

**Contributos da Educação Visual e Tecnológica numa  
Educação para a Cidadania**

Paula Maria Ferreira dos Santos Frade

Lisboa, Junho de 2011

Mestrado em Arte e Educação

**Contributos da Educação Visual e Tecnológica numa  
Educação para a Cidadania**

Paula Maria Ferreira dos Santos Frade

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Arte e Educação

Orientador: Professora Doutora Maria Manuela Malheiro Dias Ferreira

Co-orientador: Professor Doutor Amílcar Martins

Lisboa, Junho de 2011

## Resumo

Este trabalho de investigação assenta no desenvolvimento de unidades de trabalho na disciplina de Educação Visual e Tecnológica do segundo ciclo do Agrupamento de Escolas de Fazendas de Almeirim cujo projeto educativo tem como tema “Unidos na construção de uma escola para todos”. Tem como objetivo principal promover e perceber “Quais os contributos da Educação Visual e Tecnológica numa educação para a cidadania dos alunos”. As principais linhas de força que rasgaram os caminhos desta pesquisa vinculam-se a quatro conceitos que se destacam no seu quadro teórico-conceitual: a escola inclusiva e a educação para a cidadania como prioridades na educação; a disciplina de Educação Visual e Tecnológica como espaço curricular privilegiado no contributo para essa mesma escola inclusiva; a Educação Visual e Tecnológica como impulso globalizador do desenvolvimento do aluno e da sua cidadania.

O trabalho empírico desenvolveu-se em torno da disciplina de EVT numa estrutura metodológica baseada na Mandala de Amílcar Martins (2009), “A Magia da Expressão Plástica” e numa metodologia de análise qualitativa tendo como estrutura organizativa o modelo de Relação Pedagógica (RP) de Renald Legendre (1993, 2005). Esta investigação é um Estudo de Caso realizado na Escola Básica do segundo e terceiro ciclos de Fazendas de Almeirim. Quanto ao propósito este estudo é uma investigação-ação. Recorreu-se à observação direta participante em sala de aula através da exploração e desenvolvimento de diversas unidades de trabalho com três turmas do quinto e uma turma do sexto ano. Para a recolha de dados recorreremos também à análise documental. Esta investigação foi também construída, analisada e interpretada, a partir de diários de bordo, trabalhos dos alunos, imagens videográficas e fotográficas e inquéritos aplicados com o intuito exploratório.

Os resultados obtidos são indicadores do elevado grau de relevância e participação atingidas, bem como do impacto transformador desta investigação-ação enquanto via promotora e facilitadora da inclusão e, portanto, da educação para a sensibilidade e, conseqüentemente, para a cidadania de todos os alunos intervenientes.

Palavras-chave: Educação para a Cidadania; Escola inclusiva; Educação Visual e Tecnológica; Relação Didática.

## Abstract

This research work is based on the development of work units in the Art subject in the second cycle of Agrupamento de Escolas de Fazendas de Almeirim whose educational project theme is "United in building a school for everyone". Its main objective is to promote and realize "what are the contributions of the Art subject in citizenship education". The main lines of force that tore the ways of this this research are linked to four concepts that stand out in its theoretical and conceptual framework: inclusive school and education for citizenship as priorities in education; the Art subject as a privileged curriculum space in contributing to this inclusive school; the Art subject as a globalizing impulse of the student development and citizenship.

The empirical work developed around the Art subject in a methodological structure based on Mandala Amílcar Martins (2009), "The Magic of Artistic Expression" and in a technique for qualitative analysis having as a organizational structure the model of Pedagogical Relationship (PR) of Renald Legendre (1993, 2005). This research is a case study conducted at E.B. 2,3 Fazendas de Almeirim. As to the purpose of this study is an action-research. It appealed to a direct observation in the classroom through the exploration and development of several work units with three classes of the fifth grade and one class of the sixth grade. In order to collect data we also resorted to document analysis. This research was built, analyzed and interpreted from logbooks, students work, video and photo images and surveys applied with an exploratory intention.

The results are indicative of a high standard of relevance and participation achieved, as well as the transformer impact of this research-action as a way to promote and facilitate inclusion and, therefore educate to sensitivity and consequently to the citizenship of all students involved.

Key words: citizenship education, inclusive school, art subject, didactical relationship

A Deus que sempre me deu sabedoria e me fortaleceu a não desistir. À minha família; à minha pequena Carolina que acompanhou este projeto de mestrado desde o início ... (desde o tempo em que estive dentro da minha barriga aos seus primeiros passos e descobertas neste mundo).

## Agradecimentos

Ao Professor Dr. Amílcar Martins pela sua disponibilidade e apoio. Às suas orientações e tempo que despendeu com este projeto.

À Professora Dr.<sup>a</sup> Manuela Malheiro que orientou esta tese, pelo seu tempo, sabedoria, dedicação e simpatia.

## Índice

INTRODUÇÃO.....	1
I PARTE -- ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL.....	7
Capítulo I – Perspectiva Histórica da Educação Visual e Tecnológica .....	9
Introdução .....	9
1.1 -Tempos Monárquicos .....	10
1.2 - Tempos Republicanos .....	13
1.2.1 - Orientações Curriculares.....	16
1.3 - No Estado Novo .....	23
1.3.1 - Orientações Curriculares.....	29
1.4 - Tempos recentes .....	36
1.4.1 - A Educação Artística.....	39
1.4.2 - A Educação Visual.....	39
1.4.3 - A Educação Tecnológica.....	41
1.4.4 - A Educação Visual e Tecnológica.....	44
1.4.4.1 – O Programa de Educação Visual e Tecnológica.....	48
1.4.4.2 – O Currículo Nacional do Ensino Básico.....	52
Resumo .....	65
II PARTE – A Ed. Visual e Tecnológica e a Educação para a Cidadania.....	67
Introdução .....	69
Capítulo II – A EVT e a Educação para a Cidadania numa Escola Inclusiva ....	69
2.1 - Escola inclusiva .....	71
2.1.1 - Projeto Educativo e outros documentos orientadores.....	73
2.1.2 – A EVT numa escola inclusiva.....	76
2.2 - Educação pela Cidadania em contexto escolar.....	82
2.3 - A Ed. Artística e Tecnológica e a Educação para a Cidadania.....	96
2.3.1 - A sala de aula.....	100
2.3.2 - Os alunos.....	101
Resumo .....	104
Capítulo III – Metodologia.....	105
Introdução .....	105
3.1 - Opções metodológicas .....	105

3.2 - Modelo de Relação Pedagógica.....	106
3.3 - Sujeitos da pesquisa .....	118
3.4 - Instrumentos e pesquisa .....	120
3.4.1 - Observação participante.....	123
3.4.2 – Outros instrumentos de recolha de dados.....	126
3.5 - Análise de conteúdo.....	126
Resumo .....	128
Capítulo IV – Descrição do desenvolvimento das Unidades de Trabalho.....	129
Introdução .....	129
4.1 - Roteiro descritivo .....	129
Primeiro momento.....	134
Segundo momento.....	134
Terceiro momento.....	134
4.2 - Primeiro momento .....	136
4.2.1 - Cruzamento de dados e avaliação.....	154
4.3 - Segundo momento .....	155
4.3.1 - Cruzamento de dados e avaliação.....	186
4.4 - Terceiro momento .....	187
4.4.1 - Cruzamento de dados e avaliação.....	195
Resumo .....	195
Conclusões Gerais.....	196
Interpretação dos dados da pesquisa .....	196
Limites da pesquisa .....	209
Recomendações futuras .....	210
Referências Bibliográficas .....	216
Apêndices.....	I

## Índice de Ilustrações

### Figuras

Figura 1.3. Trabalho manual – O meu livro: leituras para os cursos de adultos e adolescentes, Alfredo Cabral, Livraria e papelaria Fernandes, 1954. (Ilustrações de António barata). .....	25
Figura 1.3b. Desenho de observação de um objeto, em relação à linha de horizonte, 1943, 4ª classe do ensino primário, p. 9. ....	27
Figura 1.4.4.1. Programa de EVT adaptado de Faleiro, et al (2004, p. 15) com a “A Magia da Expressão Plástica” adaptada da mandala de Amílcar Martins (2002). .....	49
Figura 2.1.1. Princípios e valores que orientam este Projeto Educativo .....	75
Figura 3.2. Modelo de Relação Pedagógica (Adaptado de Martins, 2002, p.41). .....	108
Figura 3.4.1. Plano da investigação-ação (Adaptado...) .....	125
Figura 4. “A Magia da Expressão Plástica” de Martins (2009) .....	134
Figura 4.1. Integração de “A Magia da Expressão Plástica” de Martins (2009) .....	135
Figura 4.2. Trabalho de um aluno; teste diagnóstico.....	136
Figura 4.3. Trabalhos dos alunos; capas para colocação dos trabalhos de EVT.....	139
Figura 4.4. Trabalhos dos alunos; capas para os trabalhos de EVT 6º ano. ....	144
Figura 4.5. Trabalho dos alunos. Divisão da circunferência em seis partes iguais; construção geométrica baseada no “desenho de invenção” do compêndio de desenho de Augusto do Nascimento (1940, p.74). .....	146
Figura 4.6. Trabalhos dos alunos. Composições geométricas a partir da divisão da circunferência em partes iguais. Exercícios de geometria. Animação do óvulo; polígono regular estrelado (octógono), construção baseada no compêndio de desenho de Alfredo Betâmio de Almeida (1960, p.72).....	147
Figura 4.7. Trabalhos dos alunos no âmbito das atitudes e valores .....	151
Figura 4.8. Decorações de Natal.....	151
Figura 4.9. Trabalhos dos alunos em papel. ....	153
Figura 4.10. Desenho de formas naturais. ....	156
Figura 4.11. Teatro de fantoches e mediação leitora. ....	160
Figura 4.12. Objeto para mediação leitora. ....	163
Figura 4.13. Trabalhos dos alunos.....	165
Figura 4.14. Trabalhos dos alunos.....	168
Figura 4.15. Ilustração da obra literária “História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar”. .....	169
Figura 4.16. Trabalhos dos alunos.....	171
Figura 4.17. Alguns trabalhos realizados pelos alunos; animais .....	175

Figura 4.18. Cenários e adereços para o Teatro A Menina do Mar .....	178
Figura 4.19. Trabalhos dos alunos; desenho e pintura do rosto .....	181
Figura 4.20. Objectos realizados pelos alunos modelados em pasta de papel.....	184
Figura 4.21. Trabalhos dos alunos; azulejos pintados.....	189
Figura 4.22. Trabalhos de modelação com argila .....	190
Figura 4.23. Trabalhos dos alunos.....	193

### **Quadros**

Quadro 3.4. Plano da Investigação e métodos de recolha de dados .....	122
Quadro 5. Unidades de trabalho de EVT .....	196
Quadro 5.1. A disciplina de EVT .....	198
Quadro 5.2. O professor de EVT .....	201
Quadro 5.3. Regras, Atitudes e Valores .....	202

### **Fotos**

Foto 4.1. Teatro A Menina do Mar .....	178
Foto 4.2. Ida ao Vaivém Oceanário.....	178

### **Lista de siglas usadas**

A – Agente de ensino (professor)

DGEBS – Direção geral da educação básica e secundário

EE – Encarregado de Educação

EVT – Educação Visual e Tecnológica

M - Meio

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PCE – Projeto Curricular de Escola

PE – Projeto Educativo

PEI – Plano Educativo Individual

PCT – Projeto Curricular de Turma

PIT – Plano Individual de Trabalho

RA – Relação de Aprendizagem

RD – Relação Didática

RP – Relação Pedagógica

S – Sujeito (aluno)

TPC – Trabalho realizado fora da sala de aula

## INTRODUÇÃO

A temática escolhida para este estudo prende-se com as mudanças no ensino artístico e com o surgir de uma nova disciplina a Educação Visual e Tecnológica. Esta nova disciplina que veio substituir as disciplinas de Trabalhos Manuais e Educação Visual, reúne as duas vertentes distintas e apresenta-se segundo um programa relativamente aberto e flexível baseada no método de projeto. A educação Visual e Tecnológica vem atualmente e cada vez mais a assumir um papel importante na aprendizagem de “atitudes e valores” e “numa educação para a cidadania” dos alunos.

Nos tempos atuais ouve-se falar insistentemente em problemas como a indisciplina, abandono escolar, dificuldades de aprendizagem e na urgente necessidade de uma escola inclusiva. Conscientes do papel das expressões artísticas e novas tecnologias no desenvolvimento global do ser humano e do interesse, sucesso e motivações que estas despoletam nos alunos, vimos reunidas no currículo da disciplina as condições ideais para ensinar as «atitudes e valores» transversais e obrigatórios que surgem no atual currículo do ensino básico. Na disciplina de Educação Visual e Tecnológica, «as atitudes e valores» surgem não só como recursos e métodos usados na dinâmica e organização da disciplina e como critérios de avaliação dos alunos, mas também como conteúdos, temas e metas inerentes ao método de projeto e às diversas «Unidades de Trabalho» e «Áreas de Exploração».

Reunidas as três dimensões; a dimensão Visual, a Tecnológica e a «das atitudes e valores» em prol de uma educação para a cidadania, questionamo-nos acerca das práticas docentes e da forma como os professores de Educação Visual e Tecnológica gerem os programas e currículo da disciplina. Mais especificamente, questionamo-nos de que forma são abordados estas «atitudes e valores» em contexto sala de aula e através de que métodos, recursos, atividades e práticas pedagógicas. Será que vêm a aprendizagem de «atitudes e valores» em prol de uma educação para uma cidadania como uma mais-valia ou elo que pode perfeitamente coexistir e ser transversal com as vertentes da educação visual e a tecnológica numa formação mais global e significativa de um indivíduo? Ou persistem ainda nos métodos e aprendizagens mais manuais e inerentes à antiga disciplina dos trabalhos manuais? Ou será que gerem o programa de acordo com a formação mais atual e voltada para as novas tecnologias e os seus métodos?

Relativamente à questão: que Educação para a Cidadania queremos ou ensinamos? Gostaríamos de sublinhar que, dada a complexidade dos conceitos de cidadania e de educação para a cidadania e dada a flexibilidade e abertura do programa de EVT, nos parece necessário empreender um esforço de clarificação que possibilite conhecer e perceber os atores inseridos e envolvidos neste estudo, bem como seus métodos, práticas letivas e projetos desenvolvidos, bem como sucesso ou insucesso das aprendizagens. Prevemos no entanto a possibilidade muito vasta e abrangente de diversos projetos e experiências a nível das Expressões Artísticas capazes de motivar, envolver e desenvolver no aluno atitudes e valores conducentes tanto ao seu sucesso escolar como à sua identidade enquanto cidadão participante e responsável numa comunidade/sociedade.

De que forma colocam os professores em prática o programa da disciplina de Educação Visual e Tecnológica e de que forma gerem ou integram no seu trabalho “o conjunto de valores e de princípios orientadores do currículo”? Acreditamos que um ensino sustentado nos valores e princípios orientadores do currículo pode contribuir de forma mais eficaz e eficiente para o sucesso escolar de cada aluno e para a construção de personalidades mais conscientes, autónomas, intervenientes e responsáveis. Acreditamos que a educação tecnológica e as expressões artísticas em conjunto e aliadas a determinados valores e princípios morais e cívicos de base poderão trazer para o ensino atual aprendizagens mais significativas e tornarem-se agentes de mudança em prol de uma educação melhor e “construída sobre a rocha”; capaz de resistir às intempéries, ser determinante e muito útil no futuro. Porém o problema coloca-se, de que forma vê ou aplica o professor de Educação Visual e Tecnológica esta nova visão do ensino atual.

#### Questão central da pesquisa

Questionamo-nos se absorvidos pela análise de documentos teóricos, solicitados para novas tarefas, confrontados com elevadas taxas de insucesso e abandono escolar dos alunos e postos perante a crescente indisciplina no interior das escolas, muitos docentes de Educação Visual e Tecnológica, vêem a educação para a cidadania como mais um problema a resolver, uma nova tarefa a desempenhar, em suma, como algo que lhes vai trazer um acréscimo de trabalho, ou se por outro lado, muitos veem a educação para a cidadania como parte integrante e transversal dos currículos, como um conjunto de competências a desenvolver, como um recurso fundamental para uma escola inclusiva. Veem os professores de EVT o desenvolvimento em atitudes e

valores, numa educação para a cidadania, como aprendizagens fundamentais para a integração pedagógica dos alunos com maiores dificuldades? No nosso trabalho o fio condutor de todos os procedimentos começou com a seguinte pergunta de partida:

- Quais os contributos da Educação Visual e Tecnológica numa educação para a cidadania dos alunos?

A pergunta de partida trouxe-nos porém muitas outras questões que nos ajudam a entender o caminho que se quer percorrer. O desafio que se coloca à Educação para a Cidadania no âmbito da disciplina de EVT consiste em determinar... quais as necessidades dos indivíduos em termos da informação, dos saberes, das competências e capacidades de que estes se devem munir para se tornarem socialmente empenhados.

- Se considerarmos na Educação para a Cidadania, o processo de aprendizagem ser mais importante que o ensino transmissivo de conteúdos atomizados, que métodos, processos ou atividades se mostram mais eficazes nas práticas desenvolvidas em EVT?

Se a educação para a cidadania deve contribuir para o desenvolvimento da compreensão intercultural e de capacidades de tomada de decisão e resolução de problemas, as quais se desenvolvem sobretudo através da prática e da experiência, como se podem desenvolver estas competências através das Expressões Artísticas e no âmbito da disciplina de EVT? No desenvolvimento das atividades na disciplina de EVT, as oportunidades de desenvolver e praticar a autonomia, a responsabilidade, a cooperação e a criatividade, contribuem para que em cada sujeito desponte um sentimento de mérito pessoal e novos valores na formação da sua personalidade? Que tipo de Educação para a Cidadania desenvolvem os professores nas aulas de Educação Visual e Tecnológica e para que alunos? De que forma colocam os professores em prática o programa da disciplina de Educação Visual e Tecnológica e de que forma gerem ou integram no seu trabalho «o conjunto de valores e de princípios orientadores do currículo»? Estarão os professores preparados para a levar a cabo esta tarefa? De que forma o fazem? Qual o Perfil de atitudes e competências do professor de Educação Visual e Tecnológica? Qual a opinião do professor face ao curriculum do programa de EVT?

#### Objetivos da pesquisa

Um dos objetivos desta pesquisa prende-se com a necessidade de conceber a «visão atual do ensino» na sua e missão de educar o indivíduo nas suas diversas dimensões

e com especial relevância para princípios morais e éticos, atitudes e valores conducentes a uma educação para a cidadania.

- Verificar de que forma os professores de EVT gerem o currículo da sua disciplina de forma a desenvolver nos alunos uma educação para a cidadania no âmbito de uma escola inclusiva e no âmbito de um projeto educativo que tem como linha de base o tema “Unidos na Construção de uma escola para todos”.
- Através do desenvolvimento de diversas unidades de trabalho em EVT, promover nos alunos uma educação para a cidadania, tendo como meta favorecer a fruição de uma inesgotável fonte de experiências plásticas que contribuam para o desenvolvimento integral do aluno.
- Aprofundar o conhecimento da relação escola/EVT/sala de aula.
- Contribuir para a melhoria de práticas letivas e para atitudes de mudança em contexto educativo e no âmbito da EVT.
- Favorecer a compreensão da importância do professor de EVT enquanto Agente(A) de ensino nas suas dimensões de pessoa, artista e pedagogo e no âmbito da relação pedagógica (RP) construída na sala de aula.
- Sensibilizar para a importância da educação artística no âmbito da disciplina de EVT enquanto instrumento para a educação para a cidadania dos alunos.
- Sublinhar a necessidade das expressões plásticas (experimental/conhecer/criar/apreciar)<sup>1</sup> assumirem um carácter sistematizado e contínuo como determinante na educação para a cidadania dos alunos.

Quanto ao propósito este estudo é uma investigação-ação. Pretende-se que os resultados obtidos permitam às pessoas conhecerem-se melhor, aumentem a consciência que têm dos problemas e possam ser utilizados para a apresentação de recomendações ou tomada de decisões tendo em vista a mudança de algumas práticas.

#### Plano da Pesquisa

Esta investigação tem como título Contributos da Educação Visual e Tecnológica numa Educação para a Cidadania. Está dividido em duas partes. Após a parte introdutória onde se justifica a escolha do tema; onde se apresenta a questão central da pesquisa e os seus objetivos e propósito; o plano da pesquisa e a relevância e limitações do estudo, surge a Parte I que trata o enquadramento teórico-conceitual do

---

<sup>1</sup> Mandala “A Magia da Expressão Plástica” de Amílcar Martins (2009).

nosso estudo. Fazemos uma abordagem histórica e a nível dos programas e recomendações ou orientações curriculares do ensino artístico no âmbito do ensino do “desenho” e “trabalhos manuais”. Em Portugal, este percurso histórico em que se processou uma evolução teórico-conceptual ocorre desde os tempos Monárquicos, passando pelo tempo Republicano e Estado Novo, até aos tempos recentes; à Educação Visual e Tecnológica.

Na Parte II apresentamos o enquadramento empírico da nossa investigação. No capítulo II definimos e contextualizamos o conceito de “escola inclusiva”, o conceito de “projeto educativo” e “sala de aula” (onde ocorre esta investigação através do desenvolvimento de projetos no âmbito de unidades de trabalho). Definimos o “aluno” que é o sujeito da investigação. No capítulo III tratamos a metodologia. Apresentamos as opções metodológicas segundo o Modelo de Relação Pedagógica (RP) de Renald Legendre (1993), definimos os instrumentos da pesquisa e apresentamos a análise de conteúdo. Apresentamos o roteiro descritivo das atividades realizadas e que se divide em três momentos. No Capítulo IV fazemos a descrição do desenvolvimento das unidades de trabalho e no capítulo V apresentamos os resultados, as conclusões que resultam da interpretação/discussão dos resultados à luz da teoria. Apresentamos os limites da pesquisa e recomendações futuras ou implicações educativas da investigação realizada.

#### Relevância e limitações do estudo

Consideramos o tema da maior importância/relevância atendendo a que uma das visões atuais do ensino apresenta a necessidade de educar o indivíduo nas suas diversas dimensões e com especial relevância para princípios morais, atitudes e valores conducentes a uma educação para a cidadania. No âmbito de uma escola cujo Projeto Educativo tem por tema “Unidos na construção de uma escola para todos”, importa perceber de que forma se pode abordar a educação para a cidadania dos alunos em contexto sala de aula de EVT. Quais as concepções que fazem os professores de Educação Visual e Tecnológica da sua disciplina e de que forma utilizam ou gerem os «princípios orientadores e transversais ao currículo do ensino básico, as atitudes e valores» nas suas aulas e práticas pedagógicas.

#### Propósito deste estudo

Quanto ao propósito este estudo é uma investigação-ação. Pretende-se que os resultados obtidos permitam às pessoas conhecerem-se melhor, aumentem a

consciência que têm dos problemas e possam ser utilizados para a apresentação de recomendações ou tomada de decisões tendo em vista a mudança de algumas práticas. Carmo e Ferreira (2008) definem assim a investigação-ação.

O propósito desta investigação é resolver problemas de carácter prático, através do emprego do método científico. A investigação é levada a cabo a partir da consideração da situação real. Não tem como objetivo a generalização dos resultados obtidos e portanto o problema do controlo não assume a importância que apresenta noutras investigações. A sua principal finalidade é a resolução de um dado problema para o qual não há soluções baseadas na teoria previamente estabelecida. (p. 228)

Optou-se para este estudo por uma investigação de carácter mista - qualitativa e quantitativa. Trata-se quanto ao método de Estudo de Caso. Para a recolha de dados que serviram de base para este estudo optou-se por recorrer a dois questionários<sup>2</sup>. Recorreu-se também à observação direta participante em sala de aula através da exploração e desenvolvimento de diversas unidades de trabalho contextualizadas metodologicamente no modelo pedagógico de Renald Legendre (1993) e do desenvolvimento de atividades que seguiram a estrutura metodológica inspirada na mandala “A magia da expressão plástica” de Amílcar Martins (2009), com alunos do quinto e sexto ano. Para a recolha de dados recorreremos também à análise documental.

À semelhança de outros trabalhos de investigação académicos, também este estudo nos apresenta algumas características inerentes ao seu método de estudo utilizado; em que não é possível generalizar as conclusões que se obtiveram para a população portuguesa de professores que leciona esta disciplina e alunos do segundo ciclo do ensino básico. Uma fragilidade encontrada (de natureza ética) prende-se com a duplicidade de papéis assumidos em simultâneo pela mesma pessoa, o de professor e o de investigador no seu próprio terreno ou contexto de trabalho. Encontramos também a condicionante do curto espaço de tempo (um ano) disponível para a concretização desta investigação. O tempo é um fator muito limitativo da investigação uma vez que não pudemos realizar um estudo referente à totalidade do ano letivo e remete-nos o mesmo apenas para o primeiro, segundo períodos e meados do terceiro, de forma a haver espaço e tempo para a redação da tese e respetivas conclusões face aos resultados dos inquéritos aplicados após os términos dos dois períodos.

---

<sup>2</sup> Apêndices (M, N, O, P)

## **I PARTE\_ ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL**



## Capítulo I – Perspetiva Histórica da Educação Visual e Tecnológica

### Introdução

Segundo Magalhães (1952) é importante conhecer o passado, não renegá-lo e considerá-lo.

Não é um lugar-comum mas uma verdade que é preciso compreender e que nem sempre se compreende: o progresso pedagógico depende, por um lado, de um conhecimento cada vez mais perfeito da psicologia da criança e, por outro lado, de um conhecimento mais científico das disciplinas que devemos ensinar. É forçoso conhecer as relações que devem necessariamente existir entre a evolução de uma disciplina e a evolução dos métodos de ensino dessa mesma disciplina. As várias correntes não constituem ciclos fechados, que se ignoram e destroem uns aos outros. Os sábios de uma época não renegam os trabalhos dos seus predecessores e, pelo contrário, apoiam-se neles, e assim aparece esse admirável esforço coletivo que liga o presente ao passado. Seria dar prova de estreiteza de espírito e de falta de compreensão considerar apenas as correntes modernas e tudo ignorar quanto às tendências que as precederam. (p. 9-10)

Na mesma linha de pensamento, muito do que nós somos vem do passado. Segundo Ortega Y Gasset (s.d.), “Negar o passado é absurdo e ilusório, porque o passado é o natural do homem que volta a galope. O passado não está aí e não se deu ao trabalho de passar para que o neguemos, mas para que o integremos” (p.20).

A disciplina de Educação Visual e Tecnológica é uma disciplina recente porém entendemos que existe um passado e uma história que nos remete a um percurso no ensino artístico em Portugal e que foi decisivo para o surgir desta nova disciplina no currículo atual do ensino básico. Entender alguns aspetos e mudanças no ensino artístico em Portugal, alguns movimentos artísticos e épocas determinantes ajuda-nos a melhor conhecer e entender a disciplina de Educação Visual e Tecnológica como a conhecemos hoje. Importa também verificar que não só de forma explícita mas também implícita, «atitudes e valores» conducentes a uma educação para a cidadania, foram ao longo do tempo e paralelamente ao ensino artístico, tomando um lugar de maior destaque e preocupação. Sejam os motivos de ordem política, económica, religiosa, social, entre outros, assim e de acordo com as influências de cada época se dará mais ou menos importância ao ensino artístico, à educação e à transmissão de valores e de princípios numa “educação para a cidadania” e para a formação do indivíduo no seu todo. Apercebemo-nos porém que com o tempo a educação artística se torna cada vez mais transdisciplinar e a ela são atribuídos novos

e os mais variados papéis na educação global do ser humano; o que a torna (a nosso ver) obrigatória e fundamental no ensino.

Entender o passado da disciplina de Educação Visual e Tecnológica e deste modo o ensino artístico em Portugal, requer uma viagem atenta pelos currículos e orientações metodológicas que durante épocas sustentaram teoricamente o ensino das artes em Portugal. Para o nosso estudo importa perceber os momentos mais marcantes e de mudança. Pretendemos reconhecer nestes documentos que se sucedem ao longo da história do ensino paralelismos e tendências de um ensino artístico com a «educação de valores e atitudes». Entender pontos de ruptura ou linhas de continuidade num ensino artístico onde de forma explícita ou implícita, mais intensa ou menos, sempre está presente uma «educação para a cidadania» baseada em atitudes e valores que refletem uma época, um tempo ou uma sociedade. Importa-nos chegar à disciplina de Educação Visual e Tecnológica e perceber que o passado lhe abriu um caminho e que o hoje tem uma história que nos ajuda a entender o presente. Uma viagem que no ver de Martins (2002) é “um dos desafios que enfrentamos hoje”.

Um dos desafios que enfrentamos hoje é o de inventar a síntese entre o antigo sótão e o novo sótão<sup>3</sup>: o sótão do último andar da casa e o novo sótão da ponta dos dedos. Tradição e modernidade são pares vizinhos. Ambos necessitam de uma atitude consciente de atualizar no presente os fluxos de reprodução da tradição e os fluxos de inovação sobre o futuro. (p. 23-24)

## 1.1-Tempos Monárquicos

Embora o desenho esteja presente nas sociedades desde as épocas mais remotas, importa-nos salientar que o desenho surgiu como “disciplina própria”, em Portugal, apenas no século XVI. Em 1594 Filipe II criou a Aula do Risco do Paço da Ribeira; lugar de artistas, de aprendizagem. O projeto foi retomado pelo Marquês de Pombal no século XVIII, depois do terramoto de Lisboa, como espaço de preparação de engenheiros e arquitetos que aprendiam a traçar os riscos das suas construções.

Na época antecedente a Marquês de Pombal, o desenho era apenas integrado no ensino da arquitetura e no exército com carácter essencialmente prático e aplicável às necessidades. Com a ideia de aplicabilidade do desenho e produções artísticas nas manufaturas, o desenho começa então a ser lecionado em aulas de debuxo, gravura e

---

<sup>3</sup> Segundo Martins (2002), o “sótão” é o lugar do património e disponibilização de ideias, projetos, experiências. O sótão é um arquivo dinâmico onde se guardam heranças que são transformadas em relatório acumulado, disponível e à mão (p.23).

de desenho, com o objetivo de uma aplicação útil e prática e sem uma planificação e gestão demasiado rígida. O ensino do desenho nas “Aulas do Risco” tinha como método a “cópia do trabalho dos mestres”.

A Reforma de Marquês de Pombal foi muito importante para a construção do que poderemos chamar um primeiro Sistema de Ensino em Portugal. «A reforma pombalina dos estudos superiores distribui a Universidade de Coimbra por seis Faculdades: Teologia, Cânones, Leis, Medicina, Matemática e Filosofia» (Carvalho, 2001, p.469); «Na Faculdade de Matemática, como cadeira do primeiro ano surge a Geometria e a Geometria Elementar» (Idem, p.477). Carvalho (2001) recorda-nos que a reforma pombalina restituiu o Colégio das Artes à Universidade a que originariamente pertencera, por provisão de 16 de Outubro de 1772, destinando-o à educação e ensino da mocidade nobre e civil das províncias do norte do país que pretendesse cursar as Humanidades (p.481). Por volta de 1800 surge um outro ensino de desenho, nas Academias Reais da Marinha de Lisboa e Porto, independente de qualquer sistema nacional, mas devidamente planificado, com metodologias e recursos de aprendizagem específicos.

Na História do nosso Ensino não se deve deixar esquecida a Casa Pia de Lisboa, criada em 1780, com dois séculos de existência e que ainda hoje é uma instituição escolar em exercício das suas funções pedagógicas. Inicialmente a Casa Pia recolhia crianças abandonadas na cidade de Lisboa, cujos pais não as podiam sustentar e cuidar. Em 1804 criaram-se novas escolas dado a insuficiência de instalações, algumas fora da cidade de Lisboa. Nelas para além de outras disciplinas, também se ministraram o ensino do Desenho e das Belas-Artes. Segundo Carvalho (2001) a Casa Pia “custeou as despesas de manutenção no estrangeiro de alguns dos seus alunos mais hábeis, donde saíram cirurgiões formados em Londres e em Edimburgo, e artistas, em Roma, como o pintor Domingues Sequeira” (p.520). Para alunos dotados de qualidades manuais tinha a Casa Pia oficinas, entre outras, de fiação e de tecelagem.

Segundo Ramos (1999), em Portugal, surgem no séc.XIX, em 1836 com a reforma de Passos Manuel, as primeiras propostas de planificação do ensino artístico, bem como de forma abrangente ou global, de todo o ensino ou instrução pública. “Embora se tivessem tornado uma realidade a nível legislativo, a nível prático tais planificações não foram aplicadas nas escolas” (p. 16). Carvalho (2001) refere acerca do papel de Passos Manuel, Costa Cabral, Fontes Pereira de Melo e João Crisóstomo de Abreu e Sousa na educação do ensino artístico.

Já se tinham mostrado conscientes de que a finalidade do ensino não é apenas a de transmitir informações de natureza literária e científica, o saber, mas também o saber fazer. Para isso legislaram, mandaram construir escolas, oficinas e laboratórios, criaram conservatórios de artes e museus, instituíram disciplinas e conceberam programas mas, anos após, quando se olhou para trás, reconheceu-se que tudo ou quase tudo ficara no papel, e que era necessário começar de novo. (p.615)

Almeida Garrett disse de Passos Manuel, que foi «o ministro mais sinceramente patriota que o país jamais teve». Almeida Garrett foi, entre nós, um dos principais defensores da inclusão do ensino das artes no processo educacional dos jovens portugueses, achando-o como imprescindível na formação social e democrática do cidadão, bem como elemento fundamental para a formação do carácter. Almeida Garrett (1829) citado em Sousa (2003) refere:

O fim geral da educação é fazer um membro útil e feliz da sociedade. O objetivo da educação é formar o corpo, o coração e o espírito do educando (...) Não tratei das artes como profissão, mas como necessário elemento de toda a educação (...) despertar nos sentidos do nosso pupilo o inato sentimento do belo, que é seu objeto e princípio... (p. 90)

A. Garrett defendeu princípios pedagógicos como os da naturalidade, da consideração das capacidades desenvolvimentais da criança, da criação como oposição à cópia e de uma evolução programática cautelosa, iniciada a partir dos primeiros anos. Segundo o autor (1829) e citado por Alberto B. Sousa (2003) acerca do desenho:

Também não lhe hei-de ainda ensinar o desenho, mas hei-de prepará-lo para isso. Não me porei a fazer caretas e rabiscos, a título de desenhar “d’après nature”, como Rousseau com o seu Emílio; mas tão pouco lhe hei-de dar estampas a copiar, que é o meio mais seguro de ele nunca saber nada senão copiar. Parece-me mau este segundo método, que é o comum \_ e ridículo o primeiro ... Eu assento que o melhor método é apresentar ao mesmo tempo cópia e natural, fazer observar a verdade de um e a fidelidade de outro, e o pelo qual se consegue fingir a natureza: e estou que este é o método de andar mais depressa e seguro. (p. 90-91)

Passos Manuel tinha como primeira prioridade a educação, demonstrando as possibilidades e os limites de um projeto revolucionário de transformação da sociedade portuguesa. Criou uma série de iniciativas, apontando para o progresso material, político, industrial e cultural do País. De forma a promover o desenvolvimento industrial, criou as Conservatórias de Artes e Ofícios, em Lisboa e Porto, valorizando e instaurando os alicerces para o ensino profissional. Segundo Passos Manuel a indústria portuguesa era de má qualidade e necessitava de proteção, face à concorrência estrangeira. Era necessário fomentar o desenvolvimento industrial e

proteger os seus produtos no mercado internacional, invadido por mercadorias estrangeiras, o que era tarefa árdua. Faltava, acima de tudo, mão de obra qualificada. Segundo Ramos (1999) “a arte assume aqui não só o papel de uma cultura estética, mas também o de contribuir para o progresso da civilização” (p.19).

Criou-se a Academia de Belas Artes de Lisboa, como consta no relatório de 25 de Outubro, como objetivo imediato salienta-se o facto de se reunirem num só corpo de escola, todas as Belas Artes, com o fim de facilitar os seus progressos, de vulgarizar a sua prática e de a aplicar às artes fabris. O decreto da criação da Academia, a Rainha D. Maria justificava a sua decisão: “promover a civilização geral dos Portugueses, difundindo por todas as classes o gosto do Belo e proporcionando meios de melhoramento aos Ofícios e Artes, pela elegância das formas dos seus artefactos, a fim de que se goze quanto antes das incalculáveis vantagens que as nações mais cultas da Europa estão colhendo deste ramo de Instrução Pública”. Nesta perspetiva estariam as disciplinas de Desenho, de Pintura, de Escultura, de Gravura e de Arquitetura.

A existência de escolas industriais contribuiu para a reestruturação e desenvolvimento económico do nosso país. John Ruskin teve uma enorme influência nos programas de desenho, tanto em Portugal como noutros países. Destaca-se a importância dada à observação, na educação de cada ser humano, também defendia a implementação da arte nas indústrias manufatureiras.

O desenho surge entre 1895 e 1905 relacionado com a área da Álgebra e Geometria no Espaço, instituído pela reforma de João Franco e Jaime Moniz. No ano que seguiu, em 1906, Eduardo José Coelho reformula o ensino com a criação do Ensino Oficial Feminino e as disciplinas de Trabalhos Manuais e de Desenho e Caligrafia.

## **1.2-Tempos Republicanos**

Brito Camacho, defende a ideia de que o nosso atraso provinha da insuficiência do ensino técnico. Na sua reforma (Decreto de 29 de Março de 1911) Brito Camacho defende ainda o ensino do desenho logo no ensino primário, valorizando a observação. Segundo Sousa (2000), em Portugal, embora alguns pedagogos como Luís António Verney, Ribeiro Sanches, Almeida Garrett, Passos Manuel, A.F. Castilho, A. Quental, João de Deus e outros, já tivessem veementemente chamado a atenção para esta questão, “só com o princípio da República é que há uma grande convergência de intenções pedagógicas neste sentido, liderada por João de Barros,

conseguindo-se nessa altura a inserção do Canto e do Desenho nos currículos escolares” (p.87). João de Barros considerava o ensino das artes como um instrumento de educação cívica e de progresso individual, procurando que a escola fosse um lugar de aperfeiçoamento da pessoa e, deste modo, de regeneração do ser social. A sua concepção de artes na educação possuía uma dimensão incidindo sobre o aperfeiçoamento individual, mediante o desenvolvimento da sensibilidade e a formação da personalidade. Sobre as «Artes na Educação», João de Barros escrevia em 1912 e citado Sousa (2003):

Uma lição de trabalho, de esforço, de vontade, uma lição de arte, também \_ e teremos dado um passo decisivo para a cultura moral e cívica que desejamos. O equilíbrio, que tão escasso é, de um modo geral, na gente portuguesa \_ o equilíbrio de sentimentos e de sensibilidade \_ aprender-se-á assim. E o amor dos princípios democráticos que constituem essencialmente a educação cívica \_ aumentar-se-á de todo o encanto e de toda a força calma que resulta de um ambiente ordenado e harmonioso, em que são cultivadas as energias de beleza e de graça que existem em todas as crianças normais. Depois, essa grande virtude das democracias \_ a Solidariedade \_ é uma das resultantes mais diretas e mais imediatas da cultura artística no ensino primário, como o é em toda a vida social. Ela adoça e amacia o carácter; ela fortifica e orienta a sensibilidade; ela aumenta o poder da comunicabilidade. Só por ela se justifica a execução de todos os processos, métodos e disposições que é a arte na escola, em todo o seu significado e em todas as suas aplicações. (p. 91)

Em 1911 foi proclamada a Primeira República, durante a qual a educação se salienta e valoriza. No livro *A Minha Pátria* de Anna de Castro Osório (1906), pode ler-se:

E saber ler é saber tudo quanto existiu em todos os tempos. Saber ler é poder pensar e falar . . . Aprender a ler é mais do que nascer, porque o nascimento abre-nos apenas os olhos para o que nos rodeia . . . .(p. 394-395)

Na Primeira República, acontecem diversas iniciativas particulares e oficiais de combate ao analfabetismo e de valorização da cultura popular e da educação.

Os currículos da Primeira República (1910-1926) apresentam diversas áreas e indicam diferentes experiências a desenvolver. Apresentam-se propostas de trabalhos de modelação e tecelagem.

O Decreto de 29 de Março de 1911<sup>4</sup> refere no art.º 5.º que o ensino infantil é comum aos dois sexos e tem em vista a educação e desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças, desde os quatro anos aos sete anos de idade, com o fim de lhes dar um começo de hábitos e disposições, nos quais se possa apoiar o ensino regular da escola primária.

---

<sup>4</sup> Anexo 1

Acerca «Da orientação do ensino», o art. 12.º refere: «Todo o ensino primário deve ser essencialmente prático, utilitário e quanto possível intuitivo». Nesta época alguns pedagogos manifestavam já o seu interesse pelo ensino artístico, ou pela «aplicação da arte na escola».

O decreto 3700, de 24 de Dezembro de 1917 veio tornar o programa de «desenho, geometria e trabalhos manuais» obrigatório no ensino primário elementar com duas fases. Esse programa menciona possíveis experiências, de trabalhos de modelação, tecelagem e costura, entrelaçados em papel, trabalhos em arame e madeira, inclui áreas de desenho e geometria. Para o ensino primário superior deveria desenvolver-se o programa anterior e também seria obrigatório trabalhar em metal e cortiça.

Em 1918, com a reforma de Alfredo Magalhães, os trabalhos manuais educativos passaram a ser introduzidos nos liceus que possuíssem instalações apropriadas e o material indispensável, mas sem carácter de obrigatoriedade.

A reforma de 1918 por Sidónio Pais e Alfredo Magalhães dá os primeiros passos para a criação de uma disciplina de Trabalhos Manuais que se pretendia estar ligada às demais disciplinas. É de salientar nesta reforma o ensino feminino e os seus objetivos na educação da mulher segundo a mentalidade, cultura e sociedade da época.

O Decreto n.º 6: 146 de 3 de Outubro de 1919, aprova o regulamento das escolas de Artes e Ofícios.

O Decreto n.º 6: 203 de 7 de Novembro de 1919 aprova os programas do ensino primário geral, do ensino primário superior e do ensino normal primário

A Primeira República segue-se uma outra, onde o papel e valor da educação, tal como das artes na educação, vão notoriamente recuar.

Em 1921 é instituído um exame de carácter obrigatório à disciplina de Desenho com a reforma de Barros Queirós e Ginestal Machado. Segundo Gomes (2008), verifica-se desta forma a preocupação em transmitir aos alunos capacidades, por forma a realizarem trabalhos criativos e a terem “*destreza*” nos mesmos.

De modo que eram incutidos os princípios da liberdade de expressão, na procura de uma formação cívica adequada que pretendia que se obtivesse do aluno um rendimento por esforço do próprio e pretendendo-se do professor um olhar atento a este desenvolvimento, não interferindo no entanto com a liberdade expressiva do educando. (p. 8)

### 1.2.1-Orientações Curriculares

Os currículos da Primeira República (1910-1926) abordavam áreas com as respetivas indicações das experiências a desenvolver. O Decreto de 30 de Março de 1911 que aprova a reorganização dos serviços de instrução primária reflecte a importância que surge face à educação do indivíduo a qual é única e capaz de o desenvolver integralmente e no seu todo e ao longo de toda a vida. «A feição do ensino que se vai adoptar em Portugal»; «esse ensino é graduado, concêntrico e metódico, mantendo, numa harmonia constante, o desenvolvimento orgânico e fisiológico, e o desenvolvimento intelectual e moral». A educação do indivíduo no seu tríplice aspecto é vista como um meio capaz de fazer progredir uma sociedade. Aponta-se neste decreto a necessidade de Portugal formar cidadãos que tenham em si a “força do trabalho” e o equilíbrio das vertentes físicas, cognitivas e morais.

Aponta-se aqui o valor da instrução como um dos principais elementos da educação; «só pela instrução segura e experimental o homem pode adquirir o esteiro que há-de afirmar o edifício moral da sua alma. Valoriza-se o saber ler, o interpretar e a aprendizagem dos conteúdos «mas não se ministra apenas educação pelo facto de se facultar a sua base essencial: a instrução. Ministra-se também educação directamente, nas suas consequências e resultados, fornecendo à criança, pela preleção, pelo conselho e pelo exemplo, as noções morais do carácter». Este decreto fala-nos “do amor à pátria” e do “amor aliado ao conhecimento das coisas”, de “amor reflexivo e consciente” o qual “é a liberdade altiva dos espíritos, a luz criadora que tudo alumia e fecunda”.

A criança de hoje para o futuro, conhecerá os rudimentos das artes, da agricultura, do comércio, da indústria, familiarizando-se numa educação essencialmente prática, com a terra e com os utensílios que o homem põe ao serviço da vida.

O Decreto valoriza o papel do professor na construção social, das civilizações e refere:

E eis porque a República deu tamanha atenção ao problema da instrução primária e com tanto desvelo distingue, e mais se propõe ainda distinguir, o professor de instrução primária, que é um grande obreiro da civilização. É que se torna indispensável e urgente que todo o português da geração que começa, seja um homem, um patriota e um cidadão.

Refere ainda o documento acerca dos professores: Tudo se faça a esses beneméritos trabalhadores, no intuito de aumentar os seus títulos de capacidade e de remunerar condignamente o seu esforço de educadores, nunca será demais. Eles têm vivido até hoje quase na miséria e no abandono.

«A escola vai ser neutra. Nem a favor de Deus, nem contra Deus». «Um dia a humanidade feliz será a humanidade que saiba ler e que disponha de uma vontade forte».

Refere o capítulo II da parte I acerca «Do ensino infantil, primário e normal», no art.º 5.º, «O objeto do ensino infantil é comum aos dois sexos e tem em vista a educação e desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças, desde os quatro anos aos sete anos de idade, com o fim de lhes dar um começo de hábitos e disposições, nos quais se possa apoiar o ensino regular da escola primária. Esse ensino, de entre as áreas artísticas, compreende os contos tradicionais de grande simplicidade de ação e com intuítos patrióticos e morais, noções de geografia descritiva pela observação dos lugares que a criança conheça, aquisição de hábitos morais por meio do exemplo e do ensino. Compreende o «sentido do tamanho e proporções das coisas; Conhecimento das cores e da forma das coisas», «Desenho e modelagem infantil», «Regulamentação do emprego do tempo, a fim de criar na criança hábitos higiénicos e método de trabalho», «Jogos livres e outros exercícios, que sirvam para educar os sentidos e concorram para o desenvolvimento físico da criança», «Distrações agrícolas e pequenos trabalhos manuais, etc.». O art.º 7.º refere ainda que «As noções e conhecimentos ministrados no ensino infantil devem transmitir-se, tanto quanto possível, por meio de representações plásticas e gráficas, com o auxílio do material froebeliano e por meio de exercícios adequados á escola infantil».

O art.º 9.º refere (que de entre muitas outras), constituem objeto do ensino primário elementar: «Geometria prática elementar»; «Desenho e modelação»; «Trabalhos manuais e agrícolas, conforme os sexos e as regiões». O art.º 10.º refere (que de entre muitas outras), constituem objecto do ensino primário complementar: «Desenho e modelação, caligrafia, fotografia, canto coral e recitação»; «trabalhos manuais ou agrícolas, conforme os interesses regionais e exercícios militares para o sexo masculino; trabalhos manuais, jardinagem, horticultura e economia doméstica para o sexo feminino». O art.º 11 refere que o ensino primário superior será professado em três anos e nele consta a disciplina de Desenho. O art.º 12 refere: «Todo o ensino primário deve ser essencialmente prático, utilitário e quanto possível intuitivo».

O Decreto n.º 6:146 de 3 de Outubro de 1919, referencia a arte como um meio de educação geral. Considera a expressão artística como um instrumento de auto-educação, um meio facilitador das aprendizagens, um espaço de sensibilização estética e artística. O Decreto aprova o regulamento das escolas de artes e ofícios, destinadas a ministrar o ensino industrial elementar, sob uma forma inteiramente prática e acessível aos indivíduos que se consagram às profissões artísticas e industriais e que não puderam adquirir os conhecimentos gerais dados pela instrução primária.

O Decreto n.º 6:203 de 7 de Novembro de 1919, aprova os programas do ensino primário geral, do ensino primário superior, do ensino normal primário e do exame de admissão às Escolas Normais Primárias.

Acerca do ensino Primário Geral e da 1.ª classe, o decreto refere algumas instruções pedagógicas:

Aproveitamento da curiosidade infantil, traduzida nos porquês das crianças, para sugestionar habilmente nas respetivas respostas\_ que devem ser dadas sempre com modos familiares e tolerantes, respeitando sempre o grau de desenvolvimento mental da criança»; «Aproveitamento dos factos da vida do aluno, quer escolar, quer familiar e social, para lhe chamar a atenção acerca do seu procedimento, bom ou mau, como nas suas relações com outras pessoas. Aproveitamento de factos que impressionaram os alunos e que facilmente podem surpreender-se nas suas conversas com os colegas e nas características narrativas que as crianças fazem umas às outras a propósito dum acontecimento que ouviram descrever ou de que foram testemunhas.

Referente à Modelação, Desenho, caligrafia, e trabalhos Manuais e Agrícolas o documento diz:

«Nas instruções pedagógicas que acompanham os programas destas disciplinas na escola Normal Primária, encontram-se as normas que ao professor cumpre seguir e salientada a grande importância que deve dar-se-lhes numa escola moderna, em que a actividade deve ser aproveitada e educada, e substituir o antigo regime de mera passividade da criança. Os trabalhos manuais traduzem e criam na escola a realidade, a vida. Nunca, porém, é demais afirmar que eles perdem a excelência da acção educadora se não obedecem constantemente aos seguintes princípios:

1.º Ser um meio de educação integral do indivíduo, provocando-lhe todas as espécies da atividade, e da educação real servindo de ponto de partida para o ensino concreto das noções das coisas de todas as ciências.

2.º Ser executado com atenção e reflexão e nunca mecanicamente, por hábito.

3.º Ser graduados, numa escala ascendente de dificuldades e escolhidos de modo que se combinem com as energias de cada criança, sem que contudo deixem de ser livres.

4.º Ser seriados e seleccionados de modo que haja variedade e sequência lógica, em que se parta do fácil e simples para o mais difícil e complicado. “Não é necessário que todos os alunos façam o mesmo objeto, mas, sim, que cada um faça os mesmos exercícios escalonados”.

6.º Não passar dum exercício para outro sem que a criança saiba fazer tão perfeitos quanto possível os objetos; e para que ela se não enfastie, fazendo mais de uma vez uma coisa, devem adotar-se diversas modalidades do mesmo exercício. Quando, porém, tiver já obtido uma certa perfeição, deverá voltar a executar toda a série para ela ver que já faz muito melhor.

7.º Apresentar honestamente o esforço pessoal da criança.

8.º Ter um aspeto de asseio e de boa conservação, de exatidão e de bom acabamento, revelador do amor ao trabalho.

...os exercícios, concretamente indicados no programa, são considerados como tipos exemplificativos e não como uma lista taxativa à qual se não pode juntar outros modelos de exercícios». Em relação “à modelação” pretende-se de entre tantos outros exercícios “o de Modelação livre e de memória, em vulto. Cópia em

vulto, de objectos usuais de formas simples e motivos de flora”. Em relação ao Desenho, “em todas as classes faz parte a recapitulação dos primeiros exercícios do desenho executados no ano anterior a fim de exercitar e educar os movimentos da mão e a vista e o sentido muscular pela leveza do traço”.

