados ao público escolar). No piso 1 encontram-se o conselho executivo e a sala de professores. Também os balneários de apoio ao pavilhão de Educação Física sofreram um aumento de modo a permitir que mais turmas possam usufruir do espaço em simultâneo. A atual escola, localizada na Rua da Escola Secundária, Caneças, destacando-se da paisagem envolvente (caracterizada por construções um pouco desordenadas resultantes do aparecimento dos bairros clandestino, como referido anteriormente) pela sua individualidade (figura 13).

Apesar da boa qualidade geral das instalações, a escola apresenta algumas lacunas. A falta de bancadas no auditório, a falta de equipamento em algumas salas, salas de educação visual sem pontos de água e esgoto, oficinas para áreas técnicas mal equipadas, espaços do bar e refeitório com áreas bastante reduzidas tendo em conta o número de alunos e funcionários que os utilizam, inexistência de videovigilância e ausência de iluminação, zonas sem qualquer fonte de luz natural e falta de sinalização entre blocos são algumas destas falhas.

Sendo a escola património particular do Parque Escolar, está impedida a exposição dos trabalhos dos alunos nas paredes das salas e corredores, tornando-se num espaço impessoal e sombrio (também devido às cores das suas paredes entre o branco, cinzento e preto – figura 14).

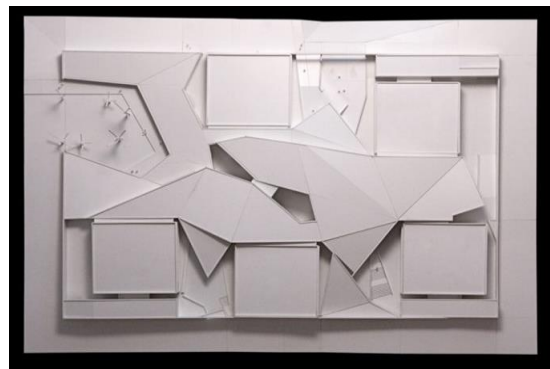


Figura 11 - Vista aérea da antiga escola. Fonte: <https://arx.pt/projecto/escola-secundaria-caneças/>
Figura 12 - Maquete da nova planta da escola. Fonte: <https://arx.pt/projecto/escola-secundaria-caneças/>



Figura 13 - Exterior da Escola Secundária da Caneças após remodelação.
Fonte: <https://arx.pt/projecto/escola-secundaria-caneças/>

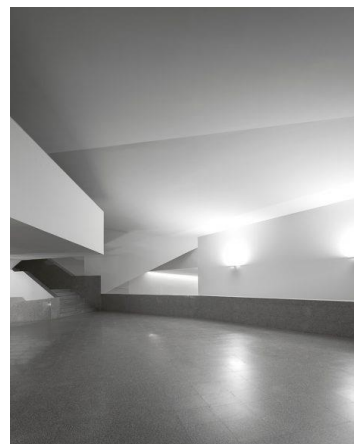


Figura 14 - Interior da Escola Secundária da Caneças após remodelação (átrio principal, auditório e corredor de acesso às salas de aula). Fonte: <https://arx.pt/projecto/escola-secundaria-caneças/>

2.4.2. População Escolar

Segundo os dados recolhidos no ano letivo de 2019/2020, a ESC tem cerca de 247 professores sendo na sua maioria professores do Quadro de Escola (gráfico 1).

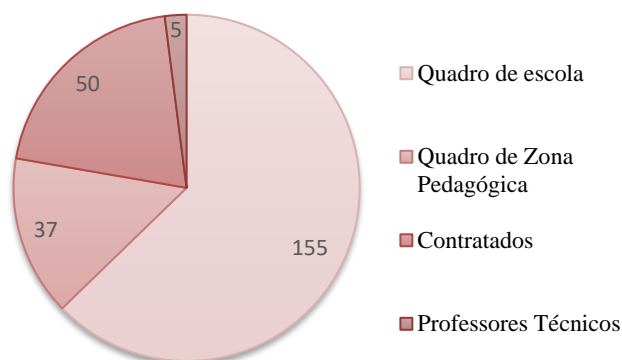


Gráfico 1 - Quantidade de professores na escola

No ano letivo supra referido, a Escola tinha 1694 alunos entre as turmas de 8º ano e 12º ano, incluindo quatro cursos profissionais. Assim, existiam 181 alunos de 8º ano, compondo 7 turmas e existem 221 alunos do 9º ano, formando 8 turmas.

Quanto aos cursos científico-humanísticos, o curso de Ciências e Tecnologias tinha cinco turmas de 10º ano (com 137 alunos no total), quatro turmas de 11º ano (com 107 alunos) e três turmas de 12º ano (com 86 alunos); o curso de Línguas e Humanidades tinha quatro turmas de 10º ano (com 98 alunos ao todo), três turmas de 11º ano (com 63 alunos) e três turmas de 12º ano (com 89 alunos); o curso de Ciências Socioeconómicas contava com duas turmas de 10º ano (com 43 alunos), duas turmas de 11º ano (com 33 alunos) e uma turma de 12º ano (com 18 alunos) e o curso de Artes Visuais tinha uma turma por cada ano, havendo 17 alunos a frequentar o 10º ano, 27 alunos no 11º ano e 24 alunos no 12º ano.

Em relação aos cursos profissionais, cada um tem apenas uma turma por ano. No curso de Apoio à Infância estavam inscritos 22 alunos no 10º ano, 10 alunos no 11º ano e 10 alunos no 12º ano. O curso de Auxiliares de Saúde tinha 16 alunos no 10º ano, 11 alunos no 11º ano e 10 alunos no 12º ano. Já o curso de Comunicação e Marketing contava com 13 alunos no 10º ano, 13 alunos no 11º ano e 9 alunos no 12º ano e no curso de Turismo existiam ainda 29 alunos do 10º ano, 21 alunos do 11º ano e 19 alunos do 12º ano.

Por fim, e como anteriormente referido, tem vindo a ser registada a necessidade de Auxiliares da Ação Educativa no apoio das necessidades diárias da Escola. No ano letivo de 2019/2020, a Escola apenas contava com 40 funcionários sendo que 28 eram internos e 12 foram contratados temporariamente (até dia 17 de dezembro de 2019), estando ao serviço apenas três horas por dia.

2.4.3. Enquadramento do grupo 600

Ainda de acordo com os dados recolhidos nesse ano, aferimos que faziam parte do grupo 600 (Artes Visuais) do ensino secundário da ESC 10 professores. O coordenador deste departamento é o Professor António Marques Bila. Neste grupo estão integrados professores habilitados a dar as disciplinas de Geometria Descritiva A, História e Cultura das Artes, Desenho A, Oficina de Artes, Materiais e Tecnologias, Educação Visual, Oficina de Comunicação e Expressão (oferta da escola para o 8º ano) e Expressão Plástica (Disciplina do Curso Profissional de Apoio à Infância). Segundo o coordenador, este é um grupo bastante coeso e estável, com uma forte dinâmica de trabalho em equipa, para além da qualidade do trabalho individual que cada um desenvolve na sua disciplina.

2.4.4. Curso de artes visuais

O curso científico-humanístico de Artes Visuais é composto pelas disciplinas de formação geral - Português e Educação Física – e pelas disciplinas específicas – Desenho A (trienal), História e Cultura das Artes e Geometria Descritiva A (bienais). No 12º ano, os alunos têm ainda duas disciplinas - Oficina das Artes e Materiais e Tecnologias. Nesta escola, os alunos não têm opção de escolha no que diz respeito às disciplinas bienais e às disciplinas do 12º ano pois a escola apenas oferece duas de cada (sendo obrigatório frequentar duas disciplinas bienais e duas disciplinas opcionais do 12º ano).

2.5. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A turma do 12º ano onde irá ser implementada a Unidade Didática que de seguida iremos apresentar é composta por vinte e quatro alunos com idades

compreendidas entre os 17 e os 20 anos, sendo que 17 são raparigas e 7 são rapazes. Existem 20 alunos de nacionalidade portuguesa e 4 alunos lusodescendentes. São beneficiários de ASE 8 alunos (3 do escalão A e 5 do escalão B).

A maioria dos alunos é interessada e revela ter bastantes competências no domínio das Artes Visuais, existindo três ou quatro alunos que revelam um nível ligeiramente inferior em relação aos restantes colegas. No entanto, no que diz respeito à eficácia e ao cumprimento de prazos, a turma é bastante heterogénea.

Através de um questionário (apêndice 1) que inicialmente realizamos aos alunos da turma, procuramos aferir os interesses dos mesmos, utilizando as respostas para dirigir a nossa prática ao encontro dos seus gostos e necessidades. Apercebemo-nos de que metade da turma (12/24) tem irmãos mais novos e, conseqüentemente, treze dos alunos (13/24) relaciona-se frequentemente com crianças (mesmo que não sejam seus irmãos).

Compreendemos que a maioria da turma (20/24) se interessava em trabalhar a tridimensionalidade, sendo que apenas três dos alunos não partilha deste interesse. A adesão foi ainda maior quando questionámos acerca da manipulação de vários materiais, já que apenas um dos alunos (1/24) nos apresentou uma resposta negativa. Devido a experiências anteriores, o material de eleição utilizado para trabalhos tridimensionais foi o metal, seguido do barro e da madeira. Além disso, dezasseis alunos (16/24) já tinham construído pelo menos um objeto tridimensional com valor instrumental e funcional. Onze alunos (11/24) gostaram de o fazer por diversas razões: uns porque lhes deu prazer todo o processo, outros porque os fez sair da sua zona de conforto e outros ainda porque o produto conseguido realmente funcionou. Os alunos que afirmaram não ter gostado da experiência (13/24), justificaram a sua resposta alegando que foi muito trabalhoso e que não deram o seu melhor. É importante salientar que cerca de 63% da turma (15/24) tenciona enveredar pela área do *Design* no Ensino Superior.

Aferimos ainda a facilidade de acesso a materiais de trabalho, na eventualidade de as aulas passarem a funcionar em regime não presencial, devido à pandemia pela qual passamos, e apenas oito alunos (8/24) revelaram ter alguma dificuldade em ter em casa os materiais necessários. Além disso, quisemos perceber quais as dificuldades que poderiam enfrentar se tivéssemos de retomar o regime não presencial de aulas, cujas respostas revelamos no gráfico seguinte:

Quais as dificuldades que prevês ter, caso tenhamos de voltar às aulas on-line e tenhas de trabalhar em casa?"

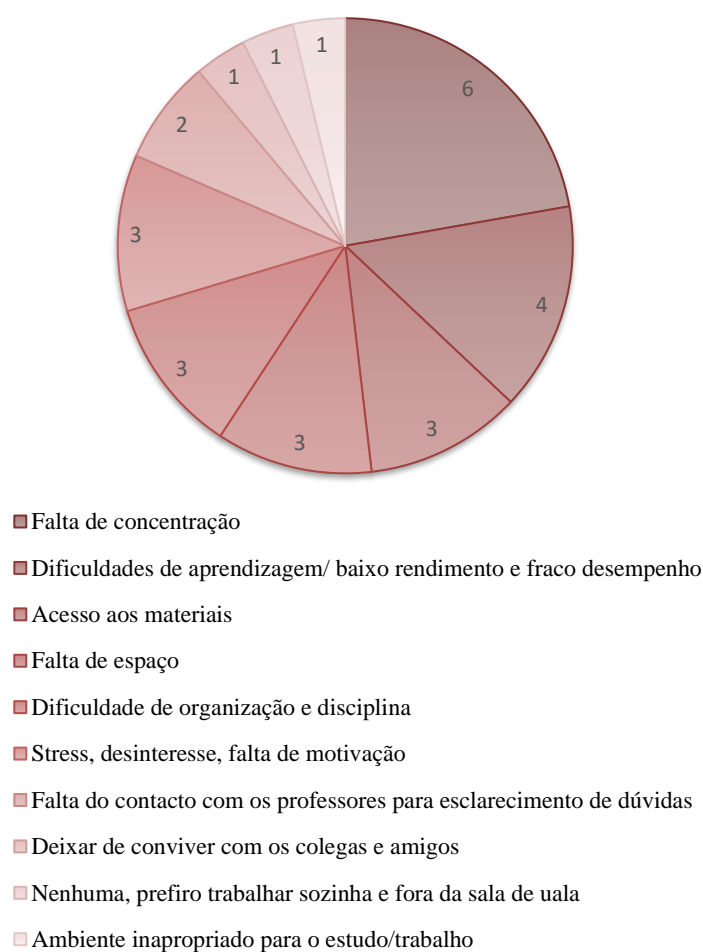


Gráfico 2 - Resposta ao questionário de caracterização da turma: "Quais as dificuldades que prevês ter caso tenhamos de voltar às aulas on-line e tenhas de trabalhar em casa?"

Verificamos também que a grande maioria dos alunos nunca tinha participado em qualquer ação de voluntariado ou solidariedade social. Todavia, à exceção de três alunos, 87,5% da turma (21/24) sentia a vontade de participar em tais dinâmicas sociais.

Por fim, quisemos perceber em que consistia a arte e qual o seu propósito, na visão dos alunos. As suas respostas estão retratadas nos gráficos 3 e 4.

O que é a arte para ti?

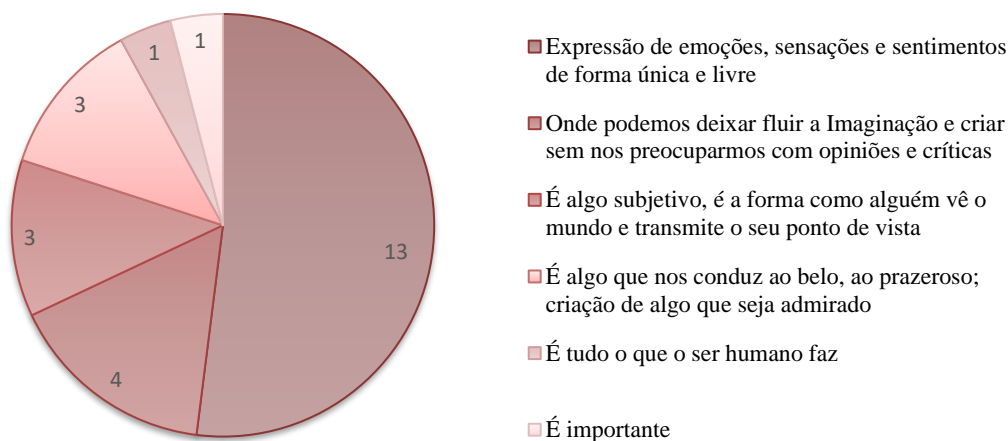


Gráfico 3 - Resposta ao questionário de caracterização da turma: "O que é a arte para ti"?

Para que serve a arte? Qual é o seu propósito

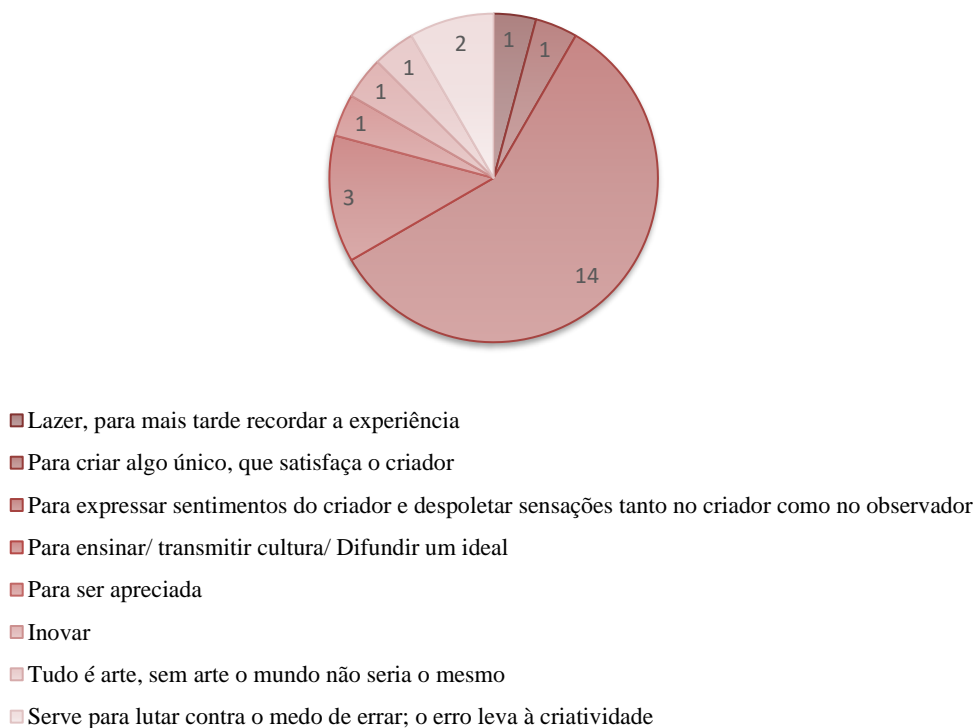


Gráfico 4 - Resposta ao questionário de caracterização da turma: "Para que serve a arte? Qual é o seu propósito?"

2.5. A ORGANIZAÇÃO NÃO-GOVERNAMENTAL *WORLD NEEDS*

A *World Needs* é uma Organização Não-Governamental sem fins lucrativos criada em março de 2020 com o propósito bem definido de marcar a diferença em Portugal e no Mundo. A ideia surgiu de 5 jovens amigos com espírito voluntário que se uniram para poder desenvolver projetos, iniciativas e atividades que possibilitassem impactar a sociedade, reduzindo as desigualdades e combatendo as necessidades identificadas pelas comunidades. O seu objetivo primordial centrava-se, pois, em criar uma organização ao serviço da humanidade. Tornaram-se, então, num agente de mudança com um impacto real na vida dos indivíduos, promovendo a filosofia “de pessoas para pessoas”.

Fazer parte da *World Needs* fez-me perceber que não são necessários todos os meios e recursos do mundo para criar algo; por vezes a altura certa não existe, mas a vontade de ajudar ultrapassará muitas barreiras (Judite Ribeiro – *World Needs*, 2021)

Num ano cheio de incertezas, o sonho destes jovens converteu-se num desafio bem real e tem vindo a crescer significativamente, tendo como base do seu trabalho e da sua relação o apoio mútuo. Regem-se pelos valores da transparência, ética, moral, cooperação entre povos e o respeito pela humanidade, percebendo a importância de todas as pequenas ações de forma a responder às necessidades que o mundo apresenta a cada momento. Contam atualmente com cerca de 30 jovens colaboradores voluntários, provenientes de diferentes áreas para melhor desenvolver os projetos a que se propõem. Qualquer pessoa pode integrar esta equipa, quer seja motivada pela vontade de desenvolver projetos já existentes ou criar novos.

A criatividade, o conhecimento técnico e científico aliados à disponibilidade e solidariedade de uma grande equipa de voluntários, são motivos bastantes para superar os obstáculos que só com força e união, se tornam possíveis de se resolver (*World Needs*, 2021).

A *World Needs* definiu como propósitos tornar-se na maior plataforma colaborativa social em Portugal, estar em consonância com os objetivos das Nações Unidas e ainda, espalhar o projeto pelo maior número de países possível. Assim, esta ONG trabalha atualmente para cumprir 8 dos 17 objetivos da “ONU 2030” (propostos em 2015, com o intuito de alcançar a paz e prosperidade no mundo), contando com 17

projetos ativos e 7 áreas de intervenção, nomeadamente: educação, saúde, ação social, voluntariado, tecnologia, ciência e cultura.

A missão da World Needs é cooperar para que o desenvolvimento social seja um fator de reconhecimento humano, na promoção da educação, da cultura, da ciência e da solidariedade sob uma perspetiva intemporal e intercultural (World Needs, 2020).

Um dos seus projetos ativos é o projeto “Justice Needs”, uma missão em Cabo Verde, na Cidade da Praia (capital). A equipa responsável por esta missão é composta por 13 jovens voluntários que partirão em missão, em julho de 2021, para junto de uma comunidade local, a comunidade Eugénio Lima, com o objetivo de atuar ao nível da educação, formação, logística e qualquer tipo de ajuda que seja necessária, em parceria com uma associação local. Esta equipa estará também encarregue do transporte e doação dos brinquedos realizados pelos alunos da turma de 12º ano de Artes Visuais da ESC, permitindo assim concretizar o projeto “Brinquedo Solidário” na sua plenitude.

3. BRINQUEDO SOLIDÁRIO: PLANIFICAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO COM A TURMA AV1

3.1. APRESENTAÇÃO

Segundo Carvalho e Diogo, “à educação compete não apenas a transmissão cultural, mas também libertar as potencialidades dos alunos e contribuir para uma cidadania esclarecida.” (Carvalho, A. & Diogo, F., 1994, p.222). Deste modo, educar envolve muito mais do que transmissão de saberes e conhecimento. Passa, em grande parte, por estimular e desenvolver competências nos alunos que lhes concedam a capacidade de resolução de problemas e de enfrentar situações às quais serão expostos durante o seu percurso académico e ao terminar a escolaridade obrigatória. O conhecimento deve ser construído pelo aluno, com o apoio do professor como guia durante os processos de aprendizagem, por forma a que seja capaz de o utilizar em diferentes contextos, testando as suas conclusões pela aplicação do saber adquirido.

Além disso, segundo o documento das AE para a disciplina de Materiais e Tecnologias, “o desenvolvimento de trabalho prático e experimental, designadamente na participação dos alunos em projetos, irá permitir-lhes alcançar a compreensão da tecnologia, através da aplicação de princípios teóricos em situações idênticas às da vida real, contribuindo ainda para o desenvolvimento das áreas de competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade” (ME/DGE, 2018a). Adicionalmente, “Oficina de Artes é uma disciplina cujo nome releva da noção de ofício, no sentido que lhe é conferido atualmente pelo operador plástico, enquanto agente de intervenção crítica que, mediante o conhecimento e a valorização do património, é capaz de agir, de modo integrado, na sociedade em que está inserido.” (Gonçalves & Alíro, 2005, p.2). Assim, considerámos que o projeto a realizar não só deveria estimular a sensibilidade estética e artística dos alunos, mas também o seu sentido de responsabilidade social e o pensamento autónomo.

Aliando o estudo e prática da Metodologia de Projeto aplicada ao *design* de produto – algo que desperta a curiosidade dos alunos – à Solidariedade Social – também de grande interesse para estes – considerámos pertinente realizar um projeto transdisciplinar, envolvendo as disciplinas de Oficina de Artes, Materiais e

Tecnologias e a componente de Cidadania e Desenvolvimento. Deste modo, propusemos à turma AV1 de 12º ano de Artes Visuais da ESC que desenvolvessem um brinquedo para doar a crianças da Comunidade de Achada Eugénio Lima, em Cabo Verde, no âmbito da Missão de Voluntariado Internacional da *World Needs*, tendo por base os princípios de igualdade de género, temática trabalhada no âmbito de Cidadania e Desenvolvimento para o 12º ano na ESC.

3.2. OBJETIVOS

O Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais tem como objetivos principais desenvolver nos alunos a perceção visual, a sensibilidade estética, a consciência crítica e a expressão, nos domínios da comunicação visual e da linguagem gráfica e plástica. Adicionalmente permite desenvolver a capacidade de manipulação dos materiais, a prática de diversas técnicas e um correto entendimento do espaço bidimensional e tridimensional, contribuindo para o desenvolvimento da atividade criativa. Uma das finalidades principais deste projeto passa pela perceção da arte a nível social, explorando as potencialidades artísticas de cada aluno aplicadas a uma causa em particular. Além disso, apresentamos também como meta a compreensão e prática da Metodologia Projetual, tão importante no futuro académico e profissional dos estudantes. Os alunos deverão, assim, compreender quais as fases de um projeto e como o desenvolver ao longo das mesmas, por forma a criar um produto que não tenha apenas valor estético e artístico, mas também valor funcional e social.

Indo ainda ao encontro do que é proposto no PE do Agrupamento, temos como propósito “fomentar o desenvolvimento de competências solidárias e interculturais; dinamizar atividades de solidariedade no âmbito da resolução de problemas da comunidade; desenvolver capacidades no sentido de formar uma opinião esclarecida e uma atitude proativa; promover e reforçar o desenvolvimento da sensibilidade intercultural” (Agrupamento de Escolas de Caneças, 2020, p.22).

Por último, esta UD visa a compreensão da Igualdade de Género, para que os alunos saibam recusar os estereótipos construídos pela sociedade e contrariar certas crenças de forma a que se tornem cidadãos responsáveis e respeitadores, refletindo-se nas suas produções artísticas.

Deste modo, os **objetivos para os alunos**, com base nos Programas e nas AE das disciplinas, passam por:

- Conhecer as fases metodológicas do projeto artístico;
- Entender os modos de projetar como parte integrante do processo artístico;
- Experimentar, de forma orientada, fases e itinerários de formulação do projeto;
- Realizar trabalho de pesquisa, investigação e reflexão;
- Dominar técnicas e tecnologias necessárias ao desenvolvimento e concretização do projeto;
- Conhecer métodos técnico-produtivos específicos que estão associados à transferência de um objeto mental para um objeto real;
- Adquirir saberes técnicos pela simulação e experimentação;
- Conhecer, utilizar e experimentar diferentes materiais no fabrico de artefactos simples, desenvolvendo formas próprias de expressão;
- Adquirir competências práticas na seleção de materiais e tecnologias e entender a sua relação no processo de *design*;
- Aprofundar conhecimentos sobre os elementos estruturais da linguagem plástica;
- Desenvolver competências nos domínios da representação bidimensional e tridimensional;
- Entender o ato/processo criativo como espaço de cruzamento de diversas condicionantes físicas e conceptuais;
- Mobilizar e compreender fenómenos científicos e técnicos e a sua aplicação para dar resposta aos desejos e necessidades humanos, com consciência das consequências éticas, sociais, económicas e ecológicas;
- Compreender o processo artístico como modo de intervenção na sociedade;
- Promover a Igualdade de Género através da expressão artística;
- Desenvolver capacidades de arguição e de fundamentação de pontos de vista.

Relativamente aos **objetivos da docência**, destacamos:

- Fomentar o entendimento da metodologia de projeto enquanto metodologia fundamental no processo de *design* e criação artística;

- Criar relações transdisciplinares entre as disciplinas artísticas (Oficina de Artes e Materiais e Tecnologias) e a Educação para a Cidadania (Cidadania e Desenvolvimento);
- Estabelecer parcerias e relações de entreatajuda com a comunidade (em particular com a ONG *World Needs* que intervém, nacional e internacionalmente,);
- Motivar os alunos e, por conseguinte, aumentar o seu empenho e dedicação através da participação num projeto de carácter social e solidário;
- Fazer compreender/despertar o interesse para a criação artística como modo de intervenção na sociedade;
- Promover o pensamento crítico através da investigação e reflexão;
- Estimular um espírito de cooperação e de responsabilização social.

Do ponto de vista da **investigação/ação**, os objetivos passam por:

- Perceber se as estratégias e metodologias utilizadas pelo professor são adequadas aos alunos em questão;
- Apurar de que forma a metodologia de projeto é proveitosa para o rendimento, motivação e eficácia dos alunos;
- Aferir a importância de se “realizar iniciativas ou ações no âmbito da solidariedade social” (Agrupamento de Escolas de Caneças, 2020);
- Compreender a necessidade de se “realizar iniciativas/projetos de natureza intercultural” (Agrupamento de Escolas de Caneças, 2020).