«Desenho do natural de formas simples e corretas, baseado principalmente na flora e em objectos vulgares, fáceis de representar. Composições simples e desenhos de aplicação prática (capas de caderno, livros, entre outros). Reprodução na ardósia parietal, em ponto grande, do mesmo desenho, executado alternadamente com a mão esquerda e a mão direita, e simultaneamente com ambas as mãos, quando se trate de desenho de formas simétricas. Na 4.<sup>a</sup> classe acrescentam-se “ilustrações” e exercícios de desenho decorativo e de adaptações ornamentais. Combinações geométricas decorativas. Frisos. Sombras e aguadas, tal como croquis (desenho rápido). Na 5.<sup>a</sup> classe existe também Croquis da figura humana e do natural. Exercícios de desenho, tendentes a medir de longe a grandeza relativa dos objetos. Noções práticas de perspectiva.

Em relação aos Trabalhos Manuais e Agrícolas temos os trabalhos manuais em papel; os trabalhos manuais em corda, cordel, fio de linho, lã e algodão; os trabalhos manuais em ráfia, junco, jutas, palha e verga; trabalhos manuais em madeira; trabalhos manuais em cortiça; trabalhos manuais de jardinagem e os trabalhos manuais em arame e em Folha-de-flandres.

Serão também precedidas de preleções em que o professor fará notar aos alunos-mestres: com relação à escola infantil:

Sendo rara a criança que não se entretém horas esquecidas com um lápis e um papel traçando as figuras que lhe sugere a sua fantasia, convém animar e desenvolver essa tendência natural; para isso deve-se dar às primeiras lições de desenho uma forma recreativa, deixando às crianças liberdade plena na escolha dos assuntos, ou modelos, sugerindo-lhes apenas, quando se vejam embaraçadas, coisas fáceis de representar e que sejam do seu conhecimento (brinquedos, animais domésticos, borboletas, folhas, frutos, etc.); na apreciação desses desenhos infantis é melhor indicar os erros do traçado ou as faltas de gosto em tom alegre e despreocupado, sem ar de censura, e desenhar o professor ao lado a mesma figura para a criança ver como se faz e como se evitam os defeitos que lhe foram apontados; é necessário repetir e variar estes exercícios, mas dando-lhes sempre curta duração para os proporcionar às forças físicas e intelectuais das crianças e lhes evitar tudo que possa provocar aborrecimento ou cansaço; a modelação e o desenho livres, substituindo-se à cópia de estampas, que não tem valor educativo, têm por fim excitar a iniciativa pessoal e fazer desabrochar a faculdade da invenção; é também para isso que se aconselha contar às crianças, quando já estão suficientemente desembaraçadas, histórias simples, de fácil compreensão, pedindo-lhes que modelem ou desenhem depois algumas das cenas que ouviram, embora ajudadas das primeiras vezes pelo professor; sendo a criança também colorista de sua natureza, convém, logo nestes primeiros exercícios, deixá-la servir-se de tintas, ou, antes, de lápis de cor, para colorir os seus desenhos; o desenho pode e deve ter uma aplicação imediata não só para embelezar o caderno escolar, como também para decorar ou enfeitar a capa que forra um livro, uma pasta, ou ainda para ilustrar um exercício ou lição de qualquer disciplina.

Acompanhando as lições de desenho livre, deve-se cultivar a ginástica dos movimentos, educar a mão e a vista da criança, para que não se desgoste ou desanime, reconhecendo não poder exprimir graficamente o que vê e na forma como o sente; os exercícios de flexibilidade da mão podem ser coletivos ou individuais; os primeiros têm de ser precedidos duma curta exposição oral. O professor mostrará às crianças o objecto que há-de ser desenhado; explicar-lhes-á a sua forma; e indicar-lhes-á a maneira como deverão proceder. Em seguida representará o objecto na lousa, e as crianças, seguindo atentamente os movimentos do professor, e tendo, portanto, a mão preparada pela vista, executarão em seguida o mesmo desenho no papel ou na ardósia; as indicações relativas à orientação do traçado poderão ser dadas, por exemplo, a propósito da representação de águas tranquilas (linhas horizontais), da chuva (verticais e oblíquas dirigidas de cima para baixo), dos campos de trigo (verticais e oblíquas, dirigidas de baixo para cima), etc.;

Nos exercícios individuais da criança executar-se-á os mesmos trabalhos, mas na lousa, e em ponto grande; nos exercícios destinados a desenvolver a cultura do gosto, pode empregar-se como instrumento o material froebeliano ou outro igualmente apropriado; deve permitir-se às crianças que façam combinações geométricas com esse material sobre a mesa ou no chão da escola, as quais se lhes patentearão assim sob uma forma concreta, sem que haja necessidade que a sua mão inábil tenha de vencer as dificuldades do traçado; o mesmo material pode servir de molde a combinações e figuras geométricas decorativas; ao professor cumpre guiar os exercícios de forma a obterem-se configurações relativamente complexas, como as que se empregam nas artes industriais, e fazer reproduzir em seguida na lousa ou no papel alguns dos melhores resultados obtidos, empregando-se de preferência os giz e os lápis de cores; pode também exercitar-se a memória, desenhando de cor algumas das configurações.

A grande utilidade do emprego da lousa neste período está em favorecer uma atitude correta, permitir a amplidão dos movimentos, e dar à mão a agilidade necessária, convindo até exercitar ambas as mãos, cada uma por sua vez, e simultaneamente.

Com relação às escolas primárias: os preceitos indicados continuam sendo aplicáveis, advertindo porém, que nas classes mais adiantadas já não basta dar simples indicações às crianças. O ensino da perspectiva não pode fazer-se sem umas certas regras, ainda mesmo que não se saia do campo elementar.

No desenho do natural convém habituar as crianças a exprimirem o relevo dos objectos por meio de sombras mais ou menos acentuadas;

Não podendo pensar-se em ensinar na escola primária as leis da perspectiva linear e da perspectiva aérea, pode-se, todavia, por meio da observação, dar noções práticas de perspectiva, e, procedendo por comparação, estabelecer experimentalmente algumas das leis fundamentais;

Apresentando-se à classe um modelo para desenhar, é para a sua forma geral, as suas linhas características e a sua estrutura que é necessário atrair a atenção das crianças; nos primeiros tempos poderá permitir-se-lhes que meçam as dimensões principais do modelo e tracem primeiro um retângulo envolvente; mas depois farão logo um esboço rápido, e só quando concluído se efetuarão medições sobre o modelo para corrigir os erros de apreciação;

É conveniente fazer alguns exercícios de avaliar à vista a grandeza relativa de ângulos e de segmentos de reta;

A multiplicação, por meio de recortes ou outro processo, duma simples folha desenhada, pode conduzir intuitivamente a algumas das regras do desenho decorativo; basta executar com essas folhas, por exemplo, um friso, procurando, por tentativas, a disposição que se torne mais agradável à vista; e convém

repetir de preferência os exercícios que tendem a desenvolver as faculdades de análise e de síntese das crianças. (p.2371)

O Decreto n.º 6:203 de 7 de Novembro de 1919 apresenta o programa de trabalhos manuais educativos (Trabalhos manuais em papel; trabalhos manuais em corda, cordel, fio de linho, lã e algodão: nós; simples, duplo e triplo; laçada, nó corredio, cego, do tecelão, etc.; trabalhos manuais em ráfia, junco, juta, palha e verga: trabalhos em ráfia simples e de cor; meia encadernação e encadernação). As Instruções pedagógicas referentes ao programa referem que:

Os trabalhos manuais têm por fim o desenvolvimento fisiológico geral e contribuem poderosamente para o desenvolvimento e aperfeiçoamento estético, intelectual e social. Os trabalhos manuais, cuja ação educadora se mede pelas reações mentais que provocam, devem ser considerados como estímulo, como um apelo ao espírito de invenção e à iniciativa da criança. São exercícios experimentais, por meio dos quais as crianças se familiarizam com os factos, com os seres humanos, com as forças e com os elementos da natureza.

Para realizar o seu fim, os trabalhos devem ser precedidos de discussão entre os alunos e o professor primário sobre o fim, dimensões e condições a que deve corresponder o objeto a que se pretende fazer, apresentando o aluno, antes de lançar mãos à obra, um desenho projeto do seu intuito.

Nas discussões o professor primário é forçado naturalmente a dar noções sobre as propriedades das coisas a manufaturar, a sua origem e modo de as obter, etc. Os trabalhos manuais devem, por isso, recair principalmente em objetos que aliem ao requisito de serem necessários à vida corrente, ao uso comum, o requisito de traduzirem quaisquer aplicações dos princípios e leis das ciências, convertendo-se assim em determinantes de lições de coisas.

A ferramenta, os instrumentos de trabalho, são exemplos reais de mecânica, de geometria, de física, etc. Desde as matérias de que são feitos, da sua forma e feitura, até à sua função, ao método do seu emprego e de execução e aos resultados obtidos, há sempre uma infinita variedade de assuntos que podem servir de pontos de partida para o ensino, demonstrando e explicando metodicamente tudo o que a criança faz ou pratica. A história comparada do material técnico e da matéria-prima empregada nos trabalhos manuais, reflete o género de existência que levaram os seus possuidores, as suas ocupações prediletas, o estado das artes industriais da época.

Ao fazer um barco de madeira, que a criança tenciona lançar no lago da escola, surge o problema dos corpos flutuantes, dos transportes, da sua evolução, os modos de tração, etc.

Na construção em cartonagem ou barro, dum castelo, por exemplo, há a estudar a arquitetura, os costumes, o estado das ciências de construção duma época, etc. Na modelação duma folha, duma flor, uma lição de botânica; na dum animal, uma lição de zoologia, etc.

Os trabalhos de jardinagem oferecem um grande número de questões e sugerem exercícios de toda a espécie, que, quando graduados, são mananciais de ensinamentos que têm a primacial superioridade de ser interessantíssimos para as crianças.

O desenho é um poderoso auxiliar de todos os trabalhos manuais.

Todos estes exercícios, que têm um carácter social e são uma justa e natural reacção contra o ensino de palavras, de fórmulas, através das quais se não vê a realidade, devem, todavia, ser ensinados quer na escola primária, quer, mesmo, na normal, gradualmente e numa escala ascendente de dificuldades, e escolhidos de modo que dê melhor desenvolvimento físico às crianças ou

alunos-mestres, por movimentos combinados, sem que, contudo, deixem de ser livres. Os trabalhos executados devem representar o esforço pessoal da criança ou do aluno-mestre e ter, sobretudo, um aspeto de asseio, de exatidão e de bom acabamento, reveladores do amor ao trabalho.

Os trabalhos manuais, para serem eficazes, devem ser encarados exclusivamente como um exercício escolar. Toda a vez que ultrapassarem este carácter, deixam de ser educativos para passar a profissionais. A repetição dos exercícios não deve ir nunca além do ponto em que a atenção e a reflexão desaparecem e são substituídas pelo hábito. Deve ter-se sempre presente que os trabalhos manuais das escolas primárias não têm o mesmo carácter que devem ter os das escolas técnicas. Os métodos, mesmo, são diferentes.

Nunca é de mais dizer que a iniciativa individual da criança ou do aluno-mestre deve ser não só respeitada, mas até estimulada e educada pelo professor primário ou normal. A intervenção deste nos trabalhos só é lícita diante de qualquer facto que poderá redundar em desastre, ou quando as forças do aluno possam comprometer o êxito da empresa em que está empenhado.

Os trabalhos ou exercícios concretamente indicados, devem ser considerados como tipos exemplificados e não numa forma taxativa. Ao professor compete dar, promover ou sugerir a escolha dos trabalhos que cada aluno deve executar, conforme as suas aptidões e grau de adiantamento. Alguns trabalhos são para habilitar o futuro professor a confeccionar e organizar o seu material de ensino.

Ao critério do professor primário cumpre seriar e selecionar os trabalhos, de modo que haja variedade e sequência lógica, em que se parta do fácil e simples para o mais difícil e complicado. Não é necessário que todos os alunos façam o mesmo objeto, mas sim, que cada aluno faça os mesmos exercícios escalonados.

Nos trabalhos manuais em papel é de toda a conveniência não aproveitar papéis impressos ou amarrotados, ou velhos, porquanto a tinta de impressão suja as mãos e tira à obra a realizar o aspeto de limpeza e asseio que deve presidir a todos os trabalhos manuais. O papel de cor não deve ser empregado na primeira lição ou exercício; poderá sê-lo na repetição do exercício. Deve haver a máxima cautela em que as dobras sejam rigorosamente perfeitas e muito bem vincadas.

Não se deve desprezar a nomenclatura geométrica, não se antepondo, todavia, este ensino ao do simples trabalho manual educativo.

É de suma importância o princípio de não se passar de um exercício para outro sem que a criança ou aluno-mestre saibam fazer tão perfeitos quanto possível os objetos; e para que eles se não enfatiem, fazendo mais uma vez a mesma coisa, devem adotar-se diversas modalidades do mesmo exercício.

A modelação deve acompanhar, se não preceder, o desenho. É mais fácil fazer em barro um objeto do que desenhá-lo. As linhas ferem mais a vista quando são apresentadas em vulto do que em papel. Manufaturando um objeto, a criança ou o aluno-mestre apalpa-o, sente-o, nas suas linhas, forma, volume e peso. Os sentidos do tato e muscular auxiliam assim a vista, educando-a na interpretação do que vê. É uma preparação lógica e cronológica para o desenho em geral e para o geométrico racional em especial, ensinando a criança a ver os objetos nas suas formas geométricas aproximadas.

Como resumo o programa refere que: os trabalhos manuais devem exercitar e habituar a criança ou o aluno-mestre a ver bem; a dar ao seu pensamento uma forma sensível e precisa, a desenvolver a inteligência e imaginação, associando a ação muscular ao esforço intelectual, a cultivar a aptidão manual e a torná-la hábil.

Todos os grupos de trabalhos manuais devem entrar em jogo, combinando-se reciprocamente e seguindo progressiva e paralelamente a mesma evolução, partindo dos trabalhos mais simples para os mais difíceis.

Devem aplicar-se a objetos atraentes e familiares, de uso diário, que os alunos conhecem e apreciam, e ter em atenção a vulgarização das matérias-primas. Devem ser executados, tanto quanto possível, em comum e ser atinentes a provocar o amor à natureza e à humanidade.

Devem educar o trabalho, ensinar a trabalhar, como se deve trabalhar e como a matéria se transforma economicamente pelo trabalho em objetos úteis e agradáveis.

### 1.3-No Estado Novo

Segundo Gomes (2008), o ensino durante este regime (Estado Novo) “estava associado à reprodução do social, e viu-se no Desenho o modo ideal já que a partir deste era possível que através da espontaneidade se conduzisse o aluno a idealização de determinados princípios” (p.8).

No ver de Sousa (2000), “o Estado Novo, porém, não só submeteu a criação artística a um regime de apertada censura, como privilegiou um ensino apenas cognitivista, ignorando as artes quase por completo” (p. 87). O autor descreve assim esse ensino:

O ensino tradicional convidava mais à passividade do que ao movimento. A criança passava as aulas sentada, quieta e parada, “absorvendo” passiva e muda tudo o que o professor lhe “ensinava” verbalmente. A criança passava a vida a assistir: assistia às aulas, assistia ao cinema, assistia à TV, assistia ao futebol ... passava a vida a assistir e assistia ao passar da sua vida. Submetida a dura repressão e castigos, para manter a “disciplina”, que os professores entendiam como estar parada-quieta-calada, a criança, muitas vezes nem recreios tinha onde pudesse correr e saltar livremente. Ia-se, deste modo, desenvolvendo uma pessoa parada, “que assiste”, em vez de participativa e atuante. Procurava-se formar, deste modo, um futuro cidadão inerte, inativo, temeroso, em vez de um cidadão enérgico, dinâmico e empreendedor. O melhor professor, não era aquele que ensinava bem, mas o que conseguia manter os seus alunos numa férrea disciplina de quietude e de silêncio.

Atualmente, pretende-se que a criança deixe de ser espectador para passar a ser ator \_ figura ativa e dinâmica de primeiro plano e rica de movimento da sua educação. As metodologias educacionais mais modernas usam o movimento para todo o seu processo educacional. Na realidade, o movimento é a vida; a vida é sinónimo de movimento; onde há movimento há vida. (p. 135)

Segundo Rosas e Brito (1996), o Estado Novo “sente-se investido das legitimidades sociais que sustentam as práticas de doutrinação e utiliza todas as potencialidades do ensino como fator de sociabilização: inculca valores, subordina corpos, disciplina consciências” (p.286). Há uma redução dos programas de ensino, das aprendizagens escolares de base e a valorização dos enquadramentos morais e religiosos. Segundo os mesmos autores:

Há linhas de continuidade que se prolongam por todo o período do Estado Novo, as quais se traduzem na adoção de quatro grandes perspectivas: uma lógica de compartimentos do ensino, que se manifesta na separação dos sexos e dos grupos sociais, bem patente nas medidas contra os princípios integradores da coeducação ou da escola única; uma concepção de realismo pragmático, que tenta ajustar a oferta institucional à procura social de educação, conduzindo a uma espécie de nivelamento por baixo das aprendizagens escolares (redução da escolaridade obrigatória, redução dos conteúdos programáticos, redução do nível de competências dos professores, etc.); uma política de centralismo administrativo do sistema educativo, concretizada por via de um reforço dos mecanismos de inspeção (ensino público e ensino particular) e de um controlo mais apertado dos corpos docentes e dos reitores dos liceus; uma atitude de desprofissionalização do professorado, levada à prática através da desvalorização das bases profissionais e científicas da atividade docente (nomeação das regentes escolares, desqualificação da formação académica dos professores). (p. 286-287)

Podemos falar de quatro fases distintas na organização das políticas educativas do Estado Novo. A primeira fase de 1930 a 1936, uma segunda fase de 1936 a 1947, uma terceira de 1947 a 1960 e uma quarta fase de 1960 a 1974. A primeira fase caracteriza-se por um certo desnorte na acção governativa, que parece pautar-se por um único objectivo: dismantelar as concepções, as representações e as práticas da escola republicana, nomeadamente nos sectores da administração do ensino e da formação de professores (Idem, p.287).

Na 1ª República o ensino obrigatório é de cinco anos e a escolaridade primária de oito anos. Em 1927 a escolaridade obrigatória é reduzida para quatro anos, três anos depois é reduzida para três. Há depois dos quatro anos de escolaridade a possibilidade de enveredar pelo Ensino Técnico ou Liceal.

O Ensino Técnico resume-se a pequenos cursos unicamente profissionais tais como o de electricista, encadernador, costura e bordados, entre outros. O Ensino Liceal por sua vez, tem seis anos de curso geral e um de curso complementar mas sem qualquer diferenciação.

A partir de 1926, desaparece também do nosso ensino o pré-primário, gratuito e obrigatório.

O Decreto 16730, de 13 de Abril de 1926 refere: «ler, escrever e contar corretamente», refletindo o desinteresse pelas áreas das expressões. Cortesão (1988) descreve assim a ideologia do regime existente nesta época em Portugal:

A ideologia do regime existente nesta época em Portugal supõe a estratificação social, a segurança e a promoção de elites. O povo estava miserável mas importava que não tivesse consciência da sua miséria para que não se verificassem sobressaltos sociais, para que não viesse para a cidade, para as fábricas, onde poderia estabelecer contactos «perigosos», devendo ficar no

campo a cultivar a terra. Daí a exaltação com que sempre eram referidas a beleza da vida no campo, e as vantagens de uma economia agrária. Daí o facto de, nesta época, continuar a existir uma industrialização reduzida ao mínimo. (p.134)

Magalhães (1952) refere acerca do analfabetismo existente nessa época em Portugal:

as elevadas taxas de analfabetismo que se têm verificado, reflexo do atraso cultural do nosso país, radicam em problemas muito vastos de âmbito económico, social e de mentalidade que se manifestavam no deficiente cumprimento da escolaridade obrigatória, em especial nas regiões rurais mais desfavorecidas onde a pobreza generalizada tornava indispensável, desde cedo, o contributo do trabalho infantil para a economia familiar. Por outro lado, a tardia e lenta industrialização do país não provocava grandes exigências de mão-de-obra qualificada a que a preparação escolar tivesse que dar resposta, pelo que, para a maioria da população, não eram muito perceptíveis as vantagens de saber ler e escrever. (p. 46)

No dizer de Lourenço (1999), a partir da Revolução Liberal de 28 de Maio de 1926, a Expressão é marginalizada e apagada dos currículos escolares sendo as práticas artísticas descredibilizadas e minimizadas nas práticas educativas. “Assistia-se assim a um retrocesso da evolução e desenvolvimento dos princípios educativos, e que inevitavelmente se repercutiu na prática educativa do país” (p.23).

Vive-se uma visão nacionalista, épica e redutora em que a escola tem um imenso papel na acentuação das diferenças económicas, sociais e culturais da época. O ensino é repetitivo. Estudam-se de cor os rios e as cidades do continente e do Império Colonial Português. Sabem-se de memória as linhas de caminho de ferro com as estações principais. Ensinam-se às crianças cantigas que veiculam valores «imutáveis» como «boa formação», o «amor à Pátria» e ao «poder instituído». Os livros de leitura glorificam através de quadros murais e cantigas a beleza da vida rural e das vantagens de se ser pobre e obedecer, apelam constantemente ao trabalho, ordem, limpeza e pontualidade, a uma população de crianças que em casa não tem água, nem esgotos, nem relógios.

O trabalho manual completa a formação do homem. Ora o homem completo é um homem livre. Não perderá a esperança em face do mundo e dos outros homens. Mesmo se vier a perder a sua fortuna, se aprendeu a servir-se das suas mãos para um labor honesto e útil, não terá embaraços. Ao contrário daquele que tornando-se parasita da humanidade só sabe mendigar, escolherá, corajosamente, o primeiro trabalho que se lhe oferecer, para escapar à fome. O exercício das mãos faz o forte. O homem forte, moralmente, é um homem recto.

Figura 1.3. Trabalho manual – O meu livro: leituras para os cursos de adultos e adolescentes, Alfredo Cabral, Livraria e papelaria Fernandes, 1954. (Ilustrações de António Barata).



O exercício das mãos faz o forte. O homem forte, moralmente, é um homem reto. A atividade manual é uma função digna como outra qualquer. Nem todos podem ser doutores. O que todos têm é obrigação de escolher determinada profissão e exercê-la honesta e dedicadamente. Todo o homem válido deve trabalhar em seu proveito e em proveito da humanidade. Trabalhar nas oficinas é também aprender a estimar o trabalho do artífice. Aquele que experimentou como é difícil serrar uma tábua conforme um risco ou limar perfeitamente a face dum pedaço de ferro.

Numa segunda fase do regime, em 1936, com a reforma de Duarte Pacheco, foram criados os objetivos da disciplina de trabalhos manuais que faziam parte da disciplina de desenho. A disciplina de Trabalhos Manuais surgiu da constatação da importância do trabalho manual na aquisição de conhecimentos que se reflete no tridimensional e na expressão plástica, concretizando-se e associando-se assim a prática aos conhecimentos teóricos.

De acordo com Rosas e Brito (1996), a segunda fase (1936-1947) define-se pela tentativa de edificação da escola nacionalista, “através de um esforço sistemático de inculcação ideológica e de doutrinação moral. O discurso político retoma a dicotomia entre instrução e educação, para repetir que o importante não é a transmissão dos conhecimentos mas sim a formação das consciências” (p. 287).

Neste período adoptou-se a designação de Ministério da Educação Nacional.

Entre os anos de 1911 a 1942, é dada uma grande importância aos cursos utilitários. Pelos anos 40 a corrente da Educação através da Arte esteve na base da grande inovação apresentada nos programas de Luís Fernandes e Calvet de Magalhães, do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico, onde, pela primeira vez, se considerou a importância da expressão livre do desenho infantil no ensino. Magalhães (1952) refere:

A educação da criança deve harmonizar-se com estes processos orgânicos, aumentando no alcance dos materiais, complexidade dos movimentos, objetivo da disciplina, e o seu maior desenvolvimento estará na expressão dramática e nas atividades construtivas. A criança vai amadurecendo, absorvendo novas experiências, novas sensações; o seu mundo eidético começa a cristalizar os conceitos que o rodeiam crescendo em número e utilidade. (p. 4)

Como meio de expressão incomparável, o desenho devia estar sempre presente no ciclo preparatório. É com o auxílio do desenho que a imaginação da criança toma corpo e se concretiza. É pela ilustração que um exercício alcança todo o seu valor e significado.

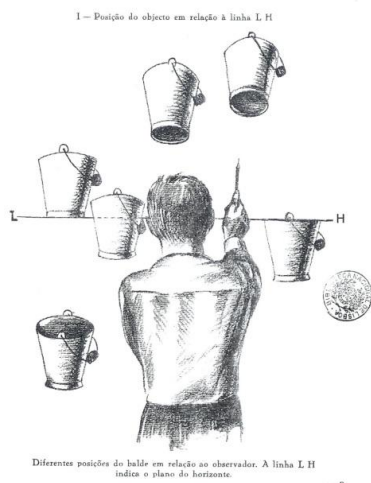
Além disso, o desenho é um poderoso instrumento de cultura geral e de cultura estética, forma o espírito e o coração e desperta o pensamento do ideal. É, sem dúvida alguma, o meio mais poderoso, mais original, mais vivo e agradável de a criança se exprimir, de exteriorizar os seus pensamentos e traduzir a própria personalidade, pois é inteiramente uma linguagem.

Língua e representação gráfica são linguagem, expressão: não há entre ambas uma diferença essencial, mas antes uma diferença extrínseca. Poderíamos dizer que se «reproduz a imagem» com palavras, e que se «fala» com representações gráficas; quer através das palavras ou do desenho temos a intuição daquilo que ocorre na consciência daquele que nos falou com palavras ou com figuras. E às vezes pode bastar apenas a palavra, ou pode bastar apenas o desenho, ou então pode a primeira necessitar do segundo, e este ter de complementar-se com a primeira.

Como meio de aquisição de conhecimentos o desenho é uma escola de atenção que exige constantemente o confronto do modelo com a sua interpretação ou reprodução. Os desenhos de crianças de diferentes anos do ciclo mostram bem os conhecimentos adquiridos sucessivamente. Quando um aluno do 2.º ano desenha uma rosa vermelha do natural ou um besouro, adquire mais conhecimentos sobre flores ou os insetos do que num livro. (p. 10)

Segundo Magalhães (1952), o desenho introduz ainda na aula um elemento de prazer. Todas as crianças gostam de desenhar e é grande prazer para elas pintar a cores e realizar objetos e grande satisfação para o professor sentir uma classe entusiasmada e ativa e verificar os seus progressos.

Acabou a época em que o desenho e a pintura eram considerados compartimentos estanques dos programas escolares, e em que se procurava somente desenvolver a segurança da mão e da vista, obrigando as crianças a reproduzir objetos dados. Quantas gerações “aprenderam” assim a desenhar desinteressadamente coisas sem interesse e, o que é mais grave, a exercer a matéria designada nos programas escolares sob o nome de “arte”.



Aos olhos de certos professores essa aversão das crianças pelo desenho apresentava determinadas vantagens, visto que permitia incutir o sentido da disciplina. Havia mesmo os que preconizavam ensinar às crianças fosse o que fosse, contanto que fosse desagradável. É inútil dizer que este método era nefasto, porque, se visava sobretudo desenvolver na criança a habilidade técnica e o sentido da disciplina, desprezava totalmente as ideias originais e as sensações que nascem dos cérebros infantis, abafando assim todos os germes do talento criador. (p. 16)

Figura 1.3b. Desenho de observação de um objeto, em relação à linha de horizonte, 1943, 4ª classe do ensino primário, p. 9.

Segundo Magalhães (1952), quis-se revolucionar o ensino de desenho, substituir os antigos métodos por uma completa liberdade de expressão. “Apuraram-se, no entanto, métodos de ensino que, concedendo à criança a necessária liberdade para se exprimir artisticamente, mantinham, não obstante, o grau de disciplina indispensável” (p. 16).

...Um professor de desenho trata os seus alunos não como adultos incompletos, mas como crianças, e respeita-as como tais. A criança progride assim graças aos seus próprios esforços e à sua inspiração pessoal, guiando-a o professor

quando o julga necessário. O professor evita portanto impor-lhe concepções de adulto, visto estas poderem abafar a expressão espontânea e alegre do pequeno artista (Idem, *Ibidem*).

. . . impor um tema para os desenhos decorativos, não é pesar sobre a liberdade do aluno, mas, pelo contrário, dar impulso à sua originalidade e espontaneidade . . . assim também no desenho tomar o caminho das abstrações conduz à repetição mecânica das formas abstratas que não faz nascer a capacidade de encontrar as formas nas coisas. (Idem, p.18)

A corrente de Educação através da Arte é referenciada em obras de diversos autores como Elliot Eisner, Herbert Read, Viktor Lowenfeld, entre outros.

O prefácio do Livro de Desenho<sup>5</sup> de Adolfo Faria e Rodrigo de Castro (1941) refere que “o desenho faz parte integrante da cultura geral. O seu ensino tem por fim dar aos alunos o uso dum poderoso meio de expressão, indispensável na vida prática, e tem evoluído nos últimos tempos, acusando progresso sensível . . .” (p. 5-6).

De acordo com Rosas e Brito (1996), a terceira fase (1947 a 1960) inicia-se com as reformas do ensino liceal e do ensino técnico, que marcam o início de um processo de acomodação do sistema educativo às realidades sociais e económicas emergentes no pós-guerra. “Apesar das diferenças entre os dois titulares da pasta da Educação Nacional durante este período, Fernando Pires de Lima (1947-1955) e Francisco Leite Pinto (1955-1961), ambas as políticas se articulam primordialmente, em função do desenvolvimento económico, estabelecendo assim uma ruptura significativa com as práticas anteriores”. Segundo os autores, “a necessidade de formar recursos humanos qualificados prevalece sobre uma visão exclusivamente centrada no ensino como sistema de inculcação ideológica, favorecendo uma mobilidade social controlada baseada na valorização do capital escolar. (p. 288)

Segundo os mesmos autores, embora se continue a atribuir à escola um papel propagandístico e ideológico, o crescimento económico do pós-guerra e o desenvolvimento da industrialização implicam que se passe a considerar a escola como instrumento de formação de recursos humanos (p.47).

O Plano de Educação Popular iniciado em 1952 no ministério de Pires de Lima, reforçava a ideia de ser imprescindível o cumprimento da escolaridade obrigatória, estabelecendo-se sanções para aqueles que tentassem escapar às obrigações escolares.

Refere o livro enquanto nota introdutória «Aos Mestres»: «Os meninos da 1.<sup>a</sup> classe vão agora fazer um desenho!»; «deve o desenho afeiçoar aptidões e ajudar a descobrir a vocação. Fisicamente aperfeiçoa a vista, a observação e o tato. Intelectualmente fixa imagens e ilustra conceitos. Moralmente cria gosto e educa a sensibilidade. Pedagogicamente é um progresso simultâneo da inteligência e dos órgãos sensoriais. Mas como conseguir tudo isto numa criança

---

<sup>5</sup> Aprovado «Diário do Governo», II série, n.º 95, de 25 de Abril de 1941.

entrada aos 7 anos na escola e que, um ano após, tem de saber ler, escrever e contar?».

A quarta fase (1960 a 1974) e segundo Rosas e Brito (1996), distingue-se pela inevitabilidade de uma maior abertura do sistema educativo.

Por vezes contra as próprias conceções dos responsáveis governamentais, como é o caso, por exemplo de Inocêncio Galvão Teles (1962-1968)\_ que culminou nos esforços de democratização do ensino do início da década de setenta. Nesta ocasião toma-se consciência do atraso educacional do País, o que conduz à exigência de um maior investimento na área da educação, no quadro de uma articulação entre a planificação económica e educativa, de um incentivo à educação escolar como fator de mobilidade social e do alargamento da base escolar de recrutamento das elites. (p. 288)

Quanto ao objeto do ensino de desenho no ciclo preparatório, segundo Magalhães (1952) “não é formar artistas, mas concorrer com as outras disciplinas para formar a inteligência e a personalidade da criança”.

É um instrumento de cultura exatamente como o cálculo e a redação. Para desenhar é preciso observar com método e aplicação\_ observação voluntária e refletida. É já um lugar-comum afirmar que o aprendizado do desenho forma o gosto e desenvolve a habilidade visual e manual da criança, assim como lhe ativa a imaginação, a vontade e o espírito de iniciativa.

Além do seu valor educativo e do prazer que oferecem, esta disciplina apresenta uma atração prática evidente. O desenho assume na vida atual um lugar preponderante. Cada vez existem menos profissões onde o desenho não seja útil, senão indispensável, pois o desenho faz a criança adquirir conhecimentos práticos que lhe são diretamente proveitosos, qualquer que seja a sua profissão futura. (p. 10-11)

### **1.3.1-Orientações Curriculares**

O Programa de Desenho que consta do Decreto Lei n.º 27.085, de 14 de Outubro de 1936 aparece dividido em três anos e com as variantes de “Desenho Geométrico”, “Desenho de Invenção” e “Desenho de imitação à mão livre”. Nas observações refere que “o professor deverá ter sempre em vista que a disciplina de desenho é um ramo de saber apresentado sobre este tríplice aspeto . . . e que constituem um todo”. “... o professor esforçar-se-á por que o desenho de invenção e o de imitação à mão livre predominem sobre o desenho geométrico”.

Quanto ao método, em relação ao “Desenho Geométrico”,

O professor executará as construções geométricas no quadro preto, na presença dos alunos, e procurará que elas sejam acompanhadas e aprendidas por todos eles. Para completo conhecimento deverão os alunos repetir as construções em caderno apropriado, o qual será visto e corrigido pelo professor. Aconselha-se que o número de traçados ensinados em cada aula seja tal que exija do aluno menos de uma hora semanal de trabalho em casa. Convirá que se não façam lições seguidas de construções, isto é, que uma segunda lição só seja feita

depois de ter sido executado na aula o trabalho prático referente à primeira. Convirá não sobrecarregar a memória do aluno com mais de um processo de construção do mesmo problema, salvos os casos de reconhecida utilidade. (...) Convém que o aluno, logo nas primeiras lições, se vá familiarizando com os vários utensílios de trabalho e com os processos de execução-emprego das tintas nos traçados (...).

Quanto ao método do “Desenho de Invenção”,

Deve evitar-se que o aluno copie; aliás perderia o desenho de invenção todo o seu carácter educativo de iniciativa. Deve dar-se preferência ao emprego das cores opacas (guache ou têmpera) sobre as cores de aguarela, dada a mais fácil aplicação das primeiras, o que permitirá que o aluno se preocupe mais com o estudo da cor do que com a técnica manual da aguada. A execução dos trabalhos de aplicação de cores deve ser precedida de umas noções muito breves sobre a teoria da cor (cores complementares, harmonia e contraste). O desenho de estilização decorativa de folhas e flores deverá ser feito na presença do elemento natural que lhe serve de base, e o professor mostrará, por meio de desenhos esquemáticos feitos no quadro preto, o carácter dominante de determinada planta a estilizar.

Quanto ao método do “Desenho de imitação à mão livre”,

Como se vê pelo programa, é vedada a utilização de modelos de estampa. Igualmente é de reprovar o uso do esfuminho e do lápis Conté. Nalguns modelos desenha-se apenas o contorno a lápis preto, e noutros, além do contorno, copia-se o colorido a lápis de cores ou a claro-escuro interpretado a lápis preto. Quando for verificada a dificuldade de compreensão de algum modelo, o professor fará no quadro preto, à vista dos alunos, a sua explicação, mostrando qual a ordem construtiva a empregar. A escolha dos objetos de uso comum será criteriosamente feita pelo professor, de harmonia com as possibilidades de execução dos alunos. A cópia de sólidos geométricos deverá ser auxiliada, ao mesmo tempo, com os mesmos sólidos de arame definidos pelas suas linhas principais, para que o aluno possa ver as porções que no mesmo sólido cheio lhe ficam ocultas e compreender melhor as modificações ocasionadas pela perspectiva. O professor evitará, tanto quanto possível, fazer emendas no desenho do aluno, devendo estas de preferência ser indicadas na margem do papel. Todos os desenhos serão feitos na aula, sob a direção do respetivo professor”. No desenho o que importa, em primeiro lugar, é que o aluno fique apto a ler um desenho e a reproduzir com instrumentos adequados os traçados oficiais de certos pormenores do fabrico. Em segundo lugar, interessa que o aluno possa reproduzir em desenho, num esboço à mão livre, qualquer peça dada, de forma que ela fique perfeitamente determinada por esse esboço ou que possa exprimir com um desenho qualquer concepção construtiva de sua criação. (...) A prática demonstra que é possível, com alunos de certa idade, dar ao desenho profissional um método próprio que prepare, tão rápida e proficientemente quanto possível, para a prática das profissões, estabelecendo um contacto íntimo entre a escola e a oficina, não se correndo assim o risco de desviar o profissional da serralharia ou da carpintaria para os gabinetes de desenho das respetivas fábricas, por ficarem mais aptos a desenhar do que a trabalhar com as ferramentas e as máquinas do ofício.

O Decreto nº 36:356, de 18 de Junho de 1947 refere; acerca do programa da disciplina de Desenho:

A disciplina aparece isolada na orgânica do curso, mas não poderemos pensar que se prescindia do desenho, como meio de expressão, em toda a duração do ciclo preparatório e em todas as suas disciplinas. Isto significa que o fim primordial do desenho, tal como se entende neste curso, é o de dar ao aluno um meio de expressão pessoal.

Não se completaria a sua finalidade se a este meio de expressão ser não justapusesse, na altura devida, a necessidade de fornecer ao aluno um meio de representação. Como preparação para a fase sistemática do entendimento do mundo exterior, e para desenvolver no aluno a sua capacidade de “criação”, tem o desenho a sua terceira finalidade, em que aparece como instrumento de cultura estética, ou, melhor, como meio de expressão rítmica do sentimento.

Magalhães (1952) acerca da “educação criadora” refere:

Associar intimamente a observação direta das coisas e os exercícios para os exprimir constitui um só e mesmo progresso. A apreciação final na vida e no estudo consiste em colocar-se o indivíduo dentro da coisa estudada e vivê-la activamente.

Se a arte da educação consiste em estimular o desenvolvimento, devemos primeiro descobrir as leis desse desenvolvimento; e estas são leis de progressão harmoniosa, de relação equilibrada, que visam alcançar um padrão. A aplicação destas leis à matéria inorgânica é a arte criadora, a sua aplicação ao organismo vivo constitui a educação criadora. (p. 1)

Refere ainda o Decreto nº 36:356, de 18 de Junho de 1947:

De uma maneira geral, poderemos dizer que o desenho terá o fim de “coordenar o espírito, a vista e a mão numa ação de conjunto”, com o propósito imediato de ensinar a ver e a intenção determinada de preparar, através da expressão gráfica, a educação plástica e artística dos alunos. ... Desta maneira, a ordem que vai indicada no programa é antes uma ordem de estímulos e sugestões, que deverão aparecer como interiores ao aluno. E, assim considerada, não se torna necessário que seja a ordem exatamente seguida; antes se pretende dá-la como exemplo, para que varie inteligentemente, de acordo com as capacidades de cada aluno. Será como que a expressão geral das soluções de um problema que tem uma solução particular para cada caso; a arte do professor consistirá em encontrá-la.

Segundo Magalhães (1952), “Não alimentemos grandes ilusões sobre os efeitos intelectuais da modesta iniciação científica que o ciclo preparatório pode dar”. Segundo o autor,

a formação do espírito crítico ou de livre exame requer uma aplicação prolongada do método científico, em todo o seu rigor experimental e racional. Ora as nossas rudimentares experiências escolares não demonstram, mostram apenas e ilustram enunciados que são de facto transmitidos por autoridade.

O que se pode esperar deste ensino, modesto mas cuidado e sincero, são hábitos intelectuais e verbais que abrem passo à verdadeira cultura do espírito crítico, e que provêm de um certo hábito de olhar de perto os seres e os fenómenos, de os designar e descrever por meio de termos e fórmulas

adequados e concretos, de escolher, entre duas afirmações diferentes, aquela que mais provavelmente corresponde ao facto observado, e sobretudo uma aplicação atenta na ordenação dos factos, na sua classificação, na sua comparação e depois no encadeamento claro dos enunciados que exprimem a ordem e as relações estabelecidas. Já é alguma coisa. (p. 29-30)

O Decreto nº 36:356, de 18 de Junho de 1947 diz ainda: «Liga-se especial importância à íntima ligação entre o desenho à mão livre e o desenho geométrico, aparecendo este como uma consequência de “lembranças” fornecidas por aquele, em geral para obter resultados decorativos. Assim será, rigorosamente, durante todo o 1º ano. Quanto ao programa do 2º ano, não se julgou necessário abandonar desde já os atuais hábitos de compendiação dos exercícios de desenho geométrico. Dá-se assim aos professores maneira de comparar, com os mesmos alunos, os resultados de processos diferentes, sacrificando um pouco aos usos correntes, num campo em que a nossa experimentação não é ainda suficiente para impor imediatamente a adopção de novos métodos. O futuro dirá da oportunidade de alteração do que agora se determina como medida transitória».

Segundo o decreto, o material utilizado é o corrente em desenho e o necessário para trabalhos manuais de recorte e colagem. De princípio, o papel de desenho terá a esquadria já impressa, para acostumar o aluno a centrar o seu trabalho, sem necessidade de começar por fazer a esquadria; depois, aprenderá a obter esta como um exercício de desenho geométrico.

Na apresentação das rubricas do programa seguem-se a nomenclatura e as abreviações propostas por Medina Bravo (Metodologia del dibujo, Buenos Aires, 1945), com ligeiras alterações:

T.M.\_ trabalho manual. T.\_ Teste. D.S.E.\_ desenho subjetivo espontâneo. D.S.D.\_ desenho subjetivo decorativo. D.O.M.\_ desenho objetivo matemático. D.O.I.\_ desenho objetivo interpretativo. D.G.\_ desenho geométrico.

Para cada rubrica de desenho objetivo vai indicado um “modelo tipo”, como uma sugestão que o professor adaptará e repetirá de acordo com as possibilidades, e que poderá melhorar com a sua investigação dos interesses dos alunos. Espera-se que os resultados do ensino depressa produzam uma série de modelos-tipo, a espalhar pelas escolas, enriquecendo ou substituindo as coleções atuais, para o que se conta com a colaboração ativas das oficinas de trabalhos manuais.

O Decreto nº 36:356, de 18 de Junho de 1947, refere também o programa de Trabalhos Manuais Educativos. Este é apresentado como “uma inovação” que “não pretende fixar regras ou o que se há-de fazer e como se há-de fazer”. “Trata-se portanto, e apenas, de deixar expressas algumas sugestões para guiar e estimular a iniciativa dos mestres a quem competirá o ensino da disciplina, sendo certo que é das

suas futuras experiências e do resultado que delas tirarem que sairão, tão depressa quanto possível, as diretrizes que hão-de informar o programa a fixar (...).

Para efeitos educativos o trabalho manual é considerado uma forma de expressão tridimensional, espécie de “modelação” do conhecimento. O aluno, reproduzindo em volume as formas vistas ou criadas espontaneamente, dá-lhes a sua interpretação. O objetivo da disciplina será tirar dessa interpretação o proveito educativo que nela se possa encontrar, como preparação viva para a futura vida útil do aluno, especificadamente para a sua vida profissional.

Segundo Magalhães (1952), O 2º ano do ciclo preparatório deve servir de transição entre a escola e a vida.

O aluno deve perder progressivamente o espírito de escolar para se iniciar nos problemas concretos e tão variados que se lhe apresentarão na vida e desejar-se-lhe demonstrar que pode resolver certo número desses problemas por meio das noções aprendidas na escola. (p. 32)

Como forma de expressão, o trabalho manual estará intimamente relacionado com essa outra que se contém no desenho. Conforme se disse no programa dessa disciplina, os contactos entre as duas serão quase permanentes; adiante se insistirá nessa ligação. O trabalho manual consiste na execução de “construções” com materiais apropriados. Poderemos considerar esses materiais agrupados em três categorias, consoante o seu grau de plasticidade (Pela primeira vez estes materiais apareciam agrupados em três categorias, segundo o seu grau de plasticidade):

- 1.ª Materiais plásticos: barro, ceras, plasticinas;
- 2.ª Materiais semiplásticos: papel, cartão, lata, arame;
- 3.ª Materiais rígidos: madeiras e metais.

Alguns contraplacados e folhas de ferro podem incluir-se na 2ª categoria, conquanto se aproximem da 3ª. Os trabalhos com materiais plásticos constituem exercícios de modelação e darão ao aluno a percepção exata do volume, sempre que se trate de confeções dificilmente traduzíveis em desenhos ou quando a técnica adquirida destes ainda não esteja suficientemente adiantada.

Os materiais da 2ª categoria servirão excelentemente para exercícios associáveis a desenhos traçados sobre o próprio material, constituindo não só um meio de adestramento das capacidades de trabalho manual, mas também um processo de prática de regras e processos de desenho tratados na respetiva disciplina. Quanto aos exercícios com materiais rígidos, requererão, em geral, a execução de um “desenho de construção” prévio, meio de que se usará quase sempre, mesmo que se trate de copiar modelos à vista. Haverá, portanto, uma preparação preliminar, constituída pela execução de um croquis simples, feito à mão livre, copiado de um desenho exposto ou feito a partir do modelo ou ainda ideado para satisfazer determinada finalidade.

O Programa refere que «De uma maneira geral, a “construção” constituirá um projeto do aluno ou do grupo de alunos que se propõem realizá-lo. Conforme acabamos de ver, não será em todos os casos possível conseguir a autonomia completa do autor ou autores do projeto, quer na conceção, quer na execução: “nem sempre a chamada

expressão livre significa que os alunos façam o que querem, sem guia ou sugestão alguma” (Guias didáticas do Ministério da Educação inglês). Em todo o caso, haverá o cuidado de dar ao aluno certa liberdade na expressão das suas ideias construtivas, para que consiga uma experiência pessoal tão larga quanto possível, pedindo-se-lhe apenas que aceite a necessidade de corrigir os seus próprios erros. A intervenção do mestre, sem afetar o pundonor do executante, terá o seu lugar justo nos casos em que o processo preferido pelo aluno possa conduzir ao fracasso, envolvendo não só inútil perda de tempo, mas também o risco de gerar no mesmo um pernicioso complexo de inferioridade».

Na altura devida, sempre na mira de conseguir a execução de determinados “projetos”, haverá necessidade de incluir no programa de trabalhos certos exercícios prévios de adestramento, como o serrar, aplainar ou limar, em que se procurará que o aluno aprenda a tirar o máximo de rendimento do esforço físico que produz. Incluem-se nestes “estudos” a obtenção de uma “posição correta” no trabalho e “afinação” da mão e da vista para obter um certo efeito material; trata-se de conseguir um processo útil e higiénico de trabalhar. Nestes exercícios evitar-se-á cansar o aluno com repetições excessivas dos mesmos movimentos, mas voltar-se-á a insistir sempre que se consiga inculcar no executante a convicção de que uma mais perfeita “aprendizagem” permitirá que obtenha melhores resultados.

Conforme experimentou Kerschensteiner, mesmo com alunos muito jovens, “a exigência da máxima precisão não prejudica em nada a satisfação pelo trabalho executado, antes, pelo contrário, a aumenta em proporções tais que nos autorizam a dizer que constitui um caminho pelo qual se pode enveredar desde o início dos trabalhos escolares”.

Um dos princípios gerais a que obedecerão os trabalhos manuais educativos é o de que devem ter um objetivo de utilidade. Tal utilidade poderá ou não representar um “valor material”, isto é, um valor com uma expressão numérica de “preço”. Algumas vezes o trabalho manual servirá para executar uma demonstração concreta de um princípio matemático (a soma dos três ângulos de um triângulo é igual a dois retos) ou para fornecer elementos para um exercício da aula de Ciências (um mapa em relevo), ou ainda para pequenos arranjos de índole decorativa (a pintura de uma caixa).

O que é essencial é que haja, de facto, uma utilidade e que ela seja reconhecida pelo aluno, para que se acostume a trabalhar com um sentido produtivo. Que a utilidade seja para o próprio que executa é secundário; convém até que, nalguns casos, não tire do seu labor mais do que a satisfação de bem cumprir, para que adquira a noção do valor social do trabalho.

Esta finalidade social será incrementada pela realização de tarefas em equipas. O projeto e a execução resultarão de uma cooperação bem entendida, intervindo o mestre apenas para evitar uma distribuição iníqua ou pouco proveitosa para um ou mais dos componentes. O objetivo “não consiste somente em fazer com que um indivíduo participe da vida do grupo a que pertence, mas também em pôr os diversos grupos em interação constante, de modo que nenhum indivíduo, nem um só grupo, se julgue apto a viver independentemente dos demais” (John Dewey). Apesar de se pretender aproveitar do trabalho por equipas todas as possibilidades progressivas que puder dar, haverá o cuidado de não interceptar a possível trajetória de interesses e do aproveitamento de um aluno destacado, o que se conseguirá perfeitamente sem necessidade de o isolar à cabeça dos restantes, antes fazendo com que dê à sua colaboração o caráter de serviço

graciosamente prestado à coletividade, sem prejuízo do seu desenvolvimento pessoal.

Na enunciação que vai seguir-se, de trabalhos que podem ser executados, entende-se que se trata de construir coisas “novas”. Mas o mestre não deixará que se desaproveitem as possibilidades que certos “consertos” podem trazer, desde que inseridos na altura própria da exercitação dos alunos. Mais uma vez se salientará a vantagem da utilidade dos trabalhos manuais; é que essa utilidade será mais do que sempre evidente, quando se trate de uma reparação que necessariamente houvesse que fazer-se num móvel, num brinquedo, noutra objeto. É claro que esta vantagem tem os seus limites, dados pelo real interesse dos alunos; nem se supõe que seja possível transformar a aula numa oficina de reparações, quer do material da escola, quer do que os alunos trouxessem de suas casas. Esta nota parecerá ociosa; mas entende-se que não fica mal neste lugar.

No 1º ano os alunos deverão obrigatoriamente tomar contacto com todos os materiais sobre que se exerce a atividade dos trabalhos manuais. Os exercícios iniciais, no 1º ano, servirão tanto para um como para o outro sexo. Os materiais a empregar serão os das categorias 1ª e 2ª. Os exercícios serão acompanhados do desenho, sempre que seja possível elaborar um projeto prévio. À medida que o aluno se for adaptando às formas de expressão que pode procurar, será levado a criar espontaneamente com um sentido útil, a resolver pequenos problemas que podem surgir na vida quotidiana. Depois do período inicial começarão a aparecer os materiais rígidos, implicando a organização de projetos, com a participação de mais do que um aluno, em equipas organizadas de forma a aproveitar o trabalho de todos os componentes, segundo as preferências manifestadas.

Segundo o Compêndio de Desenho para o 1.º Ciclo do Ensino Liceal, de Alfredo Betâmio de Almeida (1966), o programa do 1º e 2º anos divide-se em três modalidades: desenho livre; composição decorativa e desenho geométrico.

Deu-se o nome de Desenho Livre àquela modalidade de desenho em que tu, rapazinho ou menina que pegaste neste livro, podes representar numa folha de papel, usando apenas lápis ou, o que é preferível, utilizando tintas, aquilo que te impressionou, aquilo de que te recordas mais vivamente. Ou então: aquilo que não viste, que pode mesmo não existir, mas que tu imaginas. Não ponhas no teu desenho livre nada que já viste representado num papel. Procura desenhar como tu és capaz, sem te poupares ao esforço de o teu trabalho resultar o que te parece o melhor possível. Não copies coisa alguma, um bom desenho livre é o que revela uma forma nova e pessoal de ver ou imaginar uma coisa.

Deves preferir as tintas a qualquer outro meio. As cores “prendem” mais a nossa atenção. Pinta com as cores que mais gostares e pensa que uma pintura deve, acima de tudo, ser agradável aos olhos e não pretender copiar fielmente qualquer coisa. (p. 7)

## 1.4-Tempos recentes

Segundo Brito e Brandão (1996), “a intervenção da OCDE, constitui um momento decisivo para a afirmação das teses do capital humano, que influenciaram as políticas educativas nos últimos anos do Estado Novo”.

O ministro Veiga Simão protagoniza, a partir de 1970, a última tentativa do regime nacionalista no sentido de uma alteração global das orientações educativas, pondo em causa, apesar de todas as contradições, as políticas de compartimentação do ensino, de realismo pragmático, de centralismo administrativo e de desprofissionalização do professorado. (p. 288)

Portugal teve no dia 25 de Abril de 1974 uma revolução pacífica. A população estava cansada de um regime demasiado austero durante quarenta anos, com uma guerra em África nas antigas colónias, que se estendia por um período demasiado longo e deixando feridas profundas em muitas famílias portuguesas. A Revolução de 25 de Abril de 1974 também foi favorecida por factos internacionais tais como: o Maio de 68 em França; a intervenção da ex-URSS na Checoslováquia; a guerra no Vietnam; o fim do regime em França; a China tornar-se um membro das Nações Unidas; a morte de Salvador Allende no Chile e o começo do regime ditatorial de Pinochet; o começo da crise do petróleo, acontecimentos estes que juntamente com a doença de Salazar contribuíram para que se desse fim a um período controverso da história portuguesa.

Nos anos 80, dão-se grandes transformações. Surge uma nova visão do homem e alteraram-se conceitos básicos seculares. Na base de algumas teorias estão por exemplo, Rousseau, Darwin, Dewey, Pestalozzi ou Montessori. Para estes pensadores, a educação através de atividades, partia do estudo do meio, da exploração das emoções e das sensações, das atividades desenvolvidas. Também ao professor é dado um papel diferente, o qual deveria respeitar o pensamento e características próprias de cada aluno, e ajudar no seu desenvolvimento natural. O professor deveria ter conhecimento das fases de crescimento e as características dos estádios de desenvolvimento do aluno. O currículo, centrado na criança, obrigava o professor a encontrar as motivações necessárias às aprendizagens e à resolução de problemas, inseridas numa metodologia de projeto. Na psicologia do desenvolvimento e na pedagogia, podemos referenciar nomes como Piaget, Wallon, Freud, Freinet.

A Lei Nº 46/86 mais conhecida por Lei de Bases do Sistema Educativo estabeleceu a organização geral do Sistema Educativo Português, tal como hoje é conhecido. Esta Reforma reflecte a necessidade do sistema educativo se adaptar às mudanças ocorridas depois da consolidação da democracia e à inserção de Portugal na

Comunidade Europeia, bem como da necessidade de se educarem cidadãos mais capacitados e competitivos a nível económico-social face aos países europeus. Elaboraram-se novos currículos e programas escolares. Modificaram-se conteúdos programáticos de algumas disciplinas, práticas pedagógicas e a dinâmica e organização escolares. Os conteúdos adequam-se ao nível etário e interesse dos alunos. Verifica-se uma preocupação em definir objetivos/metasp de aprendizagem que privilegiem o processo sobre o produto de ensino. O aluno torna-se o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Sousa (2000) “só com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) e o Decreto-Lei (n.º 344/80) sobre a Educação Artística, é que há, de facto pela primeira vez em termos oficiais, uma abertura para a consideração das artes nos currículos escolares.

Embora, depois, na sua efetiva implementação se fizesse sentir uma certa oposição, por omissão, por parte dos responsáveis políticos pela educação, não permitindo, por exemplo, que a Dança, a Música, o Teatro e o Cinema/Audiovisuais existam em todos os níveis do ensino básico e no ensino secundário. (p. 88)

É com a nova Reforma que surge a reorganização interdisciplinar que deu origem à Educação Visual e Tecnológica.

«Esta lei aborda, apenas a organização geral do sistema escolar, chamando-lhe “sistema educativo” quando este se estende muito para além da organização escolar. Trata-se, pois, de uma Lei que define apenas a organização escolar, apontando, entre outros, os seguintes objetivos educacionais:

- Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade... (art.º 3.º,b);
- ... formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos...(art.º 2.º,4.); ...valores espirituais, estéticos, morais e cívicos (art.º 3.º,b); Assegurar a formação cívica e moral dos jovens (art.º 3.º,c); Contribuir para a realização pessoal e comunitária (art.º 3.º,f).

De acordo com Sousa (2000) “verificamos mais uma vez, portanto, que há na legislação fundamental do nosso país uma clara definição educacional voltada para o desenvolvimento da personalidade e para os valores espirituais, estéticos e morais”, “exatamente o que quase todos os pedagogos portugueses têm vindo a apontar ao longo de séculos e que são os mesmos objetivos há muito apontados pela Educação pela Arte” (p. 47-48).

A disciplina de Trabalhos Manuais caracterizava-se pela sua aprendizagem em que era o aluno a aperfeiçoar a sua técnica através de propostas de trabalho transmitidas

pelos professores, isto é, o docente transmitia ao aluno uma liberdade de expressão não encontrada nas outras disciplinas, apresentava a disciplina de Trabalhos Manuais como uma disciplina versátil, aproveitando, assim, para libertar o aluno da pressão sentida nas outras disciplinas que se refletia pela aprendizagem do saber fazer por obrigação.

Segundo o Ministério da Educação e Investigação Científica, o currículo de Trabalhos Manuais era então aquele que pautava pela compreensão do mundo virada para uma inserção na vida laboral. Cabia então ao professor levar o aluno a: adquirir conhecimentos básicos através da relação do trabalho com a vida; desenvolver as aptidões e destrezas necessárias para aplicação prática dos conhecimentos teóricos; utilizar correta e adequadamente os instrumentos de trabalho; adquirir hábitos de higiene, organização, rigor, método e persistência; atingir uma expressão livre através do trabalho; compreender a adequação da forma, dependente da relação correta entre a matéria e a função; adquirir e desenvolver a vontade de vencer dificuldades; reconhecer que o trabalho manual é um meio eficiente de formação e desenvolvimento integral.

Pretendia que se atingisse o desenvolvimento da autonomia e sociabilidade do indivíduo em conformidade com o desenvolvimento do mundo tecnológico através da liberdade de expressão que era dada ao aluno, permitindo-lhe desenvolver a sua criatividade. Era então, segundo o mesmo ministério, obrigação do professor levar o aluno a: procurar por iniciativa própria a solução adequada para situações concretas; participar em acções que levem à resolução de problemas na realidade em que vive; participar em trabalhos de grupo; desenvolver o espírito de colaboração e entreatajuda; desenvolver a capacidade de inserção nas comunidades locais; desenvolver o espírito de opinião e de crítica; reconhecer a utilidade e valor do trabalho.

Visava também dotar o aluno de aptidões técnicas e manuais, de sentido crítico e social e da capacidade de resolver problemas para que a sua inserção na vida profissional se fizesse de modo natural e com o menor número de dificuldades, proporcionando-lhe uma melhoria na qualidade de vida. Era então o professor o responsável pelo desenvolvimento de acções que levassem o aluno a: reconhecer o seu papel como agente transformador do meio; compreender e respeitar a Natureza e os seus ciclos; desenvolver a sua capacidade de expressão individual sem prejuízo da sua integridade social.

As atividades desenvolvidas ao longo do programa curricular passavam então por um primeiro contato com a matéria, na qual o aluno observava as características físicas e químicas evidentes. De seguida eram expostas pelo professor as mais variadas

técnicas de transformação da matéria dando depois a tão *desejada* liberdade aos alunos, permitindo-lhes terminar o trabalho de acordo com a sua expressividade.

### **1.4.1-A Educação Artística**

As Artes na Educação não procuram, de modo algum, a formação de futuros artistas. No ver de Sousa (2000) “o seu objetivo é o enriquecimento da criança a nível da sua cultura geral e não da sua canalização precoce para o mundo artístico do adulto” (p. 88).

Sousa (2000) citando Barahona Fernandes (1964) e Arquimedes Santos (s.d.), entre outros, refere que “a expressão e a criatividade são, na realidade, dois dos mais importantes fatores de estruturação e desenvolvimento da personalidade”.

Para Piaget, múltiplas são de facto as funções da Arte no harmonioso desenvolvimento da personalidade infanto-juvenil, e, se a vida da criança há duas necessidades essenciais que são, por um lado, a adaptação à realidade material e social e, por outro, o conjunto das realidades individuais, que se exprimem pelos jogos simbólicos, a Arte, na criança, seria um esforço de conciliação entre essas duas necessidades, uma como que síntese entre a expressão do Eu e as formas de atividade adotadas. Assim, e ainda evocando o mesmo psicólogo, nesta necessidade criativa, intrínseca à formação da personalidade, se não referenciam estádios regulares, como no desenvolvimento biológico e intelectual, observa-se entretanto, uma evolução da infância ao final da adolescência. Uma força criadora pela expressividade artística favorece, pois, a formação dos seres humanos. E se a importância das artes aparece nessa formação, englobantemente, insere-se, sobremaneira, na esfera da afetividade. (p. 64-65)

Segundo Sousa (2000) a Educação pela Arte é uma educação do sensível, tendo em vista a estimulação e enriquecimento do racional, numa interação benéfica entre o pensar, o sentir e o agir, dirigindo-se com especial interesse para os problemas que afetam a criança e o adolescente. “Os aspetos de desenvolvimento biológico, cognitivo, social e motor, são amplamente contemplados na Educação pela Arte, mas é sobretudo a nível da dimensão afectivo-emocional que ela proporciona à criança as mais amplas possibilidades de desenvolvimento”. (p.82)

### **1.4.2-A Educação Visual**

A disciplina de Educação Visual surgiu em Portugal em 1972. Na Educação Visual desenvolvia-se o desenho, como forma de expressão e comunicação mas também se abordava o desenvolvimento da percepção, de uma linguagem visual e a análise crítica

dos objetos e das imagens. Desenvolviam-se projetos que eram enunciados a partir de necessidades sociais que visavam uma intervenção no envolvimento, no sentido da melhoria estética do ambiente. A disciplina estava de intenso modo ligada ao *Design*. Com a primeira Exposição Universal de 1851, no Palácio de Cristal de Londres, surge a oportunidade de vários países apresentarem os seus produtos industriais, eventos artísticos, técnicos e científicos. Verificou-se a existência de falta de formação estética e a necessidade de preparar adequadamente desenhadores ou engenheiros e, portanto, a valorização do ensino do desenho nas escolas.

A segunda revolução industrial, de oitocentos, trouxe mudanças significativas tanto nos planos políticos, social, de pensamento, na educação e no ensino.

Por volta de 1860 surge a Sociedade Arts and Crafts, criada por William Morris. As suas atitudes, fundamentos e práticas de ensino do desenho, influenciaram muitos outros países, sobretudo, a arquitetura, o design de interiores e as tipografias. A sua grande inovação consistia na forte oposição ao trabalho em série, defendendo que a arte faz parte da vida do ser humano. Segundo ele, a arte deveria refletir-se e exprimir-se nos objetos utilitários que fazem parte do quotidiano.

Na segunda metade do Século XIX, defendeu-se a formação artística iniciada pelo estudo do desenho, logo a partir do jardim-de-infância. Surge na Inglaterra, Áustria, Alemanha e Suíça, escolas elementares de desenho, que procuram encarar o desenvolvimento de um povo no seu todo.

A partir dos anos 70, baseando-se em estudos publicados pela UNESCO e OCDE, o desenho passou a denominar-se Educação Visual, com uma orientação diferente, mais centrada no desenvolvimento cognitivo a nível pessoal. Este conceito de Educação, que ainda hoje se mantém, propõe a análise dos elementos visuais no nosso envolvimento, dando-lhes força como meio de comunicação. São defensores desta corrente, entre outros, Rudolph Arnheim, Frederick Palmer e Gregory Kepes.

Sousa (1995) refere acerca da “visão” e da Educação Visual.

Quando se fala de visão, apreciando pela superfície o rosto aparente das coisas, confunde-se com ela a capacidade de olhar. Trata-se de uma capacidade riquíssima e determinante, que nos permite passar do domínio das sensações ao espaço estruturado das perceções visuais. O que quer dizer, logo à partida, que o olhar se distingue do ver. Podemos frequentar dias seguidos uma certa rua de certa cidade, sensíveis visualmente ao seu aspeto global, sem tomar consciência de muitos dos sinais e características particulares dessa parte daquele meio urbano. . . . uma mesma pessoa retira da realidade conclusões visuais diversas: ou porque se alteram a sua atitude psicológica e o seu quadro cultural ou porque mudam os meios de apoio de que dispõe, incluindo o tempo decorrido entre as duas situações de análise e de resposta. (p. 31)

O juízo que emitimos (sobre um determinado objeto), para nós mesmos ou para alguém que nos acompanhe, envolve todos aqueles aspetos, traduzidos de forma descritiva ou em termos sintéticos. Esta visão da cadeira que absorve o contexto, as técnicas e as matérias de construção do objeto, bem como a natureza da sua configuração estilística, é uma visão que não assenta exclusivamente nos dados imediatos da perceção visual: os conteúdos que mobiliza, em mobilidade intrínseca, alargam substancialmente a apropriação do objeto, a sua realidade significativa e o quadro possível dos seus significados científica e culturalmente sustentados. (p. 33)

Somos interlocutores, a todo o instante, dessa informação. Num regime de grande frequência, deparamos com mensagens trazidas pelos meios de comunicação de massas. E essas mensagens, mesmo quando não são niveladas e deturpadas pelos próprios meios, perdem rapidamente o seu carácter de efetiva diferença, diluindo-se numa enorme quantidade de sinais e na confusão. Isto não se passa apenas com as matérias informativas: a vida também o revela. Como se houvesse cada vez menos situações surpreendentes, e a tendência fosse para uma espécie de visão desfocada e indiferente, quase nos podemos supor debaixo de uma anestesia que tudo deixa captar, embora de forma indistinta e impressionista.

E então é como se escapassem poucas coisas vistas em atenção e profundidade.

### **1.4.3-A Educação Tecnológica**

Desde há trinta anos fazem parte de quase todos os sistemas de ensino geral disciplinas de trabalhos manuais, umas voltadas para o artesanato, outras para as oficinas técnicas. O fraco nível da justificação pedagógica dos Trabalhos Manuais e o vazio conceptual que os encerra levaram à ideia da sua substituição por uma disciplina onde o trabalho manual não seja um fim em si mesmo mas assuma o carácter instrumental que tem na vida real. A primeira tentativa de “intelectualizar” os trabalhos manuais data de 1962.

Segundo Baptista (1993) os Trabalhos Manuais e Trabalhos de Oficina são os antepassados remotos da Educação Tecnológica. “Um pouco à maneira da Educação Física, treinavam-se aptidões psicomotoras (destreza manual, precisão de movimentos, firmeza do gesto, prontidão). (...) Ainda hoje se encontram, na expressão das finalidades relativas a alguns modelos menos elaborados de ET, vestígios dessa marginalidade curricular” (p.23).

As primeiras formas de educação Tecnológica (E.T.) surgem no início da Idade Moderna como parte da afirmação ideológica de uma nova classe, industrial e mercantil. Multiplicam-se no início da época industrial, antecedendo a Revolução Francesa. São, então, abertas escolas profissionais e fábricas-escolas que se dão por objetivo divulgar as novas técnicas possibilitadas pelas primeiras descobertas da Ciência e exigidas por um embrião de produção industrial em massa. O correspondente declínio da produção artesanal e do seu enquadramento corporativo obriga à formalização da descrição das técnicas tradicionais, tendo em vista a sua conservação e a reprodução do seu conhecimento. Ora, é a descrição formal (desenho rigoroso, memórias descritivas) que abre o caminho à análise e ao aperfeiçoamento sistemático. Não se trata, ainda, de ET. A formação profissional é, no entanto, a primeira forma de intelectualização das artes e ofícios. (p. 21)

A reforma curricular definida no Decreto-Lei nº286/89 de 29 de Agosto introduz duas disciplinas novas no Ensino Básico do nosso país. No segundo ciclo surge como disciplina obrigatória a Educação Visual e Tecnológica dotada de uma carga horária de cinco horas por semana. No terceiro ciclo aparece uma Educação Tecnológica, disciplina de opção, dotada apenas de três horas por semana.

Com o Decreto-Lei 6/2001, dá-se uma reorganização curricular do Ensino Básico e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) passam a ter nele uma importância estratégica bem como na disciplina de EVT. No prefácio do Decreto-Lei referido, estabelece-se que a utilização das TIC constitui uma formação transdisciplinar, a par do domínio da língua e da valorização da dimensão humana do trabalho. Isto significa que as TIC passam a integrar um leque de estratégias a utilizar na acção pedagógica, em todas as disciplinas e áreas disciplinares, bem como nas Áreas Curriculares Não Disciplinares. Cabe ao professor organizar o ensino-aprendizagem em unidades de trabalho que incluam conteúdos programáticos, que envolvam de diversas formas, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). No ver de Baptista (1993) acerca da introdução da disciplina em Portugal:

a introdução da ET em Portugal faz-se num momento em que os figurinos internacionais da disciplina mal estão alinhavados. (...) Uma certa demagogia, aliada à filosofia pouco responsável da facilidade lusitana, prepara-se para utilizar a ET como baluarte renovado das “pedagogias ativas” baseadas em «atividades de grupo», metodologias de projeto» e “iniciativa dos alunos”. (p. 24)

Com o constante desenvolvimento técnico numa sociedade de consumo e, sobretudo, o crescente envolvimento do cidadão comum nas realidades técnicas há uma cada vez maior necessidade de uma Educação Tecnológica adequada às necessidades do homem. Nas casas há cada vez mais uma imensidão de objetos técnicos desde o automóvel às próprias infra-estruturas dos imóveis cuja complexidade é cada vez maior; o mesmo acontece no local de trabalho e nos meios sociais que envolvem o

homem. Segundo Baptista (1993) a perplexidade do cidadão não se limita às situações do quotidiano.

Os órgãos de informação, designados um tanto hipocritamente por órgãos de “comunicação social”, trazem-lhe notícia de problemas ecológicos, locais ou globais. Os respetivos agentes são técnicos - indústrias, produtos químicos. Implantações urbanas, - os termos da argumentação são, ainda, de índole técnica\_ acumulação, concentração, filtragem, dosagem, destruição, reciclagem, etc. (p.144)

Segundo o mesmo autor, a democratização geral da sociedade vem impor um novo estilo ao ensino. A ET, neste contexto, pelas suas finalidades, método e conteúdos, surge como elemento justificador, unificador e ordenador de uma educação que se diz fundamentada na ação, na investigação e na descoberta. Segundo essa tendência, interessa mais aprender a aprender do que saber. O “método do projeto” característico da “escola nova” é aquele que mais vulgarmente se recomenda para a educação tecnológica. A “interdisciplinaridade” pode agora ser conseguida “colocando a ET no centro do currículo escolar, de modo a servir de ponte entre as diversas disciplinas”.

Quanto a nós, a ET é uma disciplina autónoma do ensino geral, destinada a estabelecer fortes laços interdisciplinares com as restantes disciplinas do currículo sem com elas se confundir, dado possuir o seu próprio “referente” científico, a Tecnologia. (p.149)

O que se propõe, ao nível do Ensino Básico, é a construção, no cidadão comum, de uma “atitude tecnológica” e o desenvolvimento da capacidade de responder a problemas tecnológicos atuais e do dia-a-dia. O desenvolvimento das destrezas manuais será uma consequência natural, já que a disciplina é essencialmente prática e francamente voltada para a intervenção no ambiente físico, através de realizações técnicas. Mas o que fundamentalmente se procura é articulação dos conhecimentos científicos com a compreensão das situações, com a conceção de soluções para os problemas enunciados, e com a utilização das técnicas e dos materiais adequados; articulação inserida num processo de formação integrada, em que soluções e técnicas são perspetivadas de múltiplos ângulos (histórico, cultural, social, económico, estético, ambiental, do consumo, da saúde, etc.) com vista à desmistificação dos produtos tecnológicos e à inserção na sociedade de indivíduos com capacidade de crítica e de intervenção».

Na análise de Baptista (1993) aos programas, no 2.º ciclo as atividades técnicas propostas promovem a problematização e solução de situações concretas, numa abordagem integrada dos aspetos visuais e tecnológicos do envolvimento. No 3.º ciclo as atividades técnicas já exprimem o carácter específico de uma educação tecnológica

com inteira autonomia curricular. Refere-se como metodologia da EVT e da ET a “metodologia de projeto” consistindo esta em levar os alunos a viverem o processo de problematização, investigação, conceção/invenção, realização e avaliação. É nesta sequência de atividades que são abordados os conteúdos e satisfeitos os objetivos curriculares (p.27).

A Educação Tecnológica comporta, na perspectiva do paradigma didático emergente, o cruzamento de três eixos estruturantes das estratégias de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem: a pedagogia do projeto; o processo de resolução de problemas; o design. De acordo com Sousa (1995) a tecnologia pressupõe um “conjunto de conhecimentos específicos de um ofício mecânico ou artístico”,

refere certo vocabulário técnico de uma atividade; designa, mais geralmente, o estudo dos processos técnicos nas suas relações com o desenvolvimento da civilização. A técnica caracteriza a parte material ou o conjunto de processos de uma arte; é a maneira, jeito ou habilidade pessoal para executar ou fazer algo; refere arte, prática e, ainda, processos bem definidos e transmissíveis que se destinam à produção de certos resultados considerados úteis. (p.11)

#### **1.4.4-A Educação Visual e Tecnológica**

A disciplina de EVT “é uma disciplina inteiramente nova” foi criada no âmbito do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, que aprova a estrutura curricular dos ensinos básico e secundário e funde as disciplinas de Educação Visual e a de Trabalhos Manuais, existentes até então. Segundo o programa da EVT (1991), a disciplina parte da realidade prática para o conhecimento teórico, numa perspectiva de integração do trabalho manual e do trabalho intelectual, e que não pretende fazer formação artística nem formação técnica, porque se situa deliberadamente na intersecção desses dois campos da atividade humana. Nessa intersecção, explora a expressão, a resolução de problemas e a relação dialética indivíduo/sociedade, em termos de avaliar e decidir para criar e fruir (p.196).

O programa aparece descrito em dois volumes: Organização Curricular e Programas (vol. I) e Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem (vol. II), de 1991. O primeiro reúne as finalidades e objetivos, conteúdos, linha metodológica e critérios de avaliação; o segundo, contendo um conjunto de propostas de trabalho, surgiu como complemento e com o intuito de facilitar as tarefas de planificação das atividades por se considerar que o programa possuía um carácter de relativa abertura. A Portaria n.º 212/93 de 19 de Fevereiro refere no ponto 1.º: «As escolas superiores de educação e

as universidades que disponham de unidades de formação próprias para o efeito poderão ministrar o curso de Professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico na variante de Educação Visual e Tecnológica». O curso tem a duração de quatro anos.

Segundo Martins (1998) eis porque a escola se torna “centro de políticas educativas”.

O que está em causa é a comunidade, onde não é apenas a transmissão de conhecimentos e saberes que importa, mas também a educação que visa as atitudes, os comportamentos e os valores. Num tempo em que a informação nos invade e em que as crianças, ao chegarem pela primeira vez à escola, já têm milhares de horas de televisão, fácil é compreender que a escola tem de se adaptar e tem de se abrir. É verdade que não se trata de inventar tudo, nem muito menos de alterar radicalmente as conceções pedagógicas; contudo, as responsabilidades educativas não podem deixar de considerar as mudanças profundas e a complexidade que caracterizam o mundo contemporâneo. (p.47-48).

A sociedade contemporânea obriga, assim, à descoberta de formas e de significações, à integração e reordenamento das informações desorganizadas, a fim de encontrar novas soluções, novos problemas, exigindo-se a preparação do decisor e do cidadão responsável para saber por que razão surge um problema e por que está ligado a outros. O mesmo se diga do desenvolvimento da capacidade para explorar a realidade e as suas possibilidades ou do apelo à entreajuda e à complementaridade de esforços. Em lugar do sucesso e da competição individuais, revela-se cada vez mais, indispensável valorizar a aprendizagem em grupo, aceitar a crítica dos pares, solicitar ajuda quando necessária e incentivar a confiança mútua. (Idem, p.77)

Criada pelo Decreto Lei nº 344/90 de 2 de Novembro, a área disciplinar de Educação Visual e Tecnológica está enquadrada nas áreas artísticas e tecnológica do ensino básico. No programa (vol. I), a sua introdução refere que cabe à disciplina de Educação Visual e Tecnológica promover a exploração integrada de problemas estéticos, científicos e técnicos com vista ao desenvolvimento de competências para a fruição, a criação e a intervenção nos aspectos visuais e tecnológicos do envolvimento. (p.195)

Refere ainda que «situada como ponte entre os 1.º e 3.º ciclos do ensino básico, cabe à Educação Visual e Tecnológica estabelecer a transição entre os valores e as atitudes que se pretende promover ao longo de toda a escolaridade obrigatória» (Idem, Ibidem).

Na análise de Martins (2007) a disciplina contempla, no 2º ciclo do ensino básico, conteúdos ligados às Artes Visuais e à Educação Tecnológica. O currículo da disciplina prevê uma abordagem aberta aos conteúdos programáticos, centrada em grandes áreas de exploração. Como área híbrida, explora noções e experiências ligadas às artes visuais (desenho, pintura) e à educação tecnológica (mecanismos,

materiais, mecanotecnia) onde “o processo criativo determina a acção de alunos e professores no desenvolvimento de artefactos e nas aprendizagens” (p. 54).

A Educação Visual e Tecnológica promoverá, pois, a articulação dos aspectos históricos, físicos, sociais e económicos, de cada situação estudada, com a compreensão, a criação e a intervenção nos domínios da tecnologia e da estética, através de um processo integrado, em que a reflexão sobre as operações e a compreensão dos fenómenos são motores da criatividade. Tudo isto se vai desenvolver essencialmente a partir da acção onde a fantasia e a liberdade de expressão, tão importantes nesta fase etária, estão sempre presentes.

Nesta perspetiva, a EVT contribuirá, conjuntamente com as outras disciplinas e áreas curriculares, para: no plano da formação pessoal, a integração da sensibilidade, do pensamento e da acção numa mesma atitude criadora e crítica como base de verdadeira autonomia, e no plano da formação social, a estruturação dos valores dos interesses, dos comportamentos individuais, em função: de uma atitude de abertura crítica, compreensiva e interveniente, e de uma sociedade que democraticamente constrói o futuro, prezando, simultaneamente, as expressões do seu passado e as dos outros povos, como manifestações do poder criador da humanidade. (Idem, p.195-196)

Encontramos nas finalidades da disciplina o desenvolvimento da perceção, da sensibilidade estética, da criatividade, o desenvolvimento da capacidade de comunicação, do sentido crítico, de aptidões técnicas e manuais, do entendimento do mundo tecnológico, do sentido social, o desenvolvimento da capacidade de intervenção e o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas (p.197)

No desenvolvimento do sentido social, que muito importa para o nosso estudo, temos como objetivos gerais: apreciar os produtos de expressão e de tecnologia de outras civilizações (...); participar com empenhamento e competência nas tarefas produtivas do grupo, assumindo os seus saberes, opiniões e valores perante os dos outros, com abertura e sentido crítico; respeitar normas democraticamente estabelecidas para a gestão coletiva de espaços de trabalho, de materiais e de equipamentos de uso individual (p. 201).

Consideram-se na disciplina de EVT três campos de intervenção para a organização e planificação das atividades de ensino/aprendizagem: “ambiente”, "comunidade" e "equipamento". Articulados com estes três campos, existem os conteúdos (comunicação, energia, espaço, estrutura, forma, geometria, luz/cor, material, medida, movimento e trabalho) e as áreas de exploração (alimentação, animação, construções, desenho, fotografia, horto-floricultura, impressão, mecanismos, modelação/moldagem, pintura, recuperação/manutenção de equipamentos, tecelagens / tapeçarias e vestuário), sendo que estas últimas devem ser entendidas apenas como propostas de trabalho.

É uma área que incentiva ao trabalho de grupo, em que muitas das possíveis abordagens não são realizáveis apenas com trabalho individual. A gestão destas vertentes está a cargo de cada docente, através de propostas de unidades de trabalho que englobem estratégias que agregam vários aspetos das áreas que compõem a disciplina. Os principais contributos desta disciplina para a formação do indivíduo envolvem o desenvolvimento do pensamento crítico, aquisição de hábitos de trabalho autónomo, colaboração grupal, aquisição de competências estéticas e desenvolvimento da criatividade. São conceções que influenciam as experiências de aprendizagem propostas aos alunos. Refere o documento da DGEBS (1991):

O seu carácter eminentemente prático, não devendo entender-se esta prática limitada ao desenvolvimento de manualidades, mas centrada na integração do trabalho manual e do trabalho intelectual, em que o exercício pensamento/ação aplicado aos problemas visuais e técnicos do envolvimento, conduz à construção de uma atitude simultaneamente tecnológica e estética. (p. 6)

Os pilares estruturantes desta área envolvem a criatividade, o trabalho de projeto a partir de situações - problema identificados pelos alunos e a exploração de diversos meios de expressão. Apesar do seu carácter criativo, a disciplina encontra-se muito ligada aos meios tradicionais de expressão artística – desenho, pintura, modelação, através da exploração de materiais pictóricos e da aprendizagem de técnicas de expressão plástica tradicionais. A prospeção do meio presta-se especialmente ao desenvolvimento de unidades de trabalho.

O Programa da disciplina<sup>6</sup> refere que a avaliação é contínua e feita no desenrolar dos trabalhos e não em provas criadas exclusivamente para esse efeito. São avaliados diversos parâmetros como as “Técnicas”, os “Conceitos”, o “Processo”, a “Perceção”, os “Valores e Atitudes” e a “Expressão”.

No âmbito do nosso estudo importa-nos realçar que os valores relevantes para a avaliação em Educação Visual e Tecnológica exprimem-se através de atitudes de: superação dos obstáculos à realização de um projeto; respeito pelas diferenças; cuidado com a segurança e a higiene no trabalho; organização do plano de trabalho; contribuição para o trabalho de grupo; intervenção na melhoria do envolvimento; autonomia no trabalho individual; reflexão sobre sentimentos, situações e fenómenos. (p. 208-209)

A disciplina de Educação Visual e Tecnológica é avaliada pelos seus processos. O objetivo essencial do trabalho realizado na disciplina é o de levar cada aluno a explorar processos de criação, concepção e resolução de problemas que privilegiam o

---

<sup>6</sup> Programa aprovado pelo despacho n.º 124/ME/91, de 31 de Julho e publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º188, de 17 de Agosto.

questionar criativo de possíveis soluções para os problemas decorrentes do objetivo do trabalho numa perspetiva de integração do trabalho manual e do trabalho intelectual.

O processo criativo é avaliado tendo em conta: a análise de situações; a sensibilidade aos problemas; a clareza na definição dos problemas; a relevância e a quantidade dos dados recolhidos; eficácia na comunicação visual das ideias; diversidade de propostas alternativas; integração do pensamento e da ação e fundamentação na escolha entre alternativas. (p.208)

#### **1.4.4.1-O Programa de Educação Visual e Tecnológica**

No ano de 1988, segundo o ME entende-se que “(...) *é preciso substituir a tão criticada «bricolage» que se pratica nas escolas preparatórias com a designação de Trabalhos Manuais*” (p. 31). “*Qualquer dos assuntos atrás focados envolve atividades multidisciplinares, como se pretende nas atividades de educação tecnológica*” (p. 32).

A disciplina de EVT é inteiramente nova e decorre de um modelo conceptual de integração, não correspondendo à mera acumulação/adição dos componentes considerados, marcando um modelo que recusa o mero somatório das disciplinas de Educação Visual e Trabalhos Manuais e resulta de uma construção curricular integradora dos dois componentes disciplinares específicos: de educação visual e de educação tecnológica. Na natureza transdisciplinar de EVT deve-se evidenciar que as suas fontes curriculares radicam nos domínios de conhecimento, nos processos operatórios específicos, bem como nas dimensões educativas inerentes a estes dois componentes educativos. Este mesmo conceito é afirmado no programa da disciplina (DGEBS, 1991), quando refere que:

. . . a EVT é, portanto, uma disciplina inteiramente nova, que parte da realidade prática para o conhecimento teórico, numa perspetiva de integração do trabalho manual e do trabalho intelectual e que não pretende fazer formação artística nem formação técnica, porque se situa deliberadamente na interação desses dois campos da atividade humana. Nessa interseção, explora a expressão, a resolução de problemas e a relação dialética individuo/sociedade, em termos de avaliar e decidir para criar e fruir.

A abordagem integrada dos aspetos visuais e tecnológicos dentro de uma área pluridisciplinar de educação artística e tecnológica é, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a solução apresentada pela Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares para a formação estética e tecnológica ao nível do 2º Ciclo do ensino básico.

A EVT promoverá, pois, a articulação dos aspetos históricos, físicos, sociais, económicos, de cada situação estudada, com a compreensão, a criação e a intervenção nos domínios da tecnologia e da estética, através de um processo integrado, em que a reflexão sobre as operações e a compreensão dos fenómenos são motores da criatividade.

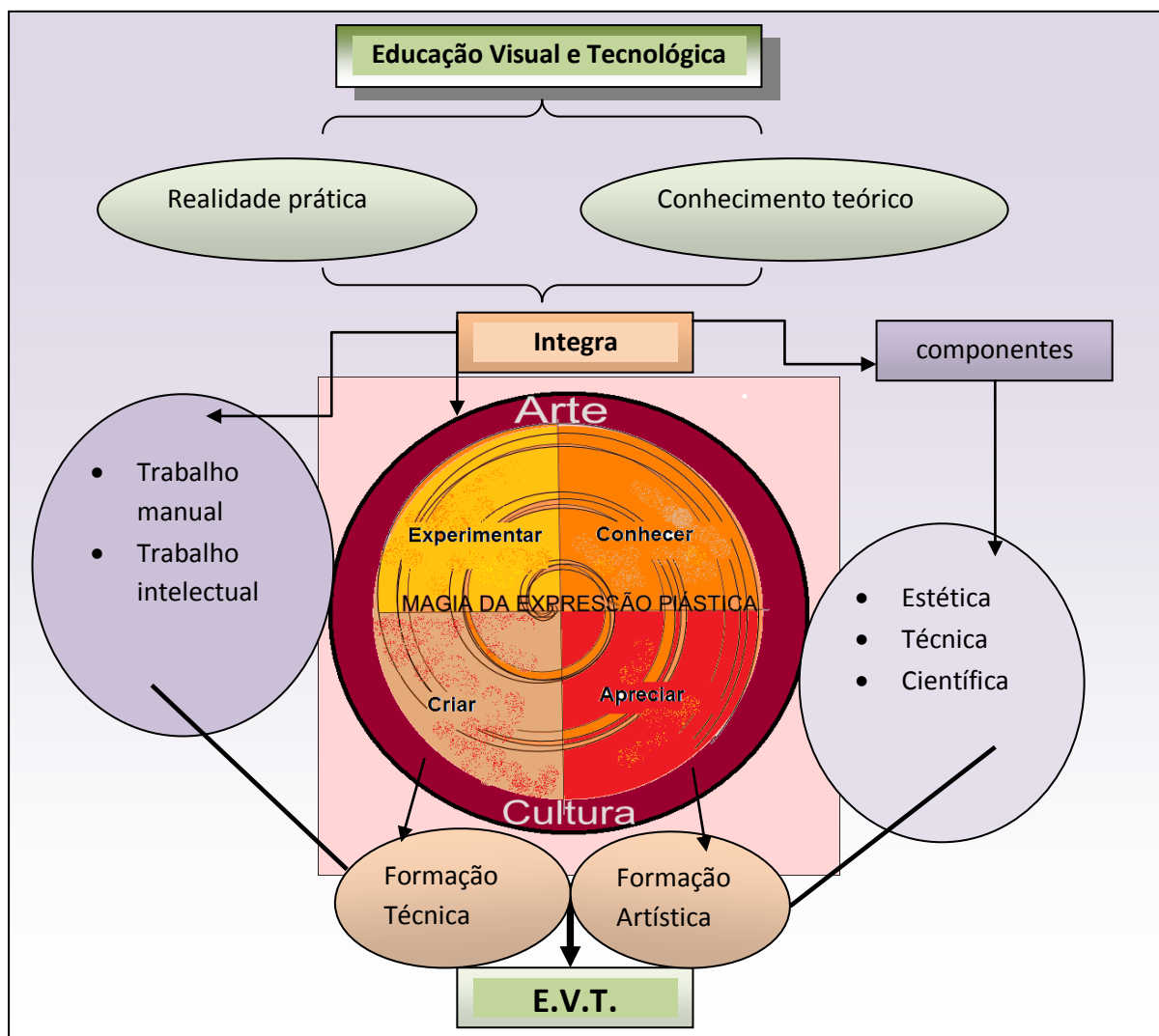


Figura 1.4.4.1 - Programa de EVT adaptado de Armando Faleiro, et al (2004, p. 15) com a "A Magia da Expressão Plástica" adaptada da mandala de Amílcar Martins (2002).

A disciplina de Educação Visual e Tecnológica na sua dicotomia de duas áreas distintas supõe na sua estrutura curricular do ensino básico a Educação Artística, a Educação Visual e a Educação Tecnológica. Na sua conceção, apresentação e implementação apresenta-nos um programa flexível com uma relativa abertura, complementado com propostas de trabalho flexíveis utilizadas pelo professor com carácter integrador de ponte entre as experiências plásticas no 1º Ciclo e educação estética, científica e técnica que caracteriza o 3º Ciclo. De carácter prático, a aplicação do programa não se deve limitar ao desenvolvimento de «trabalhos manuais», nem ter a pretensão de fazer formação artística e formação técnica, por se situar deliberadamente na interseção desses dois campos da atividade humana. Nessa interseção explora a expressão, a resolução de problemas e a dialética indivíduo/sociedade, em termos de avaliar e decidir para criar e fruir.

O currículo é transversal ao quinto e sexto anos, sem divisões de aprendizagens específicas dentro do ciclo mas apontando para uma gestão flexível das mesmas. O seu currículo deve ser concebido de acordo com o princípio de que a sua concretização é um processo flexível que requer, nos diversos níveis, interpretação de cada contexto de trabalho, consideração dos recursos disponíveis e tomadas de decisão apropriadas. É sublinhada a importância da diversificação de experiências dos alunos sustentadas por uma procura de respostas adequadas às diversas necessidades e características de cada aluno, grupo de alunos, escola ou região.

A articulação entre áreas do saber assume-se como interdisciplinar, visando mais o enriquecimento da experiência dos alunos do que estruturação sistemática de saberes. Desenvolve-se através da resolução de problemas, pressupondo um desenvolvimento cíclico – situação – problema – investigação – projeto – realização – avaliação e testagem. Este desenvolvimento não deve ser entendido de maneira rígida, apontando mais para uma interiorização progressiva de processos de trabalho do que esquemas rígidos de atuação (Ministério da Educação, 1991, p. 16).

«Partindo da realidade prática e do conhecimento do meio envolvente e real, o aluno desenvolverá, através da exploração de unidades de trabalho, uma quantidade de atividades que permitirão construir um conhecimento teórico sobre os assuntos que tratou, de forma a poder intervir de maneira activa e construtiva no seu meio envolvente. Partindo da realidade prática, ele irá aplicar os conhecimentos adquiridos nessa mesma realidade prática. É uma forma cíclica que não tem fim num percurso de formação. Nesse percurso estão presentes a formação pessoal e social, o tratamento de conteúdos, o conhecimento do meio envolvente, a fantasia, a liberdade de expressão, a aquisição de processos de trabalho em autonomia, o desenvolvimento de valores e atitudes, contribuindo de forma significativa para a sua formação integral como indivíduo livre, autónomo e responsável» (Armando Faleiro et al, 2004, p.14)

Cabe à Educação Visual e Tecnológica promover a exploração integrada de problemas estéticos, científicos e técnicos com vista ao desenvolvimento de competências para a fruição, a criação e a intervenção nos aspetos visuais e tecnológicos do envolvimento. O programa sugere três grandes áreas de atuação – Ambiente, Comunidade e Equipamento como temáticas de trabalho, operacionalizáveis em experiências de aprendizagem que envolvem a alimentação, animação, construções, desenho, fotografia, hortofloricultura, impressão, mecanismos, modelação/moldagem, pintura, recuperação e manutenção de equipamentos, tecelagem e tapeçarias, vestuário. A natureza da disciplina e dos caminhos pelos quais se fazem as aprendizagens que ela propõe conduziu a uma organização não

sequencial dos conteúdos, nem das áreas de exploração ou dos assuntos tratados nas unidades de trabalho.

A gestão do programa permite que qualquer das áreas de exploração ou dos conteúdos possam ser abordados ao longo do segundo ciclo, tendo em conta as recomendações feitas e os níveis a que o diferente desenvolvimento dos alunos permitir tais abordagens. Alguns dos conteúdos abordados na disciplina: energia; espaço; estrutura; forma; volume; geometria; luz/cor; material; medida; movimento; meios e técnicas de expressão plástica; comunicação visual; trabalho; entre outros. O tratamento dos conteúdos é feito no contexto das unidades de trabalho, em ligação direta com o mundo real vivido pelos alunos, para esclarecer situações surgidas, para resolver problemas concretos e para alargar ou aprofundar conceitos solicitados. O professor deverá, ainda, procurar que os alunos relacionem as novas aquisições com os conhecimentos que já possuíam, por forma a alargá-los, tornando-os assim mais operacionais, ou pô-los em causa e rectificá-los, se for caso disso.

Através da Educação Visual e Tecnológica, pretende-se que o aluno/a integre, nos seus conhecimentos, os seguintes aspetos: Conhecer, de forma progressiva, a evolução de ciência e da técnica; Compreender a interdisciplinaridade e a dimensão tecnológica das ciências; Desenvolver aptidões que levem à aplicação das tecnologias apreendidas e compreendidas; Desenvolver o espírito crítico e criativo, que permitirá que o aluno/a reflita sobre as técnicas que aplicou e seja ousado para formular novas hipóteses (Ministério da Educação, 1988).

As finalidades da disciplina de Educação Visual prendem-se essencialmente com: a perceção; a sensibilidade estética; a criatividade; a capacidade de comunicação; o sentido crítico; as aptidões técnicas e manuais; o entendimento do mundo tecnológico; o sentido social; a capacidade de intervenção e a capacidade de resolver problemas (Ministério da Educação, 1988). Após o aluno/a consolidar todos estes aspetos, irá criar capacidades que o ajudem a integrar-se na sociedade, tornando-o num *“sujeito cultural capaz de apreciar a técnica e de a pôr ao serviço da comunidade”*, segundo o estudo elaborado pelo Ministério da Educação (1988, p. 10).

A Educação Visual e Tecnológica contribuirá, conjuntamente com as outras disciplinas e áreas curriculares, tanto para a formação pessoal do aluno como no plano da sua formação social.

«As Unidades e Trabalho organizam-se, portanto, em torno de um determinado assunto, englobam várias atividades e áreas de exploração e implicam o tratamento

dos conteúdos que vão sendo necessários para se poder progredir na direção desejada. Promovem a aquisição dos conteúdos programáticos mas não se centram neles» (Armando Faleiro e tal, 2004, p.58). «Por isso, se propõe o desenvolvimento das UT segundo o Método de Resolução de Problemas (...) o problema a resolver tem, necessariamente, de ser significativo para os alunos. Deve situar-se na sua própria experiência, embora não fique encerrado nela. O que está em causa é um saber construído de dentro, a partir daquilo que cada um é. Nesta perspetiva, devem ser os próprios alunos a identificar o problema, o que não significa que o professor não tome parte activa nessa identificação. Muito pelo contrário, deve proporcionar situações de observação, de análise, de discussão; dar sugestões, estudar com os alunos as possibilidades de exploração. Mas sem esquecer nunca que um problema interessante para ele pode não o ser para os alunos, e que o interesse é o grande motor da aprendizagem, é aquilo que os vai manter motivados, ávidos de saber, prontos a fazer perguntas e a procurar respostas. A prospeção do meio é fecunda para o desenvolvimento da Unidade de trabalho. É fácil detetar aí situações para as quais os alunos se sintam particularmente motivados. Os locais de trabalho dos pais, a vida do mercado, o circo instalado na praça, a construção de novos edifícios, as lojas, os carros, as ruas, tudo pode ser um ponto de partida para alargar horizontes. O dia-a-dia na escola, onde sempre é necessário resolver problemas de manutenção e recuperação, de melhoria do ambiente, de animação cultural, oferece possibilidades ricas para o desenvolvimento da capacidade de intervenção» (Idem, Ibidem).

#### **1.4.4.2-O Currículo Nacional do Ensino Básico**

A noção de currículo que aqui adotamos está ligada a três preocupações centrais, relacionadas entre si: diferenciação, adequação e flexibilização.

Como nota de apresentação, no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) refere-se:

De acordo com os princípios do Decreto-Lei 6/2001, o Ministério da Educação define o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico, o perfil de competências de saída deste nível de ensino e, ainda, os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos. (p.3)

Na verdade, a concretização do currículo pressupõe que se estabeleçam diferentes caminhos para que as aprendizagens sejam bem-sucedidas e para que se atinjam os principais objetivos e não para se hierarquizarem esses objetivos entre diferentes

grupos de alunos. Trata-se de promover a diferenciação pedagógica, diversificando as estratégias de acordo com as situações.

Objetivo é “aquilo que se pretende que um aluno aprenda, numa dada situação de ensino e aprendizagem, e face a um determinado conteúdo ou conhecimento”, competência entende-se como “saber que se traduz na capacidade efetiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático – e não a conteúdos acumulados com os quais não sabemos nem agir no concreto, nem fazer qualquer operação mental ou resolver qualquer situação, nem pensar com eles (Roldão, 2003, p.20,-21).

Quando estamos perante a formulação de objetivos de aprendizagem, devemos ter em conta a sua finalidade, ou seja, devemos ter em conta qual a competência que pretendemos alcançar a partir do objetivo que construímos. É a partir das aprendizagens que a criança tem consolidadas que ela vai alcançar as competências que se pretendem pois “a competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação e por isso eles devem estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade” (Roldão, 2003, p. 24).

Constatamos neste currículo que a dimensão tecnológica não aparece associada à educação visual mas sim como uma área independente, fora do âmbito da educação artística, área que abrange apenas as disciplinas de Expressão Plástica e Educação Visual, Expressão e Educação Musical, Expressão Dramática/Teatro e Expressão Físico-Motora/Dança. Na sua base conceptual, este documento aponta para uma integração dos saberes no âmbito das teorias da arte, da estética e da educação e para ações educativas centradas num novo entendimento sobre o papel das artes visuais no desenvolvimento humano e envolvendo o sentir, o agir e o conhecer.

As competências específicas comuns a todas estas disciplinas artísticas que percorrem os três ciclos do ensino básico são as que estão implicadas no desenvolvimento da literacia em artes e que aparecem sintetizadas em quatro eixos interdependentes: apropriação das linguagens elementares das artes; desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; desenvolvimento da criatividade; compreensão das artes no contexto.

As competências específicas articulam-se ao longo de três eixos estruturantes: fruição-contemplação; produção-criação e reflexão-interpretação. A Comunicação visual e os elementos da *forma*, são os domínios que permitem articular as competências específicas associadas a estes três eixos.

Fazendo a comparação entre este documento e o programa que orienta a organização e planificação do ensino-aprendizagem na disciplina de EVT, Irra (2009) refere:

Permite constatar que não existe qualquer elo em comum entre os dois, o que causa alguma indefinição quanto a essa organização e planificação. Tendo em conta que o Currículo do Ensino Básico é um documento mais recente do que o programa da disciplina, seria de esperar que fosse aquele a orientar todo o processo de ensino aprendizagem e que um novo programa tivesse sido elaborado com base nas suas orientações e competências específicas, mas tal não aconteceu. A desordem reinante no domínio das diversas medidas legislativas adotadas ao longo dos últimos anos no que concerne a educação artística tem dificultado a construção de um quadro legal coerente que permita uma adequada implementação de políticas de fôlego estratégico e deem assim consistência à determinação política sucessivamente expressa em decretos-lei, pareceres, comissões e debates acerca do alargamento e aprofundamento da presença da educação artística no sistema educativo e com ela a clara definição do lugar da arte nos seus programas e orientações metodológicas. (p.31)

De acordo com o Ministério da Educação (2001) a clarificação das competências a alcançar no final da educação básica toma como referentes os pressupostos da lei de bases do sistema educativo, sustentando-se num conjunto de valores e de princípios orientadores do currículo que a seguir se enunciam:

- A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social.
- A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica.
- O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções.
- A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão.
- O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo.
- O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo.
- A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural.
- A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros. (p.15)

Equacionaram-se à luz destes princípios as competências, concebidas como saberes em uso, necessárias à qualidade de vida pessoal e social de todos os cidadãos, a promover gradualmente ao longo da educação básica.

Este documento é, assim, uma referência nacional para o trabalho de formulação e desenvolvimento dos projetos curriculares de escola e de turma a realizar pelos professores. Situa-se, claramente, na perspetiva de contribuir para a construção de uma conceção de currículo mais aberta e abrangente, associada à valorização de práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto. (Idem, Ibidem)

No que diz respeito às competências gerais, a evolução do documento de trabalho anterior para a atual formulação resultou do propósito de clarificar e tornar mais coerentes os conceitos e termos utilizados e, ainda, da intenção de tomar o conjunto das competências gerais como um fio condutor e um elemento que enquadra a conceção e o desenvolvimento do currículo, tanto na sua expressão nacional como ao nível dos projetos curriculares de escola e de

turma. As competências que constavam do documento anterior como “transversais” (o tratamento da informação, os métodos de trabalho, a comunicação, etc.), correspondem a domínios fundamentais do trabalho com vista ao desenvolvimento das competências dos alunos e, nesse sentido, não perderam importância, muito pelo contrário. Porém, considerou-se necessário ligar de modo mais estreito as competências gerais aos diversos aspetos, quer transversais quer específicos, do processo de desenvolvimento do currículo, não as deixando como referências vagas ou metas distantes em todo esse processo. (Idem, p.4)

Segundo o Ministério da Educação (2001), o termo «competência» pode assumir diferentes significados. No presente documento, o termo é adotado de forma ampla, integrando conhecimentos, capacidades e atitudes e pode ser entendida como saber em ação ou em uso. «Não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno» (p.9).

Desta forma, a noção de competência não trata do conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos básicos, desprovido de compreensão, interpretação e resolução de problemas. A competência diz respeito ao processo de activar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações e problemas a resolver.

À saída da educação básica, o aluno deverá ter adquirido as dez competências gerais:

(1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; (2) usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; (3) usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; (4) usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação; (5) adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados; (6) pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; (7) adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada, de decisões; (8) realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa; (9) cooperar com outros em tarefas e projetos comuns; (10) relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

O desenvolvimento destas competências pressupõe que todas as áreas curriculares atuem em convergência. Clarifica-se para cada uma destas competências gerais, a sua operacionalização. Esta deverá ter um carácter transversal. Compete às diferentes áreas curriculares e seus docentes explicitar de que modo essa operacionalização

transversal se concretiza e se desenvolve em cada campo específico do saber e para cada contexto de aprendizagem do aluno.

Explicita-se ainda, para cada competência geral, um conjunto de ações relativas à prática docente que se reconhecem essenciais para o adequado desenvolvimento dessa competência nas diferentes áreas e dimensões do currículo da educação básica (Idem, p.16).

A designação de «competências essenciais», salienta os saberes que se consideram fundamentais, para todos os cidadãos, na nossa sociedade atual, tanto a nível geral como nas diversas áreas do currículo. Identificam-se os saberes que permitem aos alunos desenvolver uma compreensão da natureza e dos processos dessa disciplina, assim como uma atitude positiva face à atividade intelectual e ao trabalho prático que lhe são inerentes.

Para cada competência geral formulada, apresenta-se um conjunto de modos de operacionalização transversal e refere-se a necessidade adicional de se proceder a uma operacionalização específica, em ligação com tipos de ações a desenvolver por todos os professores.