3.3. METODOLOGIA DE ENSINO

As metodologias utilizadas nesta UD tiveram como base a corrente pragmática-reconstrutora, centrando-se na metodologia de trabalho de projeto (PBL) e na diferenciação pedagógica (particularmente na diferenciação do processo e do produto), acompanhadas sempre pelo diálogo como estratégia didática, apresentadas anteriormente (Capítulo I). As etapas do trabalho de projeto desta UD (figura 15) foram organizadas de acordo com as fases sugeridas por Sawyer (2005) e Cosme (2018):

- 1) identificação e formulação do problema ou questão central;

- 2) Exploração do problema e formulação de problemas parcelares;
- 3) Preparação e planeamento do trabalho;
- 4) Atividades colaborativas para encontrar soluções e avaliação intermédia;
- 5) Apresentação do produto realizado ao longo do processo;
- 6) Avaliação final e reflexão.



Figura 15 - Organização da U.D. de acordo com as fases da Metodologia de Trabalho de Projeto.

3.4. ORGANIZAÇÃO

A UD *Brinquedo Solidário* foi planeada no ano letivo 2020/2021 e integrada na planificação anual das disciplinas de Oficina de Artes e Materiais e Tecnologias, ambas lecionadas pela mesma docente, a professora cooperante Maria João Santos. Durante a primeira parte do primeiro semestre (até à interrupção letiva do Natal) planificámos a UD (apêndices 3 e 4). Para tal, tivemos em consideração o tempo necessário para a realização das várias fases do projeto, a metodologia e as estratégias mais adequadas, os recursos essenciais e a forma de avaliação. Tivemos ainda em conta as características da turma, a qual vínhamos a acompanhar desde o ano letivo anterior, e os interesses dos alunos que aferimos previamente - informações úteis para definir certos aspetos pedagógicos e didáticos relativos a esta UD em particular. Adicionalmente, elaborámos os documentos de apoio ao projeto, tais como: o questionário de caracterização da turma (apêndice 1), o documento "Normas

orientadoras para a construção de brinquedos” (apêndice 5), o enunciado da UD (apêndice 6), uma apresentação em PowerPoint (apêndice 10), autorização de utilização de imagem (apêndice 9) e questionário de caracterização do grupo-alvo (apêndice 2).

Deste modo, estabelecemos que o projeto intitulado *Brinquedo Solidário* englobaria nove aulas: uma aula antes da interrupção letiva de Natal, onde introduzimos o tema, e as restantes já no final do primeiro semestre, duas semanas após o retorno às aulas (tabela 1).

Aula	Dia	Disciplina	Turnos	Atividade
1	14 dez.	Mat. e Tec.	Turma completa	Apresentação da unidade didática; Entrega de documento “Normas orientadoras para a construção de brinquedos” e do enunciado.
2	14 jan.	Of. A.	Turno 2	Apresentação de um vídeo sobre a ONG e sobre o grupo-alvo de crianças (com André Machado e Airton Gomes); início da pesquisa.
			Turno 1	
3 e 4	18 jan.	Mat. e Tec.	Turno 1	Pesquisa, construção do <i>moodboard</i> e esboços.
		Of. A.	Turma completa	
		Mat. e Tec.	Turno 2	
5	19 jan.	Mat. e Tec.	Turma completa	Construção dos brinquedos.
6	21 jan.	Of. A.	Turno 2	Construção dos brinquedos.
			Turno 1	
7 e 8	25 jan.	Mat. e Tec.	Turno 1	Construção dos brinquedos; Realização do portfólio.
		Of. A.	Turma completa	
		Mat. e Tec.	Turno 2	
9	26 jan.	Mat. e Tec.	Turma completa	Apresentação dos trabalhos; Questionário de balanço do projeto; avaliação.
-	-	-	-	Entrega dos brinquedos; receção de feedback.

Tabela 1 - Calendarização do projeto

Todavia, vimo-nos forçados a alterar a calendarização da UD devido ao encerramento das escolas e consequente confinamento decretado pelo governo português com o intuito de travar o avanço da pandemia pela qual passamos. Assim, embora a organização do trabalho tenha, inicialmente, seguido segundo o que havíamos estabelecido, após o dia 21 de janeiro a calendarização das atividades sofreu certos ajustes (tabela 2).

Aula	Dia	Atividade
11	21 jan.	Construção dos brinquedos.
-	25 jan. a 29 jan.	Interrupção letiva decretada pelo governo português.
-	1 fev. a 5 fev.	
-	8 fev. a 12 fev.	Trabalho autónomo dos alunos.
7	15 fev.	Apresentações dos trabalhos
8	16 fev.	
-	-	Entrega dos brinquedos; receção de feedback.

Tabela 2 - Alterações feitas à calendarização do projeto

3.5. CONCRETIZAÇÃO DO PROJETO

3.5.1. Memória Descritiva

1ª aula – 14 de dezembro de 2020

Ao longo do tempo em que fomos observando a turma, apercebemo-nos de que os alunos, no geral, encaravam os exercícios propostos pelos professores titulares com uma certa monotonia e pouca motivação. Verificámos também que as atividades que iam realizando eram isoladas, sem qualquer ligação entre si ou ligadas a projetos de maior dimensão, exteriores à escola. Após realizarmos o questionário de caracterização da turma (apêndice 1), percebemos melhor quais os interesses dos alunos, concluindo que a UD que havíamos planeado se adequava aos alunos em questão.

Deste modo, ainda antes da interrupção letiva de Natal, apresentamos a UD, recorrendo à projeção de uma apresentação em PowerPoint (apêndice 10), para que os alunos pudessem iniciar a reflexão sobre o projeto durante as férias. Começámos por apresentar dois vídeos onde duas crianças residentes em Cabo Verde respondiam a questões, por nós construídas (apêndice 2), relacionadas com o “brincar” e o “brinquedo”. As suas respostas foram recolhidas e enviadas através dos colaboradores da ONG *World Needs*. Depois da visualização destes vídeos, sem revelar ainda o que iríamos trabalhar, demos lugar ao diálogo (De La Torre, 2002), inquirindo os alunos sobre as suas expectativas acerca do projeto que lhes seria apresentado.

Passámos, de seguida, a explicar a UD. Propusemos, então, que cada aluno criasse um brinquedo para ser doado a crianças de Cabo Verde, que se adequasse a idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos, que estimulasse a criatividade e/ou a lógica das crianças que o viriam a utilizar e que respeitasse e promovesse a igualdade de género. Apresentámos também a ONG parceira e a metodologia de trabalho que iríamos aprender e utilizar e quais as suas fases, nomeadamente: a pesquisa de referências e inspiração relacionada com o imaginário infantil e o “universo” dos brinquedos (bem como de outras referências que, podendo não estar diretamente relacionadas com a temática em questão, trariam algum tipo de inspiração aos alunos quer ao nível de cores, texturas, materiais, etc.); a construção de um *moodboard* que reunisse os elementos principais e mais relevantes da pesquisa previamente recolhida; a realização de esboços exploratórios com soluções inovadoras; a definição do brinquedo a construir, dos materiais e procedimentos mais adequados; a construção do brinquedo; e, por fim, a apresentação à turma.

Além disso, explicámos em que consiste um *moodboard*, apresentando exemplos, mostramos algumas imagens ilustrativas do que pretendíamos e que materiais poderiam ser utilizados (figura 16). Esclarecemos que não iríamos restringir o projeto a nenhum material ou suporte específico, permitindo que os alunos pudessem realizar o seu *moodboard* e o seu portfólio em suporte físico ou digital e deixando ao critério dos alunos a escolha dos materiais, tecnologias e procedimentos a utilizar na construção do brinquedo, por forma a ir ao encontro dos seus interesses e diferenciando o processo e o produto (Tomlinson & Allan, 2000; Maia & Freire, 2020). Demos ainda a conhecer certas normas que deveriam ter em conta aquando da construção de brinquedos e objetos para crianças, documento que distribuámos no final da apresentação (apêndice 5), e estabelecemos prazos.



Figura 16 - Exemplos de Moodboards e de materiais que poderiam ser utilizados. Fonte: própria.

Deixámos claro que, com esta UD, os alunos deveriam: desenvolver competências de pesquisa, apropriação e reflexão; compreender e utilizar corretamente e de forma orientada a metodologia projetual; “entender o ato /processo criativo como espaço de cruzamento de diversas condicionantes físicas e conceptuais”; “desenvolver competências nos domínios da representação bidimensional e tridimensional”; “utilizar métodos técnico-produtivos específicos que estão associados à transferência de um objeto mental para um objeto real”; “aprofundar conhecimentos sobre os elementos estruturais da linguagem plástica”; escolher de forma fundamentada e utilizar adequadamente técnicas e materiais de acordo com cada situação; “adquirir, pela simulação e experimentação, saberes técnicos”; tomar a iniciativa de questionamento e reflexão constante; adotar uma postura participativa, motivada e responsável perante o seu trabalho, com consciência ética e social; “compreender o processo artístico como modo de intervenção na sociedade”; “desenvolver capacidades de arguição e de fundamentação de pontos de vista” (ME/GDE, 2018a e 2018 b).

Os alunos mostraram-se muito interessados e entusiasmados com o projeto, principalmente pelo seu cariz solidário, colocaram algumas questões que foram esclarecidas para que pudessem começar a pesquisar durante a pausa letiva de Natal e, finalmente, aparentaram estar completamente esclarecidos. No final da aula, para além da distribuição do documento relativo às “Normas orientadoras para a construção de brinquedos”, fornecemos também o enunciado (apêndice 6; imagem 17) em papel. Enviamos ainda todos estes recursos (*PowerPoint* de apresentação da UD e os dois documentos distribuídos) para o e-mail da turma.

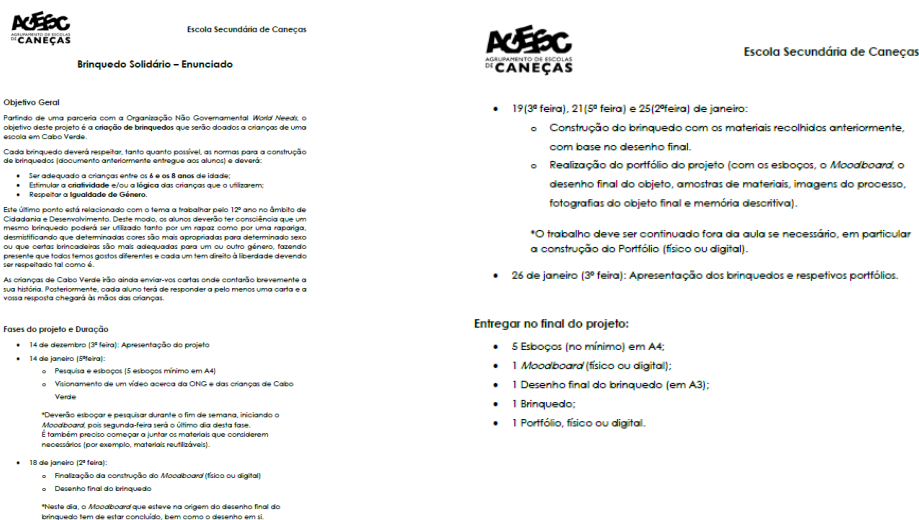


Figura 17 - Enunciado da UD, frente e verso. Fonte: própria.

2ª aula – 14 de janeiro de 2021

Na segunda aula, sentimos a necessidade de reavivar os objetivos do projeto, visto que havia passado um mês desde a apresentação da UD. Deste modo, iniciamos a aula com um vídeo gravado pelo presidente da ONG *World Needs* e um dos membros da equipa de Cabo Verde, a pedido da professora em formação, dirigindo-se diretamente à turma (figura 18).



Figura 18 - Reintrodução do projeto e apresentação do vídeo dos parceiros. Fonte: própria.

De seguida, enquanto os alunos começavam o seu trabalho, fomos dando apoio individualizado a cada um. Muitos alunos, motivados pela apresentação da UD revelada em dezembro, já tinha feito grande parte da pesquisa durante as férias, bem como vários *moodboards* – dois deles em suporte físico, em quadros de cortiça e os restantes em suporte digital. No entanto, alguns ainda não tinham começado o trabalho, pelo que deram início à sua pesquisa durante a aula, utilizando o telemóvel como material de apoio. Aqueles que já tinham iniciado a etapa de pesquisa foram mostrando os seus progressos e recebendo *feedback* (Sawyer, R., 2005; Santos, L. & Pinto, J. 2018), dicas e sugestões. Fomos orientando os alunos para que compreendessem como filtrar e selecionar informações e para que não se esquecessem de fatores importantes como quais as características do brinquedo que estimulariam a criatividade ou a lógica, como promover a igualdade de gGénero, como adequar o grau de dificuldade dos

brinquedos propostos às idades a que se destinariam e de que forma se poderiam criar brinquedos inovadores e criativos respeitando as normas previamente apresentadas.

Alguns alunos deram ainda início, nesta aula, à segunda fase do projeto, os esboços e exploração de ideias, à medida que iam terminando as suas pesquisas e *moodboards* (figuras 19, 20 e 21). Os alunos mais empenhados, foram também os que mais rapidamente responderam ao que era pedido e apresentaram *moodboards* com composições equilibradas e fontes de inspiração bastante interessantes.



Figura 19 - Moodboard realizado pelo aluno nº4. Fonte: própria.



Figura 20 - Moodboard digital realizado pelo aluno nº3. Fonte: Beatriz Guedes (enviado via e-mail).



Figura 21 – Moodboard digital realizado pelo aluno nº4. Fonte: Bruna Bispo (enviado via e-mail).

3ª e 4ª aulas – 18 de janeiro de 2021

À segunda-feira o horário dos alunos é compreendido por um bloco de 90 minutos para o turno 1 em Materiais e Tecnologias, seguido de um bloco de 90 minutos para a turma toda em Oficina de Artes e, por fim, um bloco de 90 minutos para o turno 2 em Materiais e Tecnologias. Assim, iniciámos a aula com o turno 1, analisando os *moodboards* que não tinham sido terminados na aula anterior (figuras 2 e 23).

Figura 22 – Moodboard digital realizado pelo aluno nº24. Fonte: Sara Neves (enviado via e-mail).



Figura 23 - Moodboard realizado pelo aluno nº19. Fonte: Mariana Simões (enviado via e-mail).

Acompanhamos o desenrolar do projeto de cada aluno, dando *feedback* (Sawyer, R., 2005; Santos, L. & Pinto, J. 2018), percebendo as suas dúvidas e tentando ajudá-los a superar as suas dificuldades (figura 24).



Figura 24 - Professora em formação orientando os trabalhos dos alunos. Fonte: própria.

Nestas aulas, todos os alunos se encontravam a fazer os esboços das suas ideias para os brinquedos (figura 25 a 29) e alguns realizaram também o desenho que correspondia à proposta final do brinquedo, o que lhes permitiu ir debatendo com a professora em formação quais os materiais e suportes indicados para o construir e quais as técnicas mais adequadas. Os alunos mais avançados no projeto foram redigindo listas com os materiais necessários para a construção do seu brinquedo, de forma a que os adquirissem e os trouxessem na próxima aula.

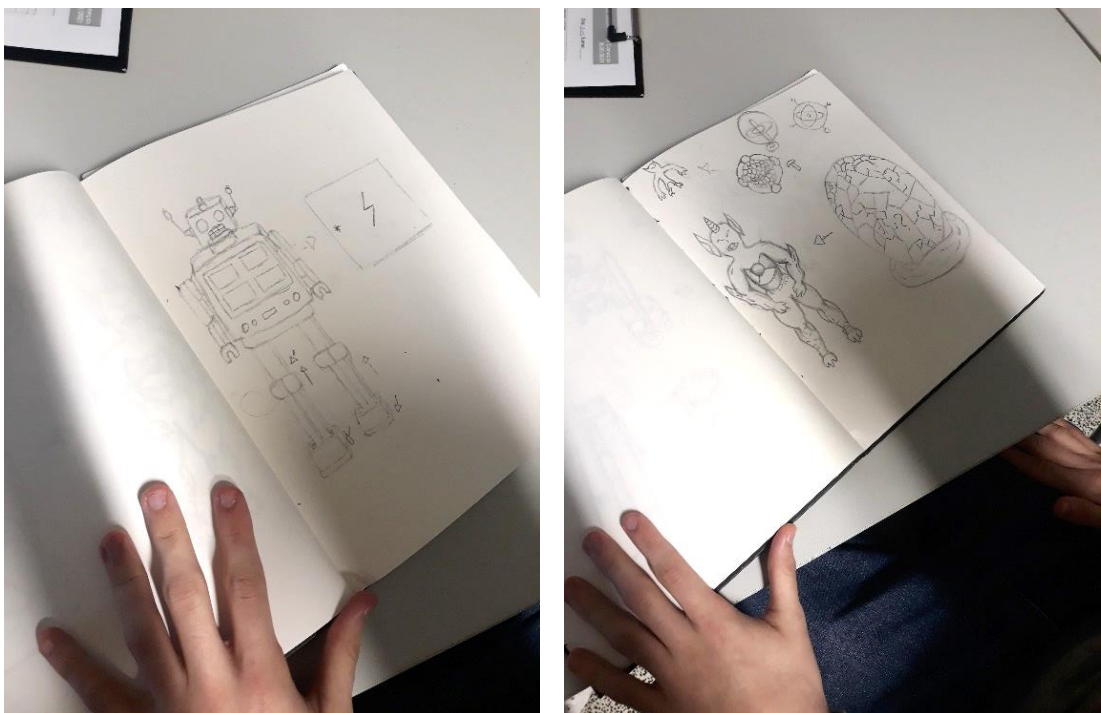


Figura 25 - Esboços realizados pelo aluno nº 11. Fonte: própria.

A aquisição de materiais já se encontrava dificultada devido ao encerramento da maioria dos espaços comerciais por indicação do governo português como medida para travar a propagação do vírus Covid-19. Desta forma, a professora em formação foi apontando quais os materiais que os alunos necessitariam para que também ela tentasse arranjar alguns. Sentiu-se um espírito de cooperação e entajuda na turma, pois todos os alunos se disponibilizaram para partilhar os materiais que tinham em casa, como tubos de cola quente, madeiras, tecidos, entre muitos outros materiais que fizeram chegar uns aos outros.

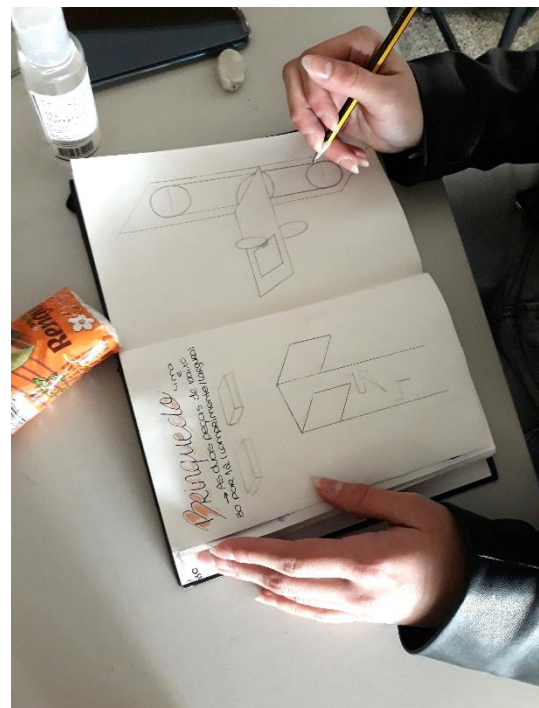
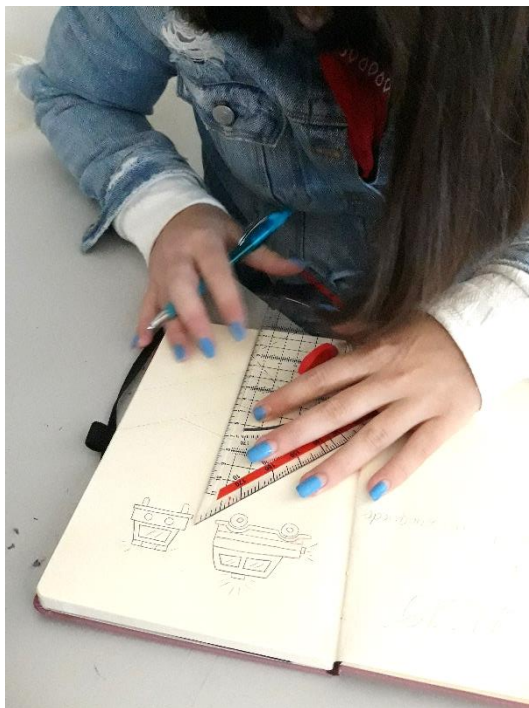


Figura 26 - Esboços realizados pelo aluno nº 3. Fonte: própria.

Figura 27 - Esboços realizados pelo aluno nº 4. Fonte: própria.

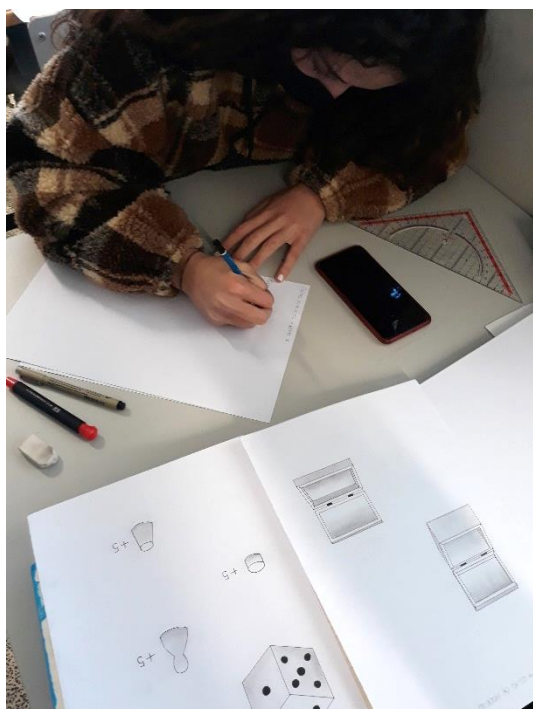


Figura 28 - Esboços realizados pelo aluno nº 10. Fonte: própria.

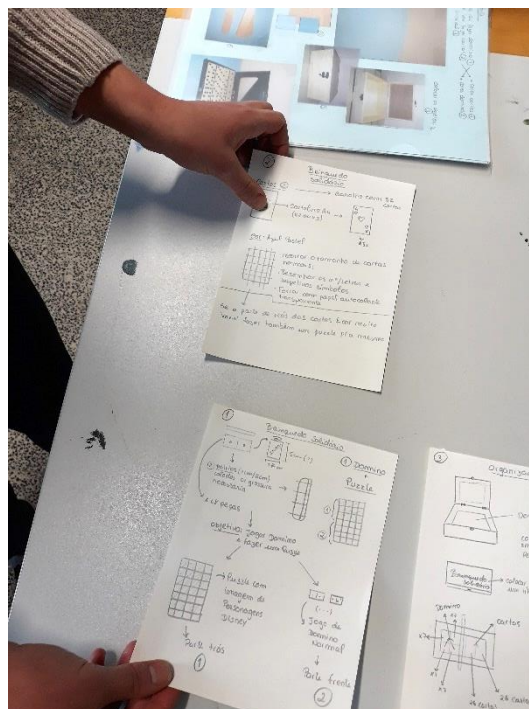


Figura 29 - Esboços realizados pelo aluno nº 25. Fonte: própria.

Os alunos que não tinham avançado tanto no trabalho, ficaram de terminar os esboços em casa para que, na aula seguinte, já com o brinquedo definido, pudessem começar a execução do mesmo. Apesar de não terem transferido as suas ideias para o papel, pudemos conversar com estes alunos e ajudá-los a clarificar certos aspetos, fazendo-os refletir sobre algumas questões como: Consideras que essa ideia é exequível? Como poderá este ou aquele brinquedo estimular a criatividade ou a lógica? Como podemos trabalhar a igualdade de género a partir daqui? Quais as possíveis maneiras de o construir? O que te levou a enveredar por este caminho e não por outro? Consegues fundamentar as tuas escolhas? Após esta pequena reflexão, os alunos mostraram-se esclarecidos e mais motivados para terminar a fase de esboços e passar para a definição da ideia final.

5ª aula – 19 de janeiro de 2021

Na aula do dia 19 de janeiro, os alunos deram início à quarta fase do projeto, a construção dos brinquedos. Nesse dia, levámos para a escola um grande saco com materiais, a professora titular pôs ao dispor dos alunos todos os materiais que encontrou nos armários da sala de aula e os alunos partilharam também o que tinham trazido. Adicionalmente, foram sugeridas visitas a determinadas lojas que ainda se encontravam abertas ou idas à papelaria da escola, com a finalidade de obter os materiais mais adequados a cada brinquedo. Tendo reunido a maioria dos materiais de que necessitava, cada aluno começou a executar o seu projeto (figuras 30 a 35). Fomos circulando pela sala de modo a orientar todos os trabalhos e corrigindo erros ou falhas, para que pudessem ser realizados da melhor maneira possível. O diálogo aberto e o *feedback*, mais uma vez, foram constantes e essenciais para que estabelecêssemos relações de empatia com os alunos e para que estes nos fossem escutando com mais atenção.

Os alunos iam chamando a professora em formação quando sentiam dificuldades ou quando tinham dúvidas, mas também iam conversando entre si, pedindo opiniões aos colegas e apoio em certos pormenores (por exemplo, ajudar um colega a colar madeira, fazendo pressão num dos lados ou auxiliar com o manuseio da linha para a construção de um papagaio de papel). Sentimos um forte espírito de amizade e entreaajuda na turma e verificámos que, no geral, o facto de os alunos conversarem uns com os outros e de nem sempre estarem a trabalhar no seu próprio brinquedo, não fez com que se deixassem atrasar.

Alguns dos alunos que, na aula anterior, não tinham terminado os esboços, apresentaram o seu progresso e deram início à construção do brinquedo, a par da restante turma. Porém, ainda seis alunos necessitaram desta aula para terminar os seus esboços e definirem a ideia final (imagens 36 a 38).



Figura 30 - Construção do brinquedo do aluno nº 25. Fonte: própria.



Figura 31 - Construção do brinquedo do aluno nº 1. Fonte: própria.

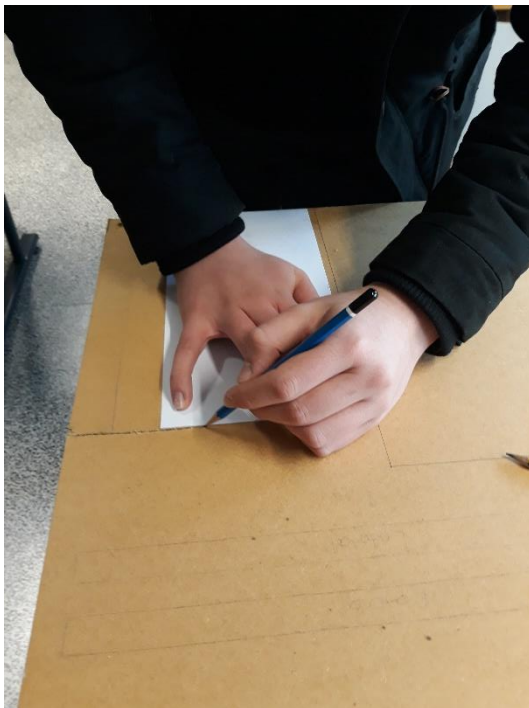


Figura 32 - Construção do brinquedo do aluno nº 16. Fonte: própria.



Figura 33 - Construção do brinquedo do aluno nº 8, com ajuda de um colega. Fonte: própria.



Figura 34 - Construção do brinquedo do aluno nº 8. Fonte: própria.

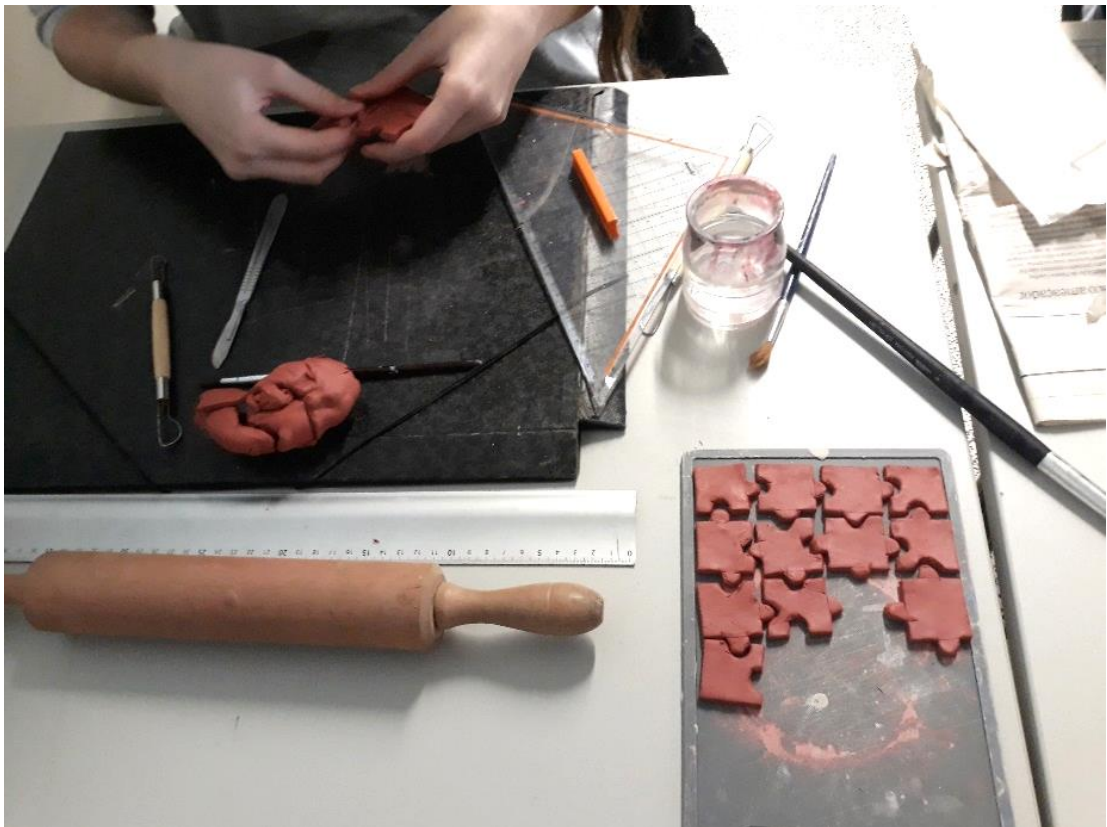


Figura 35 - Construção do brinquedo do aluno nº 20. Fonte: própria.

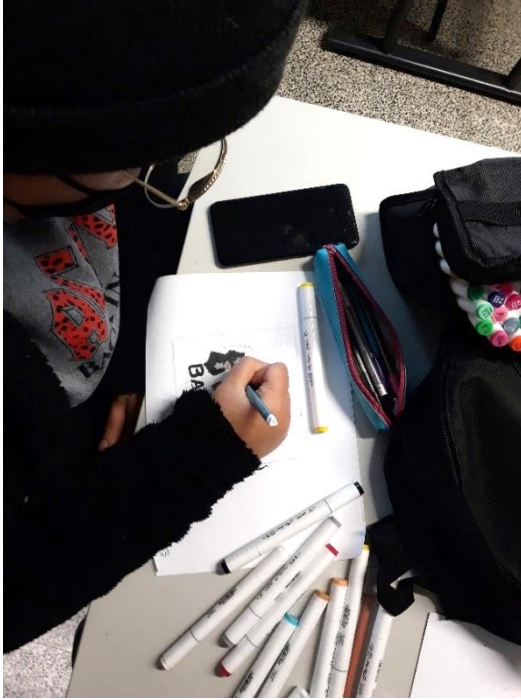


Figura 36 - Esboço do brinquedo do aluno nº 15. Fonte: própria.

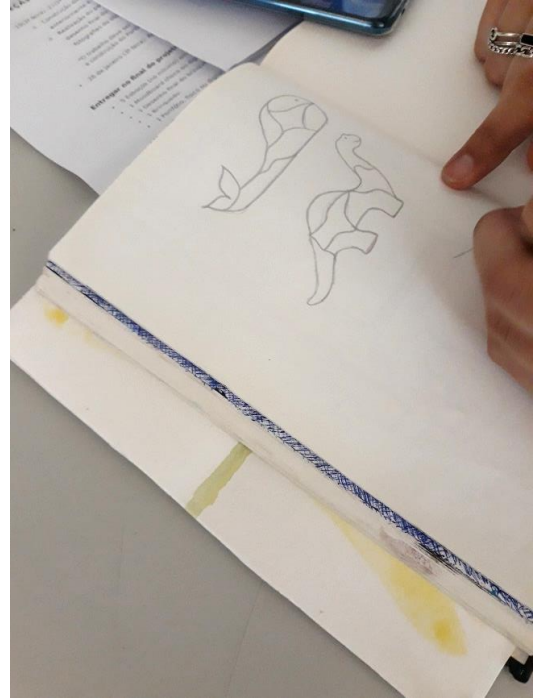


Figura 37 - Esboço do brinquedo do aluno nº2. Fonte: própria.

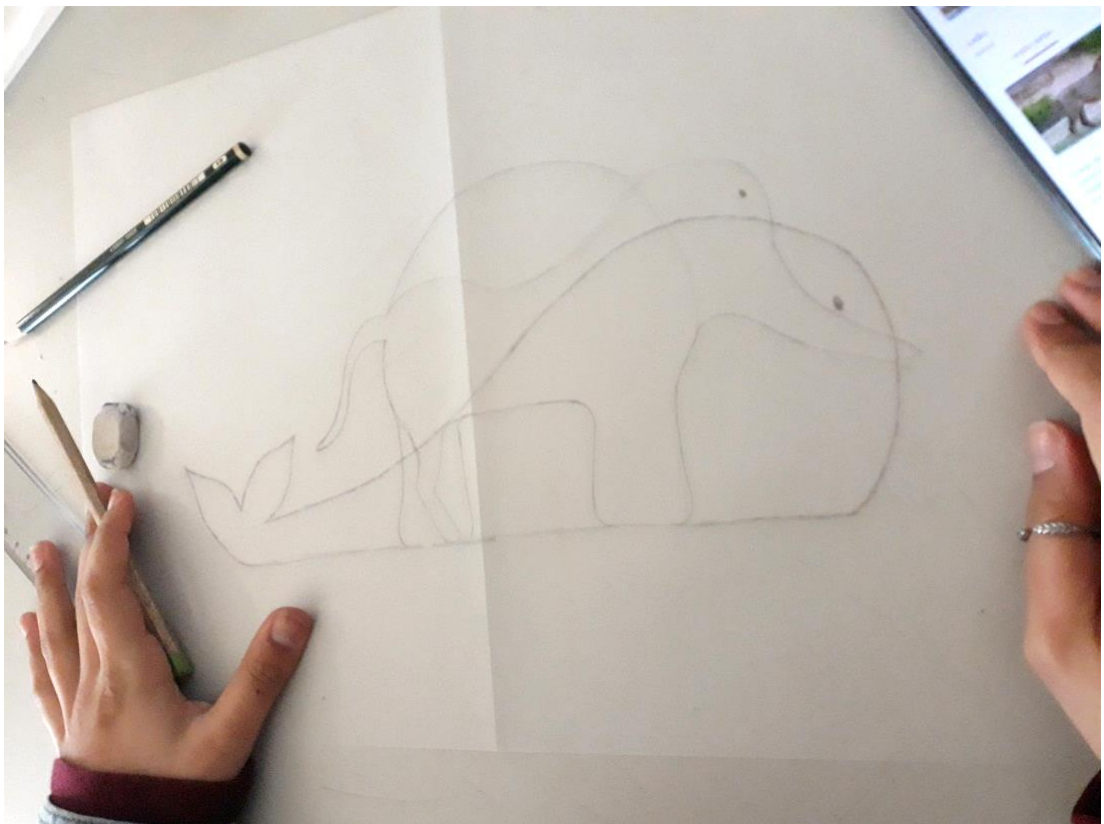


Figura 38 - Desenho final do brinquedo do aluno nº2. Fonte: própria.

6ª aula – 21 de janeiro de 2021

Na aula do dia 21 de janeiro, demos continuidade ao trabalho começado na aula anterior. Desta vez, já todos os alunos se encontravam a trabalhar na construção do seu brinquedo e fomos dando o apoio necessário a cada um, de forma individualizada, como tínhamos vindo a fazer até aqui. Muitos dos alunos tinham avançado bastante na construção do seu brinquedo, de forma autónoma, fora do tempo de aula. Todavia, esta foi uma aula um pouco conturbada pois havíamos sabido, na noite anterior, que o governo português decretara o encerramento das escolas como medida de prevenção, sendo este o último dia na escola. Os alunos expressaram a sua preocupação relativamente às aulas on-line, à falta de espaço em casa para a realização dos trabalhos artísticos, à falta de material e de condições e à dificuldade de foco e concentração quando tinham de trabalhar, estudar ou ter aulas em casa. Também os professores se encontravam agitados e, inclusivamente, abrimos espaço na nossa aula para que a professora de português pudesse recolher as autoavaliações dos alunos relativamente ao primeiro semestre (pois ainda não eram conhecidos os moldes em que o ensino iria funcionar nas semanas seguintes).

Tentámos acalmar os alunos e incitá-los a trabalhar o mais possível nesta última aula presencial da UD. Dissemos que seríamos flexíveis, que estaríamos disponíveis para quaisquer dúvidas e que encontraríamos soluções para as dificuldades de cada um. Explicámos que deveriam continuar o seu trabalho de forma autónoma e aguardaríamos mais informações por parte do Ministério da Educação (ME) e da direção da ESC. No final da aula, todos os alunos que estavam presentes levaram os seus materiais e respetivos brinquedos para casa, para que pudessem dar seguimento ao seu trabalho.

Trabalho autónomo – 8 a 12 de fevereiro de 2021

As duas semanas que se seguiram à aula do dia 21 de janeiro foram consideradas, pelo ME, como semanas de pausa letiva. Assim sendo, não se realizaram aulas síncronas pois os alunos estavam de férias. No entanto, nem por esse motivo os alunos deixaram de continuar os seus projetos. Ao longo dessas duas semanas (de 25 de janeiro a 5 de fevereiro), mantivemos o contacto constante via e-mail e através da plataforma *WhatsApp* de modo a responder a todas as dúvidas e dificuldades e encontrar soluções para os mais variados problemas que foram surgindo. Os alunos iam enviando fotografias ou vídeos da fase de construção em que se encontravam (figuras 39 a 45) e a professora em formação enviava também imagens de apoio, vídeos explicativos (criados pela mesma) e mantinha o diálogo e o *feedback* individualizado. Além disso, por várias vezes, mas com os devidos cuidados, nos encontramos com alguns alunos para lhes dar materiais, já que a possibilidade de os adquirir era, agora, ainda mais reduzida. Verificámos que, na semana de 1 a 5 de fevereiro, os brinquedos estavam, na sua grande maioria, praticamente terminados. Os alunos explicaram que se esforçaram para terminar tudo o que podiam antes das aulas síncronas começarem, por uma questão de gestão de tempo. No entanto, percebemos também que alguns alunos, durante esta pausa letiva “forçada”, alteraram por completo o seu projeto – uns por falta de materiais, outros por dificuldades na execução do brinquedo e outros ainda por facilitismo. Todos os alunos que procederam a alterações no projeto só no-las deram a conhecer quando já iam avançados na construção do mesmo.



Figura 39 - Construção do brinquedo do aluno nº 25. Fonte: Sofia Gambôa (enviado via e-mail).



Figura 40 - Construção do brinquedo do aluno nº 12. Fonte: Inês Ferreira (enviado via e-mail).
Figura 41 - Construção do brinquedo do aluno nº 24. Fontes: Sara Neves (enviado via e-mail).



Figura 42 - Construção do brinquedo do aluno nº 19. Fonte: Mariana Simões (enviado via e-mail).
Figura 43 - Construção do brinquedo do aluno nº 26. Fonte: Sofia Pedro (enviado via e-mail).



Figura 44 - Construção do brinquedo do aluno nº 4. Fonte: Bruna Bispo (enviado via e-mail).
Figura 45 - Construção do brinquedo do aluno nº 22. Fonte: Raynna Silva (enviado via e-mail).

Entretanto, determinou-se, a nível nacional, que as aulas síncronas teriam início no dia 8 de fevereiro. Porém, a ESC decidiu que essa primeira semana de aulas síncronas seria destinada às direções de turma, de modo que pudessem transmitir aos alunos alguma segurança e explicar-lhes em que moldes decorreria o ensino a partir desse dia, até data incerta. Por este motivo, e após conversa com a professora titular (também diretora de turma desta turma), os alunos continuariam a desenvolver o seu trabalho autonomamente mantendo o apoio constante que tínhamos vindo a prestar (figuras 46 a 50). Definimos que os alunos deveriam entregar o seu trabalho (via e-mail) até ao dia 10 de fevereiro. Adicionalmente, ficou acordado, com a professora titular que iniciáramos a semana seguinte, a última semana do semestre, com as apresentações dos brinquedos. Combinamos que a aula decorreria através da plataforma *Zoom* e que seria a professora em formação a criar o respetivo link, para que pudesse gravar a aula, e o enviaria por e-mail e pelo *WhatsApp*. Relembrámos os alunos que tinham a liberdade de criar apresentações inovadoras, diferentes dos típicos *PowerPoints* a que estão acostumados. Sugerimos que poderiam apresentar através de

um vídeo, de um *Podcast*, de um esquema que criassem na parede do seu quarto, entre muitas outras maneiras de apresentação que poderiam explorar (diferenciação do produto - Tomlinson & Allan, 2000; Maia & Freire, 2020). Acertámos ainda que, se não fosse possível fazer todas as apresentações na primeira aula da semana, terminá-las-íamos no dia seguinte, dentro dos mesmos moldes.

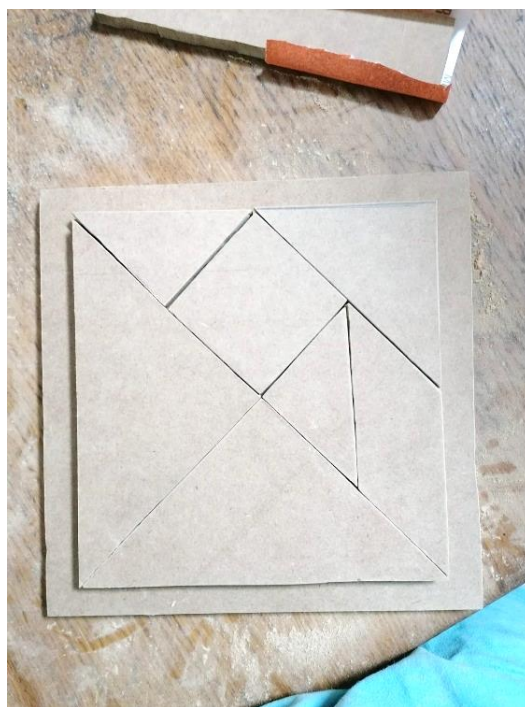
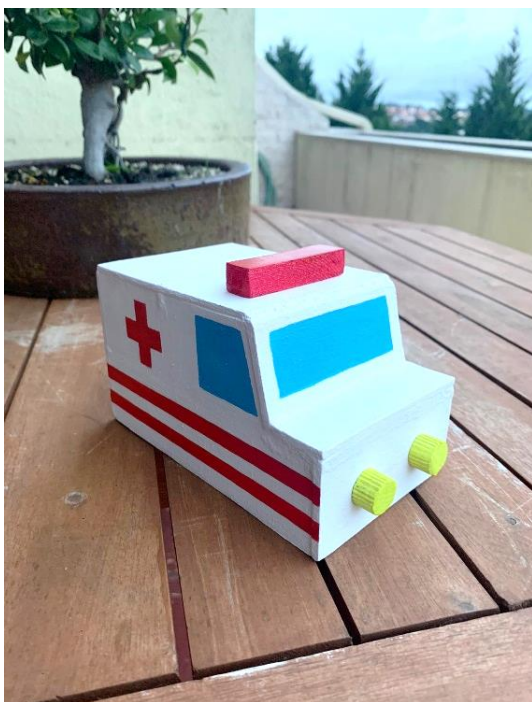


Figura 46 - Construção do brinquedo do aluno nº 3. Fonte: Beatriz Guedes (enviado via e-mail).
Figura 47 - Construção do brinquedo do aluno nº 2. Fonte: Ana Geraldtes (enviado via e-mail).

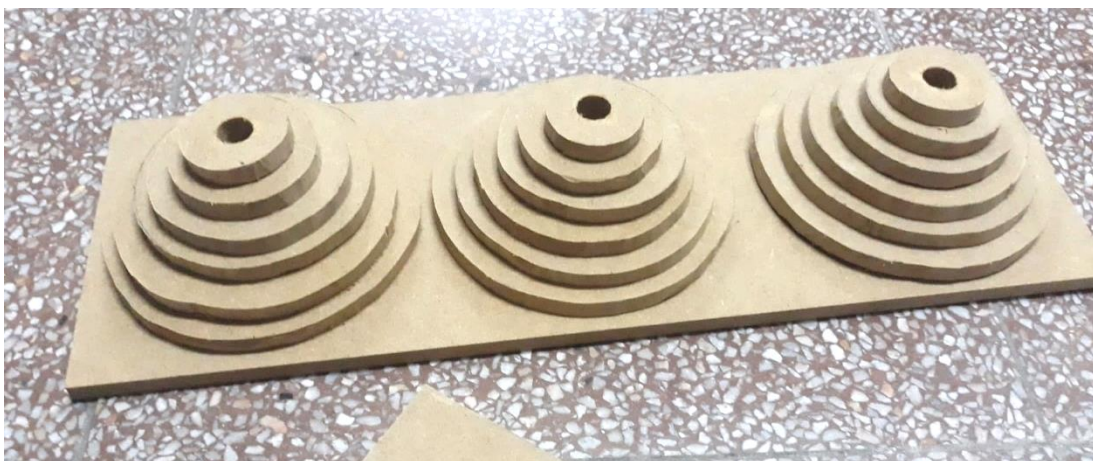


Figura 48 - Construção do brinquedo do aluno nº 7. Fonte: Diogo Rodrigues (enviado via e-mail).



Figura 49 - Construção do brinquedo do aluno nº 17. Fonte: Maria Beatriz Valente (enviado via e-mail).



Figura 50 - Construção do brinquedo do aluno nº 6. Fonte: Diana Gama (enviado via e-mail).

7ª e 8ª aulas – 15 e 16 de fevereiro de 2021

A primeira aula de apresentações teve lugar no dia 15 de fevereiro. Devido à flexibilidade que os professores passaram a ter para gerir o seu tempo entre aulas síncronas e assíncronas, demos início à aula via *Zoom*, pelas 9h. Preparámo-nos previamente para a aula, lendo todos os trabalhos dos alunos que nos tinham sido enviados, as suas memórias descritivas, os seus portfólios e observando atentamente as fotografias por eles tiradas. Redigimos alguns comentários para que nos pudessemos guiar durante as apresentações.

Estabeleceu-se que, nas aulas síncronas, os alunos deveriam ter sempre a câmara ligada salvo se tivessem uma declaração do EE que não o permitisse e, por esse motivo, apenas dois alunos se mantiveram sem imagem. Aferimos que cinco alunos participavam na aula através do telemóvel e os restantes utilizavam o computador para este efeito (figura 55).

Os alunos apresentaram todo o seu processo, desde as pesquisas que fizeram, o *moodboard* que criaram, os esboços a que chegaram, os procedimentos que utilizaram para a construção do seu brinquedo e o brinquedo finalizado, justificando as suas decisões e terminando sempre com um breve balanço do seu percurso. Percebemos que muitos alunos se sentiram relutantes em sair da sua zona de conforto e, por isso, a maioria fez a sua apresentação através da projeção de um *PowerPoint* (figura 51 e 52). Apenas uma aluna utilizou o vídeo como suporte para a sua apresentação (figura 53) e dois alunos apresentaram sem suporte algum. Além disso, três alunos, embora tenham utilizado o *PowerPoint* como suporte base, adicionaram vídeos à sua apresentação (figura 54). e uma aluna fez, ainda, um questionário à turma (através do *Google Forms*) no início da apresentação e, no final da mesma, apresentou o balanço dos resultados do questionário.

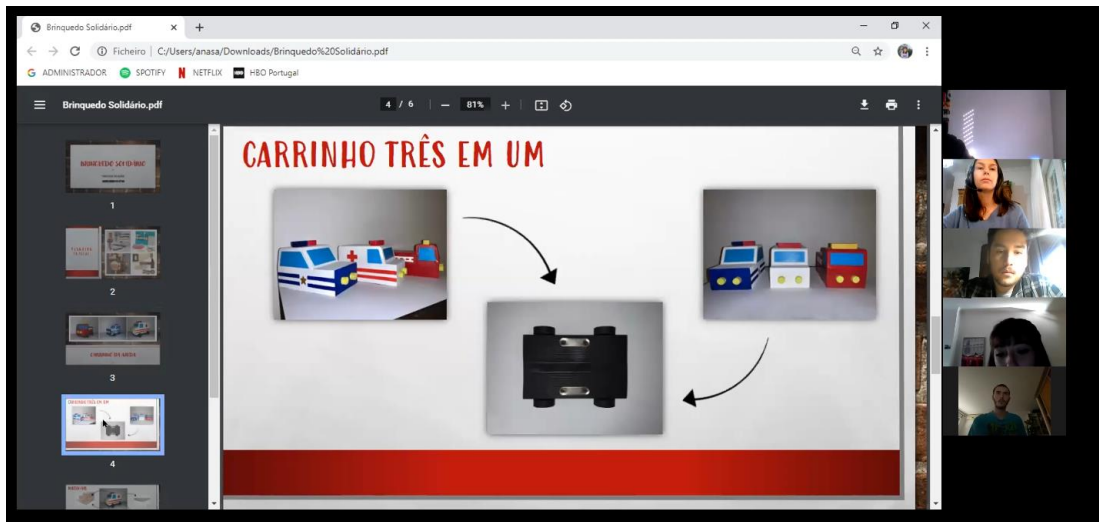


Figura 51 - Apresentação em PowerPoint do aluno nº 3. Fonte: própria.



Figura 52 - Apresentação em PowerPoint do aluno nº 12. Fonte: própria.

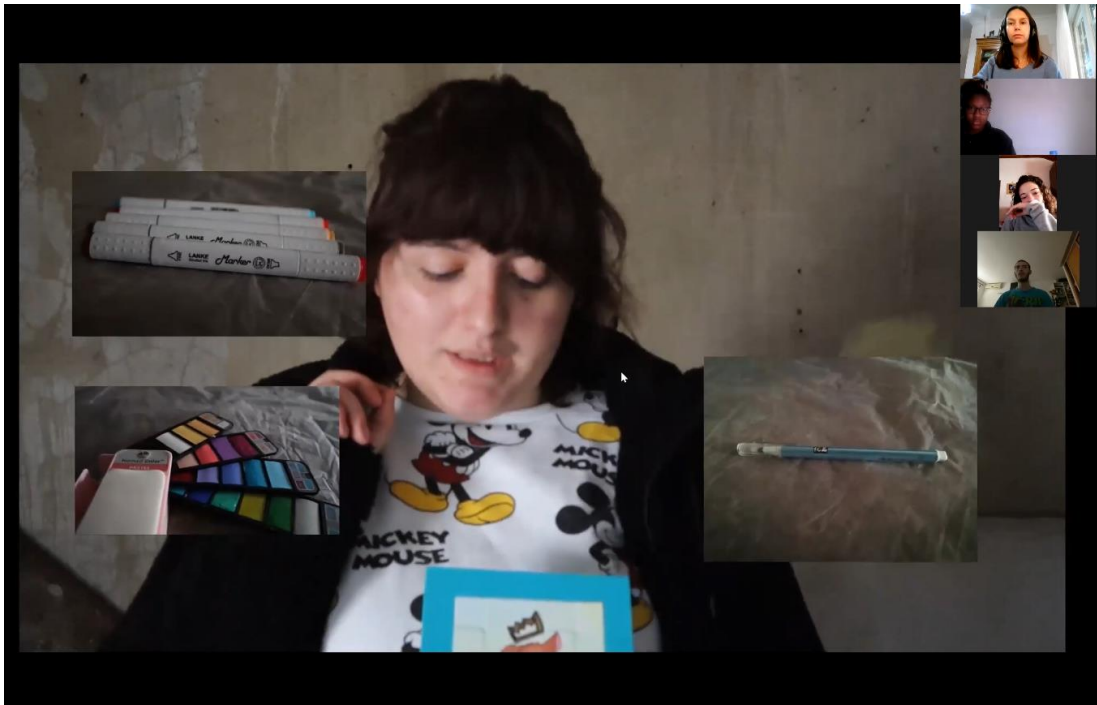


Figura 53 - Apresentação em vídeo do aluno nº 15. Fonte: própria.

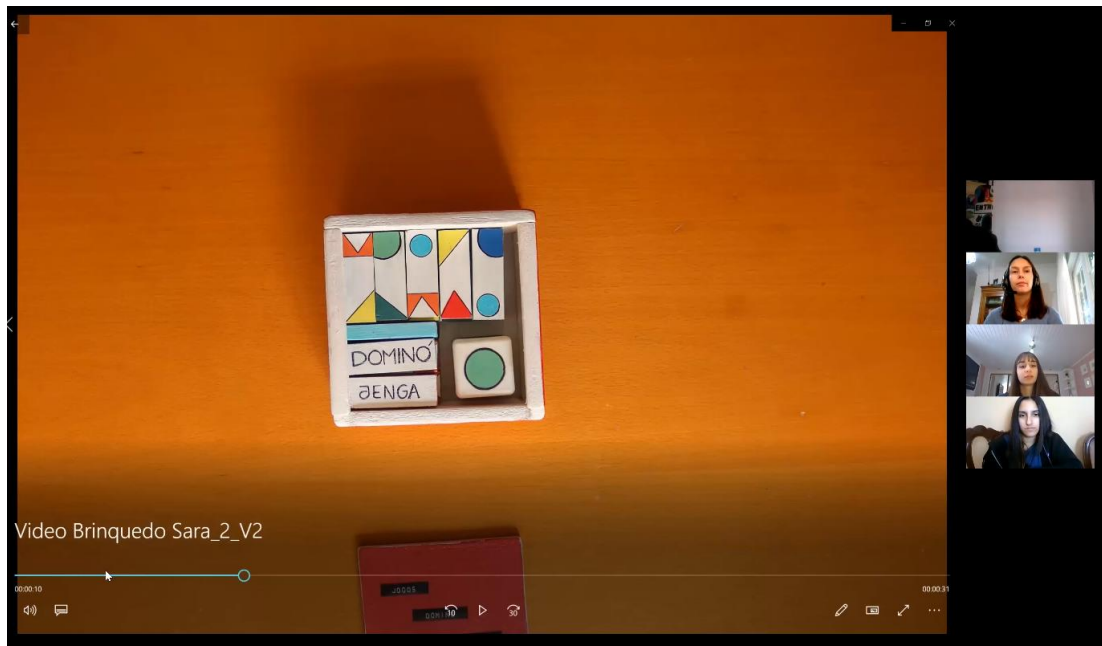


Figura 54 - Apresentação em PowerPoint com vídeo do aluno nº 24. Fonte: própria.