Competência geral (1): prestar atenção a situações e problemas manifestando envolvimento e curiosidade; questionar a realidade observada; identificar e articular saberes e conhecimentos para compreender uma situação ou problema; pôr em ação procedimentos necessários para a compreensão da realidade e para a resolução de problemas; avaliar a adequação dos saberes e procedimentos mobilizados e proceder a ajustamentos necessários.

Ações a desenvolver por cada professor: abordar os conteúdos da área do saber com base em situações e problemas; rentabilizar as questões emergentes do quotidiano e da vida do aluno; organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados, dando atenção a situações do quotidiano; organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados; promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades dirigidas à observação e ao questionamento da realidade e à integração de saberes; organizar actividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes; desenvolver actividades integradoras de diferentes saberes, nomeadamente a realização de projetos.

Competência geral (2): reconhecer, confrontar e harmonizar diversas linguagens para a comunicação de uma informação, de uma ideia, de uma intenção; utilizar formas de comunicação diversificadas, adequando linguagens e técnicas aos contextos e às necessidades; comunicar, discutir e defender ideias próprias mobilizando adequadamente diferentes linguagens; traduzir ideias e informações expressas numa linguagem para outras linguagens; valorizar as diferentes formas de linguagem.

Ações a desenvolver por cada professor: organizar o ensino prevendo a utilização de linguagens de comunicação diversificadas; organizar o ensino com base em materiais e recursos em que são utilizadas linguagens específicas; promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, atividades diferenciadas de comunicação e de expressão; rentabilizar os meios de comunicação social e o meio envolvente; rentabilizar as potencialidades das tecnologias de informação e de comunicação no uso adequado de diferentes linguagens; apoiar o aluno na escolha de linguagens que melhor se adequem aos objetivos visados, em articulação com os seus interesses; desenvolver a realização de projetos que impliquem o uso de diferentes linguagens; usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; valorizar e apreciar a língua portuguesa, quer como língua materna quer como língua de acolhimento; usar a língua portuguesa de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber, numa perspetiva de construção pessoal do conhecimento; usar a língua portuguesa no respeito de regra do seu funcionamento; promover o gosto pelo uso correto e adequado da língua portuguesa; autoavaliar a correção e a adequação dos desempenhos linguísticos, na perspetiva do seu aperfeiçoamento.

Competência geral (3). Ações a desenvolver por cada professor: organizar o ensino prevendo situações de reflexão e de uso da língua portuguesa, considerando a heterogeneidade linguística dos alunos; promover a identificação e a articulação dos contributos de cada área do saber com vista ao uso corretamente estruturado da língua portuguesa; organizar o ensino valorizando situações de interação e de expressão oral e escrita que permitam ao aluno intervenções personalizadas, autónomas e críticas; rentabilizar os meios de comunicação social e o meio envolvente na aprendizagem da língua portuguesa; rentabilizar as potencialidades das tecnologias de informação e de comunicação no uso adequado da língua portuguesa.

Competência geral (4): compreender textos orais e escritos em línguas estrangeiras para diversificação das fontes dos saberes culturais, científicos e tecnológicos; interagir, oralmente e por escrito, em línguas estrangeiras para alargar e consolidar relacionamentos com interlocutores/parceiros estrangeiros; usar a informação sobre culturas estrangeiras disponibilizada pelo meio envolvente e, particularmente, pelos media, com vista à realização de trocas interculturais; autoavaliar os desempenhos linguísticos em línguas estrangeiras quanto à adequação e eficácia.

Ações a desenvolver por cada professor: organizar o ensino prevendo o recurso a materiais pedagógicos em língua estrangeira; rentabilizar o recurso a informação em língua estrangeira acessível na internet e outros recursos informáticos; organizar atividades cooperativas de aprendizagem em situações de interação entre diversas línguas e culturas; promover atividades de intercâmbio presencial ou virtual, com utilização, cada vez mais intensa, das tecnologias de informação e comunicação; promover a realização de projetos em que seja necessário utilizar línguas estrangeiras.

Competência geral (5): exprimir dúvidas e dificuldades; planear e organizar as suas atividades de aprendizagem; identificar, selecionar e aplicar métodos de trabalho; confrontar diferentes métodos de trabalho para a

realização da mesma tarefa; autoavaliar e ajustar os métodos de trabalho à sua forma de aprender e aos objetivos visados

Atividades a desenvolver por cada professor: organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados; promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, atividades dirigidas à expressão e ao esclarecimento de dúvidas e de dificuldades; organizar atividades cooperativas de aprendizagem; organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados, adequados às diferentes formas de aprendizagem; apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem.

Competência geral (6): pesquisar, selecionar, organizar e interpretar informação de forma crítica em função de questões, necessidades ou problemas a resolver e respetivos contextos; rentabilizar as tecnologias da informação e comunicação nas tarefas de construção de conhecimento; comunicar, utilizando formas diversificadas, o conhecimento resultante da interpretação da informação; autoavaliar as aprendizagens, confrontando o conhecimento produzido com os objetivos visados e com a perspectiva de outros.

Ações a desenvolver por cada professor: organizar o ensino prevendo a pesquisa, seleção e tratamento de informação; promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, atividades dirigidas a pesquisa, seleção, organização e interpretação de informação; organizar o ensino prevendo a utilização de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação; promover atividades integradoras dos conhecimentos, nomeadamente a realização de projetos.

Competência geral (7): identificar situações problemáticas em termos de levantamento de questões; selecionar informação e organizar estratégias criativas face às questões colocadas por um problema; debater a pertinência das estratégias adoptadas em função de um problema; confrontar diferentes perspectivas face a um problema, de modo a tomar decisões adequadas; propor situações de intervenção, individual e, ou colectiva, que constituam tomadas de decisão face a um problema, em contexto.

Ações a desenvolver por cada professor: promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista e resolver problemas; organizar o ensino prevendo a utilização de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação para o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas; promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades de simulação e jogos de papéis que permitam a percepção de diferentes pontos de vista; promover a realização de projetos que envolvam a resolução de problemas e a tomada de decisões.

Competência geral (8): realizar tarefas por iniciativa própria; identificar, selecionar e aplicar métodos de trabalho, numa perspectiva crítica e criativa; responsabilizar-se por realizar integralmente uma tarefa; valorizar a realização de actividades intelectuais, artísticas e motoras que envolvam esforço, persistência, iniciativa e criatividade; avaliar e controlar o desenvolvimento das tarefas que se propõe realizar.

Ações a desenvolver por cada professor: organizar o ensino prevendo a realização de actividades por iniciativa do aluno; promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades dirigidas à

experimentação de situações pelo aluno e à expressão da sua criatividade; organizar atividades cooperativas de aprendizagem rentabilizadoras da autonomia, responsabilização e criatividade de cada aluno; organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados que favoreçam a autonomia e a criatividade do aluno; apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem e na construção da sua autonomia para aprender; criar na escola espaços e tempos para intervenção livre do aluno; valorizar, na avaliação da aprendizagem do aluno, a produção de trabalhos livres e concebidos pelo próprio.

Competência geral (9): participar em atividades interpessoais e de grupo, respeitando normas, regras e critérios de atuação, de convivência e de trabalho em vários contextos; manifestar sentido de responsabilidade, de flexibilidade e de respeito pelo seu trabalho e pelo dos outros; comunicar, discutir e defender descobertas e ideias próprias, dando espaços de intervenção aos seus parceiros; avaliar e ajustar os métodos de trabalho à sua forma de aprender, às necessidades do grupo e aos objetivos visados. Ações a desenvolver por cada professor: organizar o ensino prevendo e orientando a execução de atividades individuais, a pares, em grupos e coletivas; promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, atividades dirigidas para o trabalho cooperativo, desde a sua conceção à sua avaliação e comunicação aos outros; propiciar situações de aprendizagem conducentes à promoção da autoestima e da autoconfiança; fomentar atividades cooperativas de aprendizagem com explicitação de papéis e responsabilidades; organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados adequados a formas de trabalho cooperativo; apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem em interação com outros; desenvolver a realização cooperativa de projeto.

Competência geral (10): mobilizar e coordenar os aspetos psicomotores necessários ao desempenho de tarefas; estabelecer e respeitar regras para o uso coletivo de espaços; realizar diferentes tipos de atividades físicas, promotoras de saúde, do bem-estar e da qualidade de vida; manifestar respeito por normas de segurança pessoal e coletiva. Ações a desenvolver por cada professor: organizar o ensino prevendo a realização de atividades em que é necessário estabelecer regras e critérios de atuação; organizar o ensino prevendo a realização de jogos diversificados de modo a promover o desenvolvimento harmonioso do corpo em relação ao espaço e ao tempo; promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, atividades dirigidas à apropriação de hábitos de vida saudáveis e à responsabilização face à sua própria segurança e à dos outros; organizar atividades diversificadas que promovam o desenvolvimento psicomotor implicado no desempenho de diferentes tarefas; organizar atividades cooperativas de aprendizagem e projetos conducentes à tomada de consciência de si, dos outros e do meio; organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados.

Relativamente às competências específicas, contemplam-se em sucessivos capítulos as diversas disciplinas que integram o currículo do ensino básico.

Os temas transversais devem ser trabalhados em duas perspetivas articuladas entre si: por um lado, numa abordagem de problemas e no desenvolvimento de projetos de

natureza interdisciplinar; por outro lado, através de aprendizagens específicas situadas no âmbito das várias disciplinas (p.11).

A gestão curricular está relacionada, acima de tudo, com a responsabilização na procura dos modos adequados a cada situação concreta para que seja possível promover determinadas aprendizagens de uma forma realmente significativa. Este processo requer uma flexibilização muito grande, ao nível dos percursos individuais, dos ritmos e dos modos de organização do trabalho escolar, sendo incompatível com orientações e quadros de atuação rígidos e uniformes.

Deve sublinhar-se que se adopta aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como um saber em ação. A cultura geral, que todos devem desenvolver como resultado do ensino básico, inclui a apropriação de um conjunto de conceitos e processos fundamentais mas não se identifica com o mero conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos “básicos”, desprovido de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas. A aquisição progressiva de conhecimentos deve ser enquadrada pelo desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem.

#### Educação Visual (E.V.)

Segundo o programa da disciplina, a Educação Visual constitui-se como uma área de saber que se situa no interface da comunicação e da cultura dos indivíduos tornando-se necessária à organização de situações de aprendizagem, formais e não formais, para a apreensão dos elementos disponíveis no Universo Visual. Desenvolver o poder de discriminação em relação às formas e cores, sentir a composição de uma obra, tornar-se capaz de identificar, de analisar criticamente o que está representado e de agir plasticamente são modos de estruturar o pensamento inerentes à intencionalidade da Educação Visual como educação do olhar e do ver (p.155).

A compreensão do património artístico e cultural envolve a perceção estética como resposta às qualidades formais num sistema artístico ou simbólico determinado. Estas qualidades promovem modos de expressão que incluem conceções dos artistas e envolvem a sensibilidade daqueles que as procuram (Idem, p.156).

As investigações iniciadas no século XX na área da Educação e da Psicologia contribuíram para uma compreensão mais vasta do papel da arte no desenvolvimento humano. Ao longo das últimas décadas, as orientações nesta área apontam para uma integração, cada vez mais aprofundada, dos saberes no âmbito das teorias da arte, da

estética e da educação. Destas pesquisas emergiram dados importantes para a compreensão do sujeito como criador e fruidor. Estas concepções educacionais e artísticas introduziram novas linhas de orientação, operando mudanças ao nível teórico e prático, na educação Visual.

O paradigma anterior, fundado na convicção de que a apreciação e a criação artísticas eram uma questão de sentimento subjetivo, interior, direto e desligado do conhecimento da compreensão ou da razão, compartimentando o cognitivo-racional e o afectivo-criativo, teve como reflexo na prática escolar, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, o entendimento do processo criativo como manifestação espontânea e auto expressiva, com a valorização da livre expressão, adiando, consecutivamente, a introdução de conceitos da comunicação visual, antevendo novos modos de fazer e de ver.

É reconhecido que as práticas educativas, influenciadas pela visão expressionista referida, têm vindo a ser abandonadas, dando lugar a ações educativas estruturadas, de acordo com modelos pedagógicos abertos e flexíveis, originando uma rutura epistemológica, centrada num novo entendimento sobre o papel das artes visuais no desenvolvimento humano, integrando três dimensões essenciais: sentir, agir e conhecer. Este conhecimento evolui com a capacidade que o sujeito tem de utilização de ferramentas, disponibilizadas pela educação, na realização plástica e na percepção estético visual. Assinale-se, por exemplo, a ideia do desenvolvimento da expressão visual, baseada num repertório de respostas, em vez de um modelo linear que tem estado patente nas teorias do desenvolvimento psicológico e artístico. A aquisição gradual de um conjunto diferenciado de respostas, a desenvolver precocemente, constitui o objetivo do conhecimento na educação visual.

O desenvolvimento da percepção estética e a produção de objetos plásticos envolve o entendimento e intervenção numa realidade cultural à qual a escola não deve ser alheia. O recurso ao método de resolução de problemas, como metodologia para a educação visual, tem propiciado a valorização de soluções utilitárias imediatas, negligenciando-se, por vezes, a dimensão estética das propostas. Apesar da importância desta metodologia fundamentada em diferentes momentos de decisão, pesquisa, experimentação e realização, destaca-se, neste contexto, a atividade estética nas artes visuais como constitutiva do conhecimento do Universo Visual, relacionando a percepção estética com a produção de objetos plásticos.

De acordo com o Ministério da Educação (2001) e o programa da disciplina, a relação entre o Universo Visual e os conteúdos das competências formuladas para a

educação visual pressupõe uma dinâmica propiciadora da capacidade de descoberta, da dimensão crítica e participativa e da procura da linguagem apropriada à interpretação estética e artística do Mundo (p.155-156).

Arte, Educação e Cultura:

Segundo o Ministério da Educação e de acordo com o programa da disciplina (2001) a arte como forma de apreender o Mundo permite desenvolver o pensamento crítico e criativo e a sensibilidade, explorar e transmitir novos valores, entender as diferenças culturais e constituir-se como expressão de cada cultura. A relevância das Artes no sistema educativo centra-se no desenvolvimento de diversas dimensões do sujeito através da fruição-contemplação, produção-criação e reflexão-interpretação (p.155).

Acredita-se que a educação em Artes Visuais, num processo contínuo ao longo da vida, tenha implicações no desenvolvimento estético-visual dos indivíduos, tornando-se condição necessária para alcançar um nível cultural mais elevado, prevenindo novas formas de iliteracia.

A arte não está separada da vida comunitária, faz parte integrante dela. A aprendizagem dos códigos visuais e a fruição do património artístico e cultural constituem-se como vertentes para o entendimento de valores culturais promovendo uma relação dialógica entre dois mundos: o do Sujeito e o da Arte, como expressão da Cultura. O entendimento da diversidade cultural ajuda à comparação e clarificação das circunstâncias históricas, dos modos de expressão visual, convenções e ideologias, valores e atitudes, pressupondo a emergência de processos de relativização cultural e ideológica que promovem novas formas de olhar, ver e pensar. Estas formas revelam-se essenciais na educação em geral, pelo facto de implicarem processos cooperativos como resposta às mudanças que se vão operando culturalmente. (Idem, Ibdem)

Educação Tecnológica (E.T.)

Na Lei de Bases do Sistema Educativo que descreve os objetivos do Ensino Básico, no Artigo 7º. Alínea b), pode ler-se: «Assegurar que, nesta formação (geral, comum a todos os portugueses) sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano.»

Na alínea e) do mesmo artigo lê-se ainda: «Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho». Desta forma, podemos considerar este parágrafo como o fundador da ET em Portugal.

No ponto 3-b do artigo 8º., que trata da Organização, refere-se: «para o 2.º ciclo... a formação científica e tecnológica...visando habilitar os alunos a

assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspetiva do desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes».

O ponto 3-c do mesmo artigo fundamenta a exigência, legítima, por parte dos professores, de uma disciplina de ET obrigatória e não opcional como está na lei dos planos curriculares de 1989: «Para o 3.º ciclo... a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões...científica e tecnológica...»

Segundo o documento «Currículo Nacional do Ensino Básico -- Competências Essenciais» (2001), a Educação tecnológica deverá concretizar-se através do desenvolvimento e aquisição de competências, numa sequência progressiva de aprendizagens ao longo da escolaridade básica, tendo como referência o pensamento e a ação perspetivando o acesso à cultura tecnológica. Essas aprendizagens deverão integrar saberes comuns a outras áreas curriculares e desencadear novas situações para as quais os alunos mobilizam, transferem e aplicam os conhecimentos adquiridos gradualmente.

A educação tecnológica orienta-se, na educação básica, para a promoção da cidadania, valorizando os múltiplos papéis do cidadão utilizador, através de competências transferíveis, válidas em diferentes situações e contextos. Referimo-nos às competências do utilizador individual, aquele que sabe fazer, que usa a tecnologia no seu quotidiano, às competências do utilizador profissional, que interage entre a tecnologia e o mundo do trabalho, que possui alfabetização tecnológica e às competências do utilizador social, implicado nas interações tecnologia/sociedade, que dispõe de competências que lhe permitem compreender e participar nas escolhas dos projetos tecnológicos, tomar decisões e agir socialmente, como cidadão participativo e crítico.

Decorre desta conceção a construção do perfil de competências que define um cidadão tecnologicamente competente, capaz de apreciar e considerar as dimensões sociais, culturais, económicas, produtivas e ambientais resultantes do desenvolvimento tecnológico.

- Compreender que a natureza e evolução da tecnologia é resultante do processo histórico.
- Ajustar-se, intervindo ativa e criticamente, às mudanças sociais e tecnológicas da comunidade/sociedade.
- Adaptar-se à utilização das novas tecnologias ao longo da vida.

- Predispor-se a avaliar soluções técnicas para problemas humanos, discutindo a sua fiabilidade, quantificando os seus riscos, investigando os seus inconvenientes e sugerindo soluções alternativas.
- Julgar criticamente as diferenças entre as medidas sociais e as soluções tecnológicas para os problemas que afetam a comunidade/sociedade.
- Avaliar as diferenças entre as abordagens sociopolíticas e as abordagens tecnocráticas.
- Reconhecer que as intervenções/soluções tecnológicas envolvem escolhas e opções, onde a opção por determinadas qualidades pressupõe, muitas vezes, o abandono de outras.
- Identificar, localizar e tratar a informação de que necessita para as diferentes atividades do seu quotidiano.
- Observar e reconhecer, pela curiosidade e indagação, as características tecnológicas dos diversos recursos, materiais, ferramentas e sistemas tecnológicos.
- Dedicar-se a estudar alguns dispositivos técnico-científicos que estão na base do desenvolvimento tecnológico atual.
- Dispor-se a analisar e descrever sistemas técnicos, presentes no quotidiano, de modo a distinguir e enumerar os seus principais elementos e compreender o seu sistema de funcionamento.
- Escolher racionalmente os sistemas técnicos a usar, sendo eles apropriados/adequados aos contextos de utilização ou de aplicação.
- Estar apto para intervir em sistemas técnicos, particularmente simples, efetuando a sua manutenção, reparação ou adaptação a usos especiais.
- Ler, interpretar e seguir instruções técnicas na instalação, montagem e utilização de equipamentos técnicos da vida quotidiana.
- Detetar avarias e anomalias no funcionamento de equipamento de uso pessoal ou doméstico.
- Manipular, usar e otimizar o aproveitamento da tecnologia, a nível do utilizador.
- Utilizar ferramentas, materiais e aplicar processos técnicos de trabalho de modo seguro e eficaz.
- Ser capaz de reconhecer e identificar situações problemáticas da vida diária que podem ser corrigidas/ultrapassadas com a aplicação de propostas simples, enquanto soluções tecnológicas para os problemas detetados.
- Ser um consumidor atento e exigente, escolhendo racionalmente os produtos e serviços que adquire e utiliza.
- Procurar, selecionar e negociar os produtos e serviços na perspetiva de práticas sociais respeitadoras de um ambiente equilibrado, saudável e com futuro.
- Analisar as principais atividades tecnológicas, bem como profissões, na perspetiva da construção estratégica da sua própria identidade e do seu futuro profissional.

## Resumo

A Educação Visual e Tecnológica é hoje a nosso ver o resultado de um percurso curricular que se iniciou no passado e que sofreu ao longo do tempo diversas mudanças e adaptações de acordo com a sociedade, políticas e ideologias vigentes. Embora seja considerada uma disciplina “nova” no currículo e programas nacionais, apercebemo-nos que a disciplina de EVT ainda hoje tem em si alguns aspetos do passado num fio de continuidade que acompanha os tempos e as novas necessidades contemporâneas. Observamos esse passado nos programas e de forma mais acentuada nas práticas de alguns professores cuja formação dos antigos trabalhos manuais ainda persiste de forma muito acentuada nas suas práticas letivas. Porém, como não é do nosso interesse o estudo deste aspeto da formação dos professores, para este estudo importa perceber de que forma ao longo do tempo arte e cidadania caminharam de mão dada e o que pode o professor de EVT ir buscar ao passado de forma a enriquecer ainda mais a sua relação pedagógica e desenvolver nos alunos uma educação para a cidadania, cujo conceito abordamos mais adiante.

No passado com avanços e recuos, a educação artística veio cada vez mais a lutar pela demarcação do seu território no que concerne aos programas curriculares e às práticas letivas. Deste olhar pelo passado retiramos o resultado de uma visão atual da necessidade cada vez mais presente de se considerar a Educação pela Arte como uma necessidade urgente na educação holística de cada ser humano e ao longo da sua vida. A Educação Tecnológica é outro reflexo das sociedades atuais e uma prioridade na educação para a cidadania de um indivíduo. Ao passado dos programas que aqui apresentamos fomos buscar diversos aspetos que inspiraram as nossas práticas atuais e a operacionalização curricular da disciplina de EVT através de unidades de trabalho que serviram de base a este estudo. À semelhança do passado o ensino do desenho deverá ter em conta o seu carácter prático e aplicável às necessidades. O desenho geométrico e técnico é fundamental para a aquisição de determinadas competências fundamentais para a formação profissional de muitas profissões. Tal como em diversos momentos do passado se considerou a promoção do gosto do belo ser simultaneamente a promoção da cidadania do indivíduo. Se no passado houve a necessidade do belo nos artefactos industriais ou indústrias manufactureiras, no presente essa necessidade prevalece no uso dos mais variados recursos tecnológicos e na educação. Se no passado se destaca a importância dada à observação das formas, no presente essa atitude persiste numa necessidade de “Educar o olhar” e de entender o “objeto técnico” e as imagens nas suas mais diversas variantes e facetas. Tal como João de Barros na 1ª República considerava o ensino

das artes como um instrumento de educação cívica e de progresso individual (cabendo à escola um papel de aperfeiçoamento da pessoa e de regeneração do social), também hoje assim o pensamos e de acordo com o autor, “através da sensibilidade, da solidariedade e formação da personalidade”. Dos currículos do passado retiramos alguns exemplos “de destreza manual”, de técnicas, metodologias, propostas de atividades, materiais, regras, pedagogias, ideologias e gostos que mesmo que não se apliquem generalizadamente ao presente, fazem parte da nossa cultura e inspiram-nos e ajudam-nos a compreender o que mudou nestes anos todos e porque mudou.

## **II PARTE – A EVT e a Educação para a Cidadania**



## Capítulo II – A Educação Visual e Tecnológica e a Educação para a Cidadania numa Escola Inclusiva

### Introdução

A realidade deste nosso estudo apresentou-nos turmas de alunos com diferenças bastante acentuadas no que concerne às suas capacidades cognitivas e de aprendizagem. Se no ver de Silveira & Almeida (2005, p.103) “pensar a inclusão é pensar a conquista e o exercício da cidadania”, a escola e mais especificamente a aula de EVT deve ser um espaço privilegiado para que o aluno adquira um saber que lhe permita reconhecer os seus direitos, exigir a sua aplicação e compreender a necessidade de exercê-los. De acordo com diversos documentos orientadores que asseguram a educação para todos, assim se desenvolveram em EVT atividades pedagógicas condizentes com essas diretrizes.

Segundo Correia (1999) há pelo menos uma em cada dez crianças que, durante o seu percurso escolar, necessita de um apoio específico que tenha em conta as suas necessidades e interesses. Perante este cenário, coloca-se-nos a seguinte questão: “Qual será a melhor forma de ajudar uma criança a aprender, tendo em conta as suas características e necessidades educativas?” (p.9). Para Silveira & Almeida (2005) a resposta está na Educação Inclusiva, baseada nas teorias do construtivismo, sociointeracionismo, teorias das inteligências múltiplas e emocionais e nas contribuições da Psicanálise, que nos permite uma abertura para escutar as diferenças quanto ao sexo, à raça, à cultura, às crenças, aos valores, entre outros. A Educação Inclusiva, “abre a possibilidade de um novo olhar para as pessoas, uma maneira nova das pessoas se verem e verem os outros. Das pessoas aprenderem a conviver nas diferenças, nas mudanças, naquilo que está além das imagens” (p.23).

A Educação Inclusiva não surgiu ao acaso, ela é um produto histórico de uma época e de realidades educacionais contemporâneas, uma época que exige que nós abandonemos muitos dos nossos estereótipos e preconceitos, na identificação do verdadeiro objeto que está a ser delineado, o ser humano (Idem,p.17).

No ver de Correia (1999), hoje em dia, pese embora as carências ainda existentes no sistema, o aluno com necessidades educativas especiais (NEE) recebe uma educação mais adequada às suas características do que recebia anos atrás. À medida que a qualidade e a quantidade dos programas aumentava, foi necessário proceder-se a um conjunto de mudanças, legislativas e educacionais, que permitissem que esse aluno com NEE pudesse usufruir do mesmo tipo de educação que o seu companheiro dito “normal, ou seja, sempre que possível, o aluno com NEE devia ser educado na classe

regular. No âmbito da escola, o conceito de “Educação Integrada” relaciona-se com a noção de escola como espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, em que cada criança possa encontrar resposta à sua individualidade, à sua diferença. A integração pressupõe, assim, a utilização máxima dos aspetos mais favoráveis do meio para o desenvolvimento total da sua personalidade (p.19).

O termo “integração” tem a sua origem no conceito de “normalização” e aproxima-se muito do conceito de “meio menos restrito possível” que se usa em sentido lato para referir a prática de integrar; física, social e pedagogicamente, na máxima medida do possível, a criança com NEE na escola regular.

De acordo com Almeida (2005), surge a necessidade de indivíduos-cidadãos, sabedores e conscientes dos seus valores e dos seus direitos e deveres.

Cresce, portanto, a importância da educação e, mais ainda, a importância da inserção de todos num único programa educacional que, pelo menos, os tire da condição de ignorância. Em consequência, aumenta a necessidade de se planearem programas educacionais flexíveis que possam abranger o mais variado tipo de educandos e que possam, ao mesmo tempo, oferecer o mesmo conteúdo curricular sem perda de qualidade do ensino e da aprendizagem (p. 109).

Com a publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, processam-se profundas transformações na conceção de “Educação Integrada”. A Lei de Bases do Sistema Educativo define como um dos seus objetivos “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (art.º7.º). Estar integrado deixa de ser sinónimo de “acompanhar o currículo normal”. O Decreto-Lei n.º 319, publicado no Diário da República de 23 de Agosto de 1991, introduz o conceito de “necessidades educativas especiais”, reconhece que os problemas dos alunos devem ser encarados de um ponto de vista educativo e sem “rótulos” e que numa perspetiva de uma “Escola para Todos”, se privilegie a máxima integração do aluno com NEE na escola regular de acordo com o princípio de que a sua educação se deve processar no ambiente mais normal possível. Nos termos da Declaração de Salamanca: “cada criança tem características, interesses e capacidades únicas e, assim, se pretendermos dar algum sentido ao direito à educação, os sistemas devem ser organizados e os programas educativos devem ser planeados de forma a ter em conta a vasta diversidade destas características e destas necessidades”.

## 2.1-Escola inclusiva

No ver de Jacques Delors et al (1996) “a educação pode ser um fator de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social”.

O respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de facto, um princípio fundamental, que deve levar à exclusão de qualquer forma de ensino estandardizado. Os sistemas educativos formais são, muitas vezes, acusados e com razão, de limitar o desenvolvimento pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais. Tendem cada vez mais, por exemplo, a privilegiar o desenvolvimento do conhecimento abstrato, em detrimento doutras qualidades humanas como a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pela animação do trabalho em equipa, o sentido do belo, a dimensão espiritual ou a destreza manual. (p.47-48)

Segundo o autor muitas crianças podem cair em situação de insucesso perante recursos educativos comuns pois os mesmos não conseguem adaptar-se aos seus talentos e às suas aspirações. O insucesso escolar em muitos casos pode ser irreversível e dar origem à marginalização e exclusão sociais, pode em muitos casos estar na origem de violência e de desvios individuais. A escola perante estes aspetos é acusada de ser factor de exclusão social e, ao mesmo tempo, é fortemente solicitada como instituição chave para a integração ou reintegração. Segundo a comissão, “A escola só pode ter êxito nesta tarefa se contribuir para a promoção e integração dos grupos minoritários, mobilizando os próprios interessados no respeito pela sua personalidade (p.59).

É bom, sempre que possível, diversificar os sistemas de ensino e implicar em acordos ou parcerias educativas as famílias e os diversos atores sociais.

O ensino deve, também, ser personalizado: esforçar-se por valorizar a originalidade, apresentando opções de iniciação às diversas disciplinas, atividades ou artes, e confiando esta iniciação a especialistas, que possam comunicar aos jovens o seu entusiasmo e explicar-lhes as suas próprias opções de vida. (idem, p.49)

A Comissão Delors elegeu, como um dos princípios fundamentais da sua reflexão, o respeito pelo pluralismo. Este princípio assume a diversidade e a pluripertença como uma riqueza. A educação para o pluralismo é, não só, uma barreira contra a violência, mas um princípio ativo de enriquecimento cultural e cívico das sociedades contemporâneas. A educação adaptada aos diferentes grupos minoritários surge como uma prioridade. A educação para a tolerância e para o respeito do outro, condição necessária à democracia, deve ser considerada como uma tarefa geral e permanente.

Segundo a comissão, a escola deve criar condições para a prática quotidiana da tolerância, ajudando os alunos a ter em consideração os pontos de vista dos outros e estimulando, por exemplo, a discussão de dilemas morais ou de casos que impliquem opções éticas. Os alunos devem construir o seu próprio sistema de pensamento e de valores, livremente e com conhecimento de causa, sem ceder às influências dominantes e a adquirir, assim, maior maturidade e abertura de espírito. O que pode ser penhor de convivialidade social no futuro, um estímulo para o diálogo democrático e um fator de paz.

A educação não pode contentar-se com reunir pessoas, fazendo-as aderir a valores comuns forjados no passado. Deve, também, responder à questão: viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê? E dar a cada um, durante toda a vida, a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade.

“O sistema educativo tem, pois, por missão explícita ou implícita, preparar cada um para este papel social. Nas sociedades complexas atuais, a participação no projeto comum ultrapassa em muito a ordem do político em sentido estrito. É de facto no dia a dia, na sua atividade profissional, cultural, associativa, de consumidor, que cada membro da coletividade deve assumir as suas responsabilidades em relação aos outros. Há, pois, que preparar cada pessoa para esta participação, mostrando-lhe os seus direitos e deveres, mas também desenvolvendo as suas competências sociais e estimulando o trabalho em equipa na escola” (Idem, p.53)

A professora da disciplina de Educação Visual e Tecnológica neste trabalho de investigação-ação debruçou-se por instruir o aluno numa “alfabetização política elementar” através da prática democrática na dinâmica sala de aula e que teve como objetivo levar o aluno a compreender, a partir de problemas concretos, a saber quais são os seus direitos e deveres, a respeitar o outro e a desenvolver projetos comuns. As atividades tiveram como objetivo desenvolver a capacidade analítica e crítica do aluno que lhe permite um pensamento livre, e uma ação autónoma.

... a comissão considera que o aparecimento de sociedades da informação corresponde a um duplo desafio para a democracia e para a educação, e que estes dois aspetos estão estreitamente ligados. (p.57)

Perante este aspeto e neste estudo, coube ao professor de EVT fornecer a todos os alunos meios para dominar a proliferação de informações, de as selecionar e hierarquizar, dando mostras de espírito crítico. Segundo a comissão (1966), os sistemas de ensino devem dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspetiva dum enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício duma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo.

### **2.1.1-Projeto Educativo e outros documentos internos orientadores**

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, que define o *Regime Jurídico de Autonomia das Escolas*, é referido, no seu preâmbulo, que “A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere”. É também concretizado que “O projeto educativo traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de atividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais setores e serviços escolares” (Art. 2º, nº 2, do referido Decreto-Lei). Com este Decreto-Lei, o conceito de PE surge, assim, estreitamente ligado à noção de autonomia das escolas, e acrescenta a necessidade de ser construído “em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo” (Art. 2º, nº 1, do referido Decreto-Lei), assim como a necessidade de consubstanciar o PE no Plano Anual de Atividades<sup>7</sup> e no Regulamento Interno.

Em 1993, o conceito de PE surge mais completo no anexo ao Despacho 113/ME/93, de 23 de junho, que encerra o *Regulamento do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação*. Neste documento, na sua Medida 5, relativa ao desenvolvimento de projetos educativos e pedagógicos de escolas em áreas prioritárias, é definido que o projeto educativo da escola é um instrumento aglutinador e guia da ação educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados. Introduce-se, assim, a necessidade de fazer diagnóstico dos problemas, elencar os recursos utilizáveis e apresentar soluções possíveis para os problemas enunciados. Mais próximo de nós, é publicado o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei nº 24/99 de 22 de Abril, que definia o *Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas dos Ensinos Básico e Secundário*, agora revogado pelo Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril. Segundo este Decreto-Lei, o projeto educativo é visto como um dos instrumentos de autonomia, é “o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e

---

<sup>7</sup> Apêndice A

as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa” (Capítulo II, art. 9º, ponto 1, alínea a). Quanto ao percurso a respeitar na elaboração do PE: ao Conselho Pedagógico compete “Elaborar a proposta de projeto educativo a submeter pelo diretor ao conselho geral” (Capítulo III, subsecção III, art. 33º, alínea a); ao conselho geral compete “Aprovar o projeto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução” (Capítulo III, Art. 13º, ponto 1 alínea c)<sup>8</sup>.

Tendo o nosso estudo decorrido no Agrupamento de escolas de Fazendas de Almeirim e mais especificamente nas salas de aula de EVT da escola básica dos segundo e terceiro ciclos de Fazendas de Almeirim; para o nosso estudo debruçamo-nos por analisar alguns documentos internos orientadores tais como o Projeto Educativo de Escola, O Projeto Curricular de Agrupamento, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades<sup>9</sup> e os Projetos Curriculares das Turmas envolvidas neste estudo.

O Projeto Curricular de Agrupamento pretende garantir a concretização das metas a atingir, assegurando também uma Gestão Curricular ajustada às necessidades dos alunos, a interdisciplinaridade, a transversalidade, a articulação horizontal e vertical dos currículos disciplinares e ainda implementar a diversificação das ofertas educativas e dar cumprimento ao estabelecido no Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro<sup>10</sup>.

O Projeto Curricular de Turma pretende assegurar que o Currículo Nacional, centrado em competências essenciais e em experiências de aprendizagem/atividades, contribua para que os alunos desenvolvam as competências gerais que estão definidas para o ensino básico. A proposta de operacionalização para o PCT insere-se na gestão curricular que deverá ser desenvolvida no Conselho de Turma, de forma a adequar as aprendizagens ao grupo turma”. Compete aos professores (de entre muitas outras medidas) identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos (...).Os alunos com Programas Educativos Individuais (PEI) e Plano Individual de Transição (PIT) terão critérios de avaliação próprios, previstos no Decreto-Lei n.º 3/2008 de 07 de Janeiro e serão avaliados segundo os mesmos.

---

<sup>8</sup> [http://eb23-falmeirim.edu.pt/agr\\_doc\\_orientadores.html](http://eb23-falmeirim.edu.pt/agr_doc_orientadores.html)

<sup>9</sup> Apêndice A

<sup>10</sup> [http://eb23-falmeirim.edu.pt/agr\\_doc\\_orientadores.html](http://eb23-falmeirim.edu.pt/agr_doc_orientadores.html)

## Projeto Educativo do Agrupamento de escolas de Fazendas de Almeirim

O Agrupamento de Escolas de Fazendas de Almeirim é um agrupamento vertical criado pela Portaria n.º 549/98 de 19 de Agosto, cuja escola sede é a Escola Básica de 2º e 3º Ciclos de Fazendas de Almeirim.

O tema do nosso Projeto Educativo: “Unidos na construção de uma escola para todos”.



Figura 2.1.1. Princípios e valores que orientam este Projeto Educativo<sup>11</sup>

De acordo com os “cenários desejáveis” pretende-se: continuar a motivar os alunos para as aprendizagens; desenvolver o gosto pelo saber; levar os alunos a perspetivarem a escola como uma janela de oportunidades futuras; promover práticas de cidadania que conduzam ao cumprimento integral de regras de comportamento e estabelecimento de relações sociais saudáveis por parte dos alunos; proporcionar o reconhecimento da importância social e cultural da escola por parte de encarregados de educação e alunos; desenvolver hábitos e estilos de vida saudável por parte dos alunos; incentivar os encarregados de educação/pais a participar nas atividades promovidas pela escola; proporcionar formação que vá de encontro às áreas identificadas como deficitárias.

Os objetivos gerais do Agrupamento a privilegiar: desenvolver valores sociais consentâneos com o “saber-ser, saber-estar e saber-fazer”; criar um ambiente escolar harmonioso dando especial relevo às atitudes assertivas de relacionamento interpessoal; «Unidos na construção de uma escola para todos».

<sup>11</sup> [http://eb23-falmeirim.edu.pt/agr\\_doc\\_orientadores.html](http://eb23-falmeirim.edu.pt/agr_doc_orientadores.html)

## Projeto Curricular de Agrupamento

Os objetivos Pedagógicos do Projeto Curricular do Agrupamento da nossa escola:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania.; “...tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (OCEPE, p.20); fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; despertar a curiosidade e o pensamento crítico.

De entre a áreas temáticas a desenvolver e que são mencionadas no Projeto Curricular do Agrupamento, neste estudo optamos por trabalhar os seguintes:

- Higiene e saúde (fantoques)
- Educação sexual/afetos (regras sala de aula e respeito/valorização das diferenças no trabalho em grupo)
- Cidadania e segurança
  - i. Respeito pela diferença
  - ii. Democracia
  - iii. Direitos e deveres
  - iv. Higiene e segurança no local de trabalho
- Educação para os media
- Educação ambiental
  - i. Preservação e conservação do ambiente
  - ii. Preservação do património cultural, histórico e social.

### 2.1.2- A EVT numa escola inclusiva

No âmbito da disciplina de Educação Visual e Tecnológica, as adaptações decididas e planeadas ao nível do professor da turma só ganham eficácia quando se adotem as atitudes e os procedimentos corretos durante o processo ensino-aprendizagem. Seguindo o ver de Luís Correia (1999), em relação à “organização e gestão da turma”, o professor deverá procurar instalar na sua turma as regras e as normas de organização e funcionamento que sejam possibilitadoras de atividades de aprendizagem muito diversificadas e com níveis de exigência diferenciados, realizáveis coletivamente, em pequenos grupos ou individualmente, de acordo com as

necessidades e as circunstâncias (p.128). Ora, em relação a este ponto temos em EVT as regras sala de aula que gerem as relações e as atividades, o mapa de tarefas, algumas fichas técnicas, figuras de exercícios ou exemplos de resultados. Existe em EVT o modo consciente de como se distribuem os alunos na sala, as modalidades de participação que se fomentam, as rotinas quotidianas que pontuam a sala como por exemplo as de distribuir e recolher materiais e a capa dos trabalhos.

O mesmo autor refere que em relação à “diversificação e diferenciação das atividades e estratégias”, importa clarificar que os conceitos de diversificação e diferenciação não são equivalentes. Variar as atividades e não se recorrer sistematicamente à lição expositiva é um princípio didático inquestionável que decorre da necessidade de variar o estímulo, quer de aspetos concretos da matéria ou da fase do processo de ensino em que a turma se encontra (princípio, meio ou final de um tópico; fase de compreensão de conceitos, fase de aplicação/prática, fase de síntese, fase de avaliação...). A diferenciação, porém, decorre de um outro princípio: da necessidade de adequar o ensino às características cognitivas dos alunos (estilos de aprender...) e às suas necessidades específicas. Para o conseguir, o professor de EVT pode introduzir níveis de dificuldade na mesma atividade, que induzam diferentes competências e/ou diferentes saberes, ou propor diferentes atividades para diferentes alunos.

Segundo Luís Coreia (1999), o professor deverá também ter em atenção o “ensino direto e sistemático”. Os alunos com problemas de aprendizagem, bem como alguns outros alunos, preferem e necessitam de um ensino explícito, sistemático e controlado, porque lhes possibilita uma estruturação cuidada das aprendizagens (p.129). Reportando as teorias de Rosenchine e Stevens (1986) ao professor de EVT, (numa revisão da investigação sobre o ensino eficaz) citado por Luís Correia (1999), os professores de EVT eficientes e experientes fazem um ensino estruturado e ...

Começam a lição com uma pequena revisão da matéria; começam a lição com uma breve indicação dos objetivos; apresentam a nova matéria em pequenos passos, fazendo exercícios após cada passo; dão indicações e explicações claras e pormenorizadas; proporcionam a todos os alunos um elevado nível de prática ativa; fazem muitas perguntas, verificam se todos os alunos perceberam, interrogam todos os alunos; guiam os alunos durante os primeiros exercícios de prática; facultam feedback e correções sistemáticas; dão exercícios e indicações precisas sobre o trabalho individual na sala e, quando necessário, apoiam os alunos (p.129).

Esta organização ou práticas, defendidas pelo autor e que deverão ser tidas em conta pelo professor da turma com alunos com NEE, foram prática corrente nas diversas unidades de trabalho que tratamos num dos capítulos seguintes e que aborda o desenvolvimento das unidades de trabalho que serviram de base a este estudo.

Segundo o mesmo autor, acerca das “técnicas de estudo”, cabe à escola a tarefa de levar o aluno a adquirir as técnicas e os instrumentos que lhe permitam obter êxito nas aprendizagens. O professor não é apenas aquele que ensina, mas também aquele que faz aprender. Em relação a este ponto, a disciplina de EVT pelos seus métodos e características curriculares tem o privilégio de valorizar e incentivar o aluno a “saber Ser”, a “saber fazer”, a “saber aprender” e a “saber respeitar e estar com os outros”.

Segundo Carlos Cardoso (2001) na Gestão intercultural do currículo: 2.º ciclo,

o modelo de formação deste programa baseia-se na “aquisição de noções, métodos e instrumentos de trabalho fundamentais nas áreas essenciais do saber e do saber-fazer; a par com a formação cívica e moral, orientadas para o desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade”, o que pressupõe e demonstra a importância que o programa dá à “diversidade das experiências dos alunos e à integração das aprendizagens na vida vivida por eles”. A partilha de saberes neste programa, não só é aceite, como é incentivada, através de um processo integrado de resolução de problemas do quotidiano que, fugindo à estratégia habitual de “transmissão do saber já feito”, preconiza a “descoberta” através da pesquisa, da discussão e reflexão, da exploração, da descoberta e interiorização. Esta atitude, não sendo compatível com “lições”, é usualmente gerida por “Unidades de Trabalho”. É nestas Unidades de Trabalho que o professor poderá e deverá desenvolver a interculturalidade. É verdade que, devido à grande abertura do programa, este apresenta, a título de complementaridade, propostas de trabalho que não têm carácter obrigatório, mas sim de orientação, sendo o programa bem explícito quando diz “tal não significa, obviamente, que se corte a liberdade do professor, a quem fica aberto, no que se refere à selecção das aprendizagens, um largo campo de decisão, em interacção com os alunos e de acordo com as situações pedagógicas concretas”. É pois da interacção do professor com os alunos, com as experiências por eles vividas (reportório dos alunos) sobre casos concretos, que devem nascer essas unidades de Trabalho.

Os assuntos tratados devem pois partir de situações reais, e desenvolverem-se de forma a integrar as atitudes e os valores que se pretendem incentivar. Valores como a tolerância, a solidariedade e respeito pela diferença. (p. 159-160)

Acreditamos que em EVT ao incentivar nos alunos a integração de determinadas atitudes e valores estamos a contribuir para o grande desafio feito no PE do agrupamento; “unidos na construção de uma escola para todos” e por sua vez para a construção de uma escola inclusiva.

Segundo Trillo (2000), «O fato de dizer que se trata de “uma disposição pessoal ou coletiva a atuar de uma determinada maneira em relação a certas coisas, ideias ou situações” poderia servir-nos de definição para a palavra atitude» (p.23). «Essa disposição é sustentada pelo conjunto de conhecimentos, afetos e condutas que possuímos a respeito do objeto, da pessoa, da ideia ou da situação sobre o qual se projeta a nossa atitude» (Idem, Ibidem).

De acordo com Trillo (2000) «...as atitudes sejam frequentemente apresentadas como processos dicotômico, como tensões bipolares que ora têm tendência para nos aproximar ora para nos afastar do objeto no qual se projeta a atitude» (Idem, Ibidem).

Segundo Keil (1985), as atitudes são geralmente consideradas como sendo adquiridas, mais do que inatas, e que tendem a ser duradouras, ainda que sejam modificáveis pela experiência e pela persuasão (Idem, p.26).

As atitudes e os interesses aprendem-se. São aprendizagens essenciais para a vida das pessoas pois no ver de Triandis (1974) ajudam-nos a entender melhor o mundo que nos rodeia organizando-o e simplificando-o e protegem a nossa auto-estima evitando que tenhamos de aceitar verdades desagradáveis. Ajudam-nos a adaptar-nos a um mundo complexo, fazendo provavelmente com que reajamos daquela maneira que aumenta ao máximo as recompensas e permitem-nos expressar valores fundamentais (Idem, p.29). Elas constituem o substrato sobre o qual se constrói a nossa «forma de estar no mundo»: as coisas de que gostamos ou desgostamos e a nossa reação perante elas; a forma de enfrentar os desafios da vida e das relações com os outros.

A nossa entidade e desenvolvimento enquanto pessoas individuais e membros de um grupo estão vinculados às atitudes que desenvolvemos. As atitudes e os interesses desempenham um papel fundamental na vida social.

As atitudes e os interesses devem ser ensinados. As sociedades tendem a manter um certo controlo sobre os comportamentos dos seus cidadãos e, nesse sentido, tendem a privilegiar um certo tipo de actuações e a eliminar outras. Nesse papel conformador de atitudes, a escola desempenha um papel limitado mas fundamental. (Idem, p.29)

De acordo com Yves Bertrand (2001) na Teoria Personalista ou Humanista, focaliza-se a dinâmica interna da pessoa: necessidades, aspirações, desejos, pulsões, energia, etc. Nas Teorias Sociais reconhece-se «a educação fundamentalmente como uma questão de estruturas sociais e culturais. Ela deve ter um papel importante na transformação da sociedade e da cultura (p.14).

Morissette citado por Trillo (2000) distingue três grandes campos de atitudes e valores; os que englobam toda a existência e que constituem aquisições básicas para a vida em sociedade, (a tolerância por exemplo) os que são necessários para realizar qualquer processo de aprendizagem escolar e que constituem os pré-requisitos de toda a educação escolar ( a motivação, por exemplo) e finalmente, os mais modestos que resultam dos conteúdos específicos de cada programa disciplinar e que

condicionam de alguma maneira a aquisição das habilidades propostas (desejo de precisão, uso adequado dos instrumentos, etc.) (p. 31). Bolivar (1992) assinala três tipos diferentes de conteúdos atitudinais: atitudes para os conteúdos conceptuais, atitudes como guia de aprendizagem e atitudes e valores morais.

As disciplinas possuem contributos atitudinais próprios. A Educação Visual e Tecnológica encontra-se numa situação privilegiada a afetar um campo atitudinal específico como é o caso da «sensibilidade artística». Segundo Trillo (2000) tem-se por um lado as atitudes mais genéricas vinculadas às matérias e tem-se por outro as atitudes mais ligadas aos conteúdos básicos de cada uma das matérias. A capacidade intelectual, a riqueza e a diversidade de experiências, a posse de informações e a capacidade de as descodificar, a competência analítica para discriminar e contrastar informações, bem como para ir além das evidências imediatas ou dos estereótipos, etc., configuram todo um conjunto de condições e de variáveis que afetam o desenvolvimento das atitudes (p.37).

Segundo Trillo (2000), os professores usam-se de três grandes instrumentos para estimular as atitudes e os valores nos estudantes: a informação; os métodos didáticos e o seu próprio exemplo (p.40). Na informação que o professor transmite podemos ver dois tipos de elementos: o conteúdo da informação e a credibilidade da fonte.

O segundo grande recurso didático para a formação atitudinal são os métodos de ensino: o manejo que o professor faz da situação global da classe (o clima que cria, as normas que estabelece, os elementos da ação a que dá prioridade, os valores que trata de incorporar explicitamente no funcionamento da aula, entre outros) e o manejo que o professor faz das técnicas instrutivas, incluindo aquelas que se referem especificamente ao desenvolvimento ou à mudança de atitudes.

O tipo de funcionamento da classe, por tudo aquilo que tem de dimensão relacional e efectiva, vai alimentando um determinado tipo de emoções nos indivíduos e, a partir dessas emoções, vão-se gerando ou modificando atitudes (Idem, p.42).

É previsível que num ambiente de solidariedade, colaboração, trabalho de equipa, de apoio mútuo, haja uma maior tendência para fortalecer mais as atitudes de companheirismo e de colaboração. O mesmo vai suceder ao uso de certos comportamentos como rotinas na classe. Professores/as que tratam de fazer sobressair a ordem e a limpeza, por meio de atividades habituais de manutenção de cada coisa no seu lugar, de limpar os espaços antes de começar uma nova atividade, etc., acabam logicamente por fortalecer uma atividade positiva de ordem e limpeza. O mesmo pode acontecer em relação à limpeza e rigor dos trabalhos que mantida e valorizada de forma sistemática até que acabe por se consolidar como uma atitude e uma forma de atuação bem assente.

O professor/a que procura nos trabalhos a expressão pessoal dos seus estudantes, e que os adverte que valorará a originalidade como um dos pontos importantes dos seus trabalhos, está a estabelecer as bases de uma atitude de expressão livre. E se isto se ampliar, no sentido em que, numa fase posterior do processo, cada um deverá ir expondo e justificando as suas conclusões pessoais, parece provável que a atitude de trabalho pessoal será enriquecida com a componente de reflexão e a que diz respeito à diversidade e às diferentes perspetivas sobre as coisas (Idem, p.44).

Existem muitas técnicas que abordam as atitudes através da realização sistemática de condutas que acabam por se consolidar sob a forma de hábitos que, por sua vez, vão dando lugar a atitudes.

«Modelos atitudinais»; a atuação do professor como modelo de atitudes e o papel das instituições educacionais como modeladoras das atitudes dos alunos e os «modelos educativos» com componentes explícitas e implícitas.

O papel do professor como modelo de atitudes leva-nos a questionar o perfil das atitudes e competências de um educador nas suas variadas dimensões: dimensão pessoa; dimensão artista e dimensão pedagogo (Amílcar Martins, 2002, p.79).

Wlodkowski (1985) faz a seguinte pergunta: «O que deve fazer o professor ou a professora que deseja que os seus alunos/as aprendam o mais possível e o mais rapidamente possível uma determinada atitude?». A sua resposta centra-se em seis princípios comuns a qualquer processo de aprendizagem: apoiar-se nas atitudes já adquiridas; basear-se nas necessidades do(a) aluno(a); manter a atenção variando os estímulos; fazer viver emoções positivas; fazer que o aluno/a tenha consciência das competências já adquiridas; recompensar pelos resultados obtidos.

Hoje em dia, o problema de educar em valores não diz respeito somente aos educadores e ao professorado, uma vez que uma cidadania educada é a meta de todos os agentes e instâncias sociais.

No que se refere ao currículo, Ribeiro (1990) identifica “(...) como o elenco e a sequência de matérias ou disciplinas propostas para todo o sistema escolar, um ciclo de estudos, um nível de escolaridade ou um curso, visando a graduação dos alunos nesse sistema, ciclo, nível ou curso”. Isto é, o currículo é definido como a programação disciplinar a ser aplicada ao educando (p. 11).

Este eixo de ação está ligado ao conjunto de áreas, disciplinas, programas e metodologias propostas. Remete ainda para a gestão e avaliação da sala de aula, bem como para as atividades de apoio à aprendizagem e estratégias de recuperação.

Neste caso, é fundamental ter em conta o que é definido a nível oficial, adequando o currículo à situação específica de cada escola.

Segundo Ribeiro (1990), “(...) um currículo contém o enunciado das finalidades e objetivos visados, propõe ou indica uma seleção e organização de conteúdos de ensino, implica ou sugere modelos, métodos e atividades de ensino-aprendizagem, em virtude dos objetivos que prossegue e da organização de conteúdos que postula; inclui, por fim, um plano de avaliação dos resultados da aprendizagem” (p.39). Estas componentes que o autor supracitado refere são fundamentais para a elaboração de qualquer plano curricular equilibrado.

## **2.2-Educação pela Cidadania em contexto escolar**

Vista por alguns como uma «educação cívica», por outros como «educação pessoal e social», pensada como disciplina ou como área curricular não disciplinar, a concretização da educação para a cidadania nas escolas tem dado motivo a práticas muito diversificadas. Os programas educativos são orientados para a formação pessoal e social do aluno nas suas diversas vertentes, em que se assume uma área transversal de Formação Pessoal e Social, para a qual concorrem todas as disciplinas.

Ao docente “é pedido que eduque para a cidadania” sem que lhe seja fornecida uma metodologia de ação e, por isso, a Educação para a Cidadania é abordada em contexto sala de aula e no âmbito da disciplina de Educação Visual e Tecnológica de que forma? Segundo que temas? Com que recursos e materiais? No desenvolvimento de que projetos ou unidades de trabalho? Para e com que alunos? Em que condições?

A educação para a cidadania aparece no contexto da gestão flexível do currículo como componente obrigatória do mesmo e como uma área de diálogo, debate e reflexão das experiências e vivências de cada um, das questões e preocupações sentidas e os temas ou problemas relevantes da comunidade e da sociedade. A educação para a cidadania tem como objetivo central, proporcionar a construção de identidade e o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos. A construção do aluno enquanto “ser cidadão” é construir-se como sujeito, assumir-se como pessoa, e isto tendo em conta amplas referências culturais, sociais e filosóficas.

O Conceito

A cidadania define a pertença a um Estado. Ela dá ao indivíduo um estatuto jurídico, ao qual se ligam direitos e deveres. Esse estatuto depende das leis próprias de cada Estado. A cidadania não confere valor ou dignidade suplementar ao indivíduo, apenas sanciona uma situação de facto: a de que, ao nascer se herda uma nacionalidade. O Estado é uma criação humana, cultural e instrumental. A educação para a cidadania é um bem necessário e indispensável como estimulador da capacidade individual de análise e intervenção em função dos valores fundamentais da comunidade em que se está inserido.

O conceito de cidadania é um conceito evolutivo.

O termo cidadania é de difícil definição em virtude das rápidas mutações por que as sociedades contemporâneas estão a passar e dos paradoxos que vão existindo nas democracias avançadas, os quais colocam novas questões, nomeadamente, no que concerne às atitudes e valores e à relação com a tomada de decisões. O conceito é evolutivo. A ideia de Cidadania tem uma história que nos remonta à Grécia antiga, tinha como pressuposto uma vivência política ativa na comunidade, na cidade grega, na polis. “Na concepção grega de cidadania fazia-se a distinção entre o cidadão e o súbdito, considerando-os desiguais e dando primazia ao cidadão-homem, reservando à cidadania direitos como o de participação na vida da cidade, a possibilidade de ser eleito para cargos públicos, e excluindo do direito de cidadania as mulheres, os escravos e os estrangeiros. Na Roma antiga, o cidadão romano gozava de privilégios que lhe eram atribuídos por estatuto legal.”<sup>12</sup>. «Com a Revolução Francesa inicia-se uma nova era do Ocidente, orientada pelo lema: «Liberdade, Igualdade, Fraternidade». Onde a Revolução Francesa retoma a palavra cidadania num novo contexto de democracia: a democracia revolucionária. Embora continuassem pobres e desvalidos, os pobres e desvalidos passaram a ser chamados de cidadãos, no mesmo pé de igualdade dos outros cidadãos aristocratas. A moderna concepção de cidadania liberal assenta na igualdade de todos os homens perante a lei. A revolução liberal de 1820 transforma os súbditos do rei em cidadãos de um Estado constitucional, e os seus direitos e deveres fundamentais deixam de estar dependentes de uma vontade régia e passam a ser consagrados na Lei fundamental – a Constituição. De acordo com Martins & Mogarro (2010) neste novo contexto, a educação é entendida, fundamentalmente, como um direito do cidadão\_ e o Estado tem de garantir este direito.

---

<sup>12</sup> Educação para a cidadania in <http://www.cfpa.pt/cfppa/cidadania/curso/intromig.pdf>

Se a retórica liberal e republicana proclamava a universalização da educação, a maior parte da população vivia com fortes restrições dos seus direitos de cidadania, decorrentes da sua condição de analfabetos e dos baixos rendimentos que auferiam largos estratos (os mais desfavorecidos) sociais. A generalização do modelo escolar e a consolidação do sistema escolar público consagrou a escola como o espaço privilegiado para a socialização das crianças e dos jovens e para a interiorização dos valores fundamentais, quer individuais, quer sociais. O ensino elementar coloca a questão dos temas a ensinar, visando a formação dos cidadãos, que deviam estar conscientes dos seus deveres e direitos e saber votar. Outras duas dimensões devem ser consideradas, em articulação com a anterior: o ensino moral e do catecismo católicos, num país que teria a religião católica como religião oficial até o final da monarquia constitucional, assim como a interiorização de valores e atitudes que conduzissem à normalização de comportamentos e à conformação social.<sup>13</sup>

A reforma pombalina já havia consagrado o catecismo e as regras de civildade como espaço curricular, na perspectiva da formação do bom católico, respeitador da ordem política e social estabelecida. De acordo com Martins & Mogarro (2010), o sistema de ensino liberal juntará à educação religiosa católica e à educação moral, assim como à civildade, um novo espaço curricular, que visava a educação política dos cidadãos, em especial o ensino dos preceitos constitucionais e dos direitos e deveres que lhes eram reconhecidos e constitucionalmente consagrados.

Portugal na submissão a quarenta anos de ditadura onde se conservavam os valores nacionalistas, Deus, Pátria, Família, as escolas e a Mocidade Portuguesa reproduzem inexoravelmente os mesmos parâmetros ao longo de gerações, fechando-as às “nefastas” influências estrangeiras. Os portugueses vivem assim de costas voltadas para a Europa, num isolamento artificial de que nem sequer dão conta, obedientes e submissos a uma «ordem» indiscutida e indiscutível. De acordo com Martins & Mogarro (2010) o Estado Novo concebeu um perfil de português(a) imbuído(a) dos valores fundamentais do regime (conservador, nacionalista e católico), que sistematicamente foram difundidos por diversos dispositivos de propaganda. A escola era entendida como a “sagrada oficina das almas” e lugar de doutrinação. Contudo, foi no campo da oposição ao Estado Novo e na resistência ao autoritarismo e à escola salazarista que o pensamento e a ação cívica se aprofundaram, constituindo uma herança para os novos desafios que hoje se colocam<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N.º 53 (2010), pp. 185-202

<sup>14</sup> <http://www.rieoei.org/rie53a08.pdf>

A modernidade (pós 25 de Abril) inaugurou, no interior dos diversos espaços nacionais, uma cidadania que se afirmava pela demarcação em relação aos diversos tipos de tradicional identidade religiosa, regional, étnica, aristocrática. Uma cidadania que pretendia conjugar os direitos universais formais com o espaço territorial da nação, que introduzia os princípios da liberdade e da igualdade perante a lei universalizando os direitos. A cidadania fez parte integrante de um projeto de sociedade mais justa, segundo modelos de desenvolvimento e progresso em presença. Este objetivo implicava a elevação cultural do povo português, passando pelo combate ao analfabetismo e à educação de adultos, os quais foram personificados pelas campanhas de alfabetização implementadas neste período.

Nas últimas quatro décadas, as preocupações com a educação para a cidadania em Portugal têm sido sucessivamente assumidas por diversas componentes curriculares, como a educação cívica, a formação pessoal e social e a educação para a cidadania.

“A educação para a cidadania diz respeito à humanidade, aos deveres do cidadão no mundo, enquanto a educação cívica diz mais respeito a espaços mais confiados, aos espaços de pertença e convivência do dia-a-dia do cidadão”<sup>15</sup>.

Em muitos momentos da nossa história; dos Programas e Currículos Nacionais encontramos uma relação pedagógica entre as Expressões Artísticas e/ou “Trabalhos Manuais” e “uma Educação para a Cidadania”. Um exemplo é encontrado nos Currículos da primeira república (1910-1926). Assim refere o Preâmbulo do decreto de 30 de Março de 1911 que aprova a reorganização dos serviços de instrução primária:

“O homem vale, sobretudo, pela educação que possui, porque só ela é capaz de desenvolver harmonicamente as suas faculdades, de maneira a elevarem-se-lhe ao máximo em proveito dele e dos outros.

A educação exerce-se, como que automaticamente, durante toda a vida, só com a diferença de que, na idade adulta, o homem confia a si mesmo a missão de seu próprio educador, ao passo que, na idade infantil, precisa dum guia, que é conjuntamente a família e o mestre.

Educar uma sociedade é fazê-la progredir, torná-la um conjunto harmónico e conjugado das forças individuais, por seu turno desenvolvidas em toda a plenitude. E só se pode fazer progredir e desenvolver uma sociedade fazendo com que a ação contínua, incessante e persistente da educação, atinja o ser humano sob o tríptico aspeto: físico, intelectual e moral.

Portugal precisa de fazer cidadãos, essa matéria-prima de todas as pátrias, e, por mais alto que se afirme a sua consciência coletiva, Portugal só pode ser forte e altivo no dia em que, por todos os pontos do seu território, pulule uma colmeia humana, laboriosa e pacífica, no equilíbrio conjugado da força dos seus músculos, da seiva do seu cérebro e dos preceitos da sua moral.

---

<sup>15</sup> Educação para a cidadania in <http://www.cfpa.pt/cfppa/cidadania/curso/intromig.pdf>

A República libertou a criança portuguesa subtraindo-a à influência jesuíta, mas precisa agora de a emancipar definitivamente de todos os falsos dogmas, sejam os de ordem moral ou os de ciência, para que o seu espírito floresça na autonomia regrada, que é a força das civilizações.

A máxima que, neste momento, mais do que nunca, deve presidir à educação infantil cifra-se nestas palavras: desenvolvimento do carácter pelo exercício permanente da vontade.

Ora o laboratório da educação infantil está, para as camadas populares, sobretudo na escola primária, e é lá que verdadeiramente se há-de formar a alma da pátria republicana.

A instrução foi sempre um dos principais elementos da educação. Sem instrução a educação foi, em todos os tempos, deficiente, por falta de equilíbrio no seu significado mais alto. Seria hoje, nesta época de progresso arrebatado, totalmente impossível. Há homens duma moralidade excelsa que mal sabem ler, e há criaturas duma grande cultura de espírito que são moralmente uns celerados. É certo; mas as exceções não alteram a regra, e só pela instrução segura e experimental o homem pode adquirir o esteio que há-de firmar o edifício moral da sua alma. A moral moderna é diferente da antiga. Ela trás, à hora presente, uma porção de revolta tal que o velho mundo de preconceitos oscila nos seus alicerces seculares. Para a interpretar e seguir é preciso comparar os sentimentos dos homens, analisar o carácter dos povos e perscrutar os próprios desígnios da História. E para isso é preciso saber ler, conhecer de maneira elementar, ao menos, esse alfabeto maravilhoso, onde se estratifica a notícia dos acontecimentos e se agita a opinião dos homens. O a b c, segundo a velha designação, é por isso hoje o fundamento lógico do carácter, e, quem o ensina e evangeliza, o guia supremo da consciência dos povos.

Mas na escola primária não se ministra apenas educação pelo facto de se facultar a sua base essencial: a instrução. Ministra-se também educação diretamente, nas suas consequências e resultados, fornecendo à criança, pela preleção, pelo conselho e pelo exemplo, as noções morais do carácter.

Um relancear de olhos pelo esquema desta lei indica desde logo a feição do ensino que se vai adotar em Portugal.

Esse ensino é graduado, concêntrico e metódico, mantendo, numa harmonia constante, o desenvolvimento orgânico e fisiológico, e o desenvolvimento intelectual e moral.

Pelas disposições deste decreto, que o respetivo regulamento desenvolverá, a criança cria, desde a escola infantil, hábitos fortes de energia e pureza, habilitando-se praticamente para a conquista do pão e da virtude. Ao terminar o seu curso obrigatório, o jovem português amarará, dum amor consciente e raciocinado, a região onde nasceu, a pátria em que vive, a humanidade a que pertence. Sem dar por isso, o seu espírito encaminhar-se-á para a verdade, e o amor infinito não é mais do que a verdade suprema. O amor, sem conhecimento, é a tirania, embora tirania benévola, das almas; é uma espécie de aurora difusa, que pode deslumbrar os olhos mas não chega a esclarecer a retina. Mas o amor com o conhecimento das coisas, o amor reflexivo e consciente, é a liberdade altiva dos espíritos, a luz criadora que tudo alumia e fecunda.

A criança, de hoje para o futuro, conhecerá os rudimentos das artes, da agricultura, do comércio, da indústria, familiarizando-se, numa educação essencialmente prática, com a terra e com os utensílios que o homem põe ao serviço da vida.

A criança, enfim, vai ser reintegrada na natureza, não para ficar abandonada às suas forças tempestuosas, mas para as aproveitar no fim supremo de dar a si própria unidade moral e aos seus semelhantes solidariedade afetiva.

E eis porque a República deu tamanha atenção ao problema da instrução primária e com tanto desvelo distingue, e mais se propõe ainda distinguir, o professor de instrução primária, que é um grande obreiro da civilização.

É que se torna indispensável e urgente que todo o português da geração que começa, seja um homem, um patriota e um cidadão”.

“Um dia a humanidade feliz será a humanidade que saiba ler e que disponha de uma vontade forte”.

Na reorganização curricular do sistema educativo português de 2001 (Decreto-lei n.º 6/2001) estipula-se a «integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares» e cria-se as áreas de Formação Cívica e Área de Projeto como «espaços privilegiados de consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso, nomeadamente ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação individual e coletiva na vida da turma, da escola e da comunidade». A questão é assim assumida como algo importante e central na medida em que é abordada de um ponto de vista transdisciplinar (atravessa as várias disciplinas), interdisciplinar (área de projecto) e simultaneamente disciplinar (formação cívica) e inclui o ensino básico e secundário<sup>16</sup>.

Cidadania é, depois do que já referimos, um conceito complexo. Porque apela à participação fora de contextos necessariamente comunitários e porque, age na esfera da liberdade. Esta cidadania é ao mesmo tempo inclusiva e exclusiva. Onde, por inclusão, se entende o consenso mínimo em torno de valores de tipo constitucional e onde, por exclusão, se entende o direito à afirmação da diferença. Isto, naturalmente, no interior da cultura democrática. É assim que a cidadania tende a incluir a diferença para que esta não se transforme em exclusão, ou seja, evitando situações de conflito como racismos ou divergências religiosas, por exemplo.

Apercebemo-nos que também a vivência institucional: mecanismos de participação - a vivência organizacional, o clima e a cultura da escola, as oportunidades de desenvolver experiencialmente práticas e intervenções em contexto democrático podem dar uma contribuição muito importante para a educação para a cidadania. O professor de Educação Visual e Tecnológica neste âmbito e através de uma Educação

---

<sup>16</sup> <http://www.rieoei.org/rie53a08.pdf>

Artística torna-se um recurso privilegiado para toda a comunidade educativa e projetos nela ou para ela desenvolvidos.

A questão da cidadania tem sido uma preocupação ao longo das últimas décadas assumindo-se esta como um valor de gradual interesse e cada vez mais solicitado no dia-a-dia de qualquer ser humano, apresentando uma particular importância no sector da educação a qual surge, atualmente, como uma das principais metas do Sistema Educativo. Porém, a análise de documentos oficiais põe em relevo a diversidade de concepções existentes e a evolução do conceito de educação para a cidadania. Assim, para a abordagem deste tema serviram-nos alguns documentos orientadores.

A construção de um novo projeto de sociedade, ancorado numa visão holística de cidadania é um projeto em prol do desenvolvimento sustentável, que tem norteado a atuação de diversos organismos internacionais. Entre estes destacam-se a UNESCO, a União Europeia e o Conselho da Europa, cuja ação tem sido levada a cabo através da realização de um vasto leque de iniciativas, tais como Conferências, Relatórios, Recomendações e Projetos.

Começamos por referir a intervenção do Conselho da Europa. Este Conselho foi criado com a finalidade de defender os direitos do homem e a democracia parlamentar, e assegurar a preeminência do direito; concluir acordos à escala continental para harmonizar as práticas sociais e jurídicas dos Estados membros; favorecer a tomada de consciência da identidade europeia, fundada sobre valores partilhados que transcendem as diferentes culturas.

Neste sentido, foi lançado o projeto «Educação para a cidadania democrática» que surgiu em Outubro de 1997 decorrente de um plano de ação para o reforço da estabilidade democrática nos estados membros, estabelecido na sequência das declarações da Segunda Cimeira do Conselho da Europa, realizada em Estrasburgo. Esta cimeira constituiu um marco decisivo para o desenvolvimento de uma política europeia de ECD baseada nos direitos e responsabilidades dos cidadãos, bem como na participação nos jovens na sociedade civil. Nessa cimeira, os Chefes de Estado e de Governo dos Estados Membros do Conselho da Europa reafirmaram por um lado, a sua fidelidade a princípios fundamentais, tais como a democracia pluralista, o respeito pelos Direitos do Homem e a preeminência do Direito. Por outro lado, foi consensual a vontade de construir uma sociedade europeia mais livre, tolerante e justa, fundada em valores como a liberdade de expressão e de informação, a diversidade cultural e a dignidade cultural de todos os seres humanos, numa crença

comum de que a promoção dos direitos humanos e o reforço da democracia pluralista são contribuições para a estabilidade da Europa neste princípio de século.

Por sua vez, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), organismo especializado do sistema das Nações Unidas, tem como objetivo contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações. No que confere à educação, evidencia a sua importância na sociedade. A educação deve conhecer-se por aquilo que é: um fator essencial ao futuro e como consequência a sua finalidade máxima deverá ser a preparação de indivíduos capazes de se adaptarem às transformações, atribuindo prioridade ao êxito da educação fundamental adaptada às necessidades atuais.

Com efeito, no relatório da UNESCO, a Comissão Faure (1972), alerta-nos para as transformações/problemas que a sociedade atravessa. A sociedade atual exige uma união cada vez mais íntima entre a vida e a educação devido à permanente revolução técnico científica em que se vive; ao desfasamento dos programas (afastamento entre os conteúdos de ensino e a experiência vivida dos alunos e os objetivos da sociedade); à disparidade de desenvolvimento entre os diversos países (ciclo de pobreza e atraso) e ao carácter conservador da educação e elitismo educacional.

Para fazer face a estas transformações/problemas, o relatório Faure, desenhou uma nova conceção de educação, implicando um projeto, onde todos possam aprender, ensinar, educar e ser educados de modo permanente, cujo lema “aprender a ser é aprender a viver”. Assim sendo, este relatório, estabelece como linhas orientadoras de ação para a educação duas frentes: 1) preparar o indivíduo para essas transformações, procurando criar nele um espírito dinâmico, não conformista e não conservador; 2) representar o papel de antídoto para as diversas deformações do homem e da sociedade (despersonalização, anonimato, no mundo moderno). E atendendo a que o futuro próximo será de quem souber reunir, a ação da crítica, da participação democrática e a ação da ciência, a fim de valorizar os recursos existentes nas camadas mais profundas sociedade, “a educação permanente” deve orientar-se de forma a que os estudos não sejam vistos como um pacote imutável e a educação e a aprendizagem se prolonguem por toda a vida, para além da educação formal e se efetive a “cidade educativa”.

A Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura, UNESCO, reuniu alguns dos maiores pensadores do mundo na Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, que produziu o relatório "Educação: um tesouro a descobrir" (Delors et al., 1996).

“À educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Jacques Delors, 1966, p.77).

O relatório Delors (1996) coordenado pela UNESCO, identifica como preocupantes na atual situação mundial, os seguintes aspetos: insatisfação face aos atuais modelos educativos que sobrevivem do passado; descrédito das instituições educativas; progresso científico e tecnológico que dispara a uma velocidade vertiginosa; tendência para a globalização; erosão do conceito de democracia; exclusão social; sentimento de ausência de futuro. Tendo em conta estes, estabelece as seguintes funções para a educação; educação enquanto fator de coesão social; complementaridade entre socialização e desenvolvimento individual; ajuda na promoção e integração dos grupos minoritários; educar para uma cidadania consciente e ativa; manter a vitalidade da democracia e estimular a participação democrática; fornecer as bases culturais que permitam decifrar as mutações em curso na sociedade; reforçar as bases do saber e do fazer; realizar o ser humano enquanto tal e não enquanto meio de produção. Em suma, o papel da educação/sociedade educativa, segundo o relatório da Unesco coordenado por Delors, baseia-se nos quatro pilares básicos da Educação para o séc. XXI: Aprender a fazer; Aprender a conhecer; Aprender a ser; Aprender a viver juntos. Para se alcançar esses pilares, a Visão Holística define um perfil de um ser humano com as seguintes características: ativo e autodeterminado, com autonomia para a “reconstrução do mundo”; pacífico: sensibilidade e criatividade para a criação de formas de luta; solidário: opõe-se ao acumular de bens como fonte de poder. Procura a justiça social; auto consciente: procura da felicidade, bem-estar e paz, desde que satisfeitas as necessidades básicas de sobrevivência; intuitivo e dotado de visão holística: intuição que alimenta hipóteses dentro de uma perspetiva interdisciplinar; pleno de amor: o amor descarta a competição, o egoísmo, a inveja, etc. Estimula a adesão, a participação e o “compartilhar”; sensível ao belo e criativo: observar, sentir, captar, empolgar-se com detalhes do mundo; voltado ao espiritual: ser espiritualizado significa procurar internamente um encontro com a manifestação divina que existe em cada um de nós. A Visão Holística da Educação é um novo modo de relação do ser humano com o mundo; uma nova visão do cosmos, da natureza, da sociedade, do outro e de si mesmo.

A Comissão entendeu desde o início que era essencial mudar a ideia que se tem atualmente da educação para uma nova conceção ampliada de educação que “devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós”. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para

obter certos resultados (saber fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem económica), e se passe a considerá-la em toda sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser. Delors diz que já não é possível nem adequada uma educação puramente quantitativa com uma bagagem escolar cada vez mais pesada. E que não basta uma acumulação no início da vida de uma quantidade de conhecimentos, mas antes é “necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo de mudanças”.

A Comissão chefiada por Delors identificou, então, quatro aprendizagens fundamentais, que podemos chamar também de quatro competências, em torno das quais a educação deve organizar-se para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, e para que cada indivíduo possa ter uma bagagem que lhe sirva ao longo da vida para o seu sucesso e para o sucesso da sociedade (serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento). Esses “pilares” são: “aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes”. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contacto, de relacionamento e de permuta (Idem, p.77).

Sobre essas quatro aprendizagens fundamentais, a Comissão escreve que aprender para conhecer supõe aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. Enquanto que para aprender a fazer é necessário combinar a qualificação técnica de realizar uma tarefa com o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipa, a capacidade de iniciativa e o gosto pelo risco. Sobre aprender a viver com os outros, a comissão entende que é um dos maiores desafios da educação devido à violência que impera no mundo, principalmente visível no potencial de autodestruição criado pela humanidade no decorrer do século XX. Assim a Comissão propõe duas estratégias para, através da educação, criar nas pessoas o espírito de tolerância, cooperação e de não-violência: a descoberta progressiva do outro e a participação em projetos comuns. Aprender a ser, segundo a Comissão, supõe o desenvolvimento total da pessoa que deve ser preparada principalmente para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesma, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Segundo o aprender a viver juntos e aprender a viver com os outros, a comissão defende que "... a educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e durante toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes" (p.84).

Quando se trabalha em conjunto sobre projetos motivadores e fora do habitual, as diferenças e até os conflitos interindividuais tendem a esbater-se, chegando a desaparecer nalguns casos. Uma nova forma de identificação nasce destes projetos que fazem com que se ultrapassem as rotinas individuais, que valorizam aquilo que é comum e não as diferenças. Graças à prática do desporto, por exemplo, quantas tensões entre classes sociais ou nacionalidades se transformaram, afinal, em solidariedade através da experiência e do prazer do esforço comum! (p.85)

Mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade, o problema será, então, fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam conhecer o mundo que os rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis e justos. Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem tanto quanto possível, donos do seu próprio destino. (p. 86)

A educação para a tolerância e para o respeito do outro, condição necessária à democracia, deve ser considerada como uma tarefa geral e permanente. É que os valores e, em particular, a tolerância não podem ser objeto de ensino, no estrito sentido do termo: querer impor valores previamente definidos, pouco interiorizados, leva no fim de contas à sua negação, porque só têm sentido se forem livremente escolhidos pela pessoa. A escola pode, quando muito, criar condições para a prática quotidiana da tolerância, ajudando os alunos a ter em consideração os pontos de vista dos outros e estimulando, por exemplo, a discussão de dilemas morais ou de casos que impliquem opções éticas. (p.51)

Ajuda-nos na leitura do mundo da educação atual e ao pensar a educação do futuro, outras categorias nascidas da prática da educação e da reflexão sobre ela, eis algumas delas a título de exemplo. A Planetaridade apresenta-nos a Terra segundo um "novo paradigma". Que implicações tem essa visão de mundo sobre a educação? O que seria uma eco pedagogia? A sustentabilidade; O tema da sustentabilidade originou-se na economia ("desenvolvimento sustentável") e na ecologia, para se inserir definitivamente no campo da educação. O que seria uma cultura da sustentabilidade? Esse tema deverá dominar muitos debates educativos das próximas décadas. O que estamos educando nas escolas? A escola virtual, as TIC implicam toda a discussão actual sobre a educação à distância e o uso dos computadores nas escolas (internet). A globalização, a transdisciplinaridade, a dialógica e a dialética. Por fim a Cidadania; que implica também tratar do tema da autonomia da escola e do seu Projeto Educativo, da questão da participação, da educação para a cidadania. Dentro desta

categoria, pode-se discutir particularmente o significado da concepção de escola inclusiva e de suas diferentes práticas. Educar para a cidadania ativa tornou-se hoje projeto e programa de muitas escolas.

A educação para a cidadania pode cobrir um largo espectro de e práticas escolares. Abertura aos outros, envolvimento social, metodologias de projeto, organização de debates e desenvolvimento do raciocínio crítico, reflexividade, parcerias institucionais, integração e articulação de conteúdos e saberes curriculares, entre outros, são alguns dos elementos que traduzem a emergência de um novo paradigma educacional. Este paradigma constitui uma construção coerente e articulada, onde se combinam um diversificado conjunto de capacidades, competências, teorias de aprendizagem, modelos e métodos de ensino, conhecimentos, bem como de formas e instrumentos de avaliação.

No prefácio da obra *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro* lê-se: devemos, por conseguinte, trabalhar para construir um “futuro viável”. A democracia, a equidade e a justiça social, a paz e a harmonia com o nosso meio ambiente natural devem ser palavras-chave deste mundo em transformação. (...) A educação é “a força do futuro” porque constitui um dos instrumentos mais poderosos para realizar a modificação. Um dos desafios mais difíceis será o de modificar o nosso pensamento de forma a que enfrente a complexidade crescente, a rapidez das transformações e o imprevisível que caracterizam o nosso mundo. (...) Devemos reformular as nossas políticas e programas educativos (p.13).

### **A educação para a cidadania de acordo com o nosso estudo**

O que ensinar então a respeito do tema da cidadania? Se é que se pode ensinar algo a esse respeito, pois muitos consideram que a cidadania tem que ser vivida, experimentada. Supomos que pode ser ensinada, porque segundo Martins e Mogarro (2010), “ensinar e educar não é algo separado da vida e da experiência”. Propomos assim algumas temáticas trabalhadas nas aulas de EVT e de acordo com o nosso estudo:

- Estado e nação \_ princípios/identidade;
- Relação do ser humano com a natureza;
- Multiculturalidade e inclusão;
- Saúde e qualidade de vida (alimentação, segurança, higiene);
- Civilidade, convivência social e regulação das relações interpessoais.

- Média e novas tecnologias da informação e da comunicação, e como os utilizar de forma eficaz, com segurança, e eticamente.

No desenvolvimento das diversas unidades de trabalho, a educação para a cidadania do aluno esteve presente nestas quatro dimensões e respetivas recomendações do relatório Delors. O aluno “aprendeu a ser” para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Valorizamos as potencialidades de cada aluno: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar. Não só de acordo com Delors (1966) mas também segundo François Audigier (2000) e do seu projeto intitulado Educação para a Cidadania Democrática, no âmbito do Conselho da Europa e cujos objetivos eram: determinar os plenos valores e as competências necessárias para que os indivíduos se tornem cidadãos de pleno direito e como se pode adquirir essas competências e aprender a transmiti-las aos outros, de acordo com as três categorias classificadas pelo autor (cognitivas, éticas e relacionadas com a escolha de valores e ligadas à acção – sociais), assim foram planificadas as unidades de trabalho que serviram de base ao nosso estudo. De acordo com as subcategorias das competências cognitivas classificadas por Audigier (2000)<sup>17</sup>, em EVT os alunos desenvolveram atividades que lhes permitiram adquirir as competências cognitivas:

- Obter conhecimentos sobre o mundo atual que envolvem uma dimensão histórica e uma dimensão cultural e o desenvolvimento de capacidade de análise crítica da sociedade;
- Competências do tipo procedimental gerais como as de análise e de síntese, de argumentação e reflexiva;
- Conhecimento dos princípios e valores dos direitos do homem e da cidadania democrática.

De acordo com o autor a categoria das competências éticas e da escolha de valores que se centram em torno da liberdade, igualdade e solidariedade implicaram o reconhecimento do aluno e o respeito por si próprio e pelos outros, capacidades de escuta, uma reflexão sobre a violência na sociedade e sobre as formas de resolução de conflitos, assim como a aceitação das diferenças e da diversidade, de ter confiança no outro. Finalmente, as capacidades de ação, por vezes denominadas competências sociais, incluíram a capacidade de viver com os outros, de cooperar, a capacidade de

---

<sup>17</sup> Audigier, «Compétences clés» in, *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique* (2000), Conseil De L'Europe, pp. 20-24.

resolver conflitos de acordo com os princípios democráticos e a capacidade de intervir num debate público ou num trabalho de grupo.

O currículo da disciplina de Educação Visual e Tecnológica com os princípios e valores que o sustentam permite-nos, de forma breve, assinalar algumas unidades de trabalho onde observamos a operacionalização específica das competências e o desenvolvimento dos mesmos. Assim, de acordo com as unidades de trabalho que apresentamos neste estudo e que serviram de base ao mesmo, podemos dizer que o aluno desenvolve, de entre tantos princípios e valores, “a construção e a tomada de consciência da sua identidade pessoal e social” quando realiza a construção do seu “eu” enquanto personagem animada e dela realiza um retrato físico e psicológico. Observamos este tipo de aprendizagem na construção do fantoche e do contexto do personagem (história/guião) e na realização do seu documento de identificação. O mesmo princípio é abordado quando os alunos realizam o estudo do rosto e abordam temas e conceitos como “raça, cultura e sociedades”, ou quando fazem uma Banda Desenhada; “se eu fosse um herói de BD”.

O princípio da “participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica” acontece com muita frequência e sempre que o aluno realiza projetos em grupo. Melhor será se esse projeto servir interesses da sociedade e seja útil na resolução de um problema concreto e significativo. “O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções” foi abordado de forma implícita em obras de literatura infanto-juvenil aquando a mediação leitora para introduzir o teatro de fantoches. Foi abordado no trabalho em grupo, na simbologia da cor e nas diferentes correntes de expressão plástica a nível da pintura contemporânea. O princípio “a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão” foi abordado ao serem abordados em simultâneo as vertentes visual, tecnológica e artística o que se salientou no teatro “A menina do mar”. “O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo” destacou-se na abordagem ao “Ver” e no “desenho de observação” em que se valorizaram as formas naturais e invocou-se a beleza do património natural e construído e a necessidade de proteger, valorizar e salvaguardar o mesmo de forma a termos um futuro melhor e mais sustentável.

“O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo” foi desenvolvido em diversas fases do método de projeto e mais especificamente na pesquisa (em diferentes recursos), necessária ao desenvolvimento de diferentes fases do projeto. “A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural” aconteceu

quando os alunos abordaram o conceito dos 3R's e do impacto ambiental que as novas tecnologias têm tido a nível do planeta. Quando usaram intencionalmente materiais de desperdício nos seus projetos e realizaram pasta de papel. O princípio "A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros" desenvolveu-se quando se realizaram projetos em grupo que serviram ou interagiram com a comunidade educativa, nomeadamente o projeto de Natal e o teatro "a menina do mar" e o "teatro de fantoches". Quando realizaram a sua auto e heteroavaliação na sala de aula.

### **2.3-A Educação Artística e Tecnológica e a Educação para a Cidadania**

Segundo o Ministério da Educação (2001), de acordo com as suas características, dinâmica, abertura, estrutura curricular e com o seu método de projeto, a disciplina de Educação Visual e Tecnológica torna-se um espaço privilegiado para a abordagem transdisciplinar dos mais diversos temas ou conteúdos. É um espaço privilegiado para o desenvolvimento das suas competências específicas e gerais em conjunto com os princípios e valores que as sustentam; nomeadamente a abordagem de uma «Educação para a Cidadania» e uma «Educação para as atitudes e valores» que se definem no atual currículo do ensino básico como princípios que sustentam as competências gerais que os alunos deverão adquirir gradualmente ao longo da educação básica (p.15). Acreditamos que esses mesmos princípios e valores abordados na disciplina de EVT e através da operacionalização das competências gerais e específicas são um precioso contributo para uma "Educação para a Cidadania" nos alunos e por conseguinte um grande fator de inclusão.

As competências artísticas contribuem para o desenvolvimento dos princípios e valores do currículo e das competências gerais, consideradas essenciais e estruturantes. Isto porque:

Constituem parte significativa do património cultural da humanidade; promovem o desenvolvimento integral do indivíduo, pondo em ação capacidades afetivas, cognitivas, cinestésicas e provocando a interação de múltiplas inteligências; mobilizam, através da prática, todos os saberes que o indivíduo detém num determinado momento, ajudam-no a desenvolver novos saberes e conferem novos significados aos seus conhecimentos; permitem afirmar a singularidade de cada um, promovendo e facilitando a sua expressão, podendo tornar-se uma «mais-valia» para a sociedade; facilitam a comunicação entre culturas diferentes e promovem a aproximação entre pessoas e os povos; usam como recursos

elementos da vivência natural do ser humano (imagens, sons e movimentos) que ele organiza de forma criativa; proporcionam ao indivíduo, através do processo criativo, a oportunidade para desenvolver a sua personalidade de forma autónoma e crítica, numa permanente interação com o mundo; são um território de prazer, um espaço de liberdade, de vivência lúdica, capazes de proporcionar a afirmação do indivíduo reforçando a sua autoestima e a sua coerência interna, fundamentalmente pela capacidade de realização e consequente reconhecimento pelos seus pares e restante comunidade; constituem um terreno de partilha de sentimentos, emoções e conhecimentos; facilitam as interações sociais e culturais constituindo-se como um recurso incontornável para enfrentar as situações de tensão social, nomeadamente as decorrentes da integração de indivíduos provenientes de culturas diversas; desempenham um papel facilitador no desenvolvimento /integração de pessoas com necessidades educativas especiais; implicam uma constante procura de atualização, gerando nos indivíduos a necessidade permanente de formação ao longo da vida. (p.150)

Muitos são e foram os pedagogos e educadores, psicólogos, filósofos e intervenientes nos processos educativos a defender a tese de que a arte é fundamental no desenvolvimento integral e completo do ser humano. Segundo Read (1958), se a criança aprende a organizar a sua experiência por meio de sentimento estético, então obviamente a educação deveria ser concebida para fortalecer e desenvolver estes sentimentos estéticos. (...) Esta verdade, que tem sido tão laboriosamente redescoberta pela psicologia moderna, foi claramente demonstrada por Platão há vinte e quatro séculos, e constitui a base do sistema educacional ideal. Ele afirmou, como diz o psicólogo moderno, que toda a graça do movimento e a harmonia de vida\_ a disposição moral da própria alma\_ são determinadas pelo sentimento estético: pelo reconhecimento do ritmo e da harmonia. (p.81-82)

A Educação artística não deverá nunca ter reduzido o seu espaço curricular nos programas nacionais! As Artes e a Educação das Artes têm um papel importante na construção de um futuro sustentável porque elas promovem criatividade, inovação e pensamento crítico; capacidades fundamentais para uma cultura emancipadora de igualdade e responsabilidade social, condições essenciais para o desenvolvimento de um futuro sustentável. A educação pode, a longo prazo, fazer face a problemas graves do planeta, pode preparar os jovens para o desenvolvimento sustentável e harmonioso, pode ser o único caminho para preservar identidades, sistemas económicos e equilíbrios ecológicos.

Existem estudos realizados que comprovam que os alunos com acesso a uma boa arte educação em qualquer área (musical, visual, drama, dança) desenvolveram capacidades inter e intrapessoais, são mais tolerantes, conseguem usar pensamento divergente e convergente, são mais curiosos, mais abertos à mudança, não têm medo de arriscar e são mais críticos do que alunos que não tiveram acesso a programas de

educação artística. Segundo muitos autores as artes visuais têm benefícios indiretos no desempenho escolar dos alunos, os alunos com acesso a uma educação artística de qualidade têm maior capacidade de visão e de previsão, são mais perseverantes, têm mais capacidades lúdicas, com maior capacidade de aprender através dos erros, mais críticos e mais capazes de justificar as suas opiniões.

Pela sua natureza holística a educação das artes pode quando direcionada para a educação para a cidadania e para os valores transformar o currículo e recriar a escola através de projetos transdisciplinares quebrando as barreiras entre áreas do saber e proporcionando espaços de aprendizagem únicos. A ideia Holística respeita o que cada um tem de importante e entende que a diversidade é, não somente aceitável, como até recomendável e essencial para a riqueza e a fruição do pensamento. Um dos aspectos mais importantes da abordagem holística é que, sendo uma forma de encarar a realidade, os seus conceitos podem ser aplicados às diferentes áreas do conhecimento. Ao mudar o nosso olhar sobre o mundo, começamos a ver possibilidades novas, impossíveis de serem visualizadas antes. As expressões artísticas, através das suas diversas potencialidades, são formas de alcançar estas forças individuais dos vários planos da existência humana. A música, a dança e o movimento, a pintura, e a escultura, enquadradas na perspectiva educativa holística, exploram a linha existente entre os pólos da objetividade e da subjetividade e, mais do que o resultado final, o *principal é o processo em si*, que permite ao indivíduo a espontaneidade e criatividade que molda o universo interior de cada um e a sua forma de pensar, sentir e agir no mundo. No campo criativo das artes interage a cultura local, como uma forma sublime de ligação com as raízes e tradições de cada um. Ferguson (1987) considera que a escola, só por si não poderá dar uma educação holística. Reforça que o papel fundamental da comunidade social, que se envolva neste processo educativo: “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”.

A educação tecnológica orienta-se, na educação básica, para a promoção da cidadania, valorizando os múltiplos papéis do cidadão utilizador, através de competências transferíveis, válidas em diferentes situações e contextos. Referimo-nos às competências do utilizador individual, aquele que sabe fazer, que usa a tecnologia no seu quotidiano, às competências do utilizador profissional, que interage entre a tecnologia e o mundo do trabalho, que possui alfabetização tecnológica e às competências do utilizador social, implicado nas interações tecnologia/sociedade, que dispõe de competências que lhe permitem compreender e participar nas escolhas dos projetos tecnológicos, tomar decisões e agir socialmente, como cidadão participativo e crítico.

Decorre desta conceção a construção do perfil de competências que define um cidadão tecnologicamente competente, capaz de apreciar e considerar as dimensões sociais, culturais, económicas, produtivas e ambientais resultantes do desenvolvimento tecnológico.

- (i) Compreender que a natureza e evolução da tecnologia é resultante do processo histórico;
- (ii) Ajustar-se, intervindo ativa e criticamente, às mudanças sociais e tecnológicas da comunidade/sociedade;
- (iii) Adaptar-se à utilização das novas tecnologias ao longo da vida;
- (iv) Predispor-se a avaliar soluções técnicas para problemas humanos, discutindo a sua fiabilidade, quantificando os seus riscos, investigando os seus inconvenientes e sugerindo soluções alternativas;
- (v) Julgar criticamente as diferenças entre as medidas sociais e as soluções tecnológicas para os problemas que afetam a comunidade/sociedade;
- (vi) Avaliar as diferenças entre as abordagens sociopolíticas e as abordagens tecnocráticas;
- (vii) Reconhecer que as intervenções/soluções tecnológicas envolvem escolhas e opções, onde a opção por determinadas qualidades pressupõe, muitas vezes, o abandono de outras;
- (viii) Identificar, localizar e tratar a informação de que necessita para as diferentes atividades do seu quotidiano;
- (ix) Observar e reconhecer, pela curiosidade e indagação, as características tecnológicas dos diversos recursos, materiais, ferramentas e sistemas tecnológicos;
- (x) Dedicar-se a estudar alguns dispositivos técnico-científicos que estão na base do desenvolvimento tecnológico actual;
- (xi) Dispor-se a analisar e descrever sistemas técnicos, presentes no quotidiano, de modo a distinguir e enumerar os seus principais elementos e compreender o seu sistema de funcionamento;
- (xii) Escolher racionalmente os sistemas técnicos a usar, sendo eles apropriados/adequados aos contextos de utilização ou de aplicação;
- (xiii) Estar apto para intervir em sistemas técnicos, particularmente simples, efectuando a sua manutenção, reparação ou adaptação a usos especiais;
- (xiv) Ler, interpretar e seguir instruções técnicas na instalação, montagem e utilização de equipamentos técnicos da vida quotidiana;
- (xv) Detetar avarias e anomalias no funcionamento de equipamento de uso pessoal ou doméstico;
- (xvi) Manipular, usar e otimizar o aproveitamento da tecnologia, a nível do utilizador;
- (xvii) Utilizar ferramentas, materiais e aplicar processos técnicos de trabalho de modo seguro e eficaz;
- (xviii) Ser capaz de reconhecer e identificar situações problemáticas da vida diária que podem ser corrigidas/ultrapassadas com a aplicação de propostas simples, enquanto soluções tecnológicas para os problemas detetados;
- (xix) Ser um consumidor atento e exigente, escolhendo racionalmente os produtos e serviços que adquire e utiliza;
- (xx) Procurar, seleccionar e negociar os produtos e serviços na perspectiva de práticas sociais respeitadoras de um ambiente equilibrado, saudável e com futuro;
- (xxi) Analisar as principais atividades tecnológicas, bem como profissões, na perspectiva da construção estratégica da sua própria identidade e do seu futuro profissional (Ministério da Educação, 2001, p. 191-192).

Em contexto e desenvolvimento dos métodos de projeto e da operacionalização das regras de sala de aula, de atitudes e valores, métodos e técnicas, posturas e atuações, dinâmica da disciplina, decisões e relação com o outro; o aluno através das atividades de Expressões Artísticas e de Educação Tecnológica, aprende a Saber, a Saber fazer e a Ser; construindo a sua identidade enquanto indivíduo e cidadão responsável e participante, capaz de fazer as «melhores escolhas» e a procurar soluções criativas e pertinentes para os seus problemas e para a sua vida futura de adulto.

### **2.3.1-A sala de aula**

De acordo com Jacques Delors (1966), a falta de financiamento e de meios pedagógicos assim como a superlotação das turmas “traduziram-se, frequentemente, numa profunda degradação das condições de trabalho dos professores. A entrada na escola de alunos com grandes dificuldades a nível social e familiar impõe novas tarefas aos professores para as quais eles estão muitas vezes mal preparados” (p.134). Segundo o autor, quanto maiores forem as dificuldades que o aluno tiver de ultrapassar – pobreza, meio social difícil, doenças físicas – mais se exige do professor. Para ser eficaz terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como a autoridade, empatia, paciência e humildade (p.136).

Segundo Zabalza (1991) para o professor despertar, manter e focalizar a atenção do aluno deverá ter em conta os fatores que incidem na atenção. Estes poderão ser externos, subjetivos internos, conjugação de fatores objetivos e subjetivos, a idade, tipo de trabalho, humor, novidade, referências pessoais, diferentes recursos, apresentação e organização da informação (p.155-159). Ainda de acordo com o autor e nesta visão, tentamos enquanto agentes (A) do ensino da disciplina de E.V.T. ter em atenção a disposição da sala por áreas de funcionamento e de forma a possibilitar o manuseamento do ambiente da sala.

A disposição dos lugares de trabalho não condiciona apenas o tipo de implicação dos alunos, mas também a conduta possível do professor, os tipos de deslocamento a realizar, tanto pelo professor como pelos alunos, e a intimidade da interação. Segundo Weinstein, citado por Zabalza (1991, p.151), o professor deve:

- Mover-se através da sala, tanto quanto possível.
- Dirigir, a propósito, comentários aos alunos sentados nas partes posteriores e laterais (“zona marginal”).

- Trocar periodicamente os alunos de lugar.
- Estimular os alunos que normalmente se sentam nos lugares do fundo da sala para que se aproximem dos lugares da frente.
- Se ensina a uma turma pequena, tudo fazer para que os alunos não se dispersem numa sala grande.
- Utilizar a eleição dos lugares feita pelos alunos como indicador ou uma pista da sua autoestima e apreço pela escola.

A liderança na sala de aula é feita a diversos níveis e de acordo com as etapas do desenvolvimento dos projetos. Numa fase inicial a liderança é estabelecida pelo professor (“hoje vamos aprender...”). Numa segunda fase a liderança democrática incidirá na participação do aluno (“vamos decidir juntos o que vamos fazer...”) e numa fase de concretização do trabalho haverá uma liderança de laissez-faire (“a ti incumbe utilizar este tempo para aprender o que quiseres...”). De acordo com o projeto assim o diferente tipo de liderança acompanhará cada momento e de acordo com os objetivos que se pretendem e competências que se querem desenvolver nos alunos. Jamais se inicia um projeto no “laissez faire” pois se por um lado alguns alunos podem se auto superar e descobrir novas reservas de criatividade, outros poderão sentir-se totalmente oprimidos e perdidos. Por exemplo, a liderança democrática é usada no método de projeto quando se decidem temas ou apontam situações problema. Embora “os alunos não saibam tanto como o professor e seja possível que as suas ideias não sejam as mais adequadas para a aprendizagem dos conteúdos” (Idem, p.198).

De acordo com a “Uniformização das Normas de Funcionamento na Sala de Aula” da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos de Fazendas de Almeirim, assim o aluno deverá agir de acordo com as mesmas. A avaliação em atitudes é feita segundo os critérios: pontualidade, respeito pelas normas de funcionamento da disciplina, material, relação com os outros, participação e execução dos trabalhos com interesse, concretização dos TPC (trabalhos realizados fora da aula), respeito pelos espaços e materiais, capacidade de resolver conflitos, capacidade de viver com os outros.

### **2.3.2-Os alunos**

Segundo E.M. Ligon (1957), citado por Alberto B. Sousa (2003), dos dez aos doze anos de idade o desenvolvimento da imaginação criadora das crianças caracteriza-se:

Nesta idade, as crianças tornam-se menos desinquietas e podem pensar durante longos períodos; as capacidades de criação artísticas (musicais, plásticas, de dança, teatrais, etc.) desenvolvem-se rapidamente nesta fase; o seu interesse pelos detalhes e a sua facilidade de memorização tentam os adultos a ensinar-lhe uma multidão de conhecimentos, em vez de desafiá-las a criar e a descobrir novos conhecimentos; são perfeitamente capazes de fazer o planeamento de uma linha de ação que leve à produção criativa e da tomada de decisões. (194-195).

Entre os sete e os doze anos a criança, segundo Piaget (1964) e citado por Alberto B. Sousa (2003), encontra-se no período do «Declínio do simbolismo».

É caracterizada pelo declínio evidente do simbolismo, em proveito, quer dos jogos de regras, quer das construções simbólicas cada vez menos deformantes e cada vez mais próximas do trabalho seguido e adaptado... Há o abandono do jogo egocêntrico em proveito de uma aplicação efetiva das regras e do espírito de cooperação entre os jogadores. O mesmo sucede nos jogos simbólicos coletivos, nos quais se observa uma coordenação cada vez mais estreita dos papéis e um total florescimento da socialização. (p.163)

Em paralelo com esta progressiva adaptação social, sucede também o desenvolvimento das construções, trabalhos manuais e desenhos, cada vez mais adaptados ao real e que marcam o coroamento final do simbolismo lúdico. (Idem, p.165)

De acordo com Glória Bastos (1999) o estágio das operações concretas ocorre dos 7 aos 11/12 anos.

...esta fase caracteriza-se por uma interiorização progressiva do real; grande parte do desenvolvimento da criança, nesta altura, consiste em criar “agrupamentos” que permitam organizar a realidade. Aprende a classificar e a seriar os objetos e a elaborar noções científicas de número, tempo, medida, etc. Inicia-se assim o processo até ao pensamento lógico, desprendendo-se a pouco e pouco das leis mágicas e analógicas. Todavia, os seus raciocínios estão ligados ao concreto, exercendo-se preferencialmente sobre os factos e suas relações e não sobre as ideias. (p.35-36)

Em termos de leituras, de acordo com Mercedes Gómez del Manzano (1987) e citada por Bastos (1999), costuma-se referir que neste período prevalece a literatura fantástico-realista, com contos maravilhosos, fantásticos e de aventuras, a vida dos animais, mas também o conhecimento de outros países e povos ....(p. 36)

Ainda sobre os Estádios de desenvolvimento expressivo e segundo o desenvolvimento da expressão gráfica e plástica de acordo com Porfírio (2004) e a partir das teorias de V. Lowenfeld e Gaitskell... de acordo com os seis estádios definidos por Lowenfeld, dos nove aos onze anos a criança encontra-se no “Realismo Nascente e dos onze aos catorze anos no estágio do Pseudonaturalismo. Os três estádios estabelecidos por Gaitskell: Estádio da manipulação; Estádio dos símbolos e Estádio pré-adolescente (p.35-37). Segundo Sousa (2003), dos 8 aos 10 anos a criança:

A criança desta idade vai-se tornando cada vez mais capaz de fazer a convergência de uma variedade de aptidões instrumentais para a sua ação criadora; É capaz de dedicar-se a projetos longos, que exijam esforço e interesse continuado; Precisa ainda de apoio motivacional e incentivador do adulto, pois tem tendência a desistir quando falha ou perante os mínimos obstáculos (p.194). Dos 10 aos 12 anos: Nesta idade, as crianças tornam-se menos desinquietas e podem pensar durante longos períodos; as capacidades de criação artística (musicais, plásticas, de dança, teatrais, etc.) desenvolvem-se rapidamente nesta fase; o seu interesse pelos detalhes e a sua facilidade de memorização tentam os adultos a ensinar-lhe uma multidão de conhecimentos, em vez de desafiá-los a criar e a descobrir novos conhecimentos; são perfeitamente capazes de fazer o

planeamento de uma linha de ação que leve à produção criativa e da tomada de decisões. (p.194-195).