Notámos que os alunos se sentiram constrangidos ou envergonhados no momento da apresentação mas percebemos que, no geral, se esforçaram para criar apresentações apelativas. Os alunos revelaram estar orgulhosos do que tinham feito e afirmaram ter gostado muito do projeto pois sentiram que estavam a fazer não apenas um trabalho escolar “para a nota”, mas um projeto maior, com um destino concreto. Salientaram que esta iniciativa solidária foi um fator motivador já que os impulsionou a fazer bons trabalhos, para que as crianças recebessem um brinquedo do qual gostassem muito. Manifestaram a vontade de ver nas escolas mais projetos como este.

Ao fim de três horas, embora já só faltassem apresentar quatro alunos, terminamos a aula porque sentimos que já não estava a ser produtiva. Percebemos que os alunos já estavam cansados e com fome e, sabendo que tínhamos tempo no dia seguinte para terminar as apresentações, decidimos encerrar a aula.

A segunda aula de apresentações desenrolou-se da mesma forma. Dos quatro alunos que expuseram os seus trabalhos à turma nesse dia, apenas um apresentou sem qualquer suporte e os restantes três utilizaram o *PowerPoint*. As apresentações terminaram num espaço de quarenta e cinco minutos e, no final, demos algumas informações sobre a entrega presencial dos brinquedos e a “Feira do Brinquedo” que viríamos a realizar. Explicámos que não sabíamos quando poderíamos voltar à escola, mas quando soubéssemos uma data mais concreta, combinaríamos um dia em que fotografaríamos todos os brinquedos (e seus autores) e criaríamos, na sala de aula, uma “Feira do Brinquedo” para que pudéssemos ver “ao vivo” os brinquedos de cada um e, inclusivamente, testar alguns. Propusemos ainda convidar os professores que lecionavam outras disciplinas à turma, bem como os parceiros da ONG, se as condições fossem propícias. Os alunos mostraram-se entusiasmados com esta ideia. Combinámos, ainda, que nesse dia recolheríamos todos os brinquedos para entregar à *World Needs* para que pudessem fazer o intercâmbio da doação. No restante tempo da aula, os alunos apresentaram outros trabalhos, realizados com a professora titular, que tinham em atraso.



Figura 55 - Turma AV1 na aula síncrona de apresentações (fonte própria).

“Feira do Brinquedo” – 26 de abril de 2021

Após um longo período de confinamento, o Governo português decretou a abertura das escolas ao ensino secundário no dia 19 de abril. Uma semana mais tarde, dia 26 do mesmo mês, encontrámo-nos novamente na escola com todos os alunos a fim de que estes pudessem ver e tocar nos brinquedos feitos pelos colegas. Assim, começámos por deslocar mesas e cadeiras, alterando a disposição das mesmas, de modo a criar uma ilha central, onde os brinquedos foram posicionados. Junto de cada brinquedo colocámos também os bilhetes escritos pelos alunos.

Demos início à nossa “Feira do Brinquedo” (figuras 56 a 68 e apêndice 12 – Vídeo da “Feira do Brinquedo”) às 10h (horário em que ambos os turnos se encontravam na sala de aula). Os alunos foram utilizando e testando cada brinquedo, individualmente ou interagindo em grupos. Instalou-se uma atmosfera de grande alegria e diversão bem como de dever cumprido.

Recebemos alguns convidados na nossa exposição: a professora orientadora Ana Sousa e uma “equipa” de jovens repórteres, do 11º ano do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, acompanhados pela sua professora, Lucília Jorge (figura 69). A fim de participarem no concurso “Jovens Repórteres para o ambiente” (JRA), estes alunos fizeram algumas perguntas à professora orientadora

Ana Sousa, à professora em formação, à professora titular das disciplinas de Oficina de Artes e Materiais e Tecnologias – professora Maria João Santos - e aos alunos. Foi-lhes permitido também que fizessem alguns registos fotográficos do momento.

Concluída a exposição, fotografámos todos os alunos com os respetivos brinquedos, gravámos um vídeo com mensagens da turma para as crianças de Cabo Verde e acondicionamos os brinquedos nas respetivas caixas ou embalagens (na sua grande maioria produzidas pelos alunos) de forma a que pudessem ser recolhidos pela ONG e enviados para o seu destino.

Por fim, conversámos com os alunos sobre o papel da arte como fator de mudança social bem como do seu papel enquanto artistas inseridos numa sociedade. Falámos ainda da classificação que cada aluno obteve e despedimo-nos sentindo um orgulho mútuo no trabalho que foi realizado.

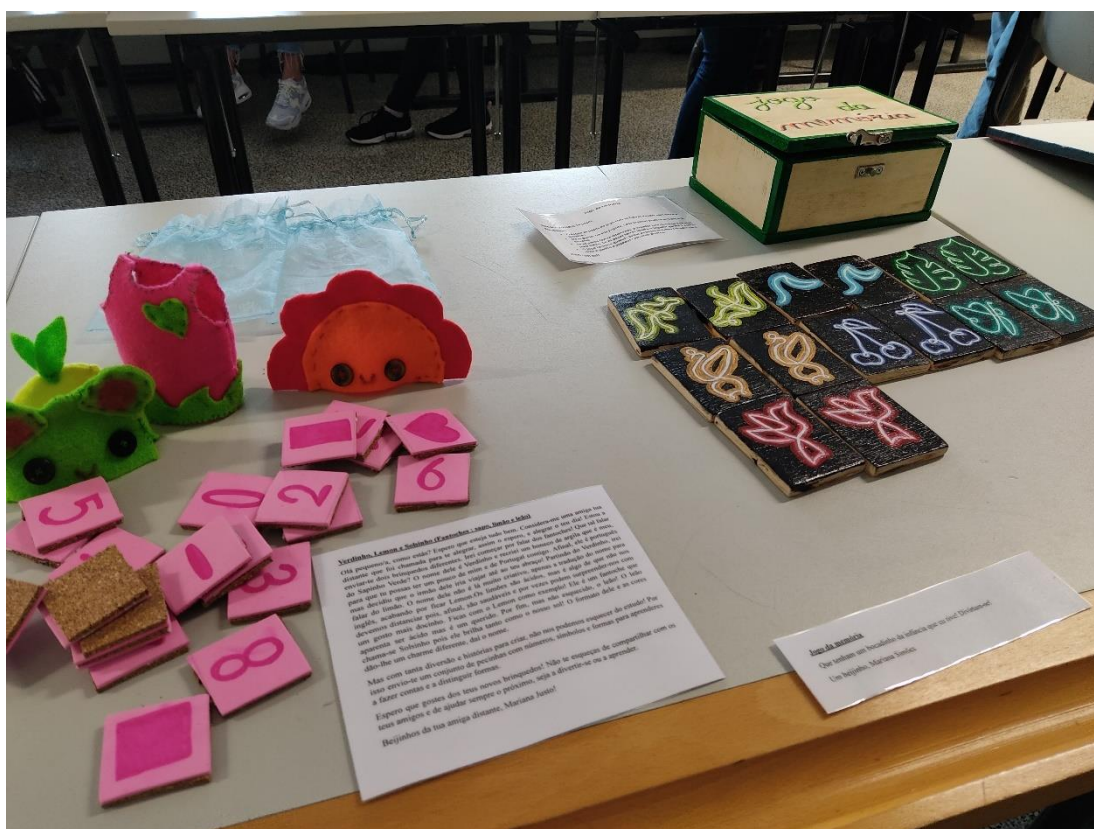


Figura 56 - "Feira do Brinquedo": exposição dos brinquedos e respetivos bilhetes. Fonte: própria.

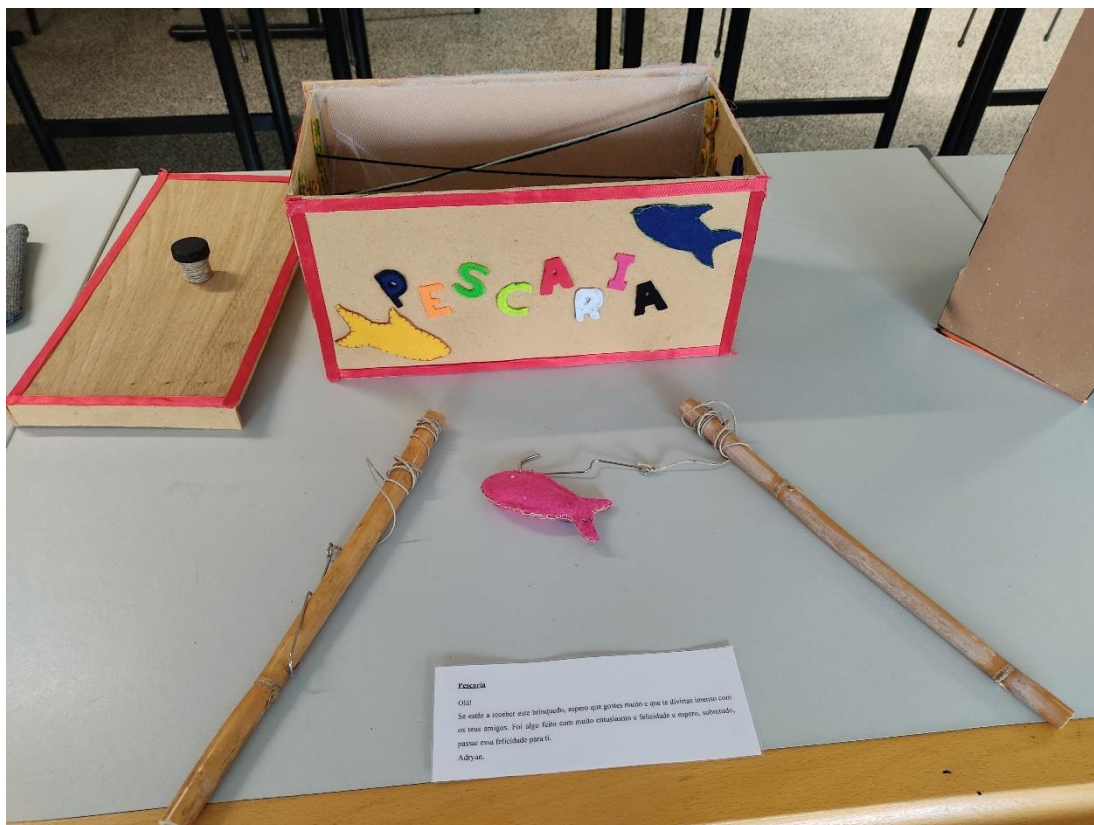


Figura 57 - "Feira do Brinquedo": exposição dos brinquedos e respetivos bilhetes. Fonte: própria.

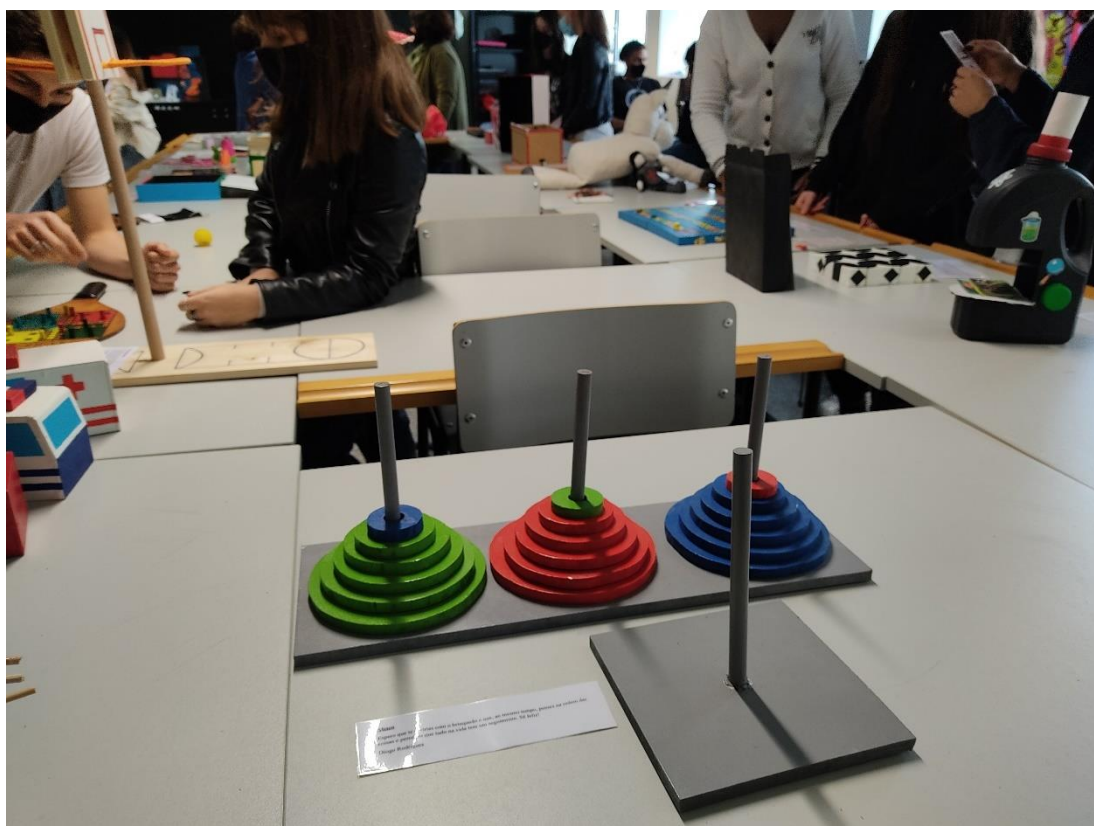


Figura 58 - "Feira do Brinquedo": exposição dos brinquedos e respetivos bilhetes. Fonte: própria.



Figura 60 – Interação dos alunos com os brinquedos. Fonte: própria.



Figura 59 - Interação dos alunos com os brinquedos. Fonte: própria.

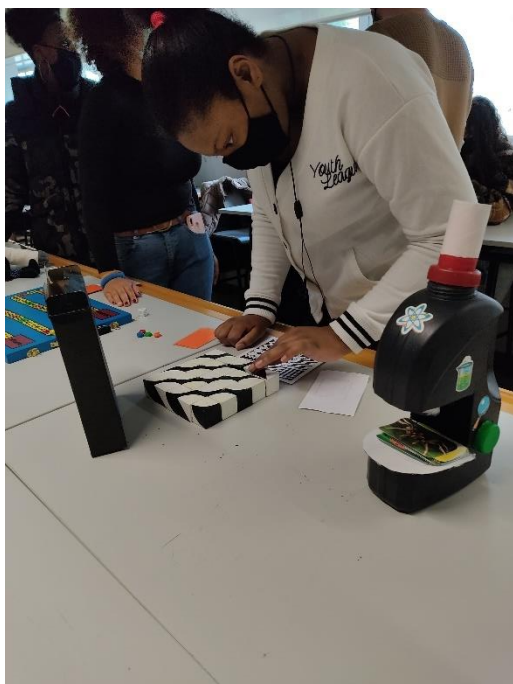


Figura 64 - Interação dos alunos com os brinquedos.
Fonte: própria.



Figura 63 - Interação dos alunos com os brinquedos.
Fonte: própria.

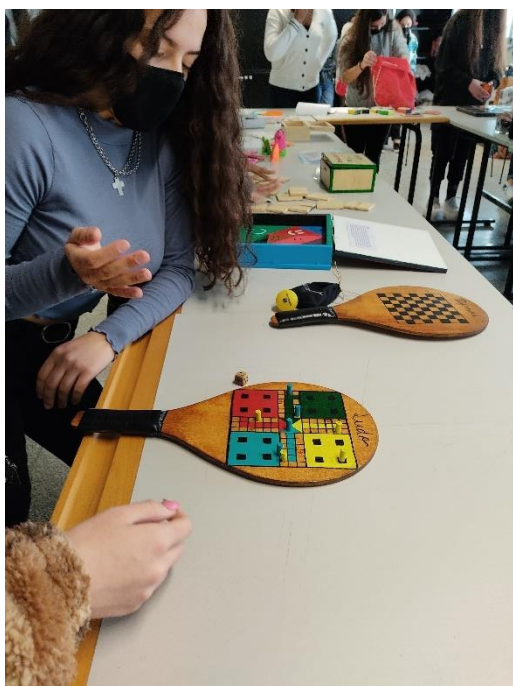


Figura 62 - Interação dos alunos com os brinquedos.
Fonte: própria.

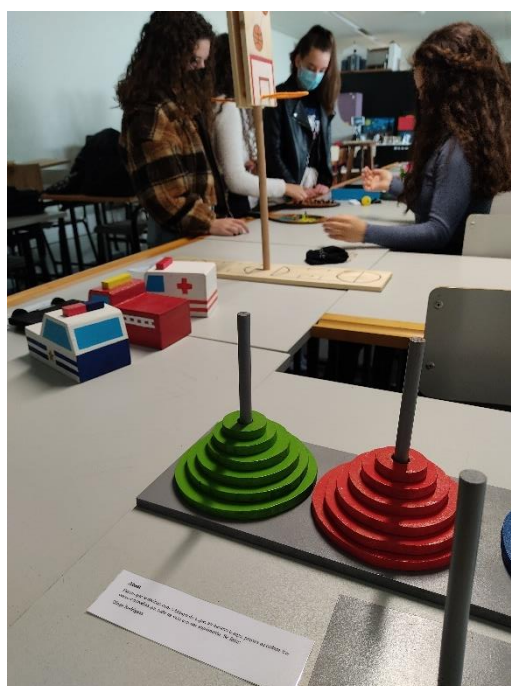


Figura 61 - Interação dos alunos com os brinquedos.
Fonte: própria.



Figura 68 - Interação dos alunos com os brinquedos.
Fonte: própria.

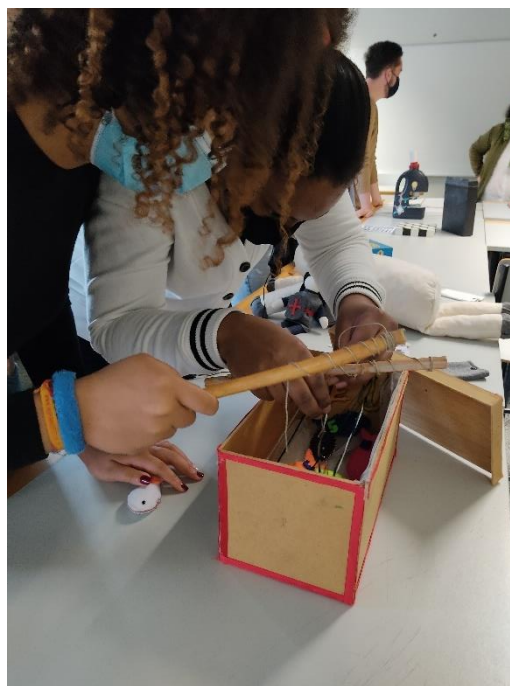


Figura 65 - Interação dos alunos com os brinquedos.
Fonte: própria.



Figura 67 - Interação dos alunos com os brinquedos.
Fonte: própria.



Figura 66 - Interação dos alunos com os brinquedos.
Fonte: própria.



Figura 69 – Equipa de Jovens Repórteres para o Ambiente com a sua professora. Fonte: própria.



Figura 70 – Turma AV1, do 12º ano, com a professora em formação. Fonte: própria.

3.6. TRABALHOS FINALIZADOS

Apresentamos, de seguida, os brinquedos realizados por cada aluno. Serão dispostos por ordem alfabética (tendo em conta o primeiro nome de cada aluno). Os nomes de cada brinquedo foram atribuídos pelos próprios alunos.

Pescaria



Figura 71 – Adryan Estadulho: aluno nº 1 e respetivo brinquedo. Fonte: própria.

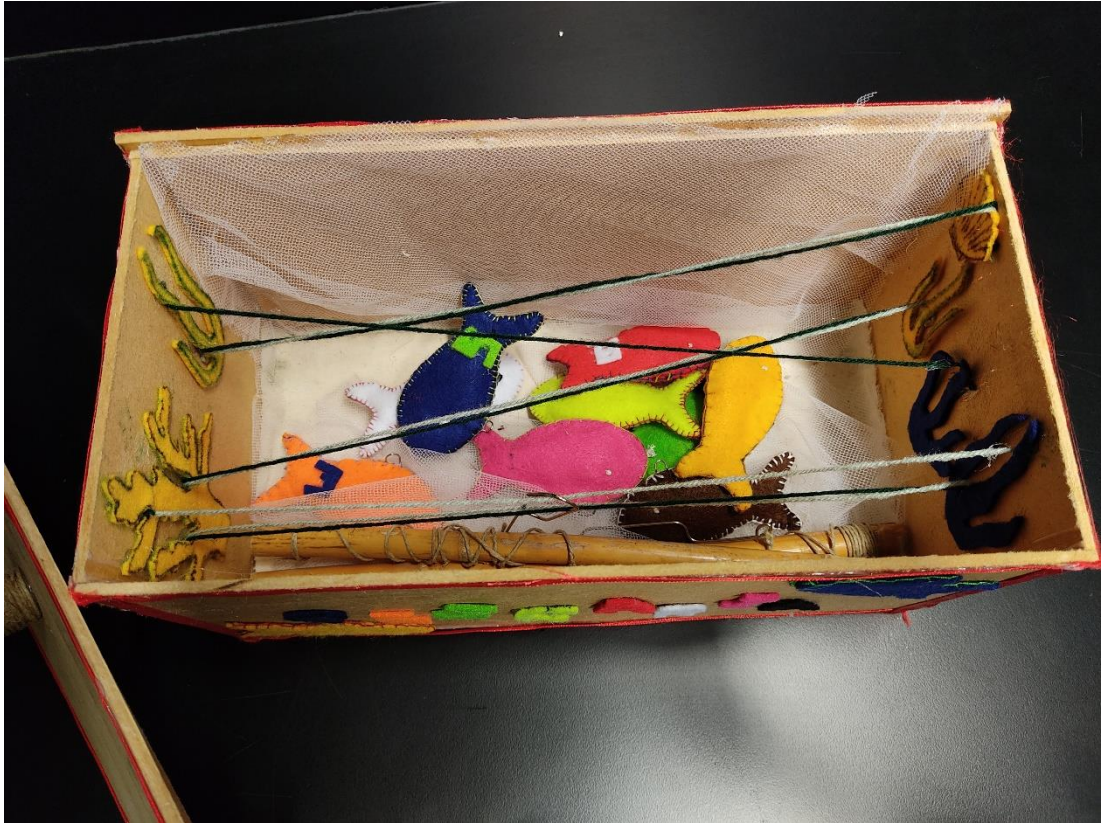


Figura 73 - Interior do brinquedo realizado pelo aluno nº1. Fonte: própria.

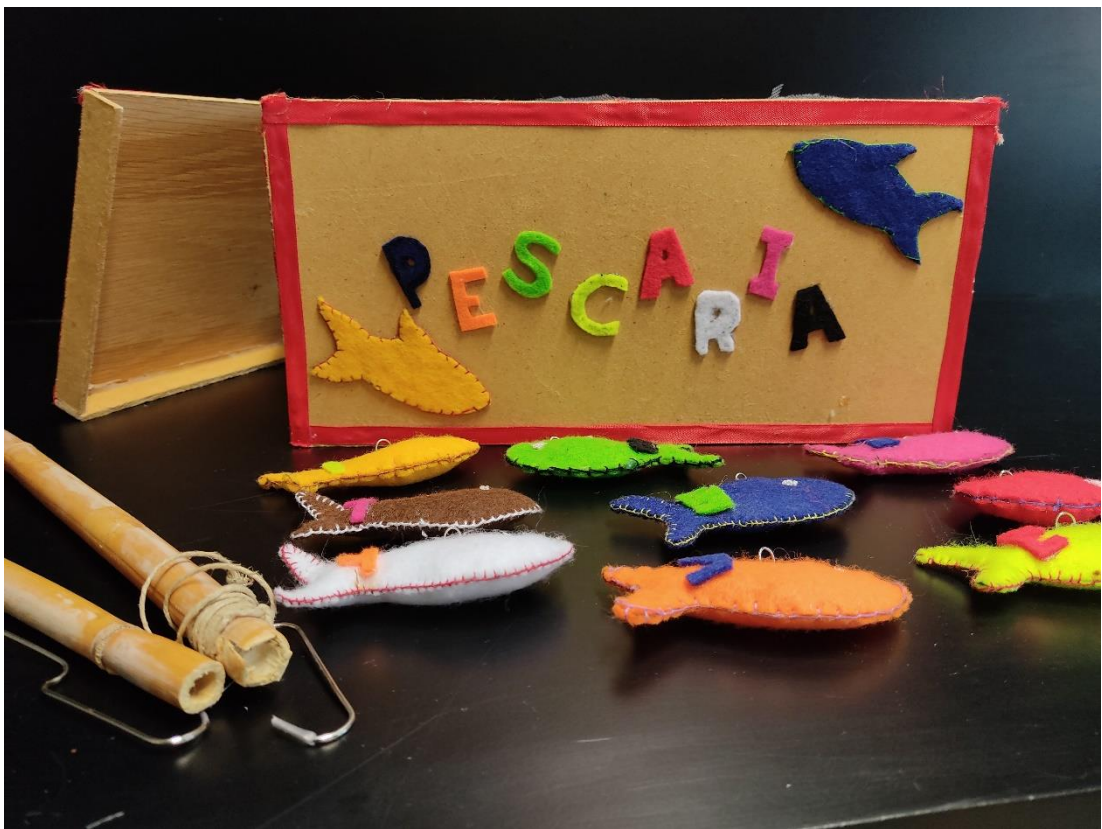


Figura 72 - Peças do brinquedo realizado pelo aluno nº1. Fonte: própria.

Tangram



Figura 74 – Ana Geraldes: aluna nº 2 e respetivo brinquedo. Fonte: própria.