Segundo o mesmo autor, os nossos alunos organizam-se segundo o conceito de “grupo criativo”, o qual se caracteriza essencialmente por uma forte integração intragrupal, manifesta sob a forma de uma grande aceitação mútua entre os alunos. Os objectivos do grupo criativo são: a eliminação das tensões sociais destrutivas; a libertação do potencial das forças imanentes; a convergência dos esforços para a produção criadora (p.222).

Segundo os Estádios do desenvolvimento sociomoral, Cortesão, et al (1993) citando Piaget, refere que a maior parte dos adolescentes e adultos encontram-se no nível convencional. Neste nível os indivíduos interiorizam e adoptam como suas as regras morais. Um comportamento é considerado bom se respeita a ordem social convencional. A moralidade é definida por atos bons ou maus, conforme as exigências da família, do grupo, da escola, independentemente das consequências imediatas da acção. Este nível engloba dois estádios (três e quatro). No estádio três o raciocínio moral torna-se mais abstrato, tem em conta a maneira como os outros vêem o problema. Enquanto nos estádios um e dois eram os pais e os professores os pontos de referência, neste estádio é o “grupo” em que o adolescente pretende integrar-se. Com medo do ostracismo e porque é muito vulnerável, o adolescente sente-se forçado a atuar em consonância com o “grupo”, assumindo, por vezes, posições radicais como etnocentrismo, xenofobia, racismo, etc. No estádio quatro, o comportamento é determinado pelo próprio indivíduo, tomando como referência as leis da sociedade. Estas têm que se cumprir para proteger pessoas e bens (p.42-43).

## Resumo

No Capítulo II abordamos o conceito de escola inclusiva à luz de alguns documentos orientadores tais como as recomendações da Comissão Delors et al (1996). A inclusão é vista como uma forma de promoção e integração dos grupos minoritários e meio de se atingir o sucesso escolar e evitar a marginalização e exclusão social. Neste capítulo apresentamos o Projeto Educativo da nossa escola e “os princípios e valores” que o orientam. De destacar temos “a Inclusão”, “A Cidadania” e “A participação e envolvimento”. O Projeto Educativo com as suas metas é operacionalizado com o Projeto Curricular de Escola cujos objetivos são aqui apresentados. Por sua vez referenciamos a importância do Projeto Curricular de Turma o qual assegura que o currículo nacional centrado em competências essenciais e em experiências de aprendizagem/atividades contribua para que os alunos desenvolvam as competências gerais que estão definidas para o ensino básico. O Projeto Curricular de Turma insere-se na gestão curricular e permite adequações às características de cada aluno e suas necessidades. Na disciplina de EVT o professor deverá gerir o currículo e organizar o ensino-aprendizagem com a preocupação de atingir “as metas”, “objetivos” e “competências” definidas e sempre com a preocupação pela “escola inclusiva” e de “uma educação para a cidadania”. Este capítulo aponta aspetos como a importância do professor de EVT e à luz da teoria de diversos autores analisamos as atitudes e procedimentos corretos que o professor da disciplina deverá ter numa pedagogia inclusiva e promotora da cidadania.

Definimos o conceito de cidadania e alguns aspetos fundamentais para uma educação para a cidadania em meio escolar. Não só de acordo com Delors (1966) mas também de acordo com as competências definidas por Audigier (2000), assim em EVT os alunos desenvolveram atividades que lhes permitiram adquirir as competências cognitivas classificadas pelo autor. Apontamos os motivos porque as competências artísticas e tecnológicas promovem o desenvolvimento dos princípios e valores do currículo e das competências gerais, consideradas essenciais e estruturantes e condutoras dos alunos a uma educação pela sua cidadania. Neste capítulo analisamos o “ambiente sala de aula” e diversos aspetos a ele relacionados capazes de promover o sucesso escolar dos alunos. Apontamos aspetos como a “liderança”, “a disposição dos lugares”, “focar o interesse dos alunos”, “normas de funcionamento da sala de aula”. À luz da teoria de diversos autores descrevemos fases dos estádios de desenvolvimento dos alunos. Apresentamos os Estádios do desenvolvimento sócio moral de Piaget ao nível convencional.

## Capítulo III – Metodologia

### Introdução

Nesta fase do nosso trabalho far-se-á uma breve apresentação e análise ao plano de investigação, dos métodos de recolha de dados e instrumentos de pesquisa, da análise de conteúdo e de dados e apresentamos o roteiro descritivo das atividades desenvolvidas nesta investigação, de forma a dar resposta às questões de investigação colocadas. “A Investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas a questões” (Tuckman, 2000, p.5).

A questão inicial do nosso estudo: «De que forma as Expressões Artísticas, na disciplina de Educação Visual e Tecnológica, podem contribuir para a Educação para a Cidadania dos alunos?». Procuramos situar a problemática do ensino e da aprendizagem da EVT associada ao conceito de didática e de acordo com o “Modelo de Relação Pedagógica” de Legendre (1993), o qual serviu de estrutura organizativa do trabalho empírico. “A Magia da Expressão Plástica” baseada na mandala de Martins (2009) serve-nos igualmente de estrutura metodológica no desenvolvimento das unidades de trabalho dos três momentos apresentados.

A abordagem investigativa do nosso estudo segue as etapas do procedimento científico. Neste capítulo apresentam-se as diversas etapas do nosso trabalho de investigação bem como os procedimentos realizados. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), um procedimento é uma forma de progredir em direção a um objetivo. “Expor o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação” (p.25).

Neste capítulo da metodologia da investigação aconteceu aquilo a que Carmo & Ferreira (2008) apontam como “uma caminhada por etapas, à semelhança duma escada que sobe” (p.23).

### 3.1-Opções metodológicas

Esta investigação de carácter qualitativo e quantitativo é quanto ao método um Estudo de Caso; a sua unidade de estudo é o Agrupamento de Escolas de Fazendas de Almeirim. Quanto ao propósito este estudo é uma investigação-ação.

A investigação-ação com o seu carácter prático e interventivo possibilita melhorar a prática e o contexto sobre o qual recai a investigação. Trata-se de uma metodologia

que não se limita a descrever uma realidade mas intervém nessa mesma realidade, permitindo a experimentação de novas práticas e a reflexão sobre essa experiência o que para nós é por si só uma vantagem. Esta metodologia flexível e de carácter cíclico implica sucessivos momentos de planificação com momentos de reflexão e avaliação em cada um deles, com cada nova planificação com uma ação revista e melhorada e com a introdução de alterações estratégicas e refletidas em prol de uma ação mais consequente, eficaz e eficiente com um carácter construtivista.

Este estudo tem o propósito de ser uma investigação ação na medida em que no âmbito do programa de EVT e no âmbito das conclusões e resultados desta investigação, alguns dos conteúdos ou resultados poderão ser aplicados no futuro com alunos semelhantes e em contexto semelhante. Tendo consciência de que não se podem generalizar resultados e por tal não se podem ou devem «generalizar sucessos pedagógicos» em contextos diferentes. Mas, este estudo, dependentemente dos seus resultados poderá ser usado como ponto de partida a estudos futuros e experiências pedagógicas. Por exemplo, o caso de um professor que demonstrou que determinada atividade artística teve muito sucesso junto de um grupo de alunos porque não voltar a usar esse exemplo? Porque não usar essas práticas pedagógicas de novo e testar de novo os seus resultados? Porque não adaptar os exemplos que apresentamos e adaptá-los a novas realidades e testar a sua eficácia?

### **3.2-Modelo de Relação Pedagógica**

Este capítulo procura situar a problemática do ensino e da aprendizagem da EVT associada ao conceito de didática. «O conceito de didática encontra a sua origem no grego *didaktikos*, o que pretende significar, basicamente, o universo que é próprio ao ato de instruir, de ensinar e fazer aprender» (Amílcar Martins, 2002, p. 35).

Seguindo a visão de Amílcar Martins (2002) de uma didática enquanto «arte de ensinar» (p. 37), procuramos mostrar não só o quê mas também o como e o modo (contextualizado cientificamente) de o fazer; de forma a tornar o desafio da didática e a arte de ensinar (a disciplina de EVT) como uma prática atrativa, eficaz e eficiente.

Adaptação do modelo de Relação Pedagógica (RP) de Renald Legendre (1993).

Martins (2002) citando a teoria de Legendre (1993) acerca do seu modelo de Relação Pedagógica, parte da constatação de que existem estes quatro polos básicos que

apresentamos. Ou seja, para Legendre, a aprendizagem desenvolve-se em função das características pessoais do Sujeito aprendente (S), da natureza e do conteúdo do Objeto (O), das influências do Meio (M) educacional e cultural, e da qualidade de assistência do Agente (A). A Relação Pedagógica (RP) resulta da interação e envolvimento de um Sujeito com um Objeto, dos fatores e condições do Meio (M), e da ação exercida por um Agente (p.39).

O Sujeito (S) de aprendizagem; alunos do 5º e 6º ano de escolaridade do ensino básico. O Agente (A) de ensino; professor de Educação Visual e Tecnológica. O Objeto (O) de estudo; “currículo” de Educação Visual e Tecnológica. O Meio (M); a sala de aula, a escola situada em Fazendas de Almeirim e no concelho de Almeirim.

Relações e correspondências existentes com cada um destes polos:

- A Relação de Ensino (RE=A\_S)/(professor\_ aluno)
- A Relação de Aprendizagem (RA=S\_O)/(aluno\_ currículo – EVT com os seus conteúdos e competências a adquirir)
- A Relação Didática (RD=A\_O)/(RD= professor -- currículo -- EVT)
- O Meio (M) como fator decisivo de todas as relações.

De acordo com Sousa (2000) muitos dos princípios básicos que orientam a educação de hoje, já eram, surpreendentemente, referidos há cerca de 2300 anos, por Platão (427 – 346 a.C.). A ideia de que a educação não é algo que se aprenda, absorvendo-a do exterior, mas algo que é intrínseco à própria pessoa, uma capacidade interna e inata que é necessário ajudar a desenvolver, num sentido moral de evolução espiritual, é bem expressa por Platão, na sua “República” (Liv. VII, p.17). Para Aristóteles não há uma beleza das formas físicas, mas uma beleza de natureza emocional, que essas formas físicas despertam na pessoa que as contempla (Idem, p.20).

Segundo Martins (2002) tomando como referência a visão platónica de educação, centrada no Ser, e se procurarmos cruzá-la com o modelo RP (com os seus quatro polos essenciais) e com algumas das visões educacionais predominantes de Yves Bertrand e Yves Valois (1982); obtemos: a visão humanista que é centrada no sujeito (S); a visão culturista, que é centrada na transmissão de um Objeto (O) de aprendizagem; a visão tecnológica, que é centrada no Agente (A) e no modo de abordagem, designadamente nos métodos e nas metodologias; a visão simbiosinergética, que é centrada na interrelação do Sujeito (S) com o Meio (M) (p.50).

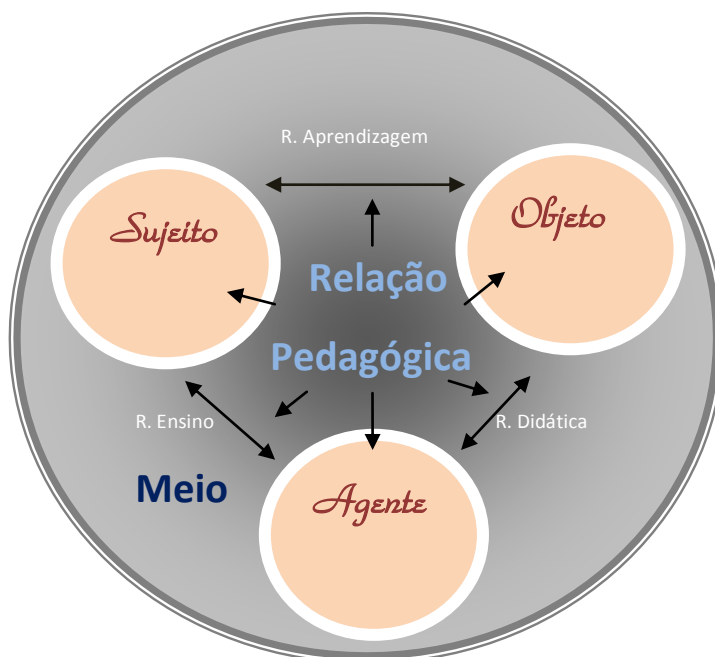


Figura 3.2. Modelo de Relação Pedagógica (Adaptado de Amílcar Martins, 2002, p.41).

Na linha de pensamento de Legendre a aprendizagem pode ser formulada:

Aprendizagem= função de (aluno-EVT-escola-professor) /  $A = f(\text{SOMA})$

Precisamos de entender as influências do meio na aprendizagem e neste caso ter presente alguns aspetos integrantes de documentos como o Projeto Educativo de Escola e alguma caracterização do meio sócio - cultural onde a escola se encontra.

Agente (A)

Entender a Aprendizagem obriga-nos igualmente a perceber ou analisar a ação exercida pelo agente (A), ou seja, pelo professor de EVT que planifica, leciona e avalia, de entre tantos outros papéis que o mesmo desempenha no seu leque de competências e de acordo com a sua formação e dimensão de Pessoa, dimensão de Artista e dimensão de Pedagogo. Baseados no ver de Amílcar Martins (2002), consideramos que o professor de EVT, na sua «dimensão de Pessoa» deverá desenvolver e (aperfeiçoar ao longo do tempo) um conjunto de qualidades humanas como: a abertura ao outro e à diferença; a disponibilidade e o acolhimento criativo; a escuta e o relacionamento empático; a presença e a afirmação própria; o gosto pela interatividade humana; o uso da espontaneidade, da sensibilidade, do equilíbrio emocional, da criatividade e do espírito de iniciativa; a predisposição para favorecer a entreatajuda, a solidariedade e a cooperação; a curiosidade intelectual e artística, o

sentido da organização e o estudo metódico; o sentido ativo da liberdade, da responsabilidade, da tolerância e da paz. (p. 76).

No que diz respeito à dimensão de artista salientamos que a formação artística dos educadores que aqui se preconiza deverá alimentar-se também do contacto com as manifestações de expressão e produção artísticas que se exprimem no espaço educativo e cultural próximo, e mesmo no mais distante (Idem, p.78).

Segundo Amílcar Martins (2002) enumeramos um elenco de qualidades artísticas que importa, igualmente, vivenciar, exercitar, promover, refletir e compreender:

- a vivência de processos de ativação de mecanismos de abertura aos canais de expressão artística, designadamente através do processo lúdico espontâneo e de dispositivos de improvisação dramática, sono - musical, plástica e ludo – linguística;
- o exercício da criatividade e de processos de interação e de dinâmica de grupo propiciadores da prática de múltiplos jogos de papéis;
- a apetência para o relacionamento vivencial com a cultura estético-artística do ambiente próximo e mais alargado;
- o conhecimento de processos indutivos e dedutivos facilitadores de manifestações de criatividade e de criação artística;
- a receptividade crítica perante os processos e os produtos das manifestações artísticas (p.78).

Na dimensão de Pedagogo, consideramos que o professor de EVT deverá desenvolver, aprofundar e evidenciar algumas habilidades e competências que lhe permitam progredir nas suas qualidades de pedagogo. No ver de Amílcar Martins (2002) devemos privilegiar as seguintes: competências ligadas à promoção das expressões e das expressões artísticas; competências ligadas à articulação das expressões com outras matérias; competências ligadas à dinâmica de grupos e à gestão da classe; Competências ligadas aos instrumentos de intervenção, animação e avaliação nas expressões artísticas (p.78-79).

De acordo com o “Dictionnaire actuel de l’éducation” podemos dizer que um professor de EVT competente deverá ter um reportório de conhecimentos, de habilidades e de atitudes ou valores profissionais que se admitem como necessários ao sucesso de uma prática de ensino. Algumas das características desse reportório deverão implicar que o professor de EVT tenha uma dimensão de intervenção através da qual consiga suscitar o interesse dos alunos. O professor de EVT deverá apresentar o conteúdo organizado e estruturado, assegurar as condições propícias à aprendizagem e questionar frequentemente os alunos para verificar a sua compreensão e propor trabalhos coletivos e individuais. O professor de EVT deverá ter igualmente no seu reportório uma dimensão de avaliação assegurando uma avaliação formativa de forma a medir os progressos de aprendizagem e assegurar uma avaliação sumativa que permita medir os objetivos terminais atingidos.

O professor de EVT deverá centrar os programas, os materiais pedagógico-didáticos e as suas ações num caminho rumo ao humanismo e à valorização e enriquecimento da pessoa com recurso às expressões artísticas e à arte. «Neste caso, o exercício progressivo e vital da trajetória do aprofundamento da descoberta pessoal (i.e. das potencialidades transformadas em atitudes, capacidades e competências profissionais) deverá ter papel central e conduzir a uma atenção centrada em três domínios: no saber (saber disciplinar); no saber-fazer (saber-fazer metodológico); e no saber-ser (saber-ser situacional). Finalmente e segundo Martins (2002) alguns dos desafios importantes que o professor deverá ter perspectivam-se em torno dos quatro pilares do relatório de Jacques Delors e tal (1996) e que são: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e aprender a ser (p.73).

Segundo Baptista (1993) o professor de ET não poderá ser mais apenas um razoável técnico com conhecimentos tecnológicos somente sobre as técnicas que domina, mas terá de vir a ser um designer de ações educativas, possuidor de conhecimentos técnicos e tecnológicos diversificados e de uma cultura técnica, científica e humanística bem alicerçadas.

Terá de dominar assuntos importantes de Biologia, de Saúde, de Física, de Química, de Electrónica, de Desenho Técnico e Ciências Sociais, que lhe permitam responder às exigências dos projetos e ao enquadramento das suas soluções em aspectos ergonómicos, éticos, económicos e estéticos, designadamente, e, ainda, ser um razoável artífice nas várias matérias e um homem de cultura para se integrar numa escola que se deseja cultural. (p.188-189)

Como «professor não diretivo» deverá proporcionar à criança oportunidades para que eles façam as suas próprias explorações, descubram os seus conhecimentos e estabeleçam as suas relações, motivando-os e estimulando-os nestes propósitos (Idem, p.127).

De acordo com Sousa (2003) o conceito de não directividade é atualmente muito criticado e discutido e, como qualquer coisa que está na moda, leva as pessoas a tomar partido em situações extremas. Num lado, encontram-se os que combatem frontalmente a não directividade, referindo que a criança não é capaz de se educar sozinha, que necessita da direção do adulto; no outro, situam-se os extremistas da não directividade, que caem num “laissez faire” quase anárquico. (p.128)

O adulto não ensina a criança, deve motivá-la por forma a que ela descubra conhecimento por si própria. O professor respeita a capacidade da criança em

identificar os seus próprios problemas e em procurar para eles as soluções que achar melhores (Idem, p.131).

A não directividade, para além da relação educador-criança, baseia-se ainda em atitudes de não imposição, de não perfeccionismo e de não repressividade (Idem, p.129). O professor de Educação Visual e Tecnológica não diretivo deverá ser um professor simples, ativo e sempre disponível, sempre atento às necessidades e interesses expressos pela criança, sempre pronto a dispensar-lhe a ajuda que ela espera, jamais impondo-lhe seja o que for (Idem, p.130). Dar à criança autoconfiança e uma formação de valores, não de os ter mas de os ser (idem, p.131).

O movimento e a ação, para além das suas qualidades neuropsicológicas e de auto-educação, proporcionam também à criança um vasto campo para aquisição de experiências. Há, pois, que proporcionar à criança, para que ela se auto-eduque, para que todo o seu ser se possa desenvolver, o mais diversificado leque de experiências. Sobretudo experiências de que ela tenha necessidade e de que goste ... (Idem, p.139).

As vivências são tipos de experiências que se revestem de grande significado afetivo.

#### Meio

O Tema do nosso Projeto Educativo é: “Unidos na construção de uma escola para todos”<sup>(18)</sup>. O Agrupamento de Escolas de Fazendas Almeirim serve a população das freguesias de Fazendas de Almeirim e Raposa, rondando os 7 mil habitantes. A localidade de Fazendas de Almeirim, que existe desde 1956, ocupa uma área de aproximadamente 55 km<sup>2</sup>, abrangendo também Marianos e Paço dos Negros.

Nesta localidade, em tempos denominada de “Charneca de Almeirim”, a principal atividade económica continua a ser a agricultura, principalmente a cultura de árvores de fruto, cortiça e da vinha, produção de morango, batata e tomate com predomínio de pequena propriedade, daí o nome atual de «Fazendas». Também se encontra algum comércio e, em número reduzido, pequenas e médias empresas e fábricas, nomeadamente de construção civil, mecânica e de serração de madeiras. Fazendas de Almeirim é hoje uma freguesia em franca expansão onde encontramos uma população já com alguma heterogeneidade vinda dos mais variados lugares não só de Portugal como também do estrangeiro, principalmente dos Países de Leste e Brasil.

---

<sup>18</sup> [http://eb23-falmeirim.edu.pt/agr\\_doc\\_orientadores.html](http://eb23-falmeirim.edu.pt/agr_doc_orientadores.html)

Há ainda a salientar o bairro social AMCOFA, de onde vêm uma grande parte das crianças oriundas de famílias que evidenciam problemas socioeconómicos.

Tem boas vias de comunicação, estruturas de saneamento básico e encontra-se muito próxima não só da sede do Concelho – Almeirim, da qual dista apenas 5km como também da capital do distrito – Santarém, que se situa a uns escassos 12km. Relativamente aos serviços existe um Centro de Dia, creche, Centro Paroquial, três extensões do Centro de Saúde de Almeirim, banco, farmácia, centro cultural, posto de internet e estabelecimentos comerciais já mencionados. Há também várias coletividades – Associações Desportivas, Atletismo dos Amigos de Fazendas de Almeirim, Clube de Amadores de Pesca do Ribatejo, Ranchos Folclóricos Adultos e Infantis, Velha Guarda do Folclore de Fazendas de Almeirim, Corpo Nacional de Escutas e Centros de Estudos.

### Sujeito

Parece-nos extremamente importante nesta relação pedagógica (RP) conhecer o Sujeito aluno cujas idades se localizam entre os nove e os doze ou muito treze anos. O Sujeito neste estudo aparece caracterizado no Capítulo II da Parte II e no ponto “Os alunos” e ainda no Capítulo III referente à Metodologia e à caracterização dos “Sujeitos da pesquisa”.

### Objeto

O Objeto do nosso estudo aparece caracterizado em diversas partes deste trabalho, nomeadamente na Parte I quando fazemos o enquadramento teórico-conceptual da disciplina e abordamos de forma breve o “percurso da Educação Visual e Tecnológica” e apresentamos o seu programa e orientações curriculares. No Enquadramento empírico e no Capítulo II abordamos de novo o Objeto desta Relação Pedagógica. A “Relação de Aprendizagem” (RA) surge entre o Sujeito e o Objeto e a “Relação Didática” (RD) entre Objeto e Agente de ensino que neste caso são os professores de EVT que trabalham em par pedagógico.

Apresentamos neste estudo a definição de Objeto quer através do currículo da disciplina quer através da sua dinâmica organizacional e métodos inerentes à sua prática. Importa-nos a relação existente em O entre o currículo formal da disciplina e as atitudes e valores que o sustentam e que o aluno deverá adquirir ao longo do ensino básico.

De acordo com Sousa (2003) e baseado no Progressivismo, no Puerocentrismo e Personalismo, podemos argumentar que a disciplina de EVT tem parte do modo de ação dessas mesmas correntes pedagógicas. A pedagogia tradicional é substituída pelo pensamento que nada é perene, tudo se transformando numa progressão constante e a educação surge num novo conceito “como satisfação de uma das necessidades da criança e não como forma de transmissão de receitas, que rapidamente estão desatualizadas, para aplicar a problemas do passado, mas preparando-a de modo a utilizar a imaginação e a criatividade na resolução dos problemas que possam surgir no futuro” (p.115).

O currículo de qualquer área disciplinar deve centrar-se, de acordo com Lowenfeld, (1957) citado por Rocha (2001), em três áreas:

O Currículo Centrado na Criança: *“O maior contributo da educação em arte para o sistema educativo e para a sociedade é a ênfase no indivíduo e no seu próprio potencial criativo e, acima de tudo, todo o poder da arte para integrar harmoniosamente todas as componentes do crescimento que são responsáveis por um ser humano equilibrado”* (p.50).

De acordo com Rocha (2001) o principal objetivo de um currículo deverá ser sempre proteger e assegurar o desenvolvimento da imaginação e autonomia da criança. A realização pessoal através de atividades de expressão artística que apelam para a imaginação e para a criatividade é de extrema importância. A arte é, talvez, a única área do currículo escolar em que a liberdade de expressão é fomentada, *“surgindo como um espaço para aliviar a tensão do rigor das matérias tidas como académicas e, como tal, considerada não académica”* (p.50).

O Currículo Centrado na Sociedade segundo Eisner (1979) citado por Rocha (2001): *“(...) nas artes, os conteúdos do currículo podem focar as formas ocultas de persuasão na publicidade, o impacto das novas tecnologias nas características das formas artísticas, os ideais transmitidos aos jovens pelos mass media”* (p.51).

A educação em arte deverá, assim, constituir a área principal de resistência à homogeneização cultural e os alunos deverão obter conhecimento crítico em vez de apreciação de objectos supostamente estéticos; *“o que se pretende é a não experiência empática da apreciação das obras mas a sua análise crítica.* (p.52)

A estética deve ser parte integrante na construção do conhecimento. A arte é uma forma de inquérito que descobre, cria e alarga o conhecimento; é um produto da cognição que não está separada nem é distinta deste.

As oportunidades educacionais de uma criança podem conceder-lhe os meios de alcançar o seu potencial humano. Os sistemas simbólicos existentes são mobilizados

para fins artísticos quando os indivíduos exploram esses sistemas de determinadas maneiras e para determinados fins. Existem fatores que acabam por influenciar as escolhas vocacionais dos alunos e é nesse sentido que a escola e as disciplinas oferecidas têm também um papel importante.

Um currículo trata-se de algo ideal: objetivos que se pretendem cumprir tendo em vista o alcance de determinadas competências ao nível dos educandos. No entanto, é sempre difícil conseguir passar tudo aquilo que seria ideal a todos os alunos e, é nesse sentido que o processo de ensino é de extrema importância. Poderemos considerar O currículo formal identifica-se como o oficialmente aprovado pelas entidades responsáveis pelo sistema educativo; o currículo percebido designa aquele que os professores transmitem, de acordo com a sua interpretação acerca do oficialmente definido; o currículo experimentado traduz o que os alunos recebem e aprendem, em resposta ao planeado e transmitido; o currículo observado (ou operacional) representa a perspectiva «externa» daqueles que o descrevem tal como acontece na situação de ensino escolar, independentemente das perspetivas de entidades oficiais, professores e alunos. (Ribeiro, 1990)

Estas quatro dimensões podem ser divididas em currículo formal (o referido no primeiro ponto) e currículo real (expresso nos três pontos seguintes). Este último é, de acordo com Ribeiro (1990, p.22), “(...) *aquela que se pode efetivamente descrever como o que se pratica nas escolas e nas salas de aula; por sua vez, este pretende ser a tradução do currículo formal (ou oficial)*”. Deste modo, a relação entre Sistema Educativo e Currículo pode descrever-se como: O currículo constitui um dos subsistemas do sistema educativo; O sistema educativo surge como *quadro de referência e enquadramento* necessário do currículo; O currículo representa a *substância* do sistema educativo.

De acordo com Sousa (2003) surge uma educação voltada para a criatividade e não uma educação voltada para as memorizações.

Concebe-se uma educação global, de toda a personalidade e não tripartida (intelectual, física e moral). Pensa-se na pessoa como uma unidade, única, total (bio-afetivo-cognitivo-sociomotora) e não apenas como um corpo carnal (...) Considera-se a educação como algo que é processado de dentro para fora, com grande significado afetivo emocional e não como antigamente (...). A criança é agora o centro das preocupações do educador e toda a ação, liberta de um programa imposto, pode ser ajustada de modo a adaptar-se particularmente ao processo desenvolvimental de cada criança. (...) Conteúdos livrescos, pregações éticas e doutrinas morais, ensinamentos dogmáticos, deverão ser substituídos por experiências e vivências de carácter ativo, realístico e progressivista, isto é, voltadas para o que poderão ser as modificações e inovações do futuro. (p.116-117)

Com Rousseau (1763) iniciou-se, porém uma revolução pedagógica, deixando de se considerar a educação centrada no professor (magistercentrismo), no conhecimento a ensinar, nos livros e no didatismo, para se passar a considerá-la centrada na criança (puerocentrismo).

A criança, com o seu “espírito absorvente”, o seu dinamismo psicológico, o seu processo desenvolvimental, o seu equilíbrio funcional e a originalidade do seu pensamento, passa a construir o objeto da educação. De acordo com Sousa (2003) toda a educação será para e pela criança, devendo ser ela o centro de todo o esforço pedagógico, o princípio e o fim de todos os esforços e de todos os atos educativos (p.117). Esta atitude pedagógica (Personalismo) implica uma educação que leve a criança ao seu autoconhecimento, desenvolvendo equilibradamente todos os fatores da sua personalidade, em interação com o meio humano, cultural e moral em que vive (Idem, p.119).

O conceito de «liberdade» em educação refere-se fundamentalmente à criação de um clima de aceitação, de tolerância, de abertura às iniciativas e opções da criança, sendo um tal clima prioritário a todas as metodologias e técnicas educativas (Idem, p.121)

De facto, como se poderá dizer aos cidadãos que têm direito à liberdade, que respeitem e amem a liberdade, se na sua educação não lhes foi permitido viver e satisfazer esta necessidade de liberdade? Se os modelos em que foram educados se basearam em situações de dominadores-dominados e em relações despóticas e ditatoriais (do Ministério em relação às Escolas, dos professores em relação aos alunos), como poderão depois compreender e praticar aquilo que naturalmente aspiram, mas que desconhecem e que é contrário do que viveram? (...) A liberdade em educação inclui a liberdade de iniciativa, a liberdade de opção na escolha das atividades, no uso do material, na expressão e na criatividade (p.122-123).

A liberdade individual cessa quando possa prejudicar os demais. A autêntica liberdade implica a capacidade não só de livre escolha mas também a responsabilidade pelos atos praticados (Idem, p.124).

#### Relação de Aprendizagem / Relação Didática

Um ponto muito relevante é o de se considerar necessário o conhecimento do Professor face à criança e perceber as condições que a poderão motivar, procurando criar-lhe um ambiente que a envolva no processo educativo e na resolução de problemas, quer através de condições materiais, quer da sua atitude face à nova ideia de que a criança se desenvolve de dentro para fora. Esta tese de currículo centrado acabará por ser defendida por muitos outros estudiosos. Correntes e experiências pedagógicas a nível do meio-ambiente e da relação escola-meio.

Kilpatrick e a sua proposta de metodologia projectual, influxo da filosofia de Dewey e no plano Dalton, (inspirado em Montessori e experimentado por Parlhurst, assente em duas vertentes - contrato e ensino individualizado -, e no sistema Wimetka, elaborado por Washgurne, no qual se oferecem aos alunos possibilidades de aprender o que seja do seu interesse. Estas teorias tornaram-se marcantes e refletiram-se nos diversos programas de ensino e metodologias. Através da análise cuidada dos atuais programas da disciplina de Educação Visual e Tecnológica, verificamos que elas estão presentes nos seus esquemas conceptuais.

A adequação dos programas curriculares e de ensino às verdadeiras necessidades dos alunos é um desafio constante colocado a quem organiza os currículos e a quem os leciona. As crianças apresentam características completamente diversas entre si e adequar um único programa curricular a todo o universo escolar torna-se algo extremamente desafiante.

Ainda neste contexto, mesmo tendo um ótimo programa da disciplina que contemple todas as possíveis diferenças existentes, há ainda o desafio do ensino. É de grande importância que o Professor prepare bem as suas aulas de modo a que o seu método de ensino se encaixe no meio de toda a heterogeneidade que encontra na sala de aula.

No entanto, é preciso ter também em conta que, quando os programas curriculares são demasiado abstratos, os alunos têm uma aprendizagem dificultada, na medida em que a ausência de aplicabilidade prática às matérias dificulta a sua compreensão.

Mesmo assim não se deve resumir tudo à abstração dos currículos. Como foi já referido, estratégias de ensino inadequadas são grandes responsáveis de insucesso escolar o que, por sua vez, reflete a falta de interesse e empenho do aluno nas matérias lecionadas.

A motivação é também um fator fundamental neste processo de ensino-aprendizagem. Programas curriculares que motivem os alunos terão obviamente maior sucesso do que aqueles que não os motivam. O mesmo se passa em relação aos métodos de ensino: quanto mais motivador, maior será o interesse dos educandos. Há assim a necessidade de motivar o aluno no processo de aprendizagem caso ele não esteja motivado intrinsecamente.

O professor tem assim um papel importante nesta motivação extrínseca e deve seleccionar as informações de maior pertinência para avaliar a eficácia da aprendizagem.

O esforço, a organização do trabalho, a subdivisão de tarefas complexas em tarefas mais simples, a procura e utilização da informação, a planificação do trabalho são

determinantes importantes dos resultados alcançados que são frequentemente descurados. As estratégias encontradas pelo professor são de extrema importância no enfrentar dos desafios à concretização dos programas curriculares. Assim, se as formas de chegar aos alunos forem dinamizadas em larga escala, maiores serão os resultados de sucesso na apreensão dos conhecimentos por parte da criança.

Segundo Baptista (1993) na época do ensino “dirigido à memória” os conteúdos do ensino identificavam-se com as matérias...

a aquisição de uma “vasta cultura geral” era tida como o melhor passaporte no “mundo moderno”. Em tempos menos recuados houve quem pensasse que a formação dos alunos deveria consistir essencialmente na sua “sensibilização” aos grandes problemas, da guerra, da fome, da injustiça social, da repressão política, dos perigos ecológicos, de forma a “construir cidadãos conscientes”. Nuns casos a intenção revelou-se genuína e boa, noutros casos verificou-se constituir uma fraude pois visava, sub-repticiamente, a doutrinação política e a inquinação ideológica. Finalmente, uma tendência “psicologista” menospreza a aquisição de conhecimentos e a sensibilização cívica, elegendo os processos de aprendizagem como único conteúdo relevante. A aprendizagem deve, para esta tendência, constituir o treino de disposições e capacidades de uso geral, essencialmente associativas, comparativas, indutivas, organizativas, que constituem as ferramentas mentais capazes de assegurar um bom desempenho profissional, activo e investigador.

O panorama do pensamento pedagógico nas últimas décadas caracteriza-se pelo decréscimo geral da “memorização” como atividade especial da aprendizagem e o aparecimento de muitos esquemas que combinam processos de investigação dirigidos à resolução de problemas.

A dificuldade maior que se coloca à adequação da realidade pedagógica das diversas disciplinas às respetivas finalidades, é o sectarismo com que alguns defendem os seus esquemas. Esse sectarismo resulta muitas vezes de uma visão estreita e pouco segura de quem adotou uma “receita” e a ela se agarra para escamotear a incompetência ou defender uma posição. (p.203-204)

Segundo o autor supracitado, os programas portugueses adotam, geralmente, a seguinte forma: na sua introdução, proclamam intenções de “sensibilizar para os problemas” e de “desenvolver capacidades”, intenções de “sensibilizar para os problemas” e de “desenvolver capacidades”, intenções que soam agradavelmente aos agentes educativos que se prezam de estar atualizados. No texto, limitam-se a enumerar matérias, isto é, adotam, finalmente, o conceito de conteúdo mais retrógrado.

A resolução de um problema obriga a discriminar, selecionar, comparar, pondo em ação um processo investigativo genuíno. Assim, o uso das “ferramentas mentais” favorece a “assimilação das matérias”; relevância social e motivação do aluno nem sempre coincidem. É necessário que o aluno perceba que um problema socialmente relevante é suscetível de o afetar pessoalmente. Por outro lado deve convencer-se de

que lhe é, de facto, possível intervir. Por outras palavras, o aluno é motivado por desafios pessoais e é a esses termos que os problemas devem ser convertidos. Assim a sensibilização induz a exercitação e, através desta, também a memorização (Idem, p. 205-206).

Para lá da irrelevância da distinção entre técnica e tecnologia nos termos anteriores, impropriedade que tem a sua raiz no não (re) conhecimento da Tecnologia como ciência autónoma, concluímos que:

O processo de resolução de problemas, consubstanciado no “projeto” é o conteúdo central da Educação Tecnológica. Como tal, o aluno deve tomar consciência das suas fases sucessivas: “enunciado do problema; investigação (“recorrendo à utilização de múltiplos dados”); projeto (ou seja, concretização, ainda que provisória, de uma solução); realização (material da solução); avaliação (do produto realizado, com eventual recorrência, total ou parcial, do processo) (Idem,p.208).

### **3.3-Sujeitos da pesquisa**

O nosso estudo realiza-se na Escola Básica dos segundo e terceiro ciclos do Agrupamento de Escolas de Fazendas de Almeirim. Trata-se de uma escola de um concelho do centro do país, com características marcadamente rurais. Relativamente afastado de grandes centros urbanos que dispõem de recursos variados e importantes para a educação integral dos alunos nomeadamente a nível artístico e cultural (museus, cinemas, teatro, galerias, centros de arte).

O nosso Projeto Educativo tem como tema “Unidos na construção de uma escola para todos”, facto que nos lançou o desafio da “inclusão” e de uma “educação para a cidadania” em contexto sala de aula de EVT. O meio onde a nossa escola se insere reflete-se muito nas atitudes e cultura dos alunos bem como nos seus gostos, hábitos e cultura dos pais ou encarregados de educação. Nas relações escola/comunidade educativa prevalecem ligações muito próximas e por vezes “íntimas” de um meio onde “todos se conhecem” e por onde passam diversas gerações. A ligação “à terra”, à fazenda e ao ambiente natural é notória e reflete-se nas atividades desenvolvidas entre escola e comunidade escolar. Um meio onde grande parte dos alunos se desloca para a escola de bicicleta, onde os alunos participam das atividades agrícolas das suas famílias e estão habituados a conviver com o gado, com cavalos, touros, com os animais domésticos ... com a vinha e tudo o que a natureza tem de

maravilhoso! Um meio um tanto ou quanto heterogéneo e onde se tornam visíveis algumas acentuadas diferenças económicas e onde existem alguns alunos com problemas sociais/familiares. Dizem também as “gentes da terra” que aquele “é um meio pequeno com muita consanguinidade” e onde toda a gente se conhece. Na sala de aula apercebemo-nos que as diferenças existem a diversos níveis e as reuniões de conselho de turma também nos permitem obter informações detalhadas e conhecer cada aluno individualmente. Neste ano letivo desenvolvemos o nosso estudo com quatro turmas do segundo ciclo do ensino básico. Três dessas turmas do quinto ano (A,B,C) e uma do sexto (C).

A turma A do quinto ano é composta por vinte alunos; onze raparigas e nove rapazes. As idades situam-se entre os nove e os onze tendo a maioria dez anos. Alunos avaliados ao abrigo do decreto-lei 3/2008 de 17 de Janeiro: A “aluna X” tem um Plano Individual de Transição (PIT) e usufrui da alínea a)<sup>19</sup>, e)<sup>20</sup>. Tem as disciplinas Área de Projeto; Formação Cívica; Moral religiosa católica (EMRC); Língua Portuguesa Funcional; Matemática Funcional; Educação Visual e Tecnológica; Educação Musical; Educação Física; Noções Básicas de Informática; Artes Domésticas; Conhecimentos práticos para a vida em Sociedade.

A turma B do quinto ano é composta por dezanove alunos; onze raparigas e oito rapazes. Alunos avaliados ao abrigo do decreto-lei 3/2008 de 17 de Janeiro: O “aluno Y” possui um Plano Educativo Individual (PEI). Usufrui das alíneas a), b)<sup>21</sup>, d)<sup>22</sup>.

A turma C do quinto ano tem vinte e cinco alunos; nove rapazes e dezasseis raparigas. Alunos avaliados ao abrigo do decreto-lei 3/2008 de 17 de Janeiro: O “aluno L”. Usufrui das alíneas b) , d). A “aluna E”. Usufrui das alíneas a), b), d). Na turma existem dois alunos oriundos de outros países (França e Brasil).

A turma C do sexto ano é composta por vinte alunos; dez rapazes e dez raparigas. Alunos avaliados ao abrigo do decreto-lei 3/2008 de 17 de Janeiro: o “aluno B” possui um Plano Educativo Individual (PEI). Usufrui das alíneas a) Apoio pedagógico personalizado, b) Adequações curriculares individuais, d) Adequações no processo de avaliação. O “aluno D” possui um Plano Educativo Individual (PEI). Usufrui das alíneas a), d). O “aluno J” possui um Plano Educativo Individual (PEI). Usufrui das alíneas a), d). A “aluna N” com necessidades educativas especiais de carácter permanente tem

---

<sup>19</sup> a) Apoio pedagógico personalizado

<sup>20</sup> e) Currículo específico individual

<sup>21</sup> b) Adequações curriculares individuais

<sup>22</sup> d) Adequações no processo de avaliação

um Plano Individual de Transição (PIT) e usufrui da alínea e) Currículo específico individual. Tem as disciplinas Área de Projeto; Formação Cívica; Língua Portuguesa Funcional; Matemática Funcional; Educação Visual e Tecnológica; Educação Musical; Educação Física; Noções Básicas de Informática; Artes Domésticas; Conhecimentos práticos para a vida em Sociedade; Biblioteca; Hidroterapia e Jardim de Infância. Na turma existe uma aluna da Roménia avaliada como aluna de “Português Língua Não Materna”. Existe um aluno repetente com muitas dificuldades de adaptação ao meio escolar e indiciando constante desrespeito pelas regras estabelecidas.

Áreas Fracas; de forma geral os alunos mostram as seguintes dificuldades:

Insegurança e baixa autoestima; dificuldade de concentração e atenção  
Baixa capacidade de trabalho/estudo autónomo e motivação e interesse oscilante; falta de pré-requisitos; aquisição e compreensão de conhecimentos; expressão escrita; hábitos e métodos de trabalho e estudo; organização das tarefas escolares; atenção/concentração.

Estratégias:

Pedagogia diferenciada na sala de aula; diversificação de estratégias; incentivar a participação; fomentar a autonomia; apoio pedagógico suplementar; avaliação diferenciada; contacto com os Encarregados de Educação; incentivar métodos de trabalho e estudo; reforçar positivamente o sucesso e as pequenas conquistas académicas de modo a fortalecer a auto estima.

Os professores de EVT são quatro, três do sexo feminino e um do sexo masculino. As suas idades estão entre os trinta e seis anos e os cinquenta e cinco. Dois têm licenciatura em EVT, um em *Design* e outro com bacharelato em educação na área da cerâmica. Dois deles lecionam a disciplina de EVT há dez anos nesta escola e os outros dois professores há dois anos. Têm de tempo de serviço enquanto professores de EVT trinta e três, vinte e quatro, quinze e treze anos.

### **3.4-Instrumentos e pesquisa**

As técnicas mais utilizadas em investigação qualitativa (e as quais optamos por usar neste estudo) são a observação participante, a entrevista em profundidade e a análise documental.

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo

Na recolha de dados, em conjunto com a estratégia da observação participante foram feitos inquéritos por questionário aos professores e igualmente inquéritos por

questionário aos alunos dos quinto e sexto anos. A técnica de entrevista (através do contacto direto) possibilita-nos saber o que os alunos e professores pensam sobre o assunto, quais os seus pontos de vista, os seus valores, experiências/vivências e realidade. As entrevistas foram feitas aos pares pedagógicos de forma a explorar o terreno e a construírem-se os primeiros caminhos. Os Inquéritos realizados através da aplicação de questionários permitem-nos por em relevo a existência de diferentes concepções e práticas de educação para a cidadania e em “atitudes e valores” no âmbito da disciplina de Educação Visual e Tecnológica.

A duração deste trabalho foi aproximadamente de doze meses; de maio de dois mil e dez a junho de dois mil e onze e compreendeu duas fases. A primeira fase com a planificação e preparação de recursos e pesquisa bibliográfica e documental. Uma segunda fase com o desenvolvimento das Unidades de Trabalho e a experimentação das atividades, recolha de dados e reflexão final. De acordo com Carmo e Ferreira (2008), a realização de uma qualquer investigação implica por parte do investigador a observância de princípios éticos, geralmente aceites pela comunidade de investigadores em Ciências Sociais (p.283). De acordo com esses princípios éticos, tivemos o cuidado de dar a conhecer aos alunos este projeto de mestrado e de enviar aos pais e encarregados de educação uma carta com um destacável, na qual, a par da informação e objetivos do projeto, lhes pedíamos autorização para tirar fotografias e aplicar inquéritos e usá-los nesta investigação-ação. Aceitamos a decisão dos indivíduos de não colaborar na investigação e para os restantes, garantimos a confidencialidade da informação obtida. Por razões éticas optamos por não identificar os trabalhos dos alunos com o seu nome, respeitando assim o anonimato dos sujeitos da investigação e a confidencialidade dos dados. O material recolhido foi usado unicamente para os fins pré-acordados e cujos consentimentos foram dados.

## Quadro 3.4

## Plano da Investigação e métodos de recolha de dados

Fases	Ações	Métodos de recolha de dados	Calendário
1	Definição do problema e ideia inicial; revisão da literatura; definição do Plano Anual de Atividades para EVT; construção de Recursos; realização de uma atividade para introdução da disciplina de EVT e Regras da sala de aula (atitudes e valores); critérios de Avaliação da disciplina de EVT	<p>Pesquisa e recolha bibliográfica;</p> <p>Contactos com a escola;</p> <p>Contacto e entrevista aos pares pedagógicos;</p> <p>Projetos Curriculares de Turma;</p> <p>Teste de Diagnóstico.</p>	Maio de 2010 a Setembro de 2010
2	<p>Planificação dos três períodos letivos;</p> <p>Implementação das atividades planificadas – Unidades de Trabalho;</p> <p>Análise e reflexão crítica dos dados recolhidos;</p> <p>Revisão da planificação para a atividade seguinte e proceder aos ajustamentos ou adaptações julgadas necessárias em função das conclusões da análise da atividade anterior;</p> <p>Implementação das atividades planificadas e revistas;</p> <p>Recolha de dados;</p> <p>Análise e Reflexão Crítica dos dados recolhidos</p> <p>Avaliação</p> <p>Reflexão sobre a forma de mudar as atuais práticas à luz dos resultados e conclusões obtidas.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica</p> <p>Pesquisa documental</p> <p>Entrevista exploratória</p> <p>Registo fotográfico</p> <p>Notas de campo</p> <p>Auto e Hetero-avaliação</p> <p>Inquéritos aos alunos</p> <p>Inquéritos aos professores de EVT</p> <p>(dois pares pedagógicos).</p>	<p>De Setembro de dois mil e onze (oitto meses).</p> <p>Primeiro, segundo e parte do terceiro período.</p>

### 3.4.1-Observação participante

Realizou-se a «Observação participante» em contexto de sala de aula e no âmbito do desenvolvimento de atividades artísticas promovidas pela disciplina de Educação Visual e Tecnológica e em contexto escolar.

Em setembro de dois mil e dez iniciou-se o ano letivo. Às três turmas do quinto ano (A,B e C) e à turma C do sexto ano foi apresentada a disciplina segundo os seus objetivos, métodos, práticas e vertentes curriculares de Educação Artística, Educação Visual e Educação Tecnológica. Apresentaram-se aos alunos, nas primeiras aulas, os Critérios de Avaliação<sup>23</sup>, lista de materiais<sup>24</sup>, regras de sala de aula e alguns aspetos referentes aos direitos e deveres dos alunos constantes no regulamento da escola. Realizou-se um teste de Avaliação Diagnóstica que possibilitou verificar algumas características dos alunos e detetar alguns défices ou dificuldades acentuadas. Ao longo do ano e durante o primeiro e segundo período os alunos realizaram diversas unidades de trabalho que foram alvo deste projeto de investigação e sobre as quais reside o nosso estudo.

Criou-se um blogue<sup>25</sup> para registar algumas das atividades realizadas e para incentivar e envolver não só os alunos como também os encarregados de educação. As atividades que foram objeto de estudo neste trabalho ocorreram entre setembro de 2010 e maio de 2011. Seguimos a metodologia adotada: aplicar a unidade de trabalho planeada, observar, recolher dados e refletir sobre esses dados com vista a melhorar e a replanificar a atividade seguinte. Durante o ano letivo e após cada unidade de trabalho foram avaliadas as atividades e projetos realizados e aferidas as conclusões das avaliações com vista à melhoria das nossas práticas.

Em relação ao contexto, esta investigação teve lugar na Escola Básica do 2º e 3º ciclo de Fazendas de Almeirim no distrito de Santarém, em duas salas de EVT (um e dois). A investigadora tem trinta e seis anos e é professora nesta escola há dois anos, estando no entanto, no primeiro ano, de licença de maternidade. Possui treze anos de serviço e formação na área de ensino \_ curso de professores do ensino básico, variante Educação Visual e Tecnológica, da Escola Superior de Educação de Setúbal e uma pós-graduação (parte curricular de mestrado) em Administração e Planificação da Educação pela Universidade Portucalense Infante D. Henrique do Porto. No presente ano letivo foi professora de quatro turmas e teve dois pares pedagógicos. A observação direta participante residiu sobre as mesmas.

---

<sup>23</sup> Apêndice L

<sup>24</sup> Apêndice K

<sup>25</sup> <http://artenaescolafazendasdealmeirim.blogspot.com>

Nesta investigação utilizaram-se: a entrevista exploratória, a observação participante, o meio audiovisual fotografia, notas de campo, inquéritos por questionário aos alunos e inquéritos por questionário aos professores de EVT.

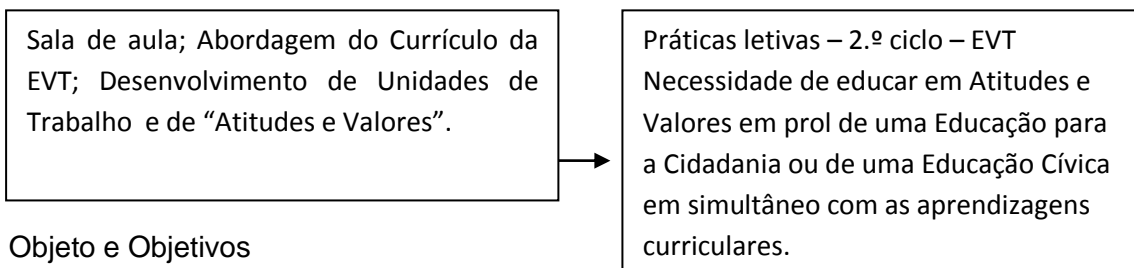
As notas de campo, com uma parte descritiva e outra refletida, foram registadas num diário, sempre no momento após a ocorrência ou no final de cada unidade de trabalho. Todos os trabalhos realizados pelos alunos no primeiro e segundos períodos foram fotografados de forma a registar-se o “percurso” dos alunos e compararem-se resultados.

Os trabalhos realizados pelos alunos ao longo dos dois períodos e das diversas unidades de trabalho foram fotografados com o objetivo de se proceder a uma análise da evolução das suas capacidades em conceber e desenvolver projetos reunindo diferentes vertentes (estética e tecnológica).