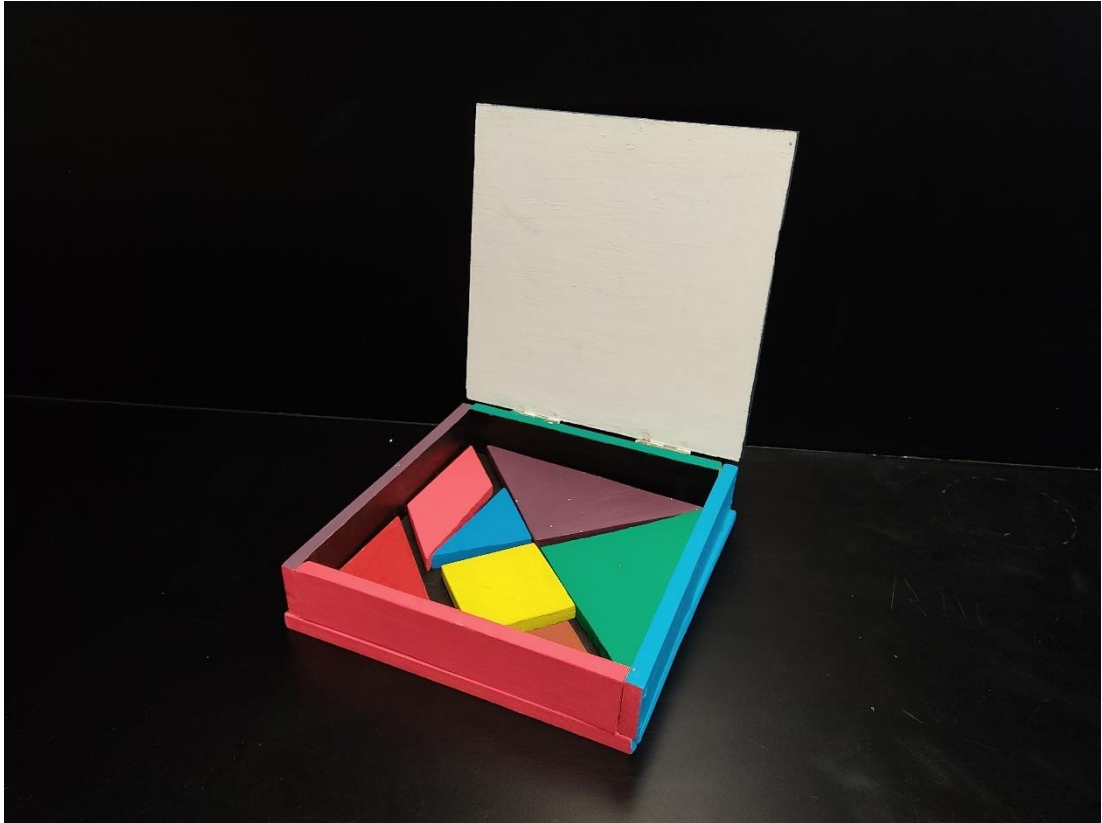


Figura 76 - Interior do brinquedo realizado pela aluna. Fonte: própria.

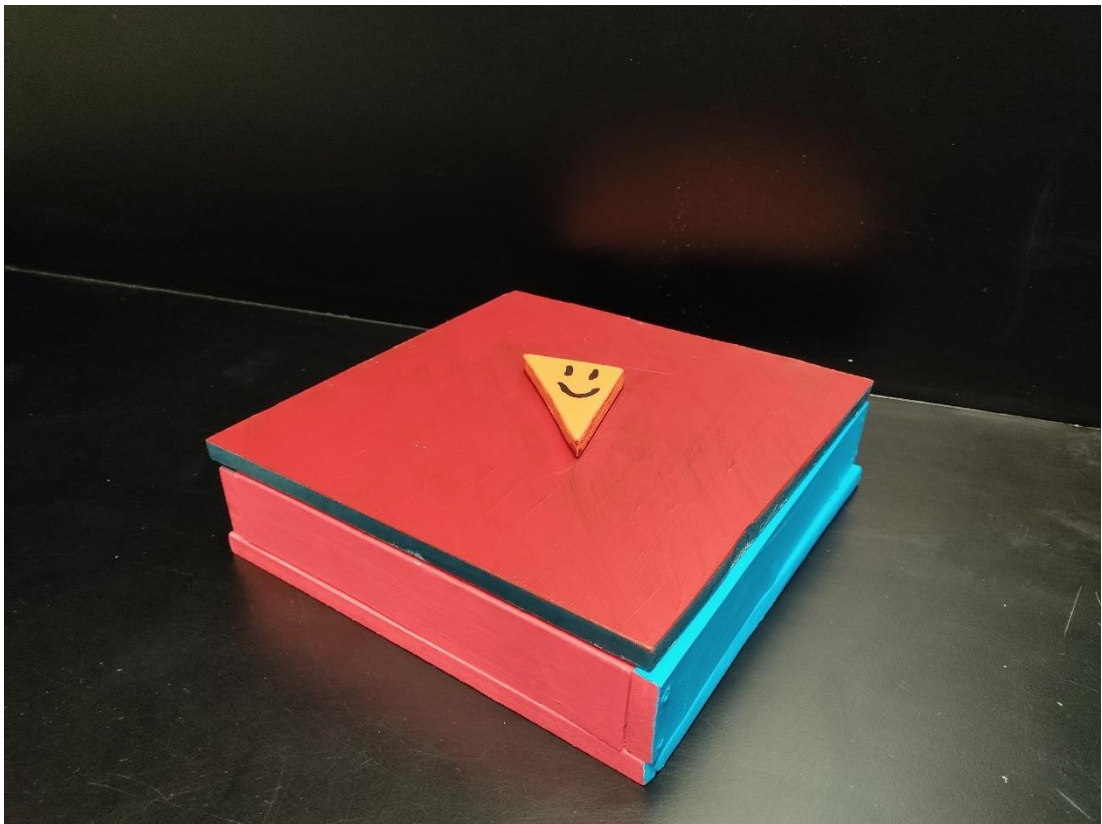


Figura 75 - Exterior do brinquedo realizado pela aluna. Fonte: própria.

Carrinho da Ajuda



Figura 78 – Beatriz Guedes: aluna nº3 e respetivo brinquedo. Fonte: própria.

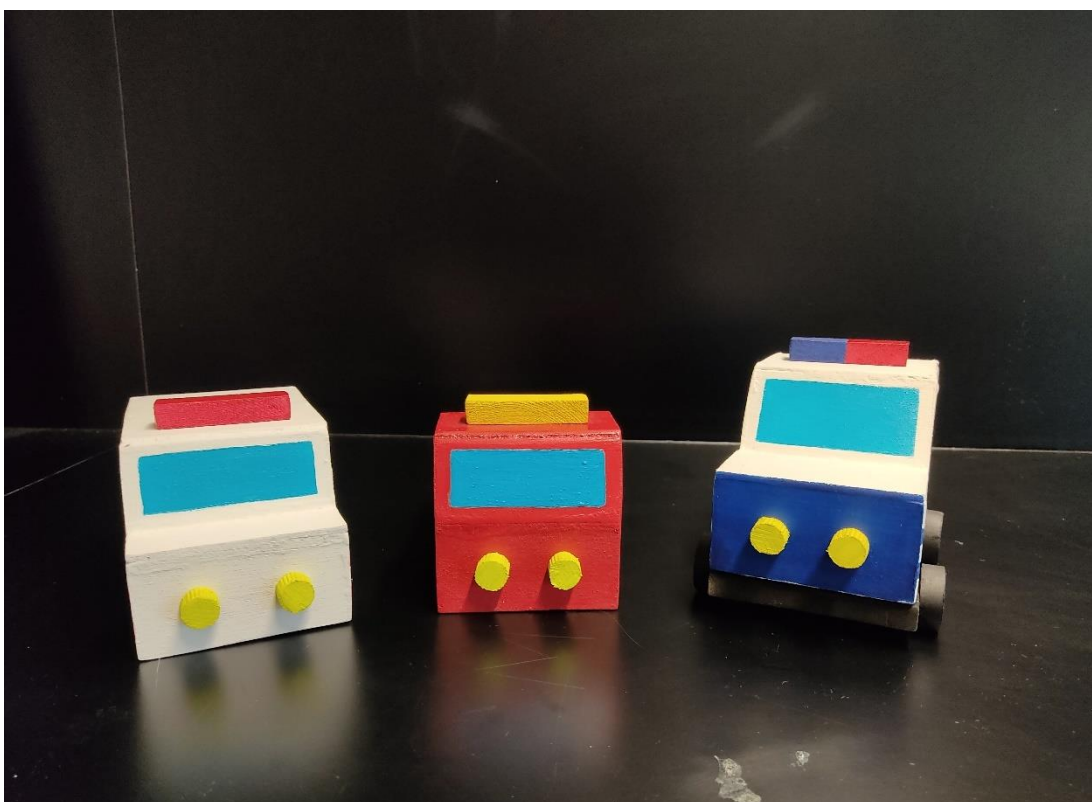


Figura 77 - Visão frontal do brinquedo realizado pela aluna. Fonte: própria.



Figura 79 - Visão lateral do brinquedo realizado pela aluna. Fonte: própria.



Figura 80 - Rodas amovíveis: detalhe do brinquedo realizado pela aluna. Fonte: própria.

Cesto de Basquetebol



Figura 83- Bruna Bispo: aluna nº 4 e respetivo brinquedo. Fonte: própria.



81 - Brinquedo realizado pela aluna. Fonte: própria.



82 - Pormenor do brinquedo. Fonte: própria.

ABC com imagens



Figura 85 – Célia Ferreira: aluna nº 5 e respetivo brinquedo. Fonte: própria.

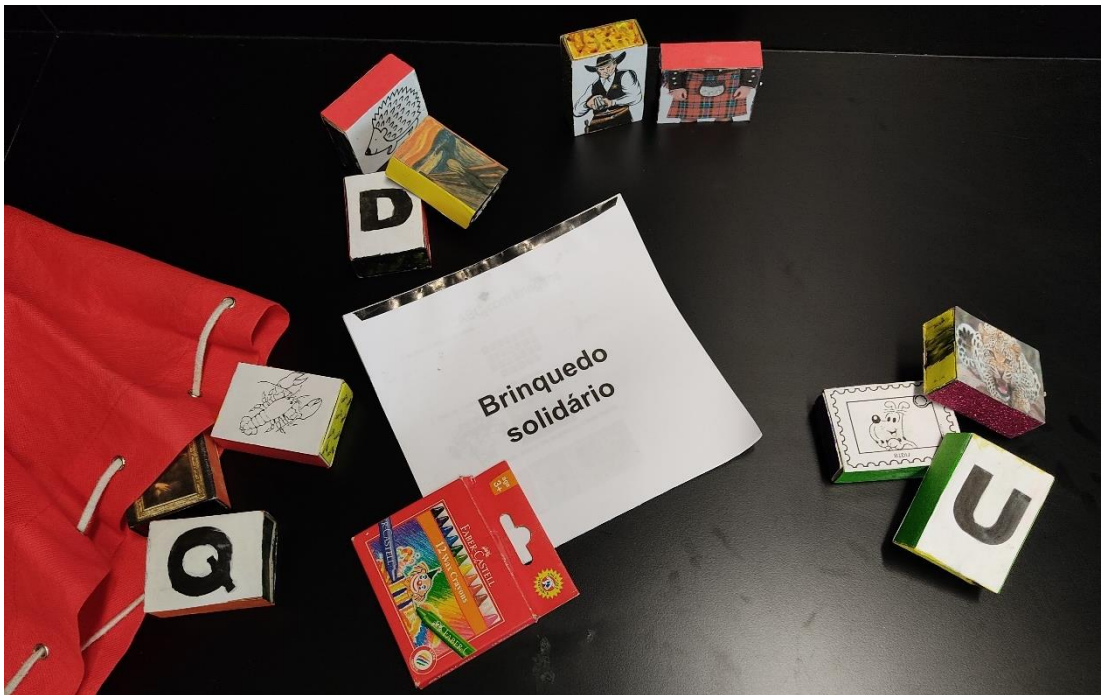


Figura 84 - Brinquedo realizado pela aluna com acessórios para que as crianças possam colorir. Fonte: própria.

Jogo da Memória e Fábrica de Histórias



Figura 86 - Brinquedo realizado pela aluna nº 6, Diana Gama. Fonte: própria.



Figura 87 - Peças do brinquedo realizado pela aluna.

Ábaco



Figura 89 – Diogo Rodrigues: aluno n° 7 e respetivo brinquedo. Fonte: própria.

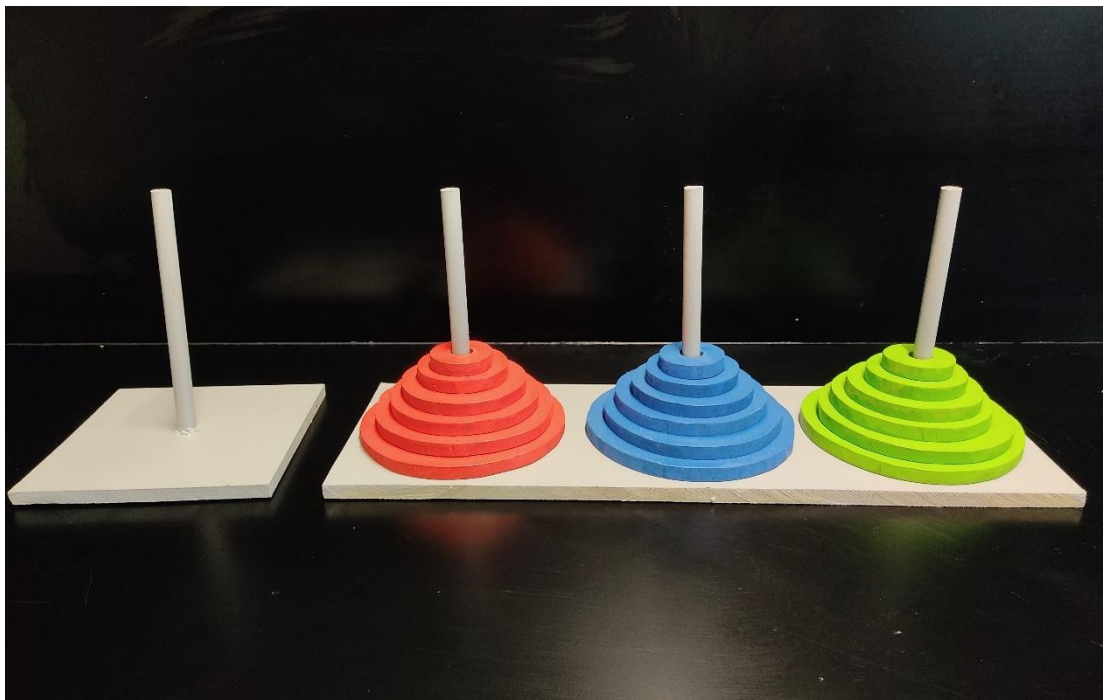


Figura 88 – Brinquedo realizado pelo aluno (com suporte extra para diferentes níveis de dificuldade).
Fonte: própria.

Pipa – Papagaio de Papel



Figura 91 – Eduardo Almeida: aluno nº 8 e respectivo brinquedo. Fonte: própria.

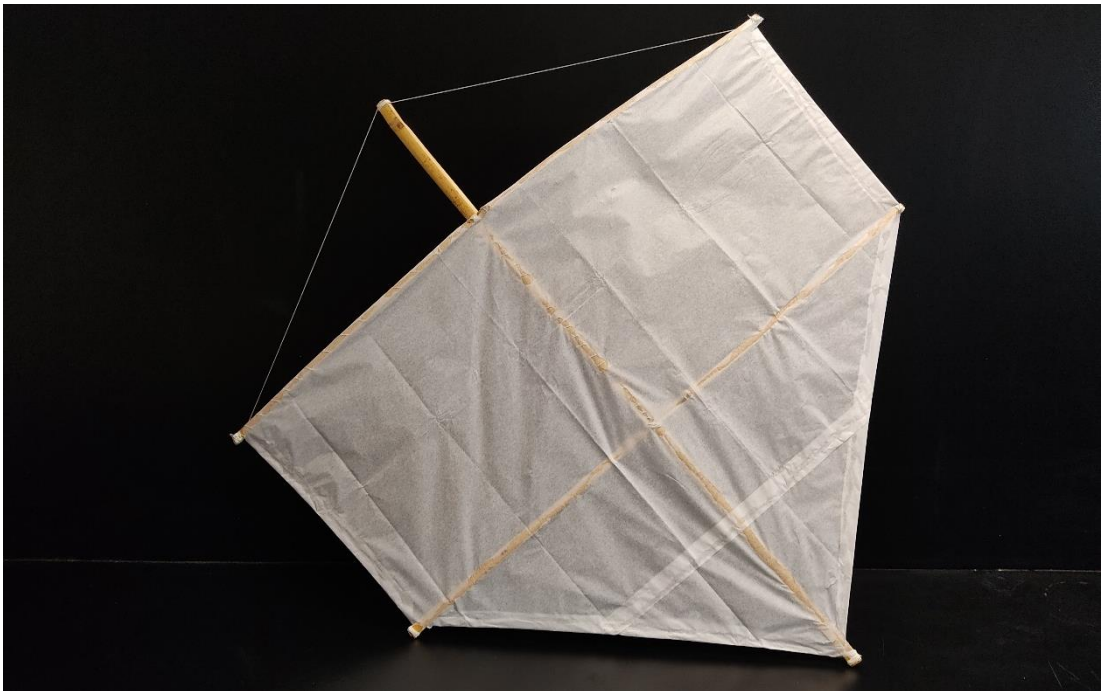


Figura 90 - Brinquedo realizado pelo aluno.

Frota de Aviões



Figura 93 – Élio Almada: aluno nº 9 e respetivo brinquedo. Fonte: própria.

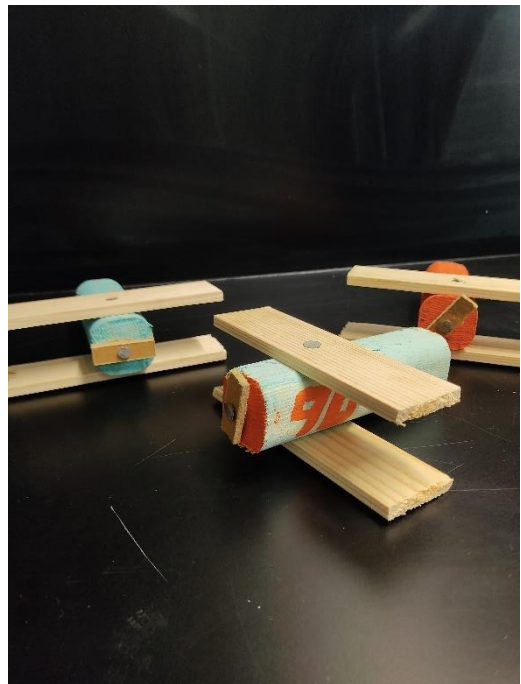


Figura 94 - Brinquedo realizado pelo aluno. Fonte: própria.

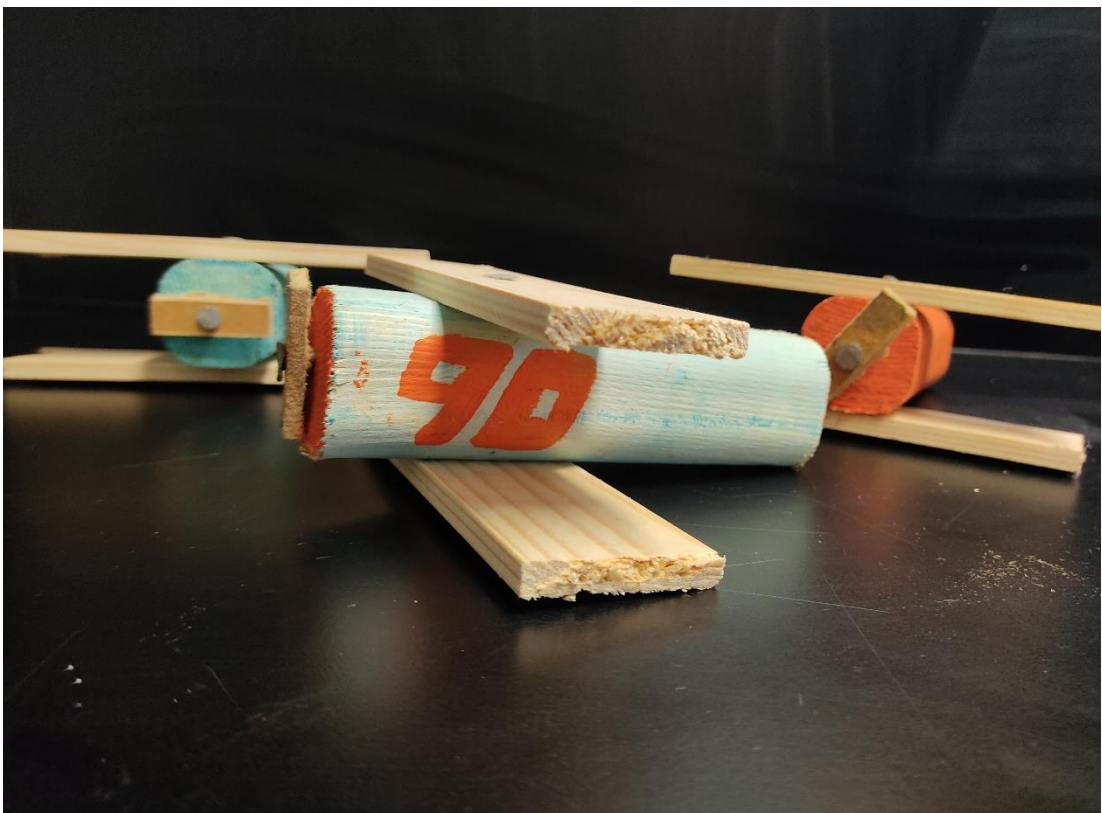


Figura 92 - Brinquedo realizado pelo aluno. Fonte: própria.

Jogo de tabuleiro

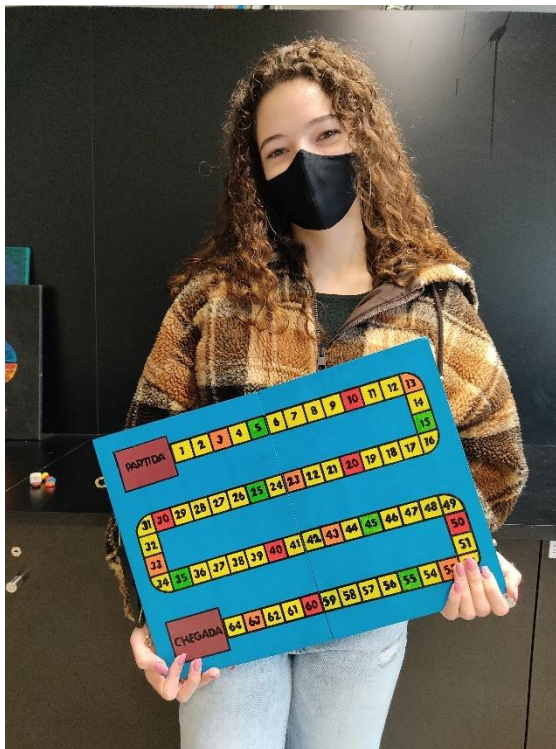


Figura 96 – Érica Marques: aluna nº 10 e respetivo brinquedo. Fonte: própria.

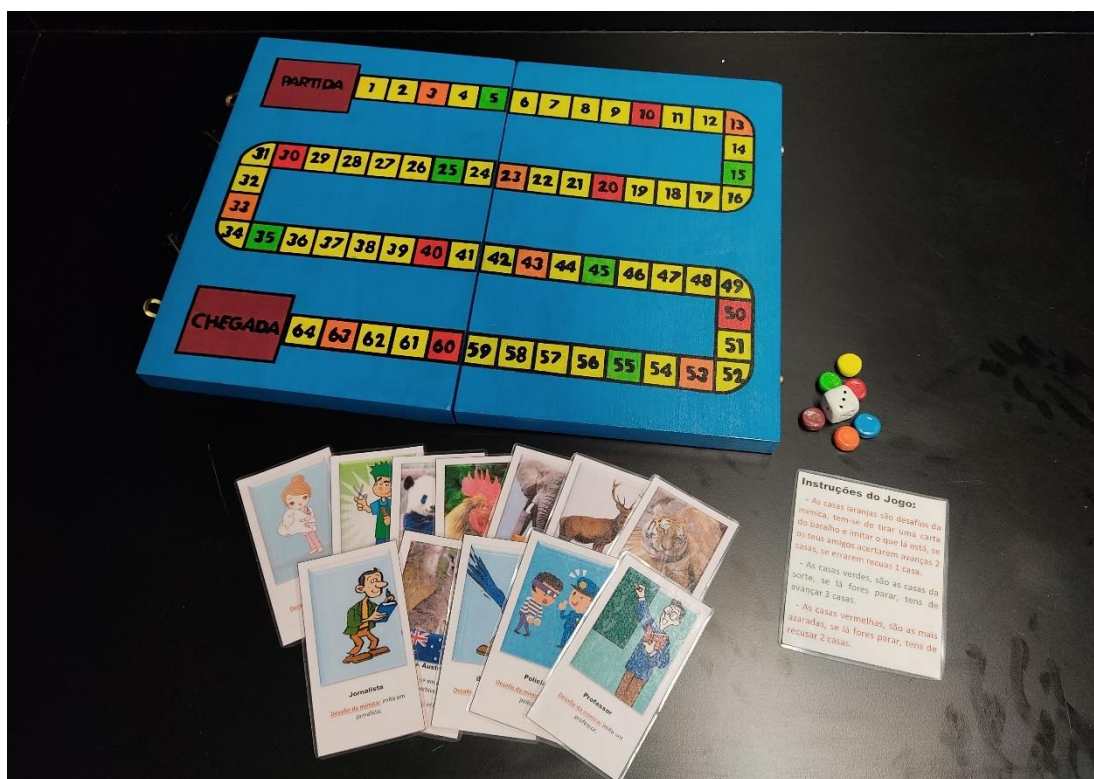


Figura 95 - Brinquedo realizado pela aluna. Fonte: própria.

Falling Pandas

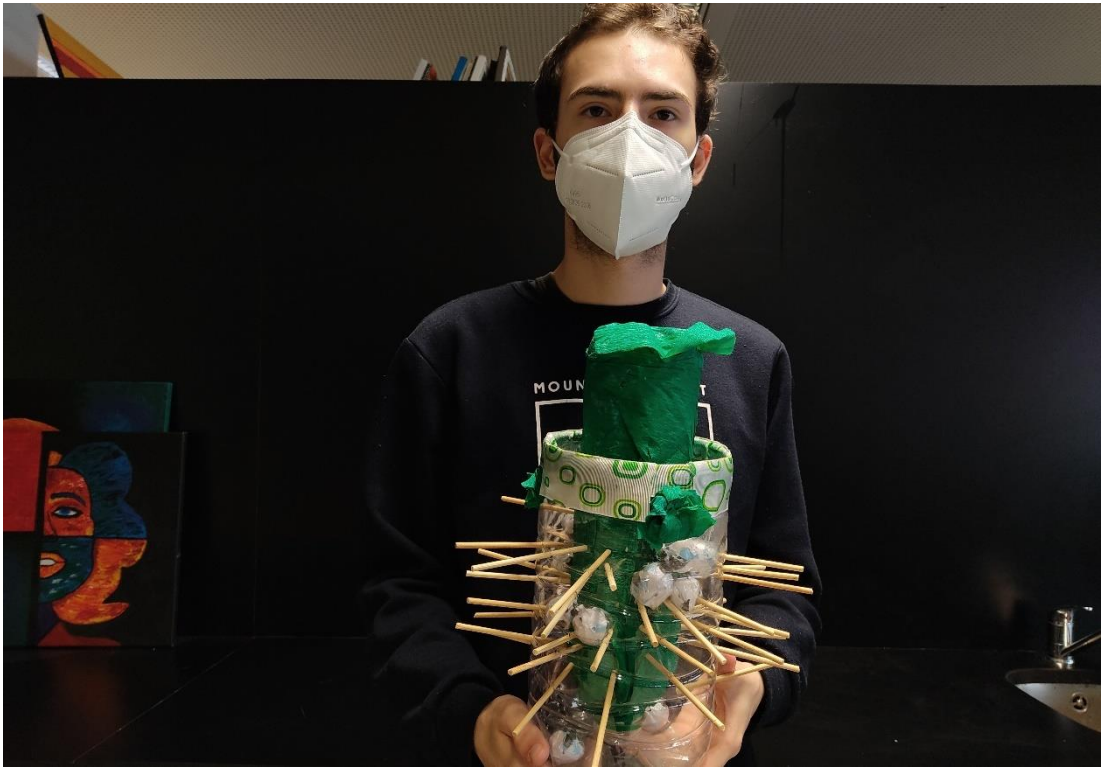


Figura 98 – Francisco Gama: aluno nº 11 e respetivo brinquedo. Fonte: própria.



Figura 97 - Brinquedo realizado pelo aluno. Fonte: própria.

3 em 1: Raquetes, Ludo e Damas



Figura 99 – Inês Ferreira: aluna nº 12 e respetivo brinquedo. Fonte: própria.



Figura 101 - Brinquedo realizado pela aluna. Fonte: própria.



Figura 100 - Peças do brinquedo realizado pela aluna. Fonte: própria.

Peluche "JUKA" e Jogo do Galo



Figura 102 - Brinquedo realizado pelo aluno nº 13, João Março. Fonte: própria.

Puzzle do Bambi



Figura 103 – Mara Alves: aluna nº 15 e respetivo brinquedo. Fonte: própria.

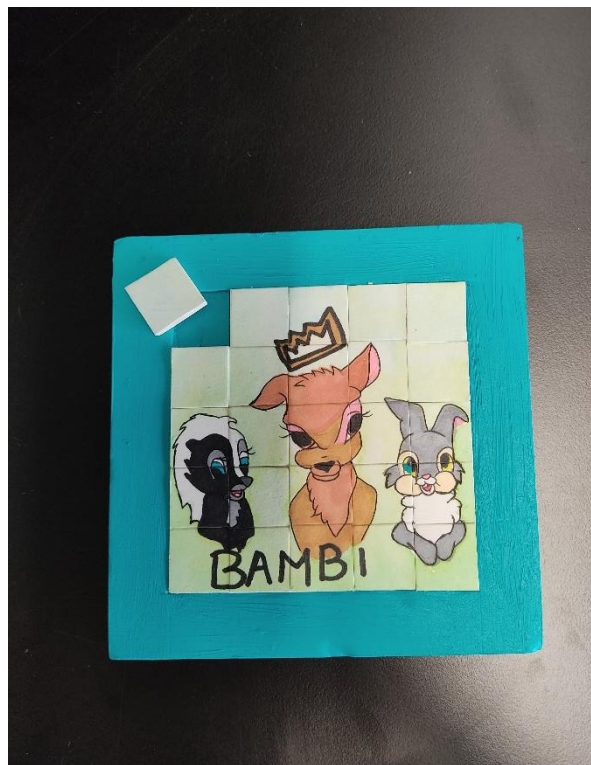


Figura 104 - Brinquedo realizado pela aluna. Fonte: própria.

Jogo do Galo



Figura 106 – Marco Serôdio; aluno nº 16 e respectivo brinquedo. Fonte: própria.



Figura 107 - Peças do brinquedo. Fonte: própria.

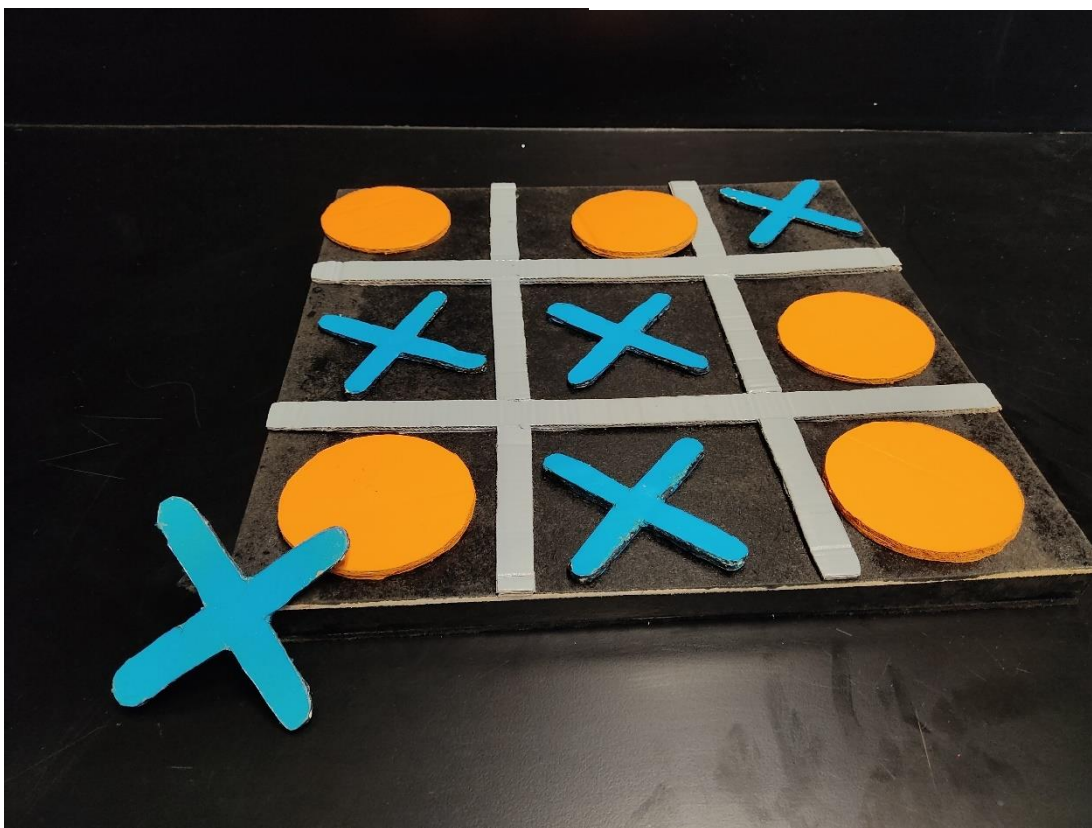


Figura 105 - Brinquedo realizado pelo aluno. Fonte: própria.

Puzzle da obra “Abaporu”



Figura 108 – Maria Beatriz Valente: aluna nº 17 e respetivo brinquedo. Fonte: própria.



Figura 109 - Brinquedo realizado pela aluna. Fonte: própria.

Caras Loucas

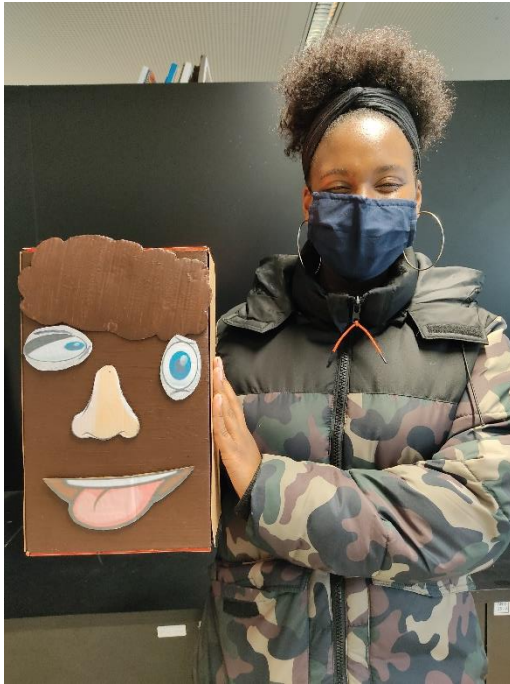


Figura 110 – Maria de Fátima Varela: aluna nº 18 e respectivo brinquedo. Fonte: própria.



Figura 112 - Peças do brinquedo. Fonte: própria.



Figura 111 – Brinquedo realizado pela aluna. Fonte: própria.

Jogo da Memória



Figura 114 – Mariana Simões: aluna nº 19 e respetivo brinquedo. Fonte: própria.



Figura 113 - Brinquedo realizado pela aluna. Fonte: própria.



Figura 115 - Peças do brinquedo realizado pela aluna. Fonte: própria.

Fantoches: *Verdinho*, *Lemon* e *Solsinho*



Figura 117 – Mariana Justo: aluna nº 20 e respetivo brinquedo. Fonte: própria.



Figura 116 - Peças do brinquedo realizado pela aluna. Fonte: própria.

Puzzle em Cubos



Figura 119 – Matilde Costa: aluna nº 21 e respetivo brinquedo. Fonte: própria.

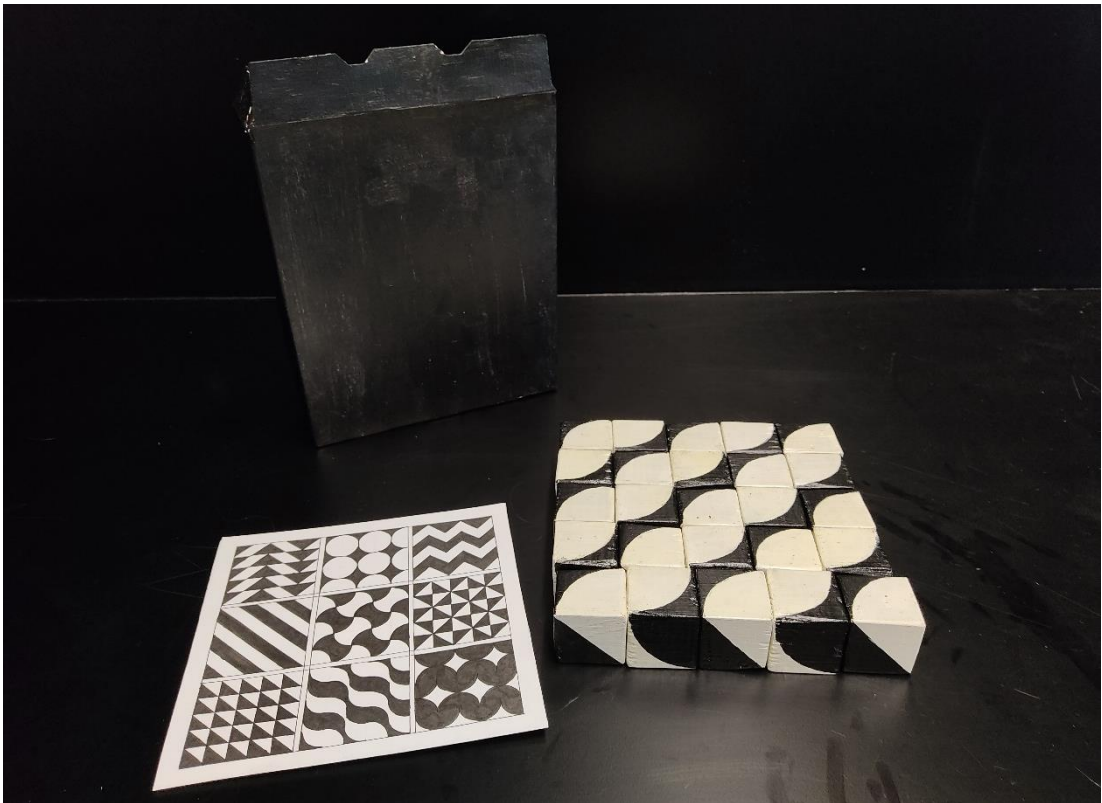


Figura 118 - Brinquedo realizado pela aluna. Fonte: própria.

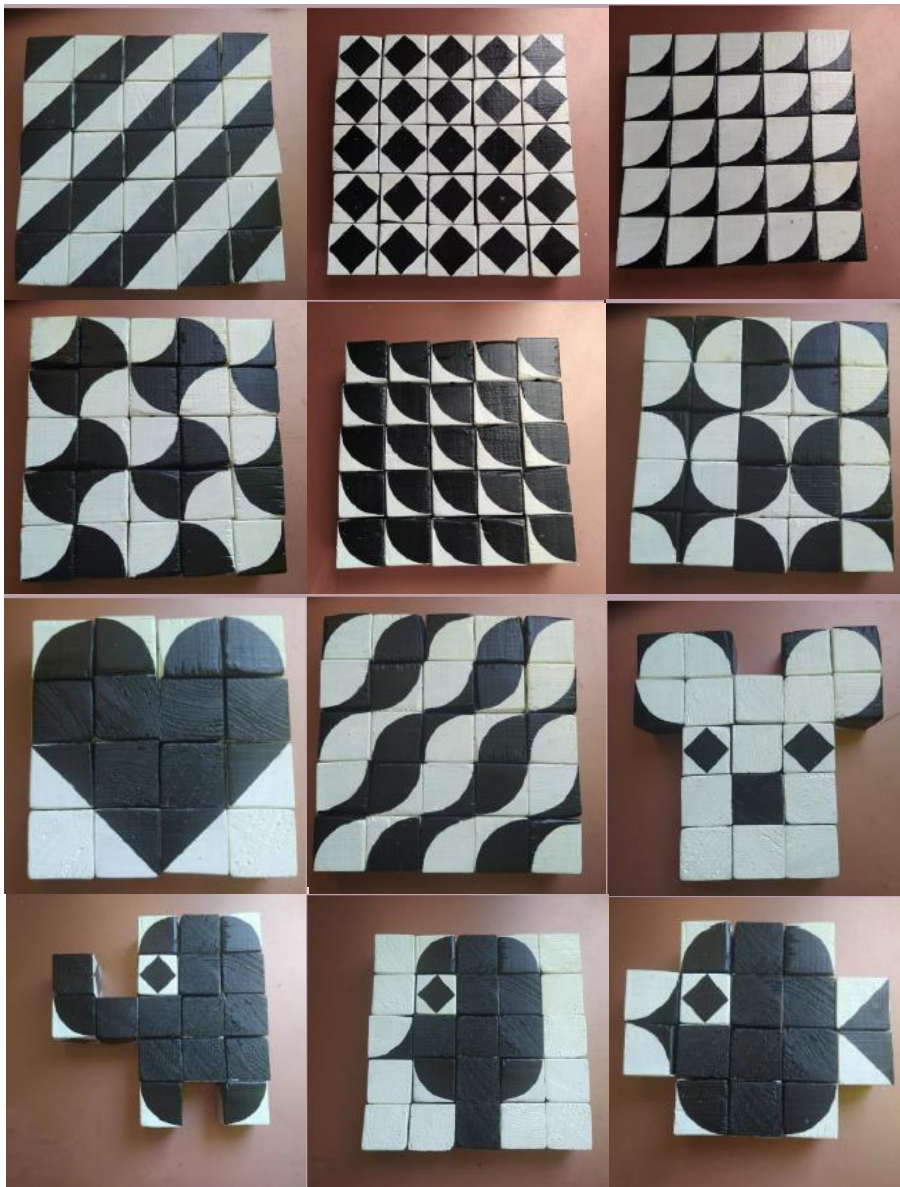


Figura 120 - Hipóteses de montagem do brinquedo realizado pela aluna. Fonte: Matilde Costa (enviado via e-mail).

Microscópio Reciclável



Figura 123 – Raynna Silva: aluna nº 22 e respetivo brinquedo. Fonte: própria.



Figura 122 - Brinquedo realizado pela aluna.
Fonte: própria.

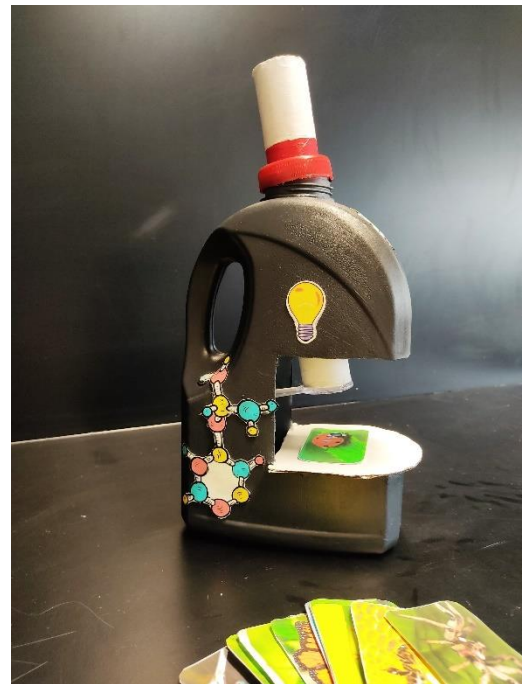


Figura 121 - Brinquedo realizado pela aluna.
Fonte: própria.

Dominó e Jenga



Figura 125 – Sara Neves: aluna nº 24 e respetivo brinquedo. Fonte: própria.



Figura 124 – Peças do brinquedo realizado pela aluna. Fonte: própria.



Figura 128 - Jogo do Dominó realizado pela aluna.
Fonte: Sara Neves (enviado via e-mail).



Figura 127 - Jogo da Jenga realizado pela aluna.
Fonte: Sara Neves (enviado via e-mail).



Figura 126 - Interior do brinquedo realizado pela aluna. Fonte: Sara Neves (enviado via e-mail).

“Brinquedo Solidário”



Figura 130 – Sofia Gambôa: aluna nº 25 e respetivo brinquedo. Fonte: Própria.



Figura 129 - Peças do brinquedo realizado pela aluna. Fonte: Própria.

Unicórnio Mágico



Figura 132 – Sofia Pedro: aluna nº 26 e respetivo brinquedo. Fonte: Própria.



Figura 131 - Brinquedo realizado pela aluna. Fonte: Própria.

3.7. AVALIAÇÃO

Segundo Maria da Graça Martins (2003, p.69), “a avaliação da experiência artística constitui um instrumento pedagógico de elevado sentido didático”. Também de acordo com o DL nº 17 de 2016, a avaliação tem como principal finalidade “providenciar informação sobre o (...) desempenho [dos alunos] com a qualidade que permita contribuir para uma efetiva melhoria das aprendizagens e para a criação de oportunidades de sucesso escolar para todos” (DL nº 17/2016 de 4 de abril Ministério da Educação e Ciência, 2018, p.1123).

Neste sentido, a avaliação regula o processo de ensino-aprendizagem e permite sustentar as estratégias pedagógicas escolhidas pelos professores e reajustá-las de acordo com o progresso dos alunos. A avaliação formativa, contínua e sistemática é, por conseguinte, o instrumento de excelência para avaliar com vista a obter informações sobre o progresso e desenvolvimento dos alunos de modo a que se possam ajustar as estratégias e “regular o ensino”, “no sentido de providenciar mais e melhores aprendizagens” (Santos, L. & Pinto, J., 2018, p.509). Adicionalmente, Leonor Santos e Jorge Pinto, afirmam ainda que

a avaliação é um processo de tomada de decisão, ela é também um processo de diálogo entre o produto do aluno (produtor) e o modelo de referência (avaliador). Desta forma, longe de ser uma medida rigorosa e neutra, à prova de pessoas, a avaliação é uma construção social localizada (Chevalard, 1990; Pinto, 2002; Vial, 2012) onde a comunicação desempenha um elemento fundamental (Santos, L. & Pinto, J. 2018, p.506).

Deste modo, como estratégias de avaliação formativa, optámos pela partilha de objetivos e critérios de avaliação com os alunos e pelo *feedback* oral. Além disso, utilizamos o portfólio como ferramenta para “identificar questões relacionadas com o modo como os estudantes (...) refletem, identificar objetivos do processo de ensino-aprendizagem e analisar quais os objetivos que efetivamente se cumpriram” (Martins, M. G. 2003, p.69).

Apercebemo-nos de que as tabelas com os critérios de avaliação específica, referentes à diversas disciplinas se encontravam disponíveis no *Web Site* da escola para que qualquer professor, aluno ou EE as possam consultar. Ao consultá-las, compreendemos que a avaliação de cada UD e de cada semestre, na ESC, é determinada através da avaliação dos conhecimentos e capacidades, valendo 80% e

das atitudes e valores, perfazendo os restantes 20% da nota atribuída a cada aluno. Nas disciplinas de 12º ano de Oficina de Artes e Materiais e Tecnologias, o grupo disciplinar definiu que os conhecimentos e capacidades devem ser avaliados através de três parâmetros de acordo com os documentos das AE: Apropriação e Reflexão (50%), Interpretação e Comunicação (20%) e Experimentação e Criação (10%). Existe, no entanto, a flexibilidade para que cada professor adeque as percentagens destes parâmetros de acordo com cada projeto ou trabalho que realize com a turma. Assim, estabelecemos os itens e critérios de avaliação para cada fase de trabalho desta UT tendo por base os referenciais disponibilizados pela escola, mas sentimos a necessidade de alterar os valores atribuídos a cada parâmetro, dentro dos conhecimentos e capacidades, de forma a avaliar os alunos da forma mais justa, ponderada e adequada possível (tabela 3).

CONHECIMENTOS E CAPACIDADES (90%)	
APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO	20%
<p>Pesquisa e Moodboard (20 pontos x 7%)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de pesquisa e seleção de elementos 5 pontos - Organização e composição equilibrada da informação recolhida 5 pontos - Apresentação da pesquisa realizada 5 pontos - Apresentação do <i>moodboard</i> realizado5 pontos <p>Esboços (20 pontos x 7%)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qualidade dos esboços 10 pontos - Quantidade de esboços 10 pontos <p>Desenho Final (20 pontos x 6%)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qualidade da proposta final 20 pontos 	
EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO	35%

<p>Processo de construção (20 pontos x 20%)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experimentação de técnicas e materiais 5 pontos - Escolha de suportes e materiais adequados à ideia 7 pontos - Capacidade de definição/condução da metodologia projetual 8 pontos <p>Brinquedo (20 pontos x 15%)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio dos materiais e técnicas escolhidas 6 pontos - Criatividade/Originalidade 7 pontos - Qualidade do brinquedo 7 pontos 	
INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO	25%
<p>Portfólio (20 pontos x 15%)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização e composição equilibrada de todas as fases do projeto 12 pontos - Criatividade/Originalidade 8 pontos <p>Apresentação (20 pontos x 15%)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qualidade e clareza 12 pontos - Criatividade /Originalidade 8 pontos 	
ATTITUDES E VALORES (10%)	
<p>Reconhecimento e adoção de normas de conduta (10 pontos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assiduidade - Pontualidade - Material escolar - Respeito pelo outro - Espírito de cooperação - Conservação/limpeza dos espaços e materiais escolares 	<p>Comprometimento nas aprendizagens (10 pontos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Iniciativa - Curiosidade - Resiliência - Participação - Empenho

Tabela 3 - Critérios de avaliação

A pontuação de cada parâmetro foi inserida num documento Excel (Apêndice 8), permitindo uma visualização geral das notas da turma, obtendo-se, no final, a avaliação global da UD. Além disso, consideramos que “avaliar os alunos também constitui elemento de auto-avaliação do professor” (Martins, M. G., 2003, p.70) já que é ele “que tem a principal responsabilidade de orientar todo o processo, monitorizando o que se faz e como se faz” (Santos, L. & Pinto, J., 2018, p.510).

Esta UD irá pesar 12,5% na avaliação do final do semestre (a par com outros três projetos que os alunos já haviam realizado), integrando o parâmetro de “Apropriação e Reflexão” (que vale, no total, 50%). Embora este projeto tenha sido iniciado no primeiro semestre, a sua conclusão (devido à pandemia) acabou por ocorrer no segundo semestre, sendo a sua avaliação apenas contabilizada neste.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Recolhemos vários dados por forma a refletir sobre a prática letiva supervisionada e sobre a UD desenvolvida, já que os mesmos permitem “analisar as consequências da (...) acção educativa junto dos alunos, das escolas e da sociedade (Sousa, A. 2007, p.103). Para tal, recorreremos à observação do decorrer das aulas, à análise e classificação dos trabalhos dos alunos e ao questionário de avaliação da UD realizado junto da turma.

4.1. METODOLOGIA UTILIZADA

Perante os objetivos gerais das disciplinas de Oficina de Artes e Materiais e Tecnologias aplicados a esta UD e objetivos específicos do próprio projeto, procurámos compreender se a metodologia de projeto, enquanto metodologia fundamental no processo de *design* e criação artística, teve impacto na organização do trabalho por parte dos alunos. Efetivamente, podemos verificar que a maioria (18/24) dos alunos teve uma maior facilidade em planear e executar cada etapa do projeto possibilitando o cumprimento dos objetivos propostos para cada fase e a entrega de todos os elementos de avaliação. Muitos alunos (22/24) avaliaram esta metodologia como uma mais-valia, referindo os benefícios que trouxe relativamente à estruturação do projeto por etapas bem definidas, à organização individual e à facilidade na gestão de tempo despendido em cada fase - “Achei que foi [uma metodologia] bastante completa” (resposta anónima ao questionário de avaliação da UD). Alguns alunos valorizam a metodologia implementada, referindo o processo de trabalho como “o mais correto”, pois permitiu “conseguir realizar tudo”, o que podemos interpretar como uma alusão à sua fluidez e rapidez:

Achei que todo o processo desde o início foi o mais correto. Organizei-me de forma a conseguir realizar tudo o que eu queria fazer e se tivesse sido utilizada outra metodologia acho que não teria tido o sucesso que tive (resposta anónima ao questionário de avaliação da UD).

Outros alunos (4/24) salientaram que aprenderam a pesquisar e a procurar fontes diversas de inspiração de forma autónoma, considerando que esse aspeto foi muito útil para a realização do projeto e que terá grande impacto nos seus projetos futuros - “A realização do *moodboard*, algo que nunca tínhamos feito até então, ajudou-me muito na organização das minhas ideias, como também na seleção dos materiais e paleta de cores” (resposta anónima ao questionário de avaliação da UD).

Apenas para dois alunos (2/24), esta metodologia não teve relevância. Um afirmou adaptar-se bem a qualquer tipo de metodologia de trabalho pelo que esta em particular não se destacou de outras formas de trabalhar. O outro referiu que, para si, esta metodologia lhe causou mais confusão em vez de o ter ajudado a desenvolver o seu trabalho.

Apesar dos resultados positivos, através da observação do trabalho em sala de aula e do diálogo constante com os alunos, apercebemo-nos que muitos tiveram alguma dificuldade na fase de pesquisa, pois não estavam habituados a que esta constituísse parte fundamental do processo de trabalho. Inicialmente, as pesquisas apresentadas foram bastante superficiais, mas, após os conselhos da professora em formação, conseguiram “mergulhar” mais fundo na procura de referências. Além disso, os alunos apresentaram algumas resistências, não só em relação à quantidade, mas também à pluralidade de soluções que lhes foram solicitadas. Percebemos que os alunos se prendiam à primeira ideia que lhes surgia, transferiam-na para desenho e, a partir daí, começavam a estruturar as fases seguintes sem explorar ideias alternativas. Com esta UD, pudemos contrariar, em certa medida, este hábito enraizado nos alunos, e incentivá-los a explorar mais ideias, a esboçar mais, a criar novas soluções a partir de ideias anteriores e a analisar as várias hipóteses para decidir de forma consciente, ponderada e fundamentada qual o melhor caminho a seguir.