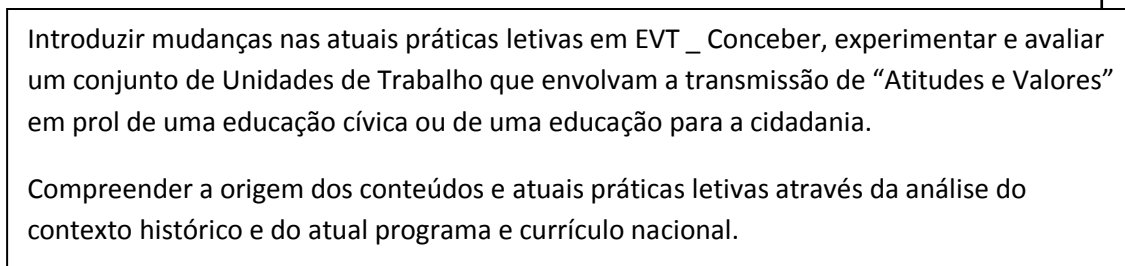
Aplicaram-se por fim inquéritos aos alunos com a estrutura de perguntas fechadas (assinale com uma cruz ou sim/não) e abertas (dê-nos a sua opinião ou um exemplo).

Não há a utilização de uma técnica de amostragem para professores (a população alvo deste estudo no que concerne aos professores foi constituída pelos dois pares pedagógicos). As metodologias aplicadas que consideramos pertinentes e fundamentais para o nosso estudo prendem-se com a realização de inquéritos por questionário que coincidem com a amostra/população de cem por cento dos professores de EVT e cinquenta por cento dos alunos que têm a disciplina de E.V.T. no Agrupamento de Escolas de Fazendas de Almeirim (quatro turmas, três do quinto ano e uma do sexto ano) e por consulta bibliográfica, análise documental e observação participante.

Contexto



Objeto e Objetivos



Como

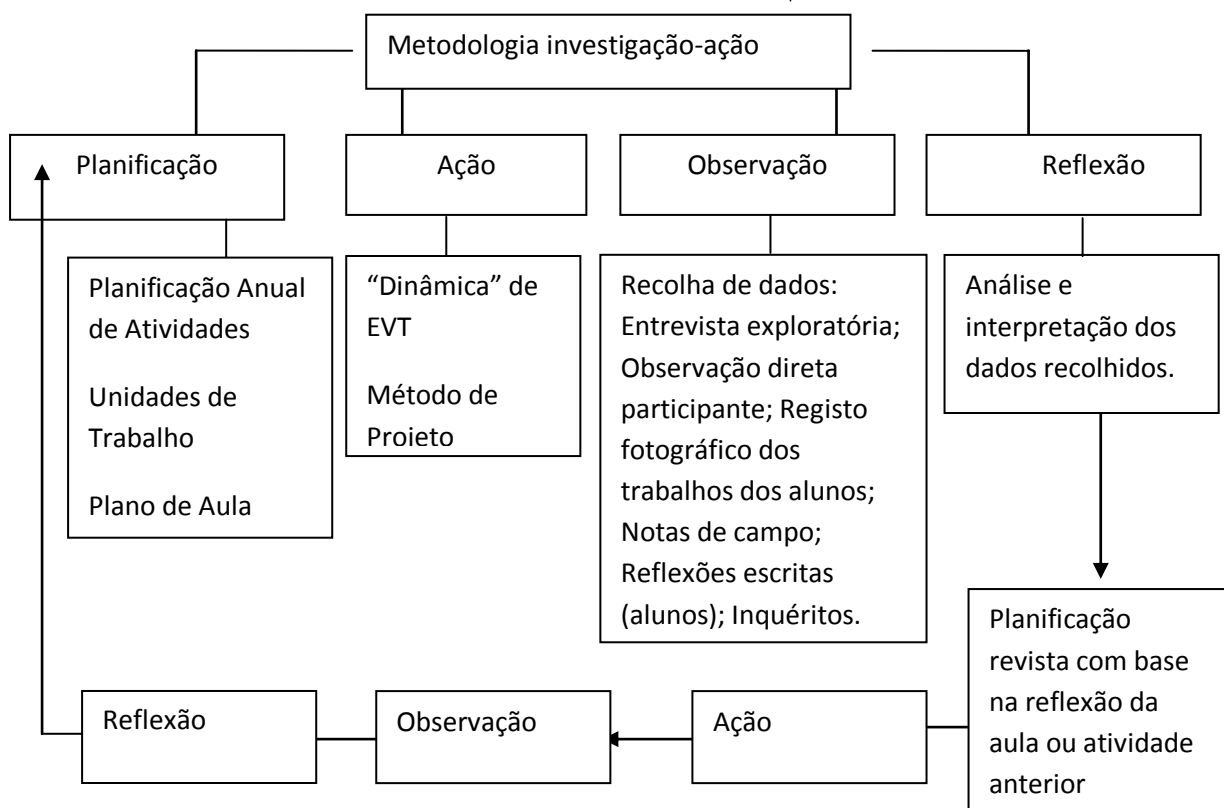
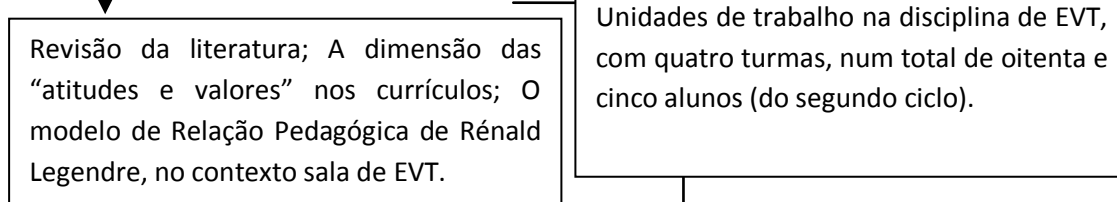


Figura 3.4.1. Plano da investigação-ação (Adaptado de Gonzalez Irra , 2009, p.63).

### **3.4.2-Outros instrumentos de recolha de dados**

Na primeira fase deste nosso trabalho (de maio de dois mil e dez a setembro de dois mil e onze), procedeu-se à identificação e definição do problema inicial, das questões fulcrais desta investigação, dos objetivos e da escolha da metodologia mais adequada. Foi realizada a maior parte da revisão da literatura, acerca dos “currículos da disciplina” de EVT (no passado e no presente), acerca das “atitudes e valores” que sustentam o atual programa e currículo do ensino básico, acerca da definição de conceitos como os de Cidadania e Educação Cívica. Fez-se a revisão da literatura referente à relação didática segundo o modelo sistémico de Renald Legendre e do papel dos diferentes intervenientes nesse modelo ou relação didática. Definiu-se o conceito de aluno com “necessidades educativas especiais” e fez-se a revisão da literatura no que concerne a tendências atuais da educação e segundo alguns documentos orientadores. A revisão de literatura foi constante ao longo de todo o processo.

Neste estudo analisamos também documentos internos da instituição Agrupamento de Escolas de Fazendas de Almeirim, tais como atas do Departamento das Expressões Artísticas, Planos Anuais de Atividades, Relatórios de Atividades, Jornal da escola, página Web/moodle, Regulamento Interno, entre outros.

### **3.5-Análise de conteúdo**

Na investigação qualitativa a estratégia de triangulação é utilizada para aumentar a fiabilidade dos dados e das conclusões. Esta estratégia consiste na utilização de diferentes métodos qualitativos e quantitativos no estudo realizado que permitem chegar a conclusões válidas. Neste estudo de caso utilizamos diferentes técnicas de recolha de dados tais como a observação participante, a pesquisa e análise documental e o inquérito por questionário. Procurámos assegurar e garantir a validade interna e a fiabilidade deste estudo pela correspondência existente entre os resultados obtidos e a realidade, garantindo que os mesmos traduzem essa mesma realidade estudada. A fiabilidade relaciona-se com a necessidade de assegurar que os resultados obtidos nesta investigação seriam semelhantes a outros possíveis de se realizar. A validade deste estudo prende-se com a autenticidade dos factos; a validade interna pela triangulação dos dados e a validade externa com a possibilidade de

generalização dos resultados a outros alunos, turmas, escolas ou realidades educativas.

Uma investigação poderá ser considerada válida se os resultados obtidos nesse estudo apresentarem um grau de confiança razoável, isto é, se o investigador conseguir determinar se as variáveis independentes e dependentes do seu estudo foram ou não influenciadas por “variáveis estranhas”.

O termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise. Os dados incluem materiais que os investigadores registam ativamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes. Os dados também incluem aquilo que outros criaram e que o investigador encontra, tal como diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais. Os dados são simultaneamente as provas e as pistas. Coligidos cuidadosamente, servem como factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada. Os dados ligam-nos ao mundo empírico e, quando sistemática e rigorosamente recolhidos, ligam a investigação qualitativa e outras formas de ciência. Os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspetos da vida que pretendemos explorar.

Segundo Robert Bogdan e Sari Biklen, 1994, os planos de todos os estudos qualitativos implicam a combinação da recolha de dados com a sua análise (p.101).

A análise de dados pode ser contínua, indutiva, indutiva analítica, feita através do uso de modelos, temas e conceitos ou através do método comparativo constante. O método comparativo constante pode ser considerado um plano de investigação, para fontes múltiplas de dados, no qual, tal como na indução analítica, a análise formal se inicia precocemente e está, praticamente, concluída no final da recolha de dados.

Os documentos internos podem revelar informações acerca da cadeia de comando oficial e das regras e regulamentos oficiais. Podem também fornecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual o valor dos membros da organização. (Idem, p.181)

Ao conduzir estudos o investigador qualitativo encontra muitas vezes dados quantitativos que outras pessoas compilaram. Os dados quantitativos são muitas vezes incluídos na escrita qualitativa sob a forma de estatística descritiva. Os dados estatísticos podem também servir como verificação para as ideias que desenvolveu durante a investigação. (Idem, p.194)

... os dados não são apenas aquilo que se recolhe no decurso de um estudo, mas a maneira como as coisas aparecem quando abordadas com

um espírito de «investigação». Tornar-se um bom investigador qualitativo é, em parte, aprender esta perspectiva; os detalhes específicos são pistas úteis para a compreensão do mundo dos sujeitos. A investigação qualitativa envolve pegar nos objetos e acontecimentos e levá-los ao instrumento sensível da sua mente de modo a discernir o seu valor como dados. Significa aperceber-se da razão por que os objetos foram produzidos e como isso afeta a sua forma bem como a informação potencial daquilo que está a estudar. Também envolve saber quando descartar certos conjuntos de dados como sendo de valor duvidoso e quando os manter. (Idem, p.200)

Todas as unidades de trabalho acabam com uma reflexão baseada na análise e na interpretação dos dados recolhidos.

## Resumo

Este Capítulo III trata a metodologia aplicada a esta investigação. Justificam-se as opções metodológicas. Este estudo é uma investigação-ação. Segundo Edgar Morin (2002), «Erro e ilusão parasitam o espírito humano desde o aparecimento do homo sapiens» (p.23). A educação deve demonstrar que não há conhecimento que não esteja, em qualquer grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão. Ao erro da percepção junta-se o erro intelectual (Idem, p.23-24). «O desenvolvimento do conhecimento científico é um meio poderoso de deteção de erros e de luta contra as ilusões. Não obstante, os paradigmas que controlam a ciência podem desenvolver ilusões e nenhuma teoria científica está imunizada para sempre contra o erro (...)» (p.25).

Usamos o Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre (2005) como estrutura organizativa do trabalho empírico. “A Magia da Expressão Plástica” baseada na mandala de Amílcar Martins (2009) serve-nos igualmente como estrutura metodológica no desenvolvimento das unidades de trabalho dos três momentos apresentados. Neste capítulo situamos a problemática do ensino e da aprendizagem da EVT associada ao conceito de didática.

Apresentamos o Plano da Investigação e métodos de recolha de dados. Apresentamos o Plano de investigação-ação com o seu contexto, objetivos, metodologia e etapas. Fazemos a análise de conteúdo e a análise dos dados. Apresentamos o Roteiro descritivo das atividades desenvolvidas em EVT fazendo referência aos métodos, objetivos, conteúdos e contexto. Apresentamos três momentos distintos que coincidem com os três períodos letivos.

## Capítulo IV – Descrição do desenvolvimento das Unidades de Trabalho

### Introdução

Este ponto pretende descrever as atividades desenvolvidas na disciplina de Educação Visual e Tecnológica ao longo do ano e que constituem o principal foco de pesquisa desta investigação; fazendo referência aos métodos, aos objetivos, aos conteúdos, «valores e princípios» que estão na base das planificações. As imagens estão organizadas de forma cronológica e ilustram alguns resultados obtidos pelos alunos do quinto e sexto ano. As Unidades de Trabalho organizam-se de acordo com a planificação anual<sup>26</sup> realizada no início do ano letivo pelo grupo de Educação Visual e Tecnológica. São aqui apresentados ora de forma explícita ora implícita, os métodos pedagógicos; relação didática entre professor/aluno; recursos e materiais; princípios e valores que estão na base de cada atividade e de acordo com diversos autores, pedagogos e correntes que formam o suporte teórico a que recorreremos e que sustentam as práticas realizadas neste projeto de investigação-ação.

Deste modo reflectimos e fazemos uma retroação sobre as experiências de aprendizagem. No ver de Martins (2002):

Genericamente à ação de incidir sobre factos passados dá-se o nome de retroação. Certamente que a todos nós acontece retroagirmos sobre episódios e acontecimentos de natureza diversa e que emergem da trajetória vivencial do nosso quotidiano. Este mecanismo natural de revisitarmos um acontecimento passado tem lugar, algumas vezes, em cima mesmo do próprio acontecimento. Outras vezes pode acontecer em momentos imediatamente a seguir à situação e ao acontecimento vivido. Outras vezes ainda tem lugar em momentos que se encontram temporalmente mais distanciados. (p.185)

### 4.1-Roteiro descritivo

A planificação anual do trabalho realizado na disciplina de Educação Visual e Tecnológica (ano letivo dois mil e dez e dois mil e onze) é feita em função do desenvolvimento curricular (Ministério da Educação, 2001) que contempla:

- i. A organização de atividades por unidades de trabalho, entendidas como projetos que implicam um processo e produto final, estruturando-se de forma sistemática, englobando diferentes estratégias de aprendizagem e de avaliação;

---

<sup>26</sup> Apêndice A

- ii. A metodologia deve contemplar várias formas de trabalho baseadas em ações de natureza diversa: exposições orais, demonstrações práticas, mostras audiovisuais, investigação bibliográfica, recolhas de objetos e imagens, debates, visitas de estudo, trabalhos de atelier, registos de observação no exterior, frequência de museus e exposições, entre outras;
- iii. A gestão do tempo de cada unidade de trabalho deve prever que a execução plástica se realize permitindo a consolidação das aprendizagens e a qualidade do produto final;
- iv. As situações de aprendizagem devem ser contextualizadas, cabendo ao professor orientar as actividades de forma a que os conteúdos a abordar surjam como facilitadores da apreensão dos códigos visuais e estéticos, decorram da dinâmica do projeto e permitam aos alunos realizar aprendizagens significativas;
- v. Os temas deverão ser relevantes, actuais e orientados por uma visão de escola aberta ao património artístico e natural, sempre que possível partindo da relação com o meio envolvente, de propostas dos alunos ou da abordagem ao universo das artes visuais em Portugal;
- vi. A seleção dos meios de expressão visual para a concretização dos trabalhos deverá ser diversificada e permitir, ao longo do percurso escolar do aluno, múltiplas abordagens estético-pedagógicas;
- vii. As estratégias de ensino devem favorecer o desenvolvimento da comunicação visual individual, a cooperação e a participação em trabalhos coletivos;
- viii. As opções pedagógicas consideradas na elaboração das planificações devem explorar conceitos associados à compreensão da comunicação visual e dos elementos da forma, desenvolvendo o domínio afetivo, cognitivo e social;
- ix. O diálogo com a obra de arte constitui um meio privilegiado para abordar com os alunos os diferentes modos de expressão, situando-os num universo alargado, que permite inter-relacionar as referências visuais e técnicas com o contexto social, cultural e histórico, incidindo nas formas da arte contemporânea. (p.161-162)

#### Dinâmica da disciplina

Os alunos entram na sala de aula. Todos os dias a delegada de turma consulta a lista de tarefas afixada no placard ao lado do quadro negro e informa sobre quem tem a tarefa de distribuir os materiais de EVT necessários para a aula. Dois alunos desempenham essa tarefa e quando são necessárias as régua e os manuais pede-se mais um voluntário. Abrem-se os armários e distribuem-se as caixas onde estão os materiais e as capas onde se guardam as folhas de desenho A3 e os trabalhos realizados. O professor de EVT pede silêncio e exige que os alunos o escutem

atentamente. Mesmo que os alunos tenham de dar continuidade ao trabalho iniciado na aula anterior, o professor tem como método sempre começar a aula com todos os alunos atentos a uma pequena avaliação do estado de desenvolvimento da unidade de trabalho e com a distribuição de tarefas. De acordo com o que se passou na aula anterior, fazem-se também recomendações sobre mudanças de atitude ou técnicas e fazem-se também recomendações sobre a dinâmica da aula. Neste momento o professor esclarece dúvidas e de acordo com os diferentes ritmos de trabalho o professor adianta novas tarefas para os que terminam mais cedo. Esta atitude faz com que estes alunos não fiquem sem atividade e a sua inatividade seja conducente «à indisciplina». Conteúdos comuns, informação técnica, demonstração técnica ou propostas são sempre colocadas ou dadas ao grande grupo. Segundo Brito (1993), a informação técnica e a demonstração técnica consistem em:

a informação técnica consiste em explicar aos alunos o modo correto de utilizar os materiais e as ferramentas. É importante que, antes dos alunos começarem a trabalhar, possuam os conhecimentos mínimos sobre este assunto. Só assim se poderão evitar estragos escusados, tanto no material como nos utensílios ou ferramentas. A caracterização das ferramentas e dos materiais, os seus comportamentos e sua constituição são aspectos que se referem na informação técnica”; “A demonstração técnica consiste na exemplificação prática do comportamento dos materiais e ferramentas ou instrumentos de trabalho/utensílios e na apresentação faseada de uma operação técnica. (p.17)

O professor exemplifica ou explica para todos e ao mesmo tempo de forma a que haja espaço para o debate e confrontação de ideias ou dúvidas. Neste procedimento mostram-se sempre cuidados pela procura de soluções variadas e respostas individuais e criativas encontradas por cada aluno ou pequeno grupo de alunos.

Os alunos desenvolvem o seu trabalho no lugar e a sua mobilidade depende do tipo de trabalho que estiverem a executar. Algumas regras específicas são estipuladas de acordo com as características de cada atividade. A dinâmica da disciplina, regras estabelecidas e recomendações dos professores serão no entanto suficientes para que o aluno perceba toda a liberdade que tem dentro de limites e ordem estabelecida.

O aluno perceberá o que pode e o que não pode fazer em cada momento e contexto.

O cumprimento das regras e a atitude do aluno no desenvolvimento das atividades são fundamentais para o seu sucesso escolar, resultados obtidos e bom aproveitamento.

Os professores deslocam-se regularmente pela sala procurando observar o desenvolvimento dos trabalhos, esclarecer dúvidas e fazer pequenas recomendações.

Esta atitude permite que o aluno se sinta mais apoiado, observado e acompanhado.

Noutros momentos em que o professor observe que não há a necessidade de estar a movimentar-se pela sala, permanece na secretária e os alunos dirigem-se à sua

presença para esclarecer dúvidas que requeiram a observação do desenho ou trabalho que têm em mãos.

Segundo Abrecht (1994), citado por Carlos Alberto Ferreira (2007), a regulação interativa traduz-se numa adaptação da atividade de aprendizagem do aluno, possibilitada pelas interações do aluno com o professor, com os seus colegas e com o material didático em que está a trabalhar. Mas estas interações decorrem segundo formas em parte reguladas pelo contrato didático, cujas regras, nele estabelecidas, não são fixas, porque podem ser modificadas em função da natureza da interação. Através da interação professor/aluno, o professor observa o aluno enquanto efetua um trabalho, ou quando realiza uma tarefa individualmente ou em pequeno grupo, colocando-lhe questões que permitam compreender as representações que o aluno tem em relação à tarefa, as dificuldades que encontrou e as razões de terem surgido (p.104). Segundo Allal (1988), na interação aluno/colegas, o professor observa os alunos na realização de uma tarefa conjunta, procurando perceber as interações, as conversas, os questionamentos, as decisões tomadas na resolução, etc. Estas interações são objeto de regulação por “conduzirem a um confronto construtivo dos respetivos processos, a uma análise das causas das dificuldades encontradas, à pesquisa cooperada de novas pistas, à discussão de melhores formas possíveis do modo de colaboração (Idem, p.106).

Levantar o braço e pedir licença para se levantarem ou terem acesso à palavra é uma regra, no entanto, em muitos momentos da aula e em particular nos momentos de trabalho prático, existem muitos momentos em que paralelamente às tarefas existem conversas não formais sobre os mais variados assuntos. Este tipo de ambiente torna-se muitas das vezes favorável à dinâmica da aula desde que a palavra não se transforme em ruído ou barulho (com todos a falar ao mesmo tempo). Por vezes criam-se momentos muito ricos em comunicação os quais permitem a troca de vivências, experiências e ideias sobre os mais diversos assuntos e temas os quais podem ser pessoais ou do âmbito público como por exemplo uma notícia passada na televisão.

Há aulas em que a componente prática exige uma mobilidade do aluno para outros espaços da sala que não apenas o seu lugar. Neste caso ambos os professores tentam orientar todos os grupos de trabalho alternadamente. Sem dúvida que nestes casos a teoria inicial dada nos primeiros momentos da aula tem um reflexo muito grande no decorrer dos diversos momentos permitindo aos alunos uma maior autonomia, responsabilidade e empenho nas diferentes tarefas ou operações técnicas que têm de realizar.

Os professores de acordo com a desarrumação do espaço mandarão os alunos arrumarem dez ou quinze minutos mais cedo para que todo o espaço e materiais fiquem arrumados e limpos. De início há uma grande necessidade de esclarecer e lembrar as regras mas com o passar dos primeiros tempos os alunos interiorizam as mesmas e dão uma resposta às necessidades com mais autonomia, empenho e por iniciativa própria. Cada aluno começa a entender com o tempo que cada um tem de ser responsável pelas suas coisas pessoais mas também pelos espaços coletivos, equipamentos e materiais da sala de aula e que a higiene e segurança na sala de aula são da responsabilidade de todos.

O comportamento dos alunos durante os momentos de exposição teórica e uso do manual do aluno, era calmo pois regra geral mantiveram-se atentos e em silêncio, levantando o braço para requererem autorização para ler ou responder às questões. A maioria mostra interesse por ler em voz alta. As questões colocadas pelos alunos eram pertinentes e de acordo com os conteúdos abordados. A exposição teórica que introduzia cada unidade de trabalho demorava cerca de noventa minutos, o que equivale a uma aula de dois blocos de quarenta e cinco minutos. Cada unidade de trabalho reunia sempre diversificadas etapas e tarefas e em cada uma o professor fazia uma breve introdução e resumo para todo o grupo de forma a serem geridos diferentes ritmos de trabalho e estabelecerem-se metas e serem lembradas tarefas ou orientações necessárias. Assim não havia alunos “parados” ou “perdidos” no percurso do seu projeto ou em dúvidas. Os alunos revelaram um enorme gosto e aptidão para e pela disciplina. As suas reflexões críticas após cada terminar das unidades de trabalho, foram úteis para perceber que aspetos das unidades de trabalho tinham sido mais marcantes para os alunos, pois era sobretudo sobre esses que incidiam as suas reflexões. Pretendeu-se também que os alunos desenvolvessem a etapa “avaliação” e que lhes possibilita refletir sobre as aprendizagens realizadas. Os alunos fizeram poucas referências a aspetos que não tivessem gostado ou que gostariam de ver modificados concentrando-se nos aspetos do seu agrado e preferências. Revelaram algumas dificuldades em justificar as suas opiniões ou a dar exemplos, limitando-se a frases muito curtas e sucintas ou somente a responder às questões fechadas que não requeriam exemplos ou opiniões descritivas.

Segundo Carlos Ferreira (2007), a auto regulação, promovida pela autoavaliação, constitui a forma mais eficaz de regulação das aprendizagens, porque possibilita ao aluno, a partir dos dados que recolhe no contexto da sua avaliação, questionar, refletir e consciencializar-se do processo de aquisição (p.120).

## Primeiro momento

Coincidente com o primeiro período, este primeiro momento divide-se em seis atividades ou unidades de trabalho: teste de diagnóstico; capa para os trabalhos de EVT – 5º ano<sup>27</sup>; capa para os trabalhos de EVT – 6º ano; geometria divertida; o Natal<sup>28</sup>; origami e dobragens.

## Segundo momento

Coincidente com o segundo período, este segundo momento contempla as unidades de trabalho: desenho do real; desenho de observação; animação; a política dos 3'Rs; a banda desenhada e a ilustração; a cor e a pintura; desenho de memória e desenho de observação; teatro “A menina do mar”; estudo do rosto; modelação e estruturas.

## Terceiro momento

Coincidente com o terceiro período, este terceiro momento contempla as unidades de trabalho: tapeçaria e têxteis; cerâmica e azulejaria.

### “A Magia da Expressão Plástica”

De acordo com a mandala “A Magia da Expressão Plástica” de Amílcar Martins (2009), a qual nos situa nas quatro competências fundamentais que neste contexto das Expressões Plásticas o aluno deverá adquirir ou vivenciar, e que são “Experimentar, Conhecer, Apreciar, Criar” assim planificamos as unidades de trabalho em EVT e usamo-nos deste “Modelo icónico”<sup>29</sup> enquanto elo de ligação ou fio condutor das aprendizagens e momentos que de seguida iremos apresentar. Da “Magia da Expressão Plástica” e numa estrutura mais espiral com o grafismo de movimento explícito nasceu um novo ícone que ao longo dos diversos momentos vai sofrendo metamorfoses de cores e de acordo com os diferentes momentos.

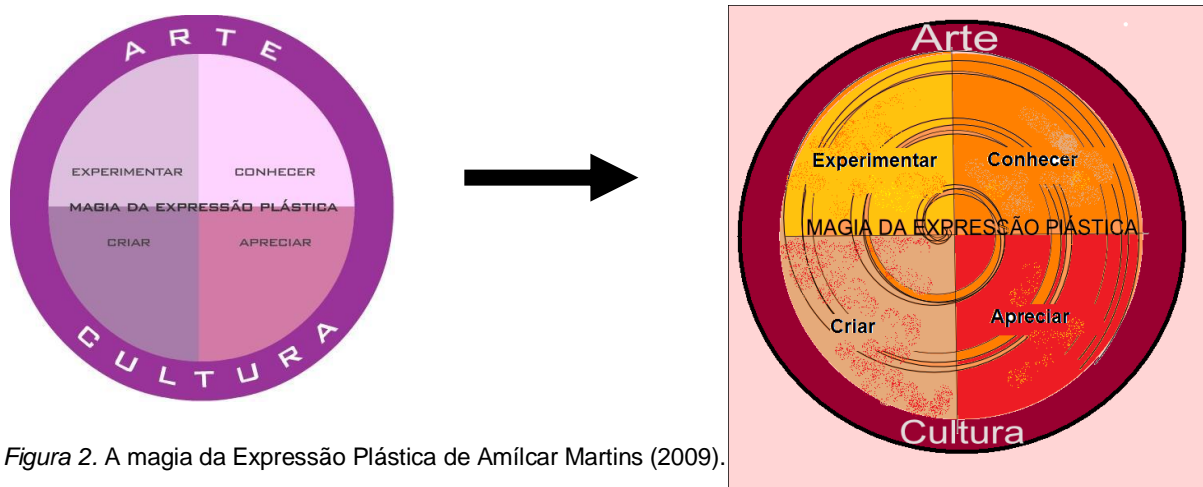
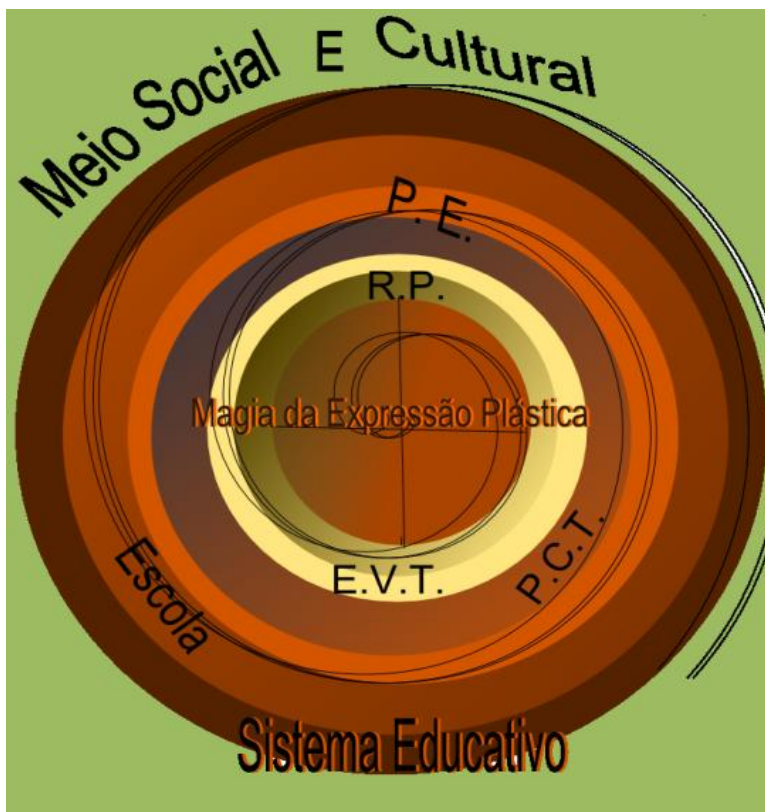


Figura 2. A magia da Expressão Plástica de Amílcar Martins (2009).

<sup>27</sup> Apêndice B

<sup>28</sup> Apêndice C

<sup>29</sup> Representação analógica e pictográfica duma realidade (Renald Legendre, 2005, p.904)



Legenda das siglas

P.E. - Projeto Educativo

P.C.T. - Projeto Curricular de Turma

E.V.T. - Educação Visual e Tecnológica



R.P. - Relação pedagógica

*Figura 4.1* Integração de “A Magia da Expressão Plástica”, adaptada de Amílcar Martins (2009).

“A Magia da Expressão Plástica” aparece-nos como metodologia e inspiração para o ensino artístico e tecnológico num contexto sala de aula de EVT que por sua vez se integra e depende da Relação Pedagógica<sup>30</sup> que se constrói em cada momento e com cada grupo de alunos no âmbito o desenvolvimento de unidades de trabalho, de um Projeto Curricular de Turma e de um Projeto Educativo de Agrupamento. Sem uma ordem fixa e pré-definida, a “Magia da relação ensino-aprendizagem acontece” quando os alunos desenvolvem as competências comuns a todas as unidades de trabalho: “CONHECER; EXPERIMENTAR; CRIAR; APRECIAR”. Estas competências são igualmente transdisciplinares e fundamentais na abordagem de aprendizagens que tenham em vista uma educação para a cidadania dos alunos.

<sup>30</sup> Baseado em Renald Legendre (1993)

## 4.2-Primeiro momento

	<h3>Atividade 1 – Teste de avaliação diagnóstico</h3>
<p><b>Atividade:</b> Realizar a Ilustração da história “Gustavo Azul”.</p> <p><b>Tempo:</b> Duas aulas (de noventa minutos cada).</p> <p><b>Objetivos:</b> Conhecer os alunos numa abordagem exploratória; diagnosticar algumas dificuldades dos alunos no registo gráfico de uma ideia; diagnosticar comportamentos e atitudes face às tarefas propostas; fazer a introdução à disciplina através da mediação leitora de uma história; realizar uma ilustração a partir da leitura de uma história.</p> <p><b>Competências Específicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Experimentar; Conhecer; Criar; Apreciar”<sup>31</sup></li> <li>• Capacidade de escuta<sup>32</sup></li> </ul> <p>Apropriação das linguagens elementares das artes;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar adequadamente vocabulário específico.</li> </ul> <p>Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceber objetos gráficos aplicando regras de comunicação visual/composição,</li> <li>• Selecionar os materiais adequados para aplicar na resolução de problemas concretos</li> </ul> <p><b>Atitudes e Valores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revelar capacidade de adaptação a situações novas, com apoio dos adultos ou do grupo.</li> <li>• Cumprir normas democraticamente estabelecidas para o trabalho de grupo, gerir materiais e equipamentos coletivos, partilhar espaços de trabalho e ser capaz de avaliar esses procedimentos.</li> <li>• Respeitar compromissos na realização das tarefas necessárias à sua progressão individual, manifestando atitudes e hábitos de trabalho (assiduidade, pontualidade, regularidade na apresentação dos materiais necessários, ...).</li> <li>• Manifestar curiosidade e desejo de saber na exploração de áreas de experiência, coincidentes com os seus centros de interesse.</li> <li>• Tomar iniciativas e fazer opções no domínio das atividades escolares, tendo em conta as suas preferências.</li> </ul>	
<p><b>Recursos e Materiais:</b> Texto, folha de desenho; lápis de cor, lápis grafite HB2, e outros.</p>	
	<p><i>Figura 4.2.</i> Trabalho de um aluno; teste diagnóstico.</p>

<sup>31</sup> “A Magia da Expressão Plástica” de Amílcar Martins (2009).

<sup>32</sup> Competência ética de François Audigier (2000)

Descrição da atividade – “Retroação e avaliação”.

Como afirmava Vigotsky<sup>33</sup> (1991), a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história (p.39).

Através do teste de avaliação diagnóstico (exercício exploratório) que pretendia a ilustração da história «Gustavo Azul»<sup>34</sup>, os alunos através da narrativa e personagens do texto criam uma proximidade com os materiais de desenho que num processo de animação interagem entre si. A tão ouvida frase «não sei desenhar» é proferida pelo lápis HB2 que de imediato é incentivado pela borracha a «não ter medo» e assim se iniciará uma nova etapa com a criação da garatuja Gustavo. Os alunos revêm-se nos personagens da história. Esta é uma estratégia em que um texto animado e do universo da literatura infanto-juvenil pode envolver o aluno e motivá-lo a iniciar «uma nova viagem» pelo mundo da disciplina e à semelhança do que acontece na história. Quantas vezes ouvimos os nossos alunos a dizer que não sabem desenhar? A folha A3 transforma-se (origami) num avião de papel e voa (juntamente com outros personagens) rumo a um espaço em aberto que caberá à imaginação e decisão de cada um. Diversos conteúdos da disciplina são abordados neste texto mas de uma forma lúdica e animada que acabam por cativar a atenção dos alunos com prazer e envolvimento. O silêncio toma conta da sala ouvindo-se de vez em quando uma risada e no fim um bater de palmas.

Após a leitura do texto os alunos terão de realizar a ilustração da história. Ou uma parte do que ouviram, ou o continuar da história e preencher aquele espaço que ficou em aberto; para onde foram o Gustavo, os materiais de desenho e o avião de papel? O que acontece a seguir?

Nesta atividade observaram-se os seguintes aspetos nos desenhos dos alunos: higiene e rigor; organização espacial (se existem planos de representação, margens ou linha do horizonte, se a narrativa gráfica/visual tem uma sequência ou leitura convencional da esquerda para a direita); criatividade na resposta gráfica/visual encontrada; representação das formas (por exemplo como representa a figura humana, determinados objetos da história e narrativa); proporções; pintura e uso dos lápis de cor (por exemplo se cria tramas de diferentes cores, se pinta com manchas uniformes, se respeita contornos, se usa ou cria diferentes intensidades, se usa simbolismos de cor, se respeita as cores descritas na narrativa ou história); se representa conceitos como longe/perto, em cima/em baixo, atrás/à frente. Em relação às «atitudes e valores numa educação para a Cidadania» que é o nosso grande

---

<sup>33</sup> 1934

<sup>34</sup> <http://pt.scribd.com/doc/7496526/Educacao-pela-Arte-e-Literatura-infanto-juvenil-Paula-Frade>

desafio neste projeto, deparamo-nos logo de imediato com o grande potencial que tem a literatura infanto-juvenil na educação dos jovens e na transmissão desses mesmos valores e atitudes. Analisando de forma breve, podemos dizer que ora de forma explícita ou implícita, este texto aborda aspetos como: o medo ou a falta de confiança face a uma tarefa; o trabalho a pares e em grupo; a ajuda e colaboração; a partilha de ideias; sentimentos diversos e pensamento divergente face à mesma situação (a simbologia da cor); o amor; «o partir» à descoberta; o lógico e ilógico (pele azul da garatuja); materiais e trabalho; o humor no animismo e personificação, entre outros.

Os alunos realizaram a atividade com muito empenho, autonomia e criatividade. É de realçar o facto de após a leitura do texto, os alunos na maioria terem presente na sua memória pequenos aspetos e pormenores da história. Todos revelaram capacidade de ouvir, de síntese e análise revelando através do seu trabalho algumas características muito pessoais de cada um e que nos ajudaram a conhecer alguns aspetos dos alunos de forma a podermos agir face aos resultados. Por exemplo, foram observados ritmos de trabalho, posturas na sala de aula, aspetos referentes à atenção e concentração, à organização e higiene do trabalho, ao entusiasmo ou aborrecimento face ao desempenho de tarefas. A forma como pintam, o tipo de garatujas mais básicas ou mais elaboradas. A organização espacial das formas, as proporções dos diversos elementos e relação entre si, entre outros. Os alunos mostraram muito interesse e empenho no desenvolvimento desta atividade. Os resultados face aos objetivos pretendidos foram muito satisfatórios.

	<h3>Atividade 2 – A capa dos trabalhos</h3>
<p><b>Atividade:</b> Realizar a capa para colocar os trabalhos de EVT. Aplicar as técnicas: desenho através da estrutura da quadrícula; desenho geométrico; decalque em papel vegetal; recorte, corte e meio – corte; colagem e técnica da «<i>collage</i>»; desenho livre e criativo; fotografia digital; pintura com lápis de cor.</p> <p><b>Tempo:</b> Cerca de um mês</p> <p><b>Objetivos:</b> usar o método de resolução de problemas ou de projeto; construir equipamento útil, individual e personalizado; abordar a individualidade (imagem) de cada um; a importância do <i>lettering</i> na comunicação e na transmissão de ideias e sensações; organizar quanto à funcionalidade e equilíbrio visual espaços bi e tridimensionais.; participar com empenho e competência nas tarefas produtivas do grupo, assumindo os seus saberes, opiniões e valores perante os outros, com abertura e sentido crítico; analisar a adequação dos meios à ideia ou intenção expressas; integrar conhecimentos e aptidões manuais.</p> <p><b>Competências Específicas:</b></p>	

- “Experimentar; Conhecer; Criar; Apreciar”<sup>35</sup>
- Desenvolver a capacidade de análise, de síntese, argumentação e reflexiva<sup>36</sup>
- Apropriação das linguagens elementares das artes (“eixo estruturante 1”);
- Aplicar adequadamente vocabulário específico.
- Desenvolver a capacidade de expressão/comunicação (“eixo estruturante 2”);
- Conceber objetos gráficos aplicando regras de comunicação visual/composição, relação forma/fundo, módulo/padrão
- Reconhecer os processos de representação do espaço a duas dimensões: sobreposição, tamanho relativo dos objetos, textura, luz/cor e perspectiva linear
- Aplicar regras de representação gráfica convencional em *lettering*
- Medir e controlar distâncias expressas em milímetros
- Realizar traçados geométricos
- Selecionar os materiais adequados para aplicar na resolução de problemas concretos

Atitudes e Valores: ter em conta as opiniões dos outros, quando justificadas, numa atitude de construção de consenso como forma de aprendizagem comum; cumprir normas democraticamente estabelecidas para o trabalho de grupo, gerir materiais e equipamentos coletivos, partilhar espaços de trabalho e ser capaz de avaliar esses procedimentos; revelar capacidade de adaptação a situações novas, com apoio dos adultos ou do grupo; respeitar compromissos na realização das tarefas necessárias à sua progressão individual, manifestando atitudes e hábitos de trabalho (assiduidade, pontualidade, regularidade na apresentação dos materiais necessários, ...); manifestar curiosidade e desejo de saber na exploração de áreas de experiência, coincidentes com os seus centros de interesse; tomar iniciativas e fazer opções no domínio das actividades escolares, tendo em conta as suas preferências; reconhecer a influência da publicidade nos hábitos de consumo e realizar escolhas que tenham em conta a defesa da saúde e a qualidade de vida.

Recursos e materiais:

- Caixa de material do aluno. Material de suporte para o desenho, material para desenho geométrico, cartolina, papel quadriculado, revistas e jornais. Máquina fotográfica digital, computador e impressora.



Figura 4.3 Trabalhos dos alunos; capas para colocação dos trabalhos de EVT.

<sup>35</sup> “A Magia da Expressão Plástica” de Amílcar Martins (2009).

<sup>36</sup> Competência cognitiva segundo François Audigier (2000)

### Descrição da atividade – “Retroação e avaliação”

- “Agora que temos o nosso primeiro desenho surge um pequeno problema ... onde o vamos guardar?” No âmbito da necessidade dos alunos guardarem os trabalhos realizados em EVT, gerem-se estratégias de forma a que o alunos criem o seu projeto de «realização da sua capa de EVT». Esta Unidade de Trabalho que envolve o aluno num primeiro contacto com a disciplina, com o desenho geométrico e utensílios de desenho rigoroso; revela-se muito importante pois é através deste primeiro passo que o mesmo realiza um «objeto técnico ou embalagem» que será muito útil e o irá acompanhar ao longo do ano letivo e em todas as aulas e circunstâncias; trata-se do primeiro “equipamento” de trabalho criado pelo aluno.

O desenho geométrico possibilita aos alunos estarem mais tempo concentrados em traços e medições rigorosas e desta forma permanecerem nos lugares. Esta atividade fomenta a autonomia e capacidade de concentração e o trabalho a pares. A exposição teórica inicial e o acompanhar a matéria pelo manual e registos no quadro negro ou interactivo torna-se muito importante e reflectir-se-á em todas as fases do trabalho. Deste exercício explicam-se aos alunos a relação da geometria com o envolvimento. Pede-se ao aluno que observe ou pense nas diversas coisas que existem na natureza e no mundo e que inspiraram o homem na criação de artefactos e objetos. Definem-se conceitos como forma natural, forma artificial e objeto industrial e trabalho em série. Definem-se atitudes como a limpeza, organização do espaço e rigor na medição. Os alunos entendem que poderiam comprar uma capa na papelaria da escola em vez de realizarem o seu projeto. Mas desta forma aprendem que o “CRIAR” é uma forma de aprender e de aplicar conceitos teóricos que se tornam num objeto útil às suas necessidades.

-“Ó professora isto está torto não está?” Esta é uma questão que se ouve muitas vezes pois nesta fase existe uma grande aprendizagem; a de os alunos serem capazes de medir e traçar uma reta com a ajuda de dois pontos segurando simultaneamente a régua de cinquenta centímetros sem esta se deslocar no espaço. Após esta aprendizagem muitas muralhas são derrubadas e prossegue-se numa caminhada construtiva de saberes e sucesso. Esta primeira fase é muito importante para a criação de «laços pedagógicos» entre professores e alunos pois iniciamos aqui uma caminhada no conhecimento mútuo e recíproco de caracteres e personalidades.

O aspeto da individualidade e da responsabilidade pelo «meu património» individual ou coletivo é fundamental. Assim, a criação da identificação da capa torna-se mais uma das tarefas deste projeto e uma nova necessidade que tem a de se satisfazer. A

importância da letra na comunicação e regras de *lettering* surgem aqui como conteúdos. A nível da cidadania, apela-se aos alunos para a importância da «poluição visual» e do «erro» ou «ruído» na comunicação. A importância de determinadas regras fundamentais para o registo gráfico das formas que deverão ser agradáveis ao olhar ou cumprirem o seu objetivo estético ou comunicativo. Tal como as pessoas comunicam com o olhar, com o seu estilo de vestir e até o próprio corpo é capaz de comunicar o tipo de saúde ou hábitos alimentares, profissão, sexo ou idade, assim uma letra também comunicará não só pelo contexto da semântica e morfologia mas também pelo seu aspeto gráfico, ou seja, pelo seu corpo. Esta ideia é muito bem recebida pelos alunos! Cada um imagina a forma gráfica da sua letra através da criação inicial de uma estrutura ou família de letras que partem da estrutura inicial concedida através do método da quadrícula<sup>37</sup>. Numa fase final poderão optar por animar a letra quer através do animismo quer através de texturas visuais e reconstrução da estrutura ou forma inicial da quadrícula.

Regra geral os alunos decoram de imediato o nome dos alunos novos e já conhecem os que vêm juntos do 1º ciclo, no entanto a ideia de colocar na capa a fotografia é sugerida por alguém e aceite por todos pois facilitará a entrega das capas em cada aula. Desta forma o professor geriu esta nova tarefa de forma a aproveitar o potencial da fotografia digital, de forma a abordar a técnica da *collage* e *fotocollage* e de modo a desenvolver conteúdos que envolvam o trabalhar o «eu» de cada um com algum sentido de humor e na luta contra todo o tipo de preconceito. Neste tipo de trabalho desenvolvem-se muitos tipos de valores e atitudes. Diria que logo de imediato se usam aquelas revistas que caso não fossem usadas na sala iriam para o ecoponto. Depois, cada um irá rever-se no outro, seja num outro personagem seja numa outra forma física ou espaço, papel ou atitude.

Nesta atividade abordou-se o tratamento da forma do corpo através de um breve percurso na arte contemporânea. Por exemplo, apresentamos aqui dois trabalhos de alunas que envolvidas pelo conceito da Pop Art aplicaram algumas das tendências do estilo no tratamento da sua foto digital. Depois temos toda a reconstrução de um personagem. Esta atividade permite-nos conhecer muito dos alunos e neste «jogo» tão sério do faz-de-conta os alunos aprendem não só conteúdos como técnicas, métodos, atitudes e valores. E como é bom ver em cada um; em cada comentário, sorriso e atitude o prazer de aprender e o gosto por estar na sala de aula.

---

<sup>37</sup> Baseado no Compêndio de Desenho -1.º ano de Alfredo Betâmio de Almeida (1966, p.49).

Uma das primeiras necessidades sentidas e que foram detetadas no teste diagnóstico é que os alunos ainda não desenvolvem algumas técnicas básicas de pintura com o lápis de cor. Não realizam tramas de cor, não aplicam diferentes intensidades no traço, não deixam zonas mais claras com intenção de representar a luz, não exploram as tonalidades da mesma cor numa forma, não representam texturas visuais através da cor e não sabem como ter as cores secundárias com os lápis de cor, entre outras ...

-“Vou ensinar-vos a pintar com o lápis de cor! Sabiam que ao contrário do que vos é ensinado no primeiro ciclo nós podemos pintar em vários sentidos? E também devemos pintar com diferentes intensidades! E ainda outro aspeto muito importante! As cores podem e devem ser misturadas. E nem sempre temos de pintar tudo pois nos sítios onde queremos representar a incidência de luz, podemos deixar em branco”.

-“Eu pensava que assim era errado e ficava mal feito por se notarem os riscos!”

- “Sim eu sei! Eu penso que vos foi ensinado assim porque vocês eram pequeninos e estavam a aprender a pintar com ordem e respeito pelos contornos. Mas agora vamos entrar noutra fase pois vocês agora já são mais crescidos e terão de desenvolver outras técnicas. Eu vou exemplificar como se faz e depois quem quiser poderá começar a representar as técnicas de pintura a lápis de cor no seu trabalho, escolhendo a que gostar mais ou se adequar ao que está a fazer”.


Esta iniciativa é muito importante pois permite que ao longo do ano letivo os alunos abandonem preconceitos e medos e consigam testar novas técnicas, métodos e formas de ver e fazer. Acreditamos que o “Experimentar; Conhecer; Criar; Appreciar” deverá ser livre de preconceitos e medos inerentes à falta de hábito e contacto pedagógico com as expressões. “APRECIAR” uma mancha de cor, “EXPERIMENTAR” riscar, misturar e pintar, “CONHECER” as cores e as técnicas e “CRIAR” o seu trabalho e o seu estilo.

Segundo Carlos Cardoso (2001) a fotografia digital «permite, não apenas refletir e partilhar o conteúdo de imagens, como aprender a escolher o ângulo de visão em função do objetivo. Em última análise interessa que o aluno compreenda o funcionamento de uma máquina fotográfica para dela poder tirar o partido que pretender (p. 166). Ao usarmos a máquina digital em contexto sala de aula tivemos oportunidade de transformar aquele objeto já tão vulgar do universo dos alunos e olhar para este recurso tecnológico com uma maior responsabilidade e objetivos, com uma história cheia de significados e um papel tão importante na vida do homem e em tantos momentos da história da humanidade.

-“Alguém já viu uma fotografia antiga?” Muitos levantaram a voz e até houve um grande atropelo de respostas afirmativas acompanhadas de exemplos.

Após a abordagem breve de temas como a “acessibilidade à fotografia”, a importância da fotografia nos mass media e na vida familiar das pessoas, a fotografia como um facto histórico e recurso da História os alunos realizaram no lugar as tarefas que tinham em mão e um a um foram fotografando o colega do lado da sua carteira. As fotografias foram impressas e aplicadas no exercício da *collage*.

A unidade de trabalho “A Capa” envolveu muitas etapas no seu processo o que a torna mais dinâmica e capaz de motivar os alunos e não deixar que os mesmos se aborrecam ou cansem. A diversidade trás também a possibilidade de sucesso nas aprendizagens pois embora existam áreas da preferência do aluno e outras que ele não goste ou sinta muitas dificuldades, certamente que no meio de uma diversidade de técnicas e procedimentos vai haver pelo menos uma que seja do seu agrado e que seja capaz de o envolver. Os resultados de forma geral foram muito satisfatórios.

	<h3>Atividade 3 – A capa dos trabalhos pelo 6º ano</h3>
<p>Atividade: Realizar a capa para colocar os trabalhos de EVT          Tempo: Cerca de um mês          Objetivos: usar o método de resolução de problemas; contrariar a tendência natural e consumista da aquisição de bens materiais; construir equipamento útil, individual e personalizado; abordar a individualidade (imagem) de cada um com humor e sem preconceitos; a importância do <i>lettering</i> na comunicação e na transmissão de ideias e sensações; aplicar as técnicas: desenho através da estrutura da quadrícula; desenho Geométrico; decalque em papel vegetal; recorte, corte e meio – corte; colagem e técnica da «<i>collage</i>»; desenho livre e criativo; fotografia digital; pintura com lápis de cor. Compreender a relação entre a forma das coisas e os materiais e técnicas utilizadas na sua produção. Construir formas tridimensionais, tendo em conta a sua estrutura; descobrir materiais que se adaptem ao trabalho a desenvolver; integrar conhecimentos e aptidões manuais; ter em conta as opiniões dos outros, quando justificadas, numa atitude de construção de consenso como forma de aprendizagem comum.</p> <p>Competências Específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Experimentar; Conhecer; Criar; Apreciar”<sup>38</sup></li> <li>• Desenvolver a capacidade de análise, de síntese, argumentação e reflexiva<sup>39</sup></li> </ul> <p><u>Apropriação das linguagens elementares das artes (eixo estruturante 1):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar adequadamente vocabulário específico.</li> </ul> <p><u>Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação (eixo estruturante 2):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceber objetos gráficos aplicando regras de comunicação visual/composição, relação forma/fundo, módulo/padrão; reconhecer os processos de representação do espaço a duas dimensões: sobreposição, tamanho relativo dos objetos, textura,</li> </ul>	

<sup>38</sup> “A Magia da Expressão Plástica” de Amílcar Martins (2009).