4.2. MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS

Desde a preparação desta UD que estabelecemos como uma das nossas prioridades a motivação dos alunos para que pudessem permanecer interessados e empenhados no projeto que viríamos a desenvolver. A aplicação de estratégias como a diferenciação do processo e do produto, o diálogo e feedback constante, a metodologia acima mencionada e o facto de termos criado um projeto transdisciplinar foram de extrema importância para o sucesso desta UD. Não só nas suas respostas ao inquérito (3/24), mas também através do diálogo (falado e escrito, através de uma aplicação de mensagens instantâneas, durante o ensino à distância, e na apresentação oral dos seus trabalhos) a maioria dos alunos afirmou que a liberdade que lhes foi concedida na escolha do brinquedo a construir, dos materiais a utilizar, e de como apresentar o seu trabalho à turma constituiu um fator de motivação e empenho. Muitos

alunos (9/24) mencionaram a liberdade como propulsora da criatividade: “Gostei de ter liberdade nestes campos pois acredito que o trabalho flui de uma maneira muito mais orgânica e interessante quando tem este tipo de liberdade”; “Gostei do facto de termos liberdade para fazermos o que queríamos, pois assim podemos explorar diversas coisas e não ficamos ‘presos’ a algo”; “Com a liberdade de escolha podemos mostrar uma parte de nós no trabalho - hábitos, cultura, etc.”;

É bom termos liberdade total para escolhermos o que vamos fazer, dá-nos mais ideias e opções para fazer coisas diferentes, embora às vezes a liberdade nos deixe mais indecisos. A liberdade em relação à apresentação também é boa para os trabalhos não serem todos "iguais" - um aluno a falar com um *powerpoint* - assim dá-nos mais opções para tornar o trabalho mais interessante (respostas anónimas ao questionário de avaliação da UD).

Verificamos que, estando motivados no trabalho que desenvolviam, os alunos tiveram, em grande parte, uma enorme abertura para aprender e “beber” todos os concelhos que lhes íamos dando – “É sempre bom ter a liberdade de escolher os componentes dos nossos trabalhos, cria um gosto maior em o produzir do que quando se é limitado”;

Acho que a liberdade neste projeto foi algo essencial para os alunos, porque se nos fosse atribuído algo igual para todos, muito provavelmente todos acabaríamos por perder o entusiasmo e fazer só por fazer, o que na minha opinião não teria piada nenhuma, visto que este projeto tem o intuito de alegrar alguém, e se nós, que estávamos a fazer, não estivéssemos felizes, não conseguimos passar a felicidade para a outra pessoa. Nas apresentações também algo bom porque nos foi dado a escolha de fugir ao comum (respostas anónimas ao questionário de avaliação da UD).

Compreendemos que a estrutura da metodologia acima referida permitiu que os alunos realizassem escolhas conscientes e fundamentadas nas diferentes fases de trabalho, fazendo bom uso da liberdade que lhes foi concedida. Consideramos, portanto, que a utilização desta metodologia foi uma escolha acertada - “foi uma excelente distância das aulas a que estamos acostumados” (resposta anónima ao questionário de avaliação da UD).

Além disso, somente durante um ano (no 12º ano) os alunos têm contacto com ambas as disciplinas lecionadas, o que limita em muito a experimentação de diversos materiais, técnicas e tecnologias devido ao curto tempo de que dispõem. Como tal, os

alunos ainda não tinham contactado com certos materiais. Ao optarmos por estas estratégias, percebemos que conheceram, utilizaram e experimentaram diferentes materiais, não só trabalhando no seu próprio projeto, mas também na interação com os colegas da turma, aumentando assim o “espectro” de aprendizagem individual e coletiva.

Esta UD foi bem-sucedida pois, para além dos aspetos acima apontados como fatores motivacionais, foi criada de acordo com os interesses e gostos dos alunos, nomeadamente o trabalho tridimensional. No inquérito inicialmente feito à turma, a grande maioria dos alunos (20/24) demonstraram interesse em trabalhar a tridimensionalidade (gráfico 5) por ser algo diferente do que estavam acostumados.

Gostas/Gostarias de trabalhar a tridimensionalidade?

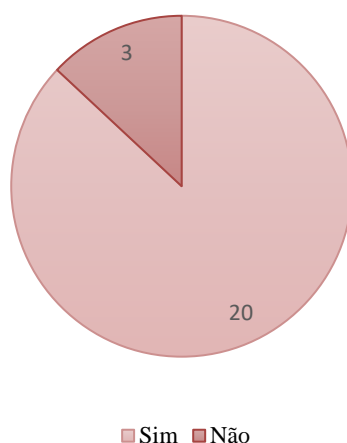


Gráfico 5 - Resposta ao questionário de caracterização da turma: "Gostas/ Gostarias de trabalhar a tridimensionalidade?"

Como a UD incidiu maioritariamente na construção de um objeto tridimensional – um brinquedo – os alunos sentiram-se motivados e empenharam-se bastante em superar-se a si mesmos. Como resultado, no questionário de avaliação da UD, todos à exceção de dois alunos (22/24 alunos - mais dois do que no primeiro questionário) afirmaram ter gostado de trabalhar a tridimensionalidade (gráfico 7) e todos à exceção de um aluno (23/24)

gostariam de criar um brinquedo (gráfico 6), o que significa que, neste aspeto, a UD teve um impacto bastante positivo na turma em geral.

Gostaste de criar um brinquedo?

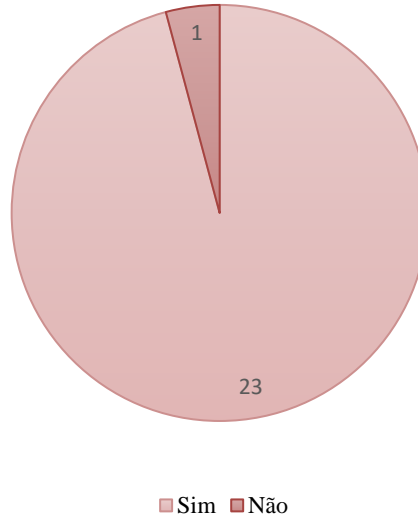


Gráfico 6 - Resposta ao questionário de avaliação da U.D.: "Gostaste de criar um brinquedo?"

Gostaste de trabalhar a tridimensionalidade?

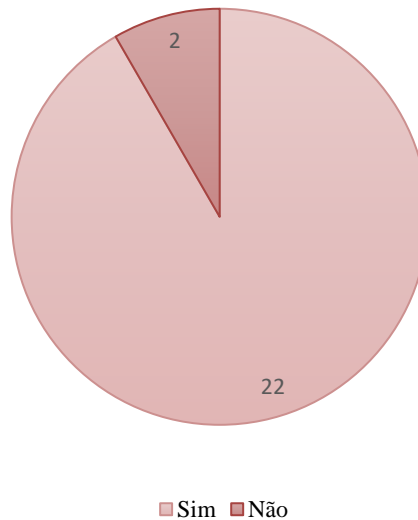


Gráfico 7 - Resposta ao questionário de avaliação da U.D.: "Gostaste de trabalhar a tridimensionalidade?"

Os alunos justificam-se dizendo que para eles foi interessante trabalhar em dimensões, materiais e suportes aos quais não estão habituados, manifestando alegria por terem saído da sua zona de conforto e lhes ter sido proporcionada a oportunidade de aprender mais sobre o processo de trabalho que utilizamos – “Gostei muito de fazer

um trabalho que eu própria criei em papel, nunca tinha transportado para a realidade um projeto meu”; “Achei o projeto inovador. Nunca tinha feito algo do género e isso levou-me a alargar os meus horizontes e a sair da minha zona de conforto” (respostas anónimas ao questionário de avaliação da UD).

Mesmo os alunos que não se sentiram motivados pelo facto de ser um trabalho tridimensional, fizeram comentários positivos à UD como: “Não gosto muito de trabalhar em 3D, prefiro desenho e edição (2D). No entanto gostei de trabalhar neste projeto pois só o facto de ser por uma boa causa já vale a pena o esforço” (resposta anónima ao questionário de avaliação da UD).

Por último, no que à motivação dos alunos diz respeito, aferimos que o facto de existir um propósito subjacente à execução dos trabalhos, através de um projeto transdisciplinar, lhes deu um ânimo acrescido na realização dos mesmos e no empenho e dedicação que depositaram em cada fase: “O facto de ter um objetivo de trabalho e não só trabalhar por trabalhar e receber uma avaliação, o facto de ter um propósito foi o melhor”;

A ideia de fazer um trabalho que vai ser realmente útil e que não serve apenas para me dar nota na disciplina, deu-me muito mais vontade de trabalhar, ainda por cima vou estar a ajudar quem precisa.

Sendo de artes e gostando bastante de grande parte dos trabalhos desenvolvidos, este em especial motivou-me por ter um propósito, geralmente os trabalhos são feitos com a finalidade de ter uma nota e ficar com eles, muitas vezes nunca mais tocados ou vistos, este projeto para além disso ainda nos põe a saber que o que estamos a fazer não é só gratificante para nós, como para quem o vai receber e tirar o melhor dele (respostas anónimas ao questionário de avaliação da UD).

Além disso, o cariz social e solidário do projeto foi o fator com maior impacto na motivação dos alunos desde o dia em que a UD foi apresentada. Mais uma vez, lembramos que decidimos ir ao encontro dos interesses dos alunos aferidos no inquérito inicial (gráfico 8).

Gostarias de participar numa campanha de solidariedade social?

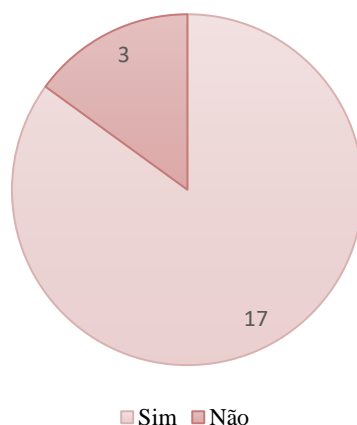


Gráfico 8 - Resposta ao questionário de caracterização da turma: "Gostarias de participar numa campanha de solidariedade social?"

No final da UD, todos, sem exceção, afirmaram ter gostado de participar numa iniciativa solidária. Seis alunos referiram, ainda, como se sentiram motivados e envolvidos num projeto cuja finalidade passava por fazer alguém feliz: “Gostei muito da ideia de termos de fazer um trabalho que realmente tenha um impacto tão grande como este”; “O facto de ser um brinquedo para doar, foi algo que gostei muito, porque foi diferente”; “Poder levar a arte a uma criança de tão longe e com poucas possibilidades de a ter foi algo que me captou muito o interesse”; “Poder ajudar as crianças que não têm muito foi o que mais gostei e o que mais me encantou neste projeto”; “O facto de saber que estaria a ajudar uma ONG”;

O facto de saber que uma criança iria ficar feliz foi a minha maior motivação. Queria dar tudo o que podia para isso e acho que no final consegui e acho que a criança que receber o meu brinquedo ficará também muito feliz.” (respostas anónimas ao questionário de avaliação da UD).

Até quem não se sentiu satisfeito com esta UD (2/24), apontou a natureza solidária do projeto como um fator positivo – “Apesar de não ter gostado do trabalho, ajudar as crianças é algo bom” (resposta anónima ao questionário de avaliação da UD). Alguns alunos, de modo informal (em conversa com a professora em formação) destacaram ainda que a escrita dos bilhetes e a filmagem de curtos comentários dirigidos às crianças foram fases divertidas e momentos de ligação importantes entre eles e as crianças a quem iriam doar os brinquedos produzidos.

4.3. O QUE É/ PARA QUE SERVE A ARTE: MUDANÇAS CONCEPTUAIS?

Um dos nossos objetivos ao desenvolver esta UD consistia em ajudar os alunos a compreender o processo artístico como modo de intervenção na sociedade. Apesar dos nossos esforços, dos vários momentos de diálogo pedagógico (capítulo I) e de toda a envolvimento do projeto em si, sentimos que este objetivo não foi cumprido na sua totalidade. Compreendemos que não se trata de um processo fácil e rápido, quando falamos de alteração de crenças e/ou hábitos. Verificámos, através do inquérito inicial feito à turma, que os alunos, na sua maioria, entendiam a arte como algo que desperta sentimentos e emoções em quem a cria e em quem a usufrui (gráficos 9 e 10).

O que é a arte para ti?

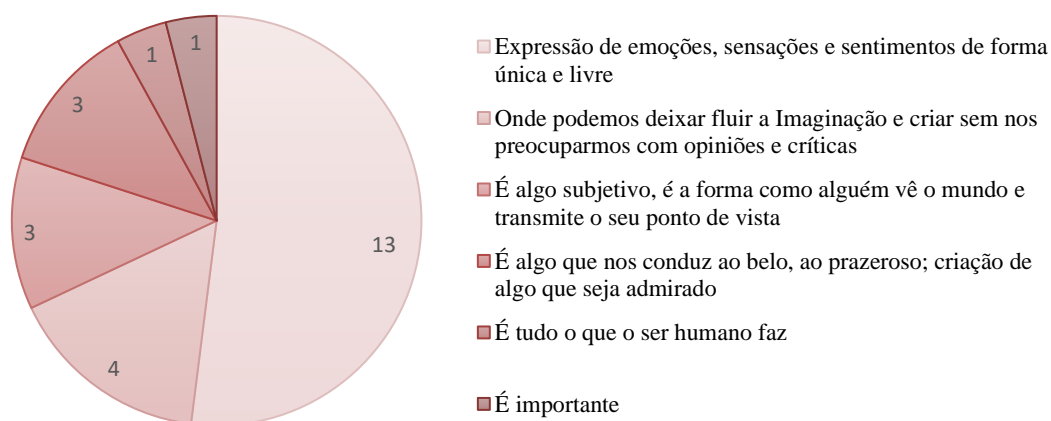


Gráfico 9 - Resposta ao questionário de caracterização da turma: "O que é a arte para ti?"

Qual o propósito da arte?

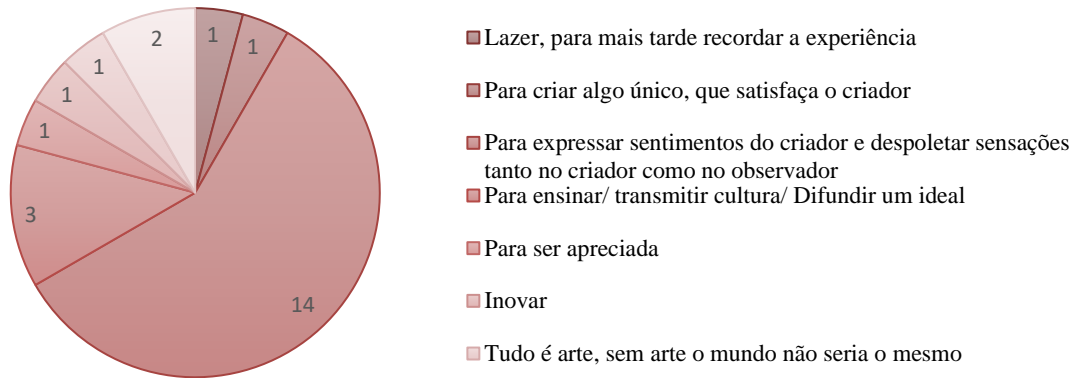


Gráfico 10 - Resposta ao questionário de caracterização da turma: "Qual é o propósito da arte?"

No final da UD, quando voltámos a fazer as mesmas duas questões, percebemos que não houve grande mudança na compreensão da arte por parte dos alunos e obtivemos respostas como:

Arte, para mim é tudo o que é feito por mãos humanas, em que não são utilizadas máquinas para fazer um objeto, mas sim a mão do homem.

A arte para mim é algo que usamos para nos expressarmos, a arte está para além de estética, a arte é na verdade o que nós quisermos que seja no momento em que nos encontramos.

Para mim a arte é a minha forma de me expressar. É sentir me bem ao fazer algo e saber que uma parte de mim está ali”.

É a emoção. É o mostrar ao outro os nossos sentimentos através de gestos, palavras, sons, imagens...

Para mim, a arte pode servir para transmitir emoções, para decorar ou até mesmo para utilizar no dia a dia.

Em tom de brincadeira, [a arte] serve para embelezar o mundo, mas é que claro que é muito mais importante do que isso, sem arte nada do que vemos seria possível pois se pararmos para pensar qualquer coisa envolve arte (respostas anónimas ao questionário de caracterização da turma).

Todavia, as definições do propósito da arte elaboradas por alguns alunos (8/24) denotam um entendimento da mesma que ultrapassa a autoexpressão acrescentando ao

verbo “expressar”, outros como “comunicar”, “criticar” “dar” e “transmitir” e expressões como “atravessar a vida das pessoas” e “acordar as mentes”, que podem ser associadas a perspectivas da arte, não só como comunicação, mas também como intervenção social:

[serve para] inspirar, criar e **dar**.

[a arte serve para] **transmitir** uma mensagem.

[a arte serve para] de algum modo atravessar a vida das pessoas.

A arte está envolvida em tudo o que está à nossa volta portanto será sempre importante na sociedade”;

[a arte] serve para **transmitir** as emoções do artista ou até mesmo **criticar** situações e acontecimentos recorrentes na nossa sociedade”;

A arte serve para **expressar, comunicar e criticar**, e ao mesmo tempo tem como propósito **criticar** situações da sociedade, "**acordar as mentes**" das pessoas e mostrar como o artista se sente em relação a isso.

(respostas anónimas ao questionário de avaliação da UD).

Podemos então afirmar que, pelo menos para estes oito alunos, ao valor expressivo da arte, acresceu o seu valor como intervenção social. Além disso, ao lermos todas as respostas ao questionário de balanço da UD, compreendemos que a grande maioria dos alunos, mesmo que não o tenha comunicado de modo explícito, reconheceu o valor da arte como mudança social, demonstrando tê-la vivido de forma intensa:

No entanto gostei de trabalhar neste projeto pois **só o facto de ser por uma boa causa já vale a pena o esforço**.

A ideia de fazer um trabalho que vai ser realmente útil e que não serve apenas para me dar nota na disciplina, deu-me muito mais vontade de trabalhar, **ainda por cima vou estar a ajudar quem precisa**.

(...) o que estamos a fazer não é só gratificante para nós, como para quem o vai receber e tirar o melhor dele (resposta anónima ao questionário de avaliação da UD).

É ainda de sublinhar que, mesmo aqueles que não o reconheceram no inquérito final, acabaram por deixar transparecê-lo, tanto nas suas apresentações, como nas suas interações aquando da dinamização da “Feira do Brinquedo” e, muito especialmente,

nos bilhetinhos que escreveram com carinho às crianças destinatárias dos brinquedos que construíram:

Inicialmente assim que me falaram do projeto eu fiquei muito feliz por poder desenvolver um brinquedo para ti (...). Mas bem, já estou aqui a alongar-me demais, por isso, vou terminar dizendo que por cada sorriso teu eu também irei sorrir (Sofia Pedro, 2021).

Olá! Se estás a receber este brinquedo, espero que gostes muito e que te divirtas imenso com os teus amigos. Foi algo feito com muito entusiasmo e felicidade e espero sobretudo passar essa felicidade para ti (Adryan Estadulho, 2021).

Ele [o brinquedo] foi feito para tornar o teu dia mais alegre, e espero que consiga cumprir esse propósito e que, ao brincares com ele, te sintas livre para observares o que quiseres, quando quiseres. Não te prives de experimentar seja o que for. Com amor, A criadora do microscópio (Raynna Silva, 2021).

Fico muito, muito feliz por poder participar neste projeto, e com ele fazer crianças felizes!!! Espero que fiques bem! E diverte-te muito!!!! (João Março, 2021).

Olá pequeno/a, como estás? Espero que esteja tudo bem. Considera-me uma amiga tua distante que foi chamada para te alegrar, assim o espero, e alegrar o teu dia! Estou a enviar-te dois brinquedos diferentes. (...) Que tal falar-te do Sapinho Verde? O nome dele é Verdinho e recriei um boneco de argila que é meu, para que tu possas ter um pouco de mim e de Portugal contigo. Afinal, ele é português, mas decidiu que o irmão dele iria viajar até ao teu abraço! (Mariana Justo, 2021).

Quando eu era pequena adorava puzzles, e confesso que ainda adoro! Faço muitos puzzles com a minha família e amigos. Acredito que essa é a melhor parte dos puzzles, o desafio a cada peça e a dedicação que todos têm na construção do mesmo, para vê-lo inteiro. Só os tornam mais interessantes. Quis transmitir todas estas sensações no meu brinquedo. Espero que as recebas com todo o amor e que as partilhes com a tua família, sejam eles os teus pais, irmãos, cuidadores ou amigos pois, acredites ou não, eles vão sempre apoiar-te em qualquer decisão da tua vida. Enquanto isso, espero que possam divertir-se imenso com o brinquedo. Beijinhos! (Ana Geraldês, 2021).

O vosso sorriso e a vossa inocência é o que faz o mundo valer a pena. Ver o brilho no vosso olhar e ver que a pureza ainda existe! (Eduardo Almeida, 2021).

(...) Espero que o trabalho que eu realizei neste projeto vos deixe interessados em experimentar e brincar com ele. Fico feliz ao saber que posso trazer a felicidade a outras pessoas com um pequeno gesto (Maria Beatriz Valente, 2021).

4.4. IGUALDADE DE GÉNERO: COMPONENTE DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Com este projeto, pretendíamos ainda trabalhar a componente de Educação para a Cidadania, na vertente da igualdade de género. Definimos que todos os brinquedos deveriam respeitar e promover esta temática, estimulando a reflexão e indagação por parte dos alunos em torno desta problemática.

Aferimos que a grande maioria da turma (23/24) contemplaram a igualdade de género no seu projeto. Os brinquedos concebidos não apelam à diferenciação de género e permitem a interação entre diversas crianças. As escolhas dos alunos na execução do mesmo foram bastante ponderadas quer ao nível da tipologia do brinquedo como das cores utilizadas, entre outros aspetos, de forma a respeitar este critério. Refletindo, com o nosso apoio, sobre esta temática tão importante e atual, os alunos puderam construir um entendimento da Igualdade de Género aplicado a um contexto específico.

Através do questionário de balanço da UD, pudemos concluir que os alunos (22/24) compreenderam no que consiste a igualdade de género. De modo particular neste projeto, muitos alunos (14/24) perceberam que não devem ser criados estereótipos de brinquedos para meninas *versus* brinquedos para menino: “todos podemos brincar tudo”; “Os brinquedos não deviam ser limitados pelo género, dando a liberdade de opção à criança, seja nos brinquedos ou em qualquer outra decisão da vida”

Para mim, igualdade de género [significa que] ambos os géneros [têm] os mesmos direitos e, com este brinquedo, pude experimentar essa igualdade, porque não é um brinquedo para uma menina ou menino, mas sim para os dois, para que ambos possam brincar com os mesmos brinquedos

Entendo que não é por ser um carro que se dirige apenas a rapazes, ou por ser boneca que se dirige apenas a raparigas. As crianças têm que ter esse aprendizado de que não existe essa distinção, (...) para que quando forem crescidos (...) possam dar e passar esse exemplo de partilha e de igualdade aos outros (...). Temos de começar por algum lugar nesta mudança de mentalidade e acredito que, neste caso específico, produzir um brinquedo que seja para qualquer género já irá possivelmente fazer com que eles aprendam a fazer essa partilha e aprendam a ter amor pelo próximo!

Os direitos são iguais. Aquela ideia de que cor de rosa é para meninas e azul é para meninos não devia existir, nem que as meninas devem brincar com bonecas e não podem brincar com carrinhos e que os meninos devem brincar com carrinhos e não podem brincar com bonecas. Felizmente em Portugal isso já não acontece mas em outros países as mulheres não têm o direito a estudar e são obrigadas a ficar em casa para fazer as tarefas domésticas enquanto o homem trabalha. Na minha opinião embora sejamos todos diferentes ao mesmo tempo somos todos iguais e merecemos todos os mesmos direitos.

Ninguém é inferior a ninguém pela cor que mais gosta, pela sua nacionalidade, pela sua etnia, pela sua cor, pela sua sexualidade, pelos seus gostos e (...) ninguém se deve considerar maior que ninguém por estas mesmas razões.

Um aluno salientou ainda que a defesa dos direitos e da igualdade de género passa também por pequenos gestos como “num simples brinquedo”:

Com este projeto apercebi-me da importância de passar este direito às crianças, que um dia vão ser a voz não só do país mas do mundo, e reparei que a igualdade de género, ou a falta dela, [se manifesta de diferentes formas], sem nos apercebermos, uma deles, num simples brinquedo (resposta anónima ao questionário de avaliação da UD).

4.5. IMPACTO DA PANDEMIA

Como expusemos nos sub-capítulos 3.4. e 3.5., o desenrolar da UD sofreu algumas alterações devido à pandemia que atravessamos. No dia 21 de janeiro soubemos que teríamos de terminar este projeto em casa, estabelecendo contacto com os alunos através de plataformas digitais como o *E-mail* e o *WhatsApp*. Desde então, não nos foi possível realizar nenhuma aula síncrona com os alunos, pelo que comunicámos individualmente com cada um deles, com alguma frequência, para que o trabalho pudesse continuar a decorrer tão bem como até à data. Apesar dos nossos esforços para manter o contacto com todos os alunos, nem sempre obtivemos resposta por parte dos mesmos.

Verificámos que aqueles que se mostraram abertos a comunicar connosco com regularidade, partilhando fotografias e vídeos – que retribuímos com conselhos e sugestões - conseguiram terminar o seu projeto da melhor forma possível. Porém, aqueles que não se mostraram disponíveis para comunicar e partilhar o processo de construção dos brinquedos connosco, acabaram por se desviar, parcial ou totalmente, do que tinham previamente definido, optando por caminhos mais fáceis e/ou rápidos,

menos desafiantes, obtendo resultados mais fracos e de qualidade inferior ao potencial dos projetos iniciais.

Compreendemos que a maioria dos alunos (16/24) sentiu algum tipo de dificuldade que, direta ou indiretamente, poderia afetar ou comprometer a realização do trabalho. Apenas um terço dos alunos (8/24) não sentiu qualquer tipo de dificuldade ou constrangimento no desenrolar do seu trabalho (gráfico 11).

Sentiste alguma dificuldade que possa ter comprometido a realização do teu projeto?

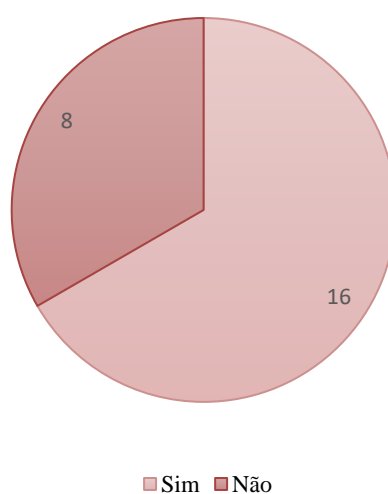


Gráfico 11 - Resposta ao questionário de avaliação da U.D.: "Sentiste alguma dificuldade que possa ter comprometido a realização do teu projeto?"

Os outros 2/3 da turma apontaram como maiores adversidades a falta de material (já que pela mesma altura a maioria das lojas se encontravam encerradas e alguns alunos não se tinham precavido) e a dificuldade em trabalhá-lo por falta de ferramentas apropriadas - “A obtenção de certo tipo de materiais. Houve materiais que não consegui arranjar e por isso tive que arranjar outra solução”; “O facto de as lojas estarem fechadas e não podermos sair de casa dificultou na aquisição de materiais mais específicos”; “Eu tive dificuldade na realização do trabalho porque, não tinha ferramentas para o tipo de brinquedo que eu fiz, nem espaço para tal”; “Com o confinamento não consegui encontrar algumas peças que poderiam ter tornado o meu projeto melhor. Contudo improvisei e consegui concretizar o mesmo”;

O facto de estar em casa e o fecho das lojas de tecido condicionaram o meu projeto no parâmetro das roupas para os bonecos que iriam combater a desigualdade de género. Outro fator que condicionou o meu projeto foi o facto de ter projetado comprar olhos de unicórnio para os

coser ao brinquedo e mais uma vez com as lojas fechadas foi me impossível fazer e com isso tive de arranjar outra forma.

Senti a dificuldade de comprar materiais que pudessem faltar durante o processo, às vezes um determinado material faz toda a diferença e quando não conseguimos obter esse material por vezes pode ser desanimador não realizar o projeto como imaginamos.

Apesar das dificuldades com o material e a situação toda do covid, confinamento e aulas virtuais, achei o trabalho uma oportunidade incrível de expressarmos o nosso lado mais criativo e construtivo, como também infantil. Tivemos a excelente oportunidade de trabalhar com uma ONG como também uma professora nova, que acabou por puxar mais por mim pois senti um sentimento de "competição", de querer surpreender a professora. No geral eu gostei do trabalho, porém fiquei desanimada com o resultado do meu, visto que o meu plano foi abalado pela falta de material, no entanto, consegui dar a volta às dificuldades juntamente com as sugestões da professora e apoio de colegas (respostas anónimas ao questionário de avaliação da UD).

Salientaram ainda um decréscimo na motivação e maior dificuldade em gerir o tempo – “Eu senti dificuldades porque em casa não consigo ter a mesma motivação que quando estou na escola e torna-se difícil de gerir o tempo” (resposta anónima ao questionário de avaliação da UD).

Os alunos (8/24) que não sentiram grandes adversidades ao concluir o seu trabalho em casa, afirmaram terem sido bem acompanhados em todo o processo o que permitiu que o mesmo se desenrolasse sem grande dificuldade mesmo no período em que estivemos em casa - “Não, porque senti que fui bem acompanhada, mesmo à distância”; “Não senti dificuldades, pois qualquer problema, tive o apoio da professora”

Apesar das contrariedades registadas, aferimos que esta foi uma oportunidade de aprendizagem, resolução de problemas, superação e estímulo da criatividade tanto para os alunos como para nós, já que tivemos de nos reinventar para superar os imprevistos com que nos fomos deparando, sentindo-nos agora mais preparados para o futuro.

4.6. APRECIÇÃO GERAL DO PROJETO

Pudemos concluir esta UD com um balanço bastante positivo relativamente aos resultados obtidos, aos objetivos que, na sua maioria, foram cumpridos e ao sucesso que a mesma teve junto dos alunos. Ao refletirem sobre esta UD, através do questionário ao qual responderam, os alunos demonstraram estar muito satisfeitos com o projeto, referindo que se sentiram bastante motivados ao longo de todo o percurso por terem feito algo diferente do que estavam acostumados, o que os levou a criar novos conhecimentos e a experimentar novas formas de trabalhar – “Foi um projeto bastante interessante, e que me cativou imenso”; “Adorei mesmo muito fazer. Foi algo diferente do que estou habituada”; “Foi bom não só pela causa mas também porque aprendemos muito ao longo do processo”; “Achei bastante interessante no geral e gostei de ver o portfólio em que conseguimos ver o processo de tudo o que temos feito”; “Foi um projeto bastante interessante e diferente, nunca tinha feito nada que outra pessoa fosse usar”; “Foi uma experiência que com certeza vou levar para a vida” (respostas anónimas ao questionário de avaliação da UD).

Os alunos afirmaram ainda que deveriam ser implementados nas escolas mais projetos como este, projetos com uma finalidade concreta, de colaboração com a comunidade, que promovam metodologias e estratégias inovadoras – “Achei que foi um projeto muito interessante e acho que deveria haver mais projetos como este”; “É um projeto bastante interessante e que deve ser realizado em mais escolas”

Acho que as escolas poderiam aderir a mais projectos como estes, especialmente nos tempos difíceis e de crise que estamos a passar e que, infelizmente, são capazes de durar durante uns bons tempos.

Que continuem a existir projetos solidários deste tipo, são bons não só para os alunos de artes como para os restantes envolvidos, sejam esses professores, organizadores, ONG'S e as crianças.

Espero que haja futuros projetos como este, com metodologias diferentes e temas diferentes que despertem mais o interesse do aluno que o vai realizar e o faça querer ser mais e fazer mais não só por ele como pelos outros que precisam! (respostas anónimas ao questionário de avaliação da UD).

Além das respostas recolhidas por meio dos questionários, pudemos também compreender, através da participação num Conselho de Turma de avaliação intercalar (onde estiveram presentes todos os professores que lecionam a turma, dois representantes dos alunos, um representante dos EE e as duas professoras em

formação) que os próprios EE se mostraram bastante satisfeitos com a implementação de um projeto diferente e com um impacto tão positivo para os seus educandos. A representante dos EE elogiou o projeto em si e a prestação da professora em formação, comentando que esta foi uma UD muito útil para o percurso académico e profissional dos alunos e para o seu desenvolvimento enquanto cidadãos, com enfoque na componente de Educação para a Cidadania deste projeto que promove o altruísmo, a solidariedade, a igualdade e a entreatajuda.

4.7. APRECIÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A PROFESSORA EM FORMAÇÃO

Com a finalidade de aferir, junto dos alunos, uma apreciação sobre a prestação da professora em formação, construímos duas questões, uma de resposta fechada – “Sentiste-te bem acompanhada(o) na realização deste projeto?” - e outra de resposta aberta, onde os alunos poderiam justificar a opção anterior. Ao interrogarmos os alunos sobre se sentiram que foram bem acompanhados ao longo desta UD, obtivemos uma percentagem de respostas positivas bastante elevada, 95,8%, o que equivale a 23 alunos (gráfico 12).

Sentiste-te bem acompanhada(o) na realização deste projeto?

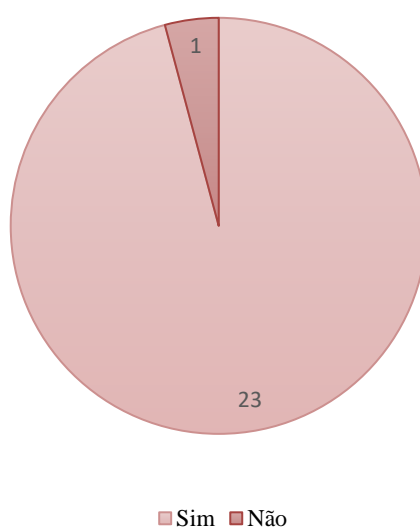


Gráfico 12 - Resposta ao questionário de avaliação da U.D.: "Sentiste-te bem acompanhada(o) na realização deste projeto?"

Os alunos manifestaram o seu apreço pelo apoio e comunicação constante, mesmo quando passámos a trabalhar em casa, pela disponibilidade e pelo interesse da professora em formação em acompanhar cada fase do trabalho de cada aluno – “Eu senti-me bem acompanhada neste projeto porque senti que todos os trabalhos estavam a ser acompanhados, foram sempre dadas ideias novas, sugestões e ajuda”; “A professora que nos acompanhou esteve sempre disponível e pronta para ajudar mesmo quando surgiram problemas”; “Qualquer tipo de ajuda que fosse necessário tinha sempre a professora disponível e interessada em saber todos os passos do trabalho o que acaba por ser bom para muitos”; “A professora Carolina foi uma querida connosco, e teve sempre disposta a ajudar-nos”; “A professora mostrou-se sempre disponível para ajudar durante a realização do projeto, tanto na escola como durante o confinamento”; “A professora durante as aulas presenciais dava muitos conselhos e até mesmo quando viemos para casa respondia sempre muito rápido as mensagens e ajudava bastante”; “Professora *super* atenciosa”; “A professora Carolina sempre nos mostrou muito apoio em relação ao projeto e isso deixou-me mais segura” (respostas anónimas ao questionário de avaliação da UD).

Através das suas respostas, os alunos sublinharam, como factor de motivação e envolvimento no projeto (mesmo perante adversidades), a relação próxima, de empatia e cooperação, que com eles estabelecemos, bastante evidente nas seguintes observações:

A professora Carolina sempre deixou bem claro que sempre que precisássemos de alguma coisa, a mínima que seja, que poderíamos mandar-lhe mail com as dúvidas ou até mesmo mandar-lhe mensagem. E isso sem dúvida que foi vantajoso para todos nós.

A professora sempre esteve lá connosco durante o processo, procurou ajudar cada um de maneiras diferentes e criativas como também procurava saber por nós e pelo nosso posicionamento face ao trabalho (respostas anónimas ao questionário de avaliação da UD).

Na última, é ainda de destacar a menção à diferenciação pedagógica, que tanto valorizamos, que persistentemente procurámos promover ao longo do projeto e que acreditamos constituir uma das razões desta experiência artística-pedagógica ter resultado tão frutuosa.

5. CONCLUSÃO

Para o presente estudo, partimos da definição e análise de um contexto educativo concreto – os alunos do curso científico-humanístico de Artes Visuais da ESC. Considerámos de extrema importância a observação das práticas e métodos de outros professores, bem como todo este processo de investigação-ação, que viemos a realizar desde o ano letivo 2019/2020, onde pudemos contactar com várias formas de ensinar e comunicar, diversas atividades, estudar as interações e relações que alunos e professores estabelecem e refletir sobre tudo o que observamos e aprendemos – pois consideramos que a reflexão na e sobre a ação é importantíssima para a nossa prática - por forma a desenvolver o nosso próprio perfil de professor.

Após um período de observação geral, restringimos o nosso foco à turma do 12º ano do curso supra referido com a finalidade de, junto destes alunos, implementar o projeto que vínhamos a preparar. Baseados nas estratégias de diferenciação pedagógica e no ensino baseado em projetos, que promovem a aprendizagem significativa e o desenvolvimento efetivo dos alunos, bem como nas correntes formalista-cognitiva e pragmática-reconstrutora da educação artística, elaborámos uma UD transdisciplinar com o principal intuito de aproximar os alunos da metodologia de projeto aplicada ao processo de *design*, incentivando a compreensão da arte como forma de intervenção/fator de mudança social e promovendo da igualdade de género.

As observações ao longo do projeto, os resultados obtidos e os dados recolhidos através dos questionários, levam-nos a concluir a nossa prática supervisionada com um balanço muito positivo. O projeto “Brinquedo Solidário” superou em grande parte as expectativas que criámos, nomeadamente ao nível da relação estabelecida com os alunos e da motivação que o projeto imprimiu neles, o que se refletiu, de modo geral, na qualidade dos resultados. Assumimos a motivação dos alunos como prioridade, tentando ir ao encontro dos gostos e preferências dos mesmos, revelados no questionário inicial de caracterização da turma, para que estes pudessem permanecer interessados e empenhados no projeto. Deste modo, compreendemos que a liberdade que lhes foi concedida na escolha do brinquedo a construir, materiais a utilizar e como apresentar o seu trabalho à turma, através da diferenciação do processo e do produto, revelaram ser fortes fatores motivacionais que despertaram o seu empenho.

Como havíamos previsto, a aplicação de estratégias como o diálogo e o *feedback* constantes, a metodologia aplicada e a natureza transdisciplinar do projeto em questão tiveram também forte contributo na dedicação dos alunos, como prevíamos. Adicionalmente, salientamos que o facto de este ser um projeto com um propósito concreto, bem definido e de cariz social e solidário deu um ânimo acrescido aos alunos na realização dos seus trabalhos.

Traçando uma retrospectiva e refletindo sobre esta UD, consideramos que cumprimos, na sua grande maioria, os objetivos para os alunos, inicialmente propostos. Podemos afirmar que os mesmos passaram a conhecer as várias fases metodológicas do projeto artístico e entender os modos de projetar como parte integrante do mesmo. Aferimos que a metodologia de projeto, enquanto metodologia fundamental no processo de *design* e criação artística, teve grande impacto na organização do trabalho por parte dos alunos, permitindo-lhes uma maior facilidade em planeá-lo e executá-lo etapa por etapa, de modo a cumprirem os objetivos propostos para cada uma delas. Esta metodologia superou, em eficácia, as nossas expectativas e foi também muito útil no que diz respeito à autonomia dos alunos na pesquisa e procura de fontes diversas de forma autónoma. Permitiu que explorassem mais, criassem novas soluções a partir de ideias anteriores e analisassem as várias hipóteses de forma a decidir qual o melhor caminho a seguir. Efetivamente, os alunos, aprenderam a pesquisar de forma mais profunda, a investigar, refletir e a organizar as suas recolhas através de um *moodboard*, praticaram a transferência de uma ideia/ imagem mental para um objeto real, experimentaram diversas técnicas com vários materiais e ferramentas e aprofundaram conhecimentos sobre os elementos estruturais da linguagem plástica.

Para além disso, gostaríamos de destacar que os alunos começaram a entender a produção artística como modo de intervenção na sociedade, contribuindo com o seu trabalho para atuar junto da comunidade e ainda agindo no sentido da promoção da igualdade de género. Contrariamente ao que julgávamos no início desta jornada, apercebemo-nos de que o processo de alteração de crenças e/ou hábitos não é rápido, nem fácil pois, quando no final da UD tornamos a questionar os alunos acerca do propósito da arte, no geral, estes não revelaram mudanças significativas às suas respostas iniciais, afirmando que entendiam a arte como algo que desperta sentimentos e emoções em quem a cria e em quem a usufrui. No entanto, através de certas nuances

nas respostas, encontramos algumas alusões à arte não só como comunicação, mas também como intervenção social e, embora de forma pouco explícita, alguns alunos demonstraram ter vivido a arte como mudança social, o que aferimos a partir, quer das respostas aos questionários, quer de conversas informais com a professora em formação ou ainda dos bilhetes que escreveram às crianças destinatárias dos brinquedos que construíram.

Relativamente aos objetivos propostos para a docência e para o processo de investigação-ação, consideramos que as escolhas metodológicas se adequaram à natureza e propósito deste projeto. A temática abordada teve como consequência o que um aumento significativo da motivação dos alunos, os bons resultados obtidos e o sucesso que este projeto teve junto da turma. Reconhecemos também a importância de criar relações transdisciplinares entre as disciplinas artísticas (neste caso: Oficina de Artes e Materiais e Tecnologias) e outras (neste caso: Educação para a Cidadania) já que têm um impacto bastante positivo no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento e motivação dos alunos. Além disso, destacamos a parceria estabelecida com a ONG *World Needs* como uma grande mais-valia para o projeto, para os alunos, para a própria escola e para a sociedade. Porém, como referimos anteriormente, apesar de termos conseguido estimular um espírito de cooperação e de responsabilização social, é necessário um processo mais demorado para que os alunos tomem consciência de que a criação artística é também um modo de intervenção na sociedade.

Estamos conscientes de que, ao implementar novamente este projeto, seria benéfico para os alunos que o período de realização desta UD fosse alargado, para que os mesmos possam trabalhar os materiais de forma mais cuidadosa e ponderada, alcançando resultados com uma qualidade superior. Propomos ainda, como desenvolvimento futuro para este projeto, uma parceria permanente com esta ONG, para que um maior número de alunos possa viver este tipo de experiência, permitindo uma doação de brinquedos progressiva e um contacto mais frequente com esta metodologia de trabalho.

Ao finalizar a implementação desta UD e após reflexão sobre a ação, compreendemos que projetos como este, de cariz social, são muito benéficos para as escolas, pois promovem um maior empenho e dedicação por parte dos alunos que,

acabam por desenvolver competências essenciais, mencionadas no PA, através de aprendizagens significativas, construídas em contextos reais.

Na certeza de que esta experiência na ESC foi um processo de aprendizagem extremamente importante, tanto a nível pessoal, como a nível profissional, concluímos que, através da arte, é possível motivar os alunos a agir e a desenvolverem-se, para que se tornem cidadãos altruístas e responsáveis, ágeis na resolução de problemas e participantes ativos na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agrupamento de Escolas de Caneças. (2020). *Projeto educativo 2019/2022*. http://www.aecanecas.com/images/2019_2020/PEA_2019_2022.pdf

ARX Portugal Arquitectos, Lda. (2019). *ARX Projetos - Escola Secundária de Caneças*. <https://arx.pt/projecto/escola-secundaria-canecas/>

Barbosa, A. M. (2006). *Porque e como: arte na educação*. Educação Estética e Artística. <http://educacaoartistica.dge.mec.pt/>

Belver, M. H. (2005). Niños, Arte y Educación Artística en la Cultura actual. In Belver, M.H., Acaso, M. & Merodio, I. *Arte Infantil y Cultura Visual* (pp. 13-22). Ediciones Eneida.

Bernstein, J.H. (2015). Transdisciplinarity: A Review of Its Origins, Development, and Current Issues. *Journal of Research Practice*, 11(1), 1-20.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.

Capraro, R., Capraro, M. & Morgan, J. (2013). *STEM Project-Based Learning: An Integrated Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Approach*. Sense Publishers.

Carvalho, A. & Diogo, F. (1994). Concepções de Educação, Concepções Curriculares e Modelos de Intervenção Didáctica. In Carvalho, A. & Diogo, F. *Projeto Educativo* (pp. 218-224). Editora Afrontamento.

Carvalho, C. & Conboy, J. (2013). Desenvolvimento cognitivo e da linguagem. In F.H. Veiga (coord.). *Psicologia da Educação – Teoria, investigação e aplicação, Envolvimento dos alunos na escola* (pp. 67-96). Climepsi Editores.

Charréu, L. (2003). A Cultura Visual e as Novas Perspectivas Críticas para a Educação Visual. *Revista Aprender*, 27, 10-27.

Cohen, A.C. & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora.

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Porto Editora.

Cross, N. (2000). *Engineering Design Methods - Strategies for Product Design*. John Wiley & Sons, Ltd.

Cross, N. (2006). *Designerly Ways of Knowing*. Springer.

Cross, N. (2011). *Design Thinking: Understanding how Designers think and work*. Berg.

Damáσιο, A. & Damásio, H. (6-9 de março de 2006). *Brain, Art and Education - Keynote opening address*. UNESCO Conference on Arts and Education, Lisboa. <http://educacaoartistica.dge.mec.pt/artigos.html>

Decreto-Lei nº 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (6 de julho de 2018). Diário da República: Série I, n.º 129. <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>.

Decreto-Lei nº 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (6 de julho de 2018). Diário da República: Série I, n.º 129. <https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized>.

Decreto Lei nº 17/2016 da Presidência do Conselho de Ministros e Educação. (4 de abril de 2016). Diário da República: Série II, n.º 90. <https://dre.pt/home/-/dre/74377024/details/maximized?serie=II&day=2016-05-10&date=2016-05-01&dreId=74377020>

Despacho n.º 6173/2016 da Presidência do Conselho de Ministros e Educação. (10 de maio de 2016). *Diário da República*: Série II, n.º 90/2016. <https://dre.pt/home/-/dre/74377024/details/maximized?serie=II&day=2016-05-10&date=2016-05-01&dreId=74377020>

Diretiva 2009/48/CE do Parlamento Europeu e do Conselho. (18 de julho de 2009). *Jornal Oficial da União Europeia*: 170 (1). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009L0048&from=fi>

Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. Perigee Books.

Direção-Geral da Educação. (2013). *Educação para a Cidadania: linhas orientadoras*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf

Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Documentos de referência*. <https://www.dge.mec.pt/educacao-para-a-cidadania/documentos-de-referencia>

Efland, A. (1995). Change in the Conceptions of Art Teaching. In Neperud, R.W. (ed.). *Context, Content and community in Art Education: Beyond Post Modernism* (pp. 25-39). Teachers College Press.

Efland, A. (2005). Infancia y Cultura Visual. In Belver, M.H., Acaso, M. & Merodio, I. *Arte Infantil y Cultura Visual* (pp. 53-67). Ediciones Eneida.

EPAL Grupo Águas de Portugal. (2019). *Aqueduto das Águas Livres*. <https://www.epal.pt/EPAL/menu/museu-da-%C3%A1gua/exposi%C3%A7%C3%A3o-permanente-patrim%C3%B3nio-associado/aqueduto-das-%C3%A1guas-livres>

Freedman, K. (2003). *Teaching Visual Culture - Curriculum, Aesthetics and the Social Life of Art*. Teachers College.

Gonçalves, L (Coord.) & Alírio, E. (2005). *Programa de Oficina de Artes*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_de_Artes_Visuais/oficina_artes_12.pdf

Gralik, T.P. (2010). Cultura Visual: Rumo à Compreensão de Outros Universos no Ensino de artes. *Revista Nupeart*, 8, 29-43.

Helmane, I. & Briška, I. (2017). What is Developing Integrated or Interdisciplinary or Multidisciplinary or Transdisciplinary Education. *Signum Temporis*, 9 (1), 7–15.

Hernández, F. (2005). ¿De Qué Hablamos Cuando Hablamos de Cultura Visual?. *Revista Educação & Realidade*, 30 (2), 9- 34.

Hernández, F. (2007). *Catadores da Cultura Visual – proposta para uma nova narrativa educacional*. Editora Mediação.

Lapassade, G. (2001). L'observation participante. *Revue Européenne d'Ethnographie de l'Education*, 1 (1), 9-26.

Lei nº46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo do Ministério da Educação/ Direção Geral de Educação. (14 de outubro de 1986). PGDL - Procuradoria-Geral Distrital de Lisboa:

http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis&so_miolo=

Maia, V. & Freire, S. (2020). A diferenciação Pedagógica no contexto da educação inclusiva. *Revista Exitus, Santarém/PA*, 10, 1-29.

Machado, J. N. (2004). *Secundária de Caneças - 20 anos de Escola*. Impressionar, Lda.

Manson, M. (2002). *História do Brinquedo e dos Jogos*. Editorial Teorema.

Martins, M. G. (2003). Práticas Avaliativas, Momentos Formativos. *Revista Aprender*, 27, 10-27.

Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projeto: Nova relação entre saberes escolares e saberes sociais. *EDUSER: Revista de Educação*, 3 (2), 3-16.

Memórias de um povo, p.147. Documento pertencente ao arquivo da Biblioteca da Escola Secundária de Caneças, consultado presencialmente. Obtido em 22 de novembro de 2019.

Ministério da Educação/ Direção Geral de Educação. (2017a). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Ministério da Educação/ Direção Geral de Educação. (2017b). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf

Ministério da Educação/ Direção Geral de Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Materiais e Tecnologias*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_materiais_e_tecnologias.pdf

Ministério da Educação/ Direção Geral de Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Oficina das Artes*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_oficina_de_artes.pdf

Ministério da Educação/ Direção Geral de Educação. (s.d.). *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/cidadania_e_desenvolvimento.pdf

Munari, B. (1981). *Das coisas nascem coisas*. Edições 70.

Munari, B. (1966). *Design as Art*. Penguin Books.

Norman, D. (1969). *The Design of Everyday Things*. Basic Books, membro de Perseus Books Group.

Nunes, P. S. (2008). Aqueduto das Águas Livres - uma obra de regime, um expoente do património arquitectónico. *O Caneças - Jornal da Associação dos Amigos de Caneças*. 7. Documento pertencente ao arquivo da Biblioteca da Escola Secundária de Caneças, consultado presencialmente.

Nunes, P.S. (2014). *História e Cultura das Artes 11*. Raiz Editora.

Padurean, A. & Cheveresan, C.T. (2010). Transdisciplinarity in education. *Journal Plus Education*, 4 (1), 127-133.

Pinto, T. (Coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Silva, I., Saavedra, L., Silva, M.J., Silva, P., Tavares, T.C. & Prazeres, V. (2015). *Guião de Educação Género e Cidadania: 3º ciclo do ensino básico*. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.

Portaria n.º 333/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (22 de outubro de 2012). *Diário da República: Série I, n.º 204/2012*.

<https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2012/10/20400/0595205955.pdf>

Projeto de Lei N.º 586/XII/3.^a. (24 de abril de 2014). Partido Comunista Português – Grupo Parlamentar.

<https://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path=6148523063446f764c3246795a5868774d546f334e7a67774c336470626d6c7561574e7059585270646d467a4c31684a535339305a58683062334d76634770734e5467324c56684a5353356b62324d3d&fi ch=pjl586-XII.doc&Inline=true>

Quilómetros que contam. (12 de novembro de 2018). *Aqueduto das Águas Livres: como chegava a água a Lisboa*. <http://quilometrosquecontam.com/aqueduto-aguas-livres/>

Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa Prática Pedagógica*. Tangerina, Educação e ensino.

Santos, R. & Rolino, T. (2015). *Manual de Promoção de Igualdade de Género e de Masculinidades Não Violentas*. Centro de Estudos Sociais.

Santos, L. & Pinto, J. (2018). Ensino de Conteúdos Escolares: A Avaliação como Fator Estruturante. In F.H. Veiga (coord.). *O Ensino na Escola de Hoje: Teoria, Investigação e Aplicação* (pp.503-534). Climepsi Editores.

Sawyer, R. (2014). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge University Press.

Silva, C. (2010). *A Cultura Visual na Educação Artística - “Entre Sila E Caribdes”* (Dissertação de Mestrado em Educação Artística, Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa). Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/2354>

Silva, I., Payo, I, Gomes, C. (1992). *Áreas Visuais e Tecnológicas - Manual para professores do 2º e 3º ciclo*. Texto Editora.

Simões, J. (Coord) & Guedes, R. (2006). *Programa de Materiais e Tecnologias*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_de_Artes_Visuais/materiastecnologias_cient_hum_art_visuais.pdf

Sociedade Farmacêutica Lusitana. (Tomo II). Resultados da análise da qualidade das águas de Caneças. *Jornal da Sociedade Farmacêutica Lusitana*, 164. Documento pertencente ao arquivo da Biblioteca da Escola Secundária de Caneças, consultado presencialmente. Obtido em 22 de novembro de 2019.

Sousa, A. (2007). *A formação dos professores de artes visuais em Portugal* (Dissertação de Mestrado em Educação Artística, Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa). <http://hdl.handle.net/10451/640>

Sousa, A. (2010). *O Perfil do Professor de Artes Visuais em Portugal (1860-actualidade): ilações para o futuro*. *Revista Digital do LAV*, 1. <https://doi.org/10.5902/198373482165>

Sousa, Ana. (2017). Da Arte como intervenção à Educação Artística no sentido de uma consciência social crítica. *Revista Convocart n° 4 – Arte e Ativismo político: teorias, problemáticas e conceitos*, 4, 210 - 225.

Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE Publications.

Stake, R. (2010). *Qualitative Research – Study How Things Work*. The Guilford Press.

Tavares, M. (2007). Arte-Design: A Produção de Sentido. *Compós - Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*, 16, p.1-14.

Tomlinson, C. & Allan, S. (2000). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Edições ASA.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto editora.

Torre, S. (2002). Diálogo Analógico Creativo (DAC): Estratégias Didática para una Enseñanza Creativa. In Torre, S. & Barrios, O. (Coords.), *Estratégias didáticas inovadoras*. (pp. 229-261). Ediciones Octaedro.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*.
<http://www.pnl2027.gov.pt/np4/documentosreferencia.html>

União de Freguesias de Ramada e Caneças. (s.d.). *As Freguesias - História*.
<http://www.uf-ramadaecanecas.pt/as-freguesias/historia.html>

Viadel, R. M. (1991). La enseñanza de las artes plásticas. In Hernández, F., Jódar, A. & Viadel, R. (Coord.), *¿Qué es la educación artística?* (pp. 115-141). Sendai.

World Needs. (2020). *Plano de atividades 2020-2023*. <https://wneeds.org/>

World Needs. (14 de março de 2021). *1 ano de World Needs*.
https://www.facebook.com/worldneedsofficial/?ref=page_internal