<sup>39</sup> Competência cognitiva segundo François Audigier (2000)

luz/cor e perspetiva linear; aplicar regras de representação gráfica convencional em *lettering*; medir e controlar distâncias expressas em milímetros; selecionar os materiais adequados para aplicar na resolução de problemas concretos; selecionar e aplicar as ferramentas específicas aos materiais a trabalhar; aplicar as técnicas específicas aos materiais a utilizar e aos problemas técnicos a resolver; conhecer normas de higiene e de segurança na utilização dos equipamentos.

Desenvolvimento da criatividade (eixo estruturante 3):

- Valorizar a expressão espontânea; procurar soluções originais, diversificadas, alternativas para os problemas; selecionar a informação em função do problema; escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva; inventar símbolos/códigos para representar o material artístico; participar em momentos de improvisação no processo de criação artística.

Atitudes e Valores: cumprir normas democraticamente estabelecidas para o trabalho de grupo, gerir materiais e equipamentos coletivos, partilhar espaços de trabalho e ser capaz de avaliar esses procedimentos. Contribuir para a criação de equipamento individual; revelar capacidade de adaptação a situações novas, com apoio dos adultos ou do grupo; respeitar compromissos na realização das tarefas necessárias à sua progressão individual, manifestando atitudes e hábitos de trabalho (assiduidade, pontualidade, regularidade na apresentação dos materiais necessários, ...); manifestar curiosidade e desejo de saber na exploração de áreas de experiência, coincidentes com os seus centros de interesse; tomar iniciativas e fazer opções no domínio das atividades escolares, tendo em conta as suas preferências; reconhecer a influência da publicidade nos hábitos de consumo e realizar escolhas que tenham em conta a defesa da saúde e a qualidade de vida.

Recursos e materiais: Caixa de material do aluno. Material de suporte para o desenho, material para desenho geométrico, cartolina, papel quadriculado, revistas e jornais. Máquina fotográfica digital, computador e impressora.




Figura 4.4 Trabalhos dos alunos; Capas para os trabalhos de EVT 6º ano.

Descrição da atividade – “Retroação e avaliação”

Um outro exercício de identificação da capa foi feito através do desafio proposto ao aluno, o de preencher a silhueta do seu busto com elementos com os quais ele se identifica ou o caracterizam. Neste exercício surgem respostas diferentes e muito variadas com as quais os alunos interagem na descoberta e conhecimento do outro e também de si próprios ao terem de estabelecer prioridades e fazerem escolhas na descoberta do seu eu. Numa sociedade é importante que cada um aprenda desde logo a conhecer-se, a assumir-se e a valorizar-se num grupo vastíssimo onde todos somos diferentes. *De acordo com François Audigier (2004) a formação de um cidadão esclarecido repousa sobre a apropriação de uma cultura comum e criadora de identidade, concedendo, aos alunos, uma melhor compreensão do mundo contemporâneo de que eles são herdeiros.*

Os alunos colocam-se em perfil junto ao quadro. Atrás de si existe uma folha branca e á frente o episcópio ou o projetor. A silhueta que surge no quadro (pela projeção da luz no corpo opaco) é contornada e o aluno tem depois o desafio de se dar a conhecer<sup>40</sup> através do tratamento e preenchimento da imagem com elementos que o caracterizem. Esta atividade teve resultados muito satisfatórios.

	<h3>Atividade 4 – “Geometria Divertida”</h3>
<p>Atividade: Realizar diversos exercícios de geometria e usar a geometria como estrutura ou arquitetura das formas do envolvimento (ex: naturais).</p> <p>Tempo: Cerca de um mês</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “EXPERIMENTAR; CONHECER; APRECIAR; CRIAR”; usar o desenho geométrico enquanto estrutura de formas tridimensionais; realizar projetos que envolvam traçados geométricos rigorosos; integrar conhecimentos e aptidões manuais; materializar o desenvolvimento de uma ideia a partir do estabelecimento de novas relações, ou da organização em novas bases; realizar traçados geométricos segundo exercícios propostos; adquirir e aplicar métodos e instrumentos específicos; verificar a geometria envolvente e que estrutura as formas naturais; aplicar o sentido do “lúdico” num exercício de rigor; aprender a gostar de aprender; definir e utilizar novos conceitos.</li> </ul> <p>Competências Específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Experimentar; Conhecer; Criar; Apreciar”<sup>41</sup></li> <li>• Desenvolver a capacidade de escuta e de viver com os outros<sup>42</sup></li> </ul> <p><u>Apropriação das linguagens elementares das artes (eixo estruturante 1);</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar adequadamente vocabulário específico.</li> </ul>	

<sup>40</sup> Segundo F. Audigier; “o reconhecimento e o respeito por si próprio e pelos outros e a aceitação das diferenças” necessárias à categoria das competências éticas e da escolha de valores (2000)

<sup>41</sup> “A Magia da Expressão Plástica” de Amílcar Martins (2009).

<sup>42</sup> Segundo Audigier (2000)

Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação (eixo estruturante 2):

- Conceber objetos gráficos aplicando regras de comunicação visual/composição, relação forma/fundo, módulo/padrão
- Medir e controlar distâncias expressas em milímetros
- Selecionar e aplicar as ferramentas específicas aos materiais a trabalhar
- Conhecer normas de higiene e de segurança na utilização dos equipamentos

Desenvolvimento da criatividade (eixo estruturante 3):

- Procurar soluções originais, diversificadas, alternativas para os problemas.
- Selecionar a informação em função do problema.

Atitudes e Valores:

- Contribuir para a criação de equipamento individual; cumprir normas democraticamente estabelecidas para o trabalho de grupo, gerir materiais e equipamentos coletivos, partilhar espaços de trabalho e ser capaz de avaliar esses procedimentos. Contribuir para a criação de equipamento individual; revelar capacidade de adaptação a situações novas, com apoio dos adultos ou do grupo; respeitar compromissos na realização das tarefas necessárias à sua progressão individual, manifestando atitudes e hábitos de trabalho (assiduidade, pontualidade, regularidade na apresentação dos materiais necessários, ...); manifestar curiosidade e desejo de saber na exploração de áreas de experiência, coincidentes com os seus centros de interesse; tomar iniciativas e fazer opções no domínio das atividades escolares, tendo em conta as suas preferências.

Recursos e Materiais: Materiais de desenho geométrico

- Ter em conta as opiniões dos outros, quando justificadas, numa atitude de construção de consenso como forma de aprendizagem comum.



*Figura 4.5* Trabalho dos alunos. Divisão da circunferência em seis partes iguais; construção geométrica baseada no “desenho de invenção” do compêndio de desenho de Augusto do Nascimento (1940, p.74).

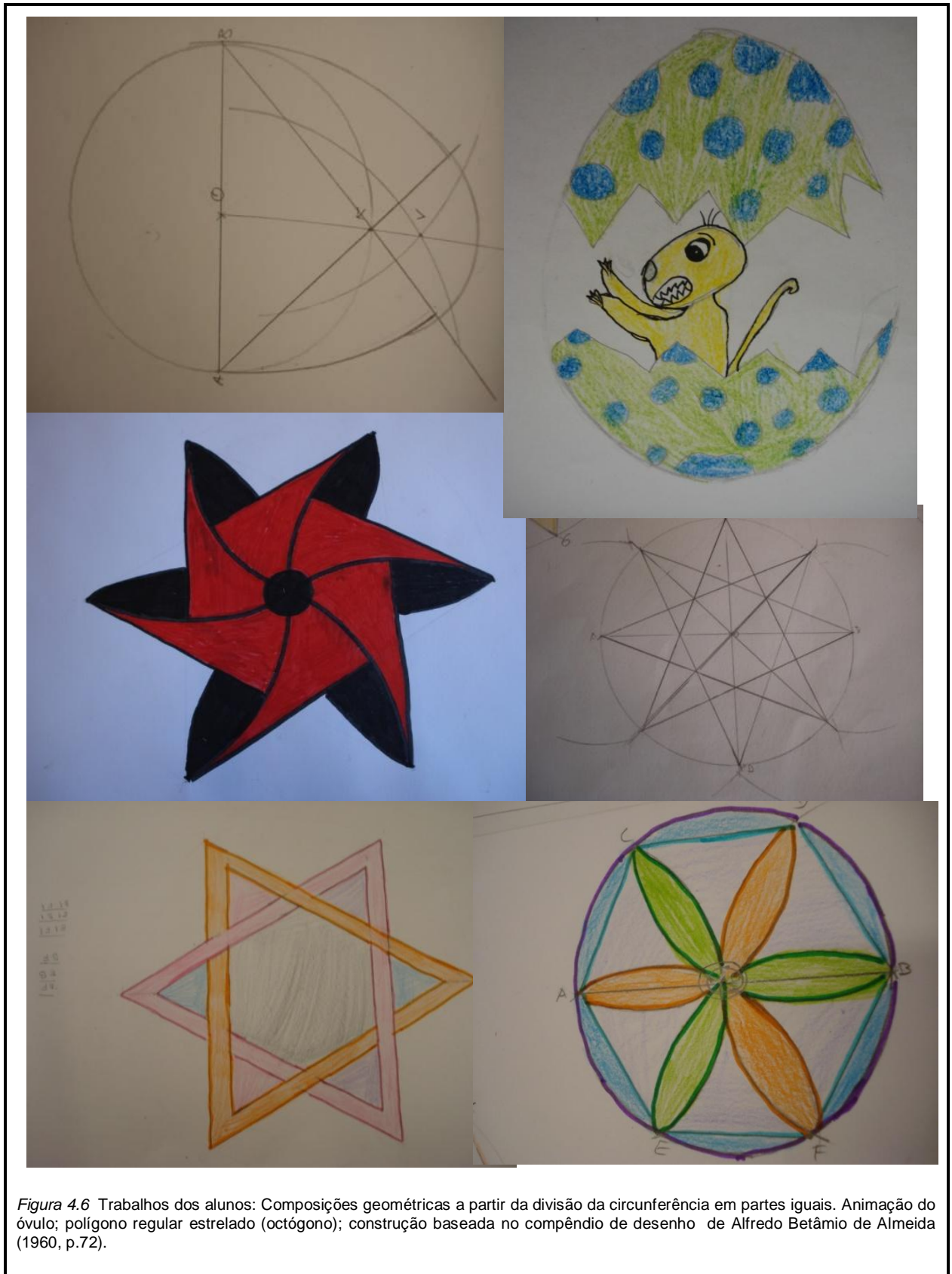


Figura 4.6 Trabalhos dos alunos: Composições geométricas a partir da divisão da circunferência em partes iguais. Animação do óvulo; polígono regular estrelado (octógono); construção baseada no compêndio de desenho de Alfredo Betâmio de Almeida (1960, p.72).

### Descrição da atividade – “Retroação e avaliação”

Sabemos que a Geometria está sempre presente no nosso envolvimento, seja ele natural ou criado pelo ser humano. Entender a “geometria” como organização formal em determinadas culturas é uma maneira de levar os alunos a respeitarem outras culturas. Entender a “geometria” no urbanismo e levar o aluno à tomada de consciência para com a necessidade de valorizar, proteger e salvaguardar esse mesmo patrimônio construído é muito enriquecedor e conducente a uma educação para a cidadania. Entender a “geometria” das formas naturais e relacionar as suas formas com a função a que se destina cada objeto ajuda o aluno a entender conceitos de design e o conceito de objeto técnico. Desta forma o aluno entenderá que muitos objetos existem para satisfazer as necessidades do homem e cumprem diversas regras formais no âmbito da estética e da tecnologia; capazes de formar cidadãos tecnologicamente mais capazes e conscientes, a geometria no objeto técnico desenvolve no aluno o rigor e o pensamento divergente na procura de diferentes soluções para uma necessidade real. Começando por abordar a geometria através de exercícios que envolvam no aluno o “conceito de geometria divertida” estes abraçarão cada desafio com maior estímulo face ao prazer do jogo e do lúdico e ao resultado final. Segundo Magalhães (1952), a geometria é o ramo da matemática que mais atrai a criança.

Quanto à geometria . . . devíamos fazer finca-pé no seu ensino, pois é o ramo da matemática que mais naturalmente atrai a criança, sendo o nexa natural entre as mais e base de outras matérias, como, por exemplo, a geografia, que nalgumas das suas partes ficam completamente memoristas e antipedagógicas sem o fundamento geométrico (traçado de planos e mapas, longitudes e latitudes, etc). A geometria, chave da natureza, segundo a vigorosa expressão de Alain, tem por outro lado grande valor educativo, por contribuir, como nenhuma outra ciência, para esclarecer o conceito de espaço, não apenas num sentido estático, mas no dinâmico. (p.59)

Tanto na matemática como na geometria o desenho e o trabalho manual revelam-se insubstituíveis, pois preparam o espírito para a ideia de o cálculo ser, antes de mais nada, um instrumento do conhecimento da realidade. Estabelece-se assim uma correlação entre todas as matérias do ciclo, que deixarão de ser repartições isoladas e às vezes cuidadosamente separadas. Desenho, língua pátria, ciências, trabalho manual, em virtude das suas recíprocas incidências de se penetrarem mutuamente e profundamente, constituem um conjunto dificilmente dissociável. (Idem, p.62)

Nesta unidade de trabalho fomos buscar inspiração ao manual dos alunos e também ao passado, “ao baú das memórias<sup>43</sup>”, ao livro único de Betâmio de Almeida (1960) e Augusto do Nascimento (1940) e apresentamos os dois volumes aos alunos de forma a que estes observassem os livros e entendessem a importância do livro enquanto

---

<sup>43</sup> Amílcar Martins (2003)

objeto histórico e reflexo de um tempo e de uma cultura para CONHECER o passado. – Veem?! Era assim que os vossos pais ou avós aprendiam quando andavam na escola! Estes desenhos parecem complicados mas não são pois a estrutura base vocês já aprenderam a fazer, a da divisão da circunferência em seis partes iguais. Qual dos exercícios querem EXPERIMENTAR? De seguida os alunos fizeram as suas escolhas e CRIARAM os seus projetos. A construção dos polígonos estrelados surge como ponte entre a geometria abordada na realização da capa de trabalho (rectas paralelas e perpendiculares) e a construção de polígonos estrelados que serão aplicados em papel metalizado para decoração dos espaços escolares aquando a época Natalícia. Os alunos APRECIARAM os resultados finais e ficaram (segundo a sua autoavaliação) a gostar de geometria.

De seguida a sala começou a encher-se de estrelas! Estrelas brilhantes e cintilantes! Do trabalho individual passamos a um projeto coletivo e a um trabalho em série. Cordões de estrelas de diversos tamanhos e realizadas em papel metalizado foram colocados pelos diversos espaços escolares (no Natal) e desta forma os alunos tiveram a oportunidade de realizar uma atividade para presentear a comunidade educativa e criar um ambiente novo e de festividade, através de objetos plásticos que invocam as aprendizagens e competências dos alunos (adquiridas em contexto sala de aula). Os resultados desta atividade foram muito satisfatórios.



## Atividade 5 – Decorações de Natal

Atividade: Realizar decorações de Natal para aplicar nos espaços da Escola

Tempo: 1º período - Dezembro

Objetivos:

- Decorar a escola; compreender a relação entre a forma das coisas e os materiais e técnicas utilizadas na sua produção; construir formas tridimensionais, tendo em conta a sua estrutura; organizar quanto à funcionalidade e equilíbrio visual espaços bi e tridimensionais; intervir em iniciativas para a defesa do consumidor, no sentido da melhoria da qualidade de vida; descobrir materiais que se adaptem ao trabalho a desenvolver; integrar conhecimentos e aptidões manuais; materializar o desenvolvimento de uma ideia a partir do estabelecimento de novas relações, ou da organização em novas bases<sup>44</sup>.

Competências Específicas:

- “Experimentar; Conhecer; Criar; Apreciar”<sup>45</sup>

Atitudes e Valores:

- Participar com empenho e competência nas tarefas produtivas do grupo, assumindo os seus saberes, opiniões e valores perante os outros, com abertura e sentido crítico; ter em conta as opiniões dos outros, quando justificadas, numa atitude de construção de consenso como forma de aprendizagem comum; cumprir normas democraticamente estabelecidas para o trabalho de grupo, gerir materiais e equipamentos coletivos, partilhar espaços de trabalho e ser capaz de avaliar esses procedimentos; Contribuir para a criação de equipamento individual; revelar capacidade de adaptação a situações novas, com apoio dos adultos ou do grupo; respeitar compromissos na realização das tarefas necessárias à sua progressão individual, manifestando atitudes e hábitos de trabalho (assiduidade, pontualidade, regularidade na apresentação dos materiais necessários, ...); manifestar curiosidade e desejo de saber na exploração de áreas de experiência, coincidentes com os seus centros de interesse; reconhecer a influência da publicidade nos hábitos de consumo e realizar escolhas que tenham em conta a defesa da saúde e a qualidade de vida; adotar na vida quotidiana comportamentos de defesa de equilíbrio ecológico e de preservação do património cultural, integrando saberes adquiridos.

Recursos e materiais:

- Materiais de Desenho, pintura e de desperdício<sup>46</sup>. Computador, Episcópio e livros de literatura infanto-juvenil com ilustrações.

<sup>44</sup> Competência de tipo procedimental geral de acordo com Audigier (2000)

<sup>45</sup> “A Magia da Expressão Plástica” de Amílcar Martins (2009).

<sup>46</sup> Anexo33 – Lista de material para EVT



Figura 4.7 Trabalhos dos alunos no âmbito das atitudes e valores.



Figura 4.8 Decorações de Natal

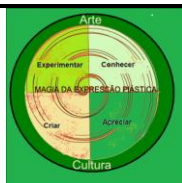
#### Descrição da atividade – “Retroação e avaliação”

A incrível capacidade que tem a sociedade atual de absorver ou recuperar informação e valores, fazendo com que quase tudo acabe por ser consumido. A própria publicidade vulgariza nomes e ideias associáveis ao choque, ao escândalo, à diferença, ao exotismo, e acaba digerida sem a menor perturbação. O gosto vicia-se

no estereótipo e facilmente se cai no erro de fustigar o Natal com imagens que se repetem ano após ano. A tradição surge enleada ao preconceito e ao hábito numa massificação de consumo de personagens e decorações. Para fugir ao «tem de ser assim» ou ao «Pai Natal» e outros estereótipos, realizaram-se postais gigantes que resultaram da composição gráfica de diferentes elementos retirados de diferentes ilustrações de diversas obras literárias. Uma cabeça aqui, um nariz ali e assim se foi construindo personagens e cenários com a ajuda do episcópio. Envolto e sustentado em mensagens que contêm desejos, sentimentos, atitudes e valores cívicos. Por exemplo, este simpático boneco de neve viaja pelo mundo inteiro transmitindo mensagens e desejos de paz. Tentou-se trabalhar as atitudes e valores com base em sentimentos que nos libertam do materialismo e consumismo tão característico desta época.

A atividade de Natal teve resultados muito positivos. O grande potencial das aprendizagens aconteceu no processo e nas diversas fases do trabalho. Esta atividade permitiu que os alunos trabalhassem para os mesmos objetivos, que partilhassem espaços de tarefas e materiais, que trabalhassem em grupo e cooperassem nas tarefas. Criou-se um ambiente de muitos “ateliers” a acontecerem ao mesmo tempo e no mesmo espaço o que permitiu os alunos poderem EXPERIMENTAR um pouco de todas as técnicas e CRIAR segundo os seus gostos e preferências. Enquanto uns estavam a projetar imagens na arrecadação escura com a ajuda do episcópio, outros realizavam postais gigantes e faziam os seus contornos e *lettering*. Outros podiam estar a pintar com as tintas acrílicas e outros a realizar os cordões de estrelas de papel metalizado e o presépio tridimensional ou a árvore feita de papel e cartão. Este tipo de estratégia requer muita organização, regras e tarefas pré-estabelecidas e orientação por parte do professor de forma a que não fique ninguém parado e todos se sintam integrados numa tarefa ou projeto.

Após a colocação dos trabalhos nos espaços escolares alguns professores vieram dar-nos os parabéns. Porém é de realçar que a grande força e batalha vencida prende-se com as vivências e aprendizagens realizadas em contexto sala de aula e com o dia-a-dia cheio de intensidade e entusiasmo, cheio de partilha e união! Os resultados foram muito satisfatórios.



## Atividade 6 – Dobragens, Origami e Quirigami

Atividade: Comemorar o “dia das expressões artísticas”

Tempo: duas aulas aproximadamente

Objetivos:

- Realizar formas tridimensionais através da técnica oriental do origami e quirigami; compreender a relação entre a forma das coisas e os materiais e técnicas utilizadas na sua produção; intervir em iniciativas para a defesa do consumidor, no sentido da melhoria da qualidade de vida; integrar conhecimentos e aptidões manuais; ser sensível às qualidades do envolvimento dos objetos e dos materiais.

Competências Específicas:

- “Experimentar; Conhecer; Criar; Apreciar”<sup>47</sup>; selecionar os materiais adequados para aplicar na resolução de problemas concretos; aplicar as técnicas específicas aos materiais a utilizar e aos problemas técnicos a resolver; escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva.

Atitudes e Valores:

- Revelar atitudes de Higiene e segurança; participar com empenho e competência nas tarefas produtivas do grupo, assumindo os seus saberes, opiniões e valores perante os outros, com abertura e sentido crítico; ter em conta as opiniões dos outros, quando justificadas, numa atitude de construção de consenso como forma de aprendizagem comum; cumprir normas democraticamente estabelecidas para o trabalho de grupo, gerir materiais e equipamentos colectivos, partilhar espaços de trabalho e ser capaz de avaliar esses procedimentos. Contribuir para a criação de equipamento individual; revelar capacidade de adaptação a situações novas, com apoio dos adultos ou do grupo; respeitar compromissos na realização das tarefas necessárias à sua progressão individual, manifestando atitudes e hábitos de trabalho (assiduidade, pontualidade, regularidade na apresentação dos materiais necessários, ...); manifestar curiosidade e desejo de saber na exploração de áreas de experiência, coincidentes com os seus centros de interesse; tomar iniciativas e fazer opções no domínio das actividades escolares, tendo em conta as suas preferências; adotar na vida quotidiana comportamentos de defesa de equilíbrio ecológico e de preservação do património cultural, integrando saberes adquiridos.

Recursos e materiais:

- Os de EVT e muitos variados tipos de papel. Fichas técnicas de origami. Cartolinas coloridas cortadas em tiras. Papel de desperdício.

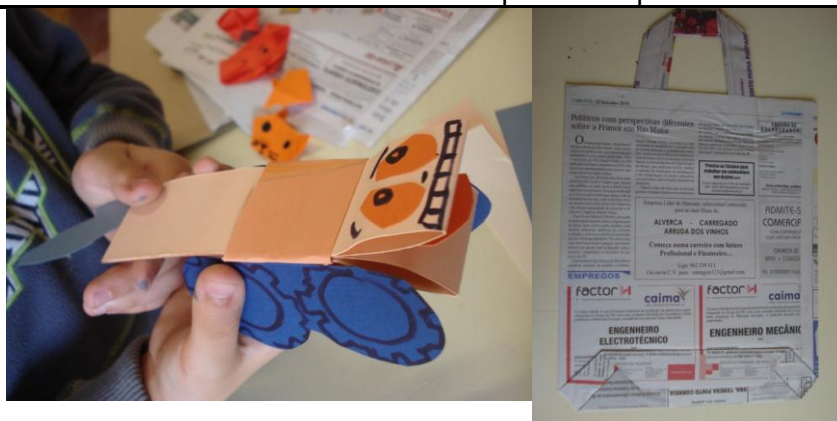


Figura 4.9  
Trabalhos dos alunos em papel.

<sup>47</sup> “A Magia da Expressão Plástica” de Amílcar Martins (2009).

### Descrição da atividade – “Retroação e avaliação”

De uma simples folha de jornal, com umas comuns tiras de cartolinas coloridas e segundo a técnica do origami, os alunos aprenderam a técnica milenar e oriental de dobrar papel. Aplicando a política dos 3 R's os alunos realizaram embalagens ou cartuchos para envolver objetos. Os mesmos cartuchos decorados segundo as técnicas da *collage* e ilustrações podem ser um adereço ou anexo da obra literária que se pretende divulgar ou ofertar a alguém. De umas simples tiras de cartolinas os alunos realizam marcadores para livros animados e que manipulados geram movimento que lhes permite deitar a língua de fora. Um objeto lúdico e personagens animadas que servem de mediação leitora entre o texto ou obra literária lida e o ouvinte da história ou leitor. Com esta atividade realça-se a importância da leitura no CONHECER e no APRENDER. APRECIANDO os alunos poderão CRIAR os seus próprios projetos e serem eles os autores das suas próprias vidas e vivências. Uma atividade que nos surpreendeu pela aderência e entusiasmo dos alunos. Os resultados obtidos foram muito satisfatórios.

#### 4.2.1-Cruzamento de dados e avaliação

Resumo	Este primeiro momento coincide com o primeiro período letivo e subdivide-se em cinco diferentes tipos de atividades ou unidades de trabalho.			
Competências	Objetivos	Fases	Atividades	Observação
No âmbito de uma educação pela cidadania: competências Cognitivas (capacidades de análise crítica da sociedade); Éticas (reconhecimento e respeito por si próprio e pelos outros, capacidade de escuta e aceitação da diversidade); Escolha de valores. Capacidade de trabalhar em grupo e de resolver conflitos. No âmbito das expressões	“Criar, apreciar, experimentar, conhecer” <sup>48</sup> criar uma capa; criar composições geométricas; Criar decorações de Natal; criar construções tridimensionais em origami; apreciar a arte; apreciar as qualidades dos objetos plásticos; apreciar os resultados e processos; experimentar diversos materiais e técnicas; experimentar diferentes soluções; conhecer e aplicar novos métodos; conhecer os outros e a si mesmos.	Em cada uma das unidades de trabalho seguimos as etapas do Método de projeto:  estudo do problema;  pesquisa de informação  desenho do projeto;  realização;  avaliação.	Realização de um teste diagnóstico que consiste na ilustração de um texto literário. Realização de uma capa para colocar os trabalhos de EVT. Realização de desenhos geométricos (polígonos estrelados) para servirem de estrutura às decorações de Natal. Realização de decorações de Natal. Realização de formas tridimensionais segundo a técnica do origami e quorigami.	Nos primeiros momentos observou-se a necessidade de adaptação dos alunos a uma disciplina nova em paralelo com a adaptação ao segundo ciclo do ensino básico. Com o passar do tempo os alunos foram revelando a interiorização de atitudes e concretizaram projetos que nos permitem concluir que houve sempre progressos e bons resultados face a cada desafio proposto. Os alunos revelaram ter muito gosto, interesse e empatia tanto pela disciplina e unidades de trabalho propostas como pelos professores.

<sup>48</sup> Adaptado de “A Magia da Expressão Plástica de Amílcar Martins” (2009).

artísticas; No âmbito da educação tecnológica;				
<p>Avaliação: observação direta; auto e hetero-avaliação; avaliação dos trabalhos executados segundo os critérios definidos pelo grupo disciplinar.</p> <p><u>Instrumentos de avaliação:</u></p> <p>SABER 10%: (Fichas de avaliação; Intervenções orais voluntárias e/ou solicitadas; Trabalhos de pesquisa; Individuais e/ou grupo; Trabalhos individuais). SABER FAZER 60%: (Trabalhos realizados durante a aula; Individualmente e/ou em grupo; Trabalhos de casa; Caderno diário/ apontamentos). SABER SER 30%: (Empenho na realização de tarefas/participação; Sociabilidade; Comportamento; Material; Assiduidade/pontualidade; Organização pessoal e limpeza; Autonomia).</p>				

### 4.3-Segundo momento

	<h4>Atividade 7 – Desenho do real; desenho de observação</h4>
<p>Atividade: Observar a natureza e Desenhar formas naturais para conhecer e aprender a ver.  Tempo: três a quatro aulas aproximadamente  Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Integrar conhecimentos e aptidões manuais; ser sensível às qualidades do envolvimento dos objetos e dos materiais; materializar o desenvolvimento de uma ideia a partir do estabelecimento de novas relações, ou da organização em novas bases; “Experimentar; Conhecer; Criar; Apreciar”<sup>49</sup></li> </ul> <p>Atitudes e Valores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Revelar atitudes de Higiene e segurança; participar com empenho e competência nas tarefas produtivas do grupo, assumindo os seus saberes, opiniões e valores perante os outros, com abertura e sentido crítico; ter em conta as opiniões dos outros, quando justificadas, numa atitude de construção de consenso como forma de aprendizagem comum; cumprir normas democraticamente estabelecidas para o trabalho de grupo, gerir materiais e equipamentos coletivos, partilhar espaços de trabalho e ser capaz de avaliar esses procedimentos; contribuir para a criação de equipamento individual; revelar capacidade de adaptação a situações novas, com apoio dos adultos ou do grupo; respeitar compromissos na realização das tarefas necessárias à sua progressão individual, manifestando atitudes e hábitos de trabalho (assiduidade, pontualidade, regularidade na apresentação dos materiais necessários, ...); manifestar curiosidade e desejo de saber na exploração de áreas de experiência, coincidentes com os seus centros de interesse; tomar iniciativas e fazer opções no domínio das atividades escolares, tendo em conta as suas preferências; adotar na vida quotidiana comportamentos de defesa de equilíbrio ecológico e de preservação do património cultural, integrando saberes adquiridos; participar com empenho e competência nas tarefas produtivas do grupo, assumindo os seus saberes, opiniões e valores perante os outros, com abertura e sentido crítico<sup>50</sup>.</li> </ul> <p>Competências Específicas:</p> <p><u>Apropriação das linguagens elementares das artes (eixo estruturante 1):</u> aplicar</p>	

<sup>49</sup> “A Magia da Expressão Plástica” de Amílcar Martins (2009).

<sup>50</sup> Competência cognitiva e ética de acordo com Audigier (2000)

adequadamente vocabulário específico.

Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação (eixo estruturante 2):

- Conceber objetos gráficos aplicando regras de comunicação visual/composição, relação forma/fundo, módulo/padrão; reconhecer os processos de representação do espaço a duas dimensões: sobreposição, tamanho relativo dos objetos, textura, luz/cor e perspectiva linear.

Desenvolvimento da criatividade (eixo estruturante 3):

- Valorizar a expressão espontânea; escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva; participar em momentos de improvisação no processo de criação artística.

Recursos e materiais: os de EVT para o desenho e pintura.



Figura 4.10 Desenho de formas naturais.

Descrição da atividade – “Retroação e avaliação”

Muitos professores acham estranho quando surge um desenho mais real feito pelos alunos pois parecem apegados às garatujas desproporcionadas dos alunos e aos seus desenhos pouco orientados e de memória pouco esclarecida. Por exemplo, a criança pode desenhar um elefante sem nunca ter visto nenhum e sem recorrer à fotografia real ou imagem do mesmo. Desta forma, esse elefante é um desenho que resulta de um conhecimento pouco trabalhado e estruturado, é o que eles acham que é...ou que

resulta dos estereótipos da infância. Magalhães (1952) considera que o desenho de memória é um meio de expressão. “A criança pequena expressa por ele em primeiro lugar a atividade da sua fantasia na elaboração das suas imagens mnésicas” (p.49).

Porém no segundo ciclo pretendemos que o aluno aumente as suas capacidades expressivas. O que falta? Falta que ao aluno lhes sejam dadas orientações para que o mesmo aprenda a ver... a saber observar e desta forma a CONHECER a realidade e o mundo. Ver é APRENDER e APRECIAR ...Basta que os alunos entendam o que é “VER” para que a mudança aconteça! E o que é ver? Para Sousa (1995) ver é ir ao encontro das coisas.

Ver é a coordenação consciente dos vários olhares, das diferentes sensações, das diferentes percepções, das próprias memórias que nos informam, em boa medida, os atos e as escolhas. Na verdade, e porque não dizê-lo? Ver é escolher e é julgar. É compreender. (p.31)

Na “aprendizagem do ver” e segundo Adolfo de Castro (1941), “a cópia do natural tem valor próprio porque forma a visão, coordena as sensações visuais e impõe a análise dos objetos que servem de modelo”. Para o autor “é preciso educar a visão e a compreensão dos objetos ajuda a vê-los” (p.5). No âmbito da “aprendizagem do ver”, do desenho do real e segundo Magalhães (1952), as aprendizagens devem ter uma “ordem sistemática e lógica”.

A escola passiva teve o preconceito dos princípios teóricos, visto que acreditava na similitude do pensamento entre a criança e a adulto. Foi em virtude desse princípio que ela queria dar à criança os conhecimentos pela ordem sistemática e lógica estabelecida pelos sábios: as partes do discurso antes de aprender a falar, a classificação e a definição antes de observar as flores e os insectos, a linha, os ângulos e as figuras antes de desenhar, os princípios de enumeração, as definições, os princípios e as regras do cálculo antes dos problemas. Ora a verdade é completamente outra: a criança procede como o adulto mas com uma mentalidade cuja estrutura varia segundo as fases do desenvolvimento. (p.54-55)

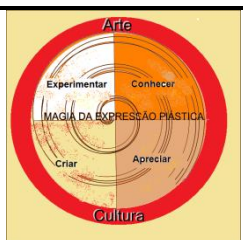
E neste exercício de aprender a ver e a educar a visão e a compreensão dos objetos, o aluno poderá nos seus “desenhos de observação do real” ou “desenho à vista de um objeto” ser igualmente criativo e afirmar-se através das suas expressões e sensibilidades pessoais. Ver, observar... desenhar e voltar a ver para compreender. Tal como na mandala “A Magia da Expressão Plástica” de Martins (2009) e no desenvolvimento das suas competências: apreciar, experimentar, criar, conhecer.

De acordo com Cardoso (2001) desenhar, é comunicar visualmente e em liberdade, sem discriminar ou oprimir o autor da mensagem, dando possibilidades às expressões individuais (p.166). O exercício do “desenho de observação do real” ou “desenho à vista de um objeto” não só desenvolve no aluno a capacidade de “ver/compreender” como também «o desenho é uma boa oportunidade para a “aprendizagem” da

democracia e para levar os alunos à compreensão da diversidade de sentimentos e estilos de vida» (idem, Ibidem).

Uma estratégia aconselhável para favorecer a aceitação e o respeito pela diferença, poderá ser feita através dos próprios materiais de suporte, não apenas mudando e variando os seus tamanhos, espessuras, texturas e cores, como também a posição em que se trabalha. Não é indiferente o resultado do trabalho realizado na vertical e em pé, no chão ou sentado num estirador! Cada posição obriga a movimentos diferentes de olhos, braços e mãos. Estas diferentes experiências, aparentemente desligadas do nosso objetivo principal, são-lhe muito mais próximas do que se poderia imaginar. Só uma pessoa habituada à mudança, a mover-se em espaços não formais que a obriguem a readaptar-se continuamente, está preparada para não “cair” no estereótipo e ser sensível às diferenças, valorizando-as em vez de as repudiar. Porém, para que tudo isto seja possível, é necessário que os próprios professores aceitem o desafio de serem animadores e “promotores” de valores culturais. (Idem, Ibidem)

Nesta atividade de observação e desenho foi pedido aos alunos que trouxessem de casa uma natureza morta. Valorizou-se o património natural desta zona rural (Fazendas de Almeirim) e a beleza do ambiente e das formas; a beleza que tanto existe numa ave como existe numa fruta ou numa árvore. Mostraram-se exemplos de pinturas de naturezas mortas e “num diálogo com a obra de arte” identificaram-se alguns aspectos formais referentes às obras. De início os alunos olham ...olham ... e sentem muito medo de representar o real mas com as primeiras experiências gráficas e com o estímulo positivo do professor os alunos começam a soltar-se e a criar as suas formas e os diversos elementos visuais que a compõem. Representar o limão ou a maçã foi tarefa mais fácil que representar fósseis ou os búzios da praia. Os alunos apreciaram muito esta unidade de trabalho e foram muito empenhados. Queres desenhar uma formiga? Então primeiro olha bem para ela, observa ...observa... analisa ... vê cada parte ... pesquisa e lê sobre ela ...vê! Compreende... e aprende!



## Atividade 8 – Animação<sup>51</sup>

**Atividade:** Realizar um fantoche de luva e o seu documento de identificação. Realizar um teatro de fantoches segundo temas propostos pelos alunos e orientados pelos professores.

**Tempo:** 2º período

**Objetivos:**

- Terem gosto pela escrita e leitura de histórias e literatura infanto-juvenil; desenvolver a capacidade de comunicação através do lúdico e de personagens; compreender a relação entre a forma das coisas e os materiais e técnicas utilizadas na sua produção; construir formas tridimensionais, tendo em conta a sua estrutura; organizar quanto à funcionalidade e equilíbrio visual espaços bi e tridimensionais; analisar a adequação dos meios à ideia ou intenção expressas; intervir em iniciativas para a defesa do consumidor, no sentido da melhoria da qualidade de vida; descobrir materiais que se adaptem ao trabalho a desenvolver; integrar conhecimentos e aptidões manuais; ser sensível às qualidades do envolvimento dos objetos e dos materiais; materializar o desenvolvimento de uma ideia a partir do estabelecimento de novas relações, ou da organização em novas bases.

**Competências Específicas:**

- “Experimentar; Conhecer; Criar; Apreciar”<sup>52</sup>

Apropriação das linguagens elementares das artes (eixo estruturante 1); aplicar adequadamente vocabulário específico.

Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação (eixo estruturante 2); aplicar as técnicas específicas aos materiais a utilizar e aos problemas técnicos a resolver; conhecer normas de higiene e de segurança na utilização dos equipamentos

Desenvolvimento da criatividade (eixo estruturante 3); valorizar a expressão espontânea; procurar soluções originais, diversificadas, alternativas para os problemas; selecionar a informação em função do problema; escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva; inventar símbolos/códigos para representar o material artístico; participar em momentos de improvisação no processo de criação artística.

**Atitudes e Valores:**

- Revelar atitudes de Higiene e segurança; participar com empenho e competência nas tarefas produtivas do grupo, assumindo os seus saberes, opiniões e valores perante os outros, com abertura e sentido crítico; ter em conta as opiniões dos outros, quando justificadas, numa atitude de construção de consenso como forma de aprendizagem comum; cumprir normas democraticamente estabelecidas para o trabalho de grupo, gerir materiais e equipamentos coletivos, partilhar espaços de trabalho e ser capaz de avaliar esses procedimentos; tomar iniciativas e fazer opções no domínio das atividades escolares, tendo em conta as suas preferências; adotar na vida quotidiana comportamentos de defesa de equilíbrio ecológico e de preservação do património cultural, integrando saberes adquiridos; aprender a importância “da história do homem” no que concerne ao desenvolvimento tecnológico e à evolução do lúdico e do lazer. Por exemplo, a história e importância dos “Robertos” em tempos de

<sup>51</sup> Apêndice D

<sup>52</sup> “A Magia da Expressão Plástica” de Amílcar Martins (2009).

analfabetismo generalizado e numa sociedade pobre e rural com poucos recursos e poucas distrações<sup>53</sup>.

Recursos e materiais:

- Os de EVT e matérias de desperdício. Meia ou peúga. Estrutura de madeira para o teatro (biombo). Adereços de teatro para criação de personagens. Livros de histórias.



Figura 4.11 Teatro de fantoches e mediação leitora.

Descrição da atividade – “Retração e avaliação”

- “Que fixe! Vamos realizar um fantoche!” – “Sim! É verdade! Não se esqueçam de trazer a meia ... e já sabem, pode ser velhinha e rota ... tem é de estar lavada e não cheirar a queijinho!” (Todos riem! Acharam piada à gracinha da professora!). Os alunos têm a tarefa de pensar num tema atual e problemático que queiram tratar. Alguns optaram por falar do tabagismo, higiene oral, animais e ambiente, relacionamentos interpessoais entre outros. O seu tema mais explorado foram os animais e as fábulas. Realizaram um guião em grupo e em discurso direto. Individualmente realizaram o retrato físico e psicológico do personagem fantoche.

<sup>53</sup> Competência cognitiva sobre o mundo atual e numa dimensão histórica e cultural para o desenvolvimento da capacidade de análise crítica da sociedade; segundo François Audigier (2000).

Realizaram o projeto gráfico do seu personagem na folha A3 e os respectivos estudos de materiais e adereços. Todas estas fases são introduzidas de forma construtiva e com momentos de exemplificação técnica e teoria ou explicações ao grande grupo. Esta atividade é muito rica pela transversalidade de conteúdos e competências que permitem ao aluno adquirir e desenvolver gradualmente.

No que se refere à “oficina de histórias”, segundo Glória Bastos (2005) basta proporcionar o ambiente adequado e encorajar a produção pessoal. Aspectos como a exageração, caracterização, estrutura narrativa, podem ser treinados utilizando os próprios textos dos alunos e relacionando-os com os exemplos de que se partiu (p.75).

A aproximação entre a criança e os animais do ponto de vista do comportamento, dos sentimentos e até das emoções permite aos autores recriar situações com que o leitor se pode facilmente identificar porque as reconhece como próximas e significativas. É comumente aceite a ideia de que os animais são um campo de interesse para a criança desde muito pequena, constituindo-se como bestiários afectivos que ela reconhece nos textos literários<sup>54</sup>.

No ver de Bastos (2005), a fábula, põe em cena animais, sabendo-se todavia que eles surgem aí não nessa função, mas enquanto representantes das virtudes e defeitos do homem. “Características indesejáveis, como a arrogância e a vaidade são ridicularizadas, e os traços positivos geralmente saem recompensados. Muitas histórias modernas são também reminiscências de fábulas, pela sua brevidade e lição moral” (p.84-85). Segundo Torrado (2004) no prefácio da sua obra, “... como a rotulagem moral nem sempre é explícita, a criança adere ao açúcar do enredo e, sem quase se aperceber, absorve a advertência”.

Pelo menos, tem sido essa a íntima crença dos criadores das fábulas e dos que, ao longe dos séculos, as fizeram transitar de geração para geração\_ pais que foram filhos, educadores que foram educandos\_ todos eles confiantes no efeito benéfico do contado como depósito de valores positivos e alfofre de boa conduta. De facto, a fábula é a via por excelência, a via mais corrente para o trânsito das regras de segurança, garantes da perenidade da espécie. Recados não faltam. Não te debruces sobre perigos desproporcionados. Não te alies a quem te pode aniquilar. Não te iludas com promessas irrealizáveis. Não te abalances a corridas para as quais não tens fôlego. Não te percas nas encruzilhadas da vida. Tudo lembretes, na beira do ninho, antes do abrir das asas .... (Idem, Ibidem)

De acordo com Cardoso (2001), a Animação é uma atividade em que, se for dada liberdade de expressão, os alunos se envolvem com agrado e comunicam as suas vivências... “a animação pode funcionar como um meio, como um suporte ... os fantoches, por exemplo, podem representar cenas e conceitos extremamente

---

<sup>54</sup> [www.casadaleitura.org](http://www.casadaleitura.org)

incentivadores à cidadania, à igualdade de oportunidades, à solidariedade ... pela positiva ou até pela denúncia da sua ausência (p. 165). Também Bastos (1999) considera que “as fábulas e o realismo animal são um recurso muito importante na transmissão de valores e atitudes”. “Com personagens que encarnam simultaneamente características humanas e qualidades próprias à sua condição de animal, as histórias de animais falantes suscitam uma forte adesão dos leitores mais novos” (p.124).

Acerca do conteúdo Comunicação, salienta Cardoso (2001) referindo-se ao próprio programa.

“o que deve caracterizar um regime de comunicação democrático é, essencialmente, a abertura aos outros”. Ora, assim sendo, este é um conteúdo privilegiado para o desafio explícito à integração escolar da diversidade étnico-cultural dos alunos, através não apenas do conhecimento e da compreensão como do significado e suas implicações na construção de uma atitude responsável e solidária na perspectiva de humanismo universalista (p.161).

Na realização dos fantoches fez-se a construção de um personagem através do seu retrato físico e psicológico. Para complemento desse animismo ou em muitos casos personificação, surgiu a tarefa de se realizar um documento identificador do fantoche. Muitos alunos optaram pelo bilhete de identidade e cartão de cidadão nacional. Este exercício muito simples e de certa forma humorístico tem uma base de educação pela cidadania pois leva-nos à consciência da necessidade de uma identidade e identificação no meio de um todo que é a sociedade e o meio em que vivemos.

Na criação e construção de um personagem houve a preocupação pela conceção do seu vestuário e acessórios, os quais foram feitos com materiais de desperdício de forma a cumprir a reutilização (3r's). Segundo Cardoso (2001) o vestuário é a “afirmação de uma cultura, estilo de vida, condição social, situação geográfica ...”.

Através da História, cada civilização e cada época trouxe consigo novas formas de vestir”. No entanto, e porque o vestuário ajuda a definir um aspeto fundamental da identidade e até da personalidade das gentes de uma região, ele converte-se num elemento integrador da herança cultural de um povo. Deve ser dada aos alunos a oportunidade de conhecer essa diversidade, para que, ao compreendê-la, respeitem a existência de uma “interdependência democrática entre alunos de diversas origens étnicas e raciais, e eliminem formas de discriminação e opressão, quer individuais, quer institucionais”. Estas reflexões sobre a dimensão intercultural são valores democráticos, aos quais o próprio programa do segundo ciclo de EVT é sensível, e que só por si já justificam alguns conteúdos da LBSE, como por exemplo, aquele onde se diz “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pela personalidade e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas. (p. 168)

A escolha de literatura infanto-juvenil esteve também presente na introdução ao momento em todos apresentaram as suas histórias e numa manhã que escolhemos para que tal acontecesse. Decidimos dar o exemplo. Decidimos que teríamos de lhes



Figura 4.12 Objeto para mediação leitora.

mostrar que o ridículo é muito subjetivo, que a brincar também se aprendem coisas muito sérias. Que o trabalho de ator é muito sério. Que um fantoche depende de nós para ter vida e “dar vida aos outros”. Abro a mão ... e mostro-lhes isto ...feito de pasta de papel. – “Sabem uma coisa? Isto é mesmo o que estão a pensar! Isto é a prova de que a história que vos vou contar é verdadeira! Há coisas que por vezes nos acontecem que são

injustas! E isso foi o que aconteceu com uma pequena Toupeira que um dia acordou com isto na cabeça! Vocês de certeza que já passaram por alguma experiência assim! Uma situação injusta ou desagradável ...” E de seguida leio-lhes a história em grupo com uma aluna com NEE e que devido à sua grande timidez não gosta de falar para o grande grupo.

A toupeira que queria saber quem lhe fizera aquilo na cabeça<sup>55</sup> constitui um álbum de grande sucesso pela forma original como tematiza, sem referências explícitas mas de forma muito sugestiva e particularmente cómica, a questão dos excrementos das diferentes personagens animais. Assim, um tema aparentemente tabu e excluído do universo da produção literária, é trazido para a produção de potencial receção infantil, é recriado com originalidade sob a forma de uma narrativa que também assenta no mistério. As ilustrações, quase todas de grande plano, representam com fidelidade as personagens e as suas ações, completam o sentido do texto e preenchem vários dos espaços em branco ajudando o leitor a visualizar elementos que surgem apenas sugeridos na componente verbal. Quando os alunos começaram a ter consciência do conteúdo do livro “sorriram” e “segredaram”. – “Olha ... aquilo é cocó!” –“É bosta!”. Mas logo de seguida veio o riso e o envolvimento à narrativa! No fim um inesperado bater de palmas! Tal qual como aconteceu em o “Gustavo Azul”. Por fim a professora pergunta ...- “Quem quer agora apresentar a sua história?” Após a quebra do gelo e de termos morto “a vergonha”, o tempo e o espaço eram agora nossos! A brincar tornamos este momento num momento muito sério e num momento muito especial das nossas vidas!

<sup>55</sup> Livro de Werner Holzwarth, traduzido por Alexandre Honrado e com ilustrações de Wolf Erlbruch trata uma narrativa paralelística de temática humorística



## Atividade 9 – A política dos “3 R’ s”<sup>56</sup>

Atividade: Realização de fantoches com materiais de desperdício e garrafas pet.

Tempo: aproximadamente quatro aulas

Objetivos: construir um fantoche com uma garrafa pet para reutilizar desperdícios; compreender a relação entre a forma das coisas e os materiais e técnicas utilizadas na sua produção; construir formas tridimensionais, tendo em conta a sua estrutura; intervir em iniciativas para a defesa do consumidor, no sentido da melhoria da qualidade de vida; descobrir materiais que se adaptem ao trabalho a desenvolver.

Competências Específicas:

- “Experimentar; Conhecer; Criar; Appreciar”<sup>57</sup>

Apropriação das linguagens elementares das artes (eixo estruturante 1);

- Aplicar adequadamente vocabulário específico.

Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação (eixo estruturante 2);

- Seleccionar os materiais adequados para aplicar na resolução de problemas concretos
- Seleccionar e aplicar as ferramentas específicas aos materiais a trabalhar
- Aplicar as técnicas específicas aos materiais a utilizar e aos problemas técnicos a resolver

Desenvolvimento da criatividade (eixo estruturante 3);

- Valorizar a expressão espontânea.
- Procurar soluções originais, diversificadas, alternativas para os problemas.
- Seleccionar a informação em função do problema.
- Escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva.
- Participar em momentos de improvisação no processo de criação artística.

Atitudes e Valores: revelar atitudes de higiene e segurança; participar com empenho e competência nas tarefas produtivas do grupo, assumindo os seus saberes, opiniões e valores perante os outros, com abertura e sentido crítico; ter em conta as opiniões dos outros, quando justificadas, numa atitude de construção de consenso como forma de aprendizagem comum; cumprir normas democraticamente estabelecidas para o trabalho de grupo, gerir materiais e equipamentos coletivos, partilhar espaços de trabalho e ser capaz de avaliar esses procedimentos. Contribuir para a criação de equipamento individual; revelar capacidade de adaptação a situações novas, com apoio dos adultos ou do grupo; respeitar compromissos na realização das tarefas necessárias à sua progressão individual, manifestando atitudes e hábitos de trabalho (assiduidade, pontualidade, regularidade na apresentação dos materiais necessários, ...); manifestar curiosidade e desejo de saber na exploração de áreas de experiência, coincidentes com os seus centros de interesse; tomar iniciativas e fazer opções no domínio das atividades escolares, tendo em conta as suas preferências; reconhecer a influência da publicidade nos hábitos de consumo e realizar

<sup>56</sup> Reciclar, reduzir e reutilizar

<sup>57</sup> “A Magia da Expressão Plástica” de Amílcar Martins (2009).

escolhas que tenham em conta a defesa da saúde e a qualidade de vida; adotar na vida quotidiana comportamentos de defesa de equilíbrio ecológico e de preservação do património cultural, integrando saberes adquiridos; participar com empenho e competência nas tarefas produtivas do grupo, assumindo os seus saberes, opiniões e valores perante os outros, com abertura e sentido crítico<sup>58</sup>.

Recursos e materiais:

- Materiais de EVT<sup>59</sup> e materiais de desperdício.



Figura 4.13 Trabalhos dos alunos

Descrição da atividade – “Retroação e avaliação”

Baseado na teoria dos três R's a construção de fantoches com garrafas Pet<sup>60</sup> foi um desafio muito estimulante e uma atividade que desenvolveu nos alunos muitos conteúdos e aprendizagens referentes à educação ambiental e educação cívica. A sustentar algumas histórias e guiões para os teatros estiveram alguns textos de obras da literatura infanto-juvenil. Estas são sem duvida tesouros muito valiosos, capazes de educar, ensinar, estimular e divertir simultaneamente as crianças ou alunos.

Houve um dia em que os alunos entraram na sala de forma mais agitada. Havia um certo barulho no ar e algumas caras mal dispostas. O aluno enquanto se dirigia ao lugar prenunciava uns altos desabaços. - “Eu vou partir a cara aquela gaja! Ela vai ver (palavrão)! Estou farto daquela gaja de (palavrão). É mesmo lixada!”

<sup>58</sup> Competência cognitiva e ética de acordo com Audigier (2000)

<sup>59</sup> Anexo 33

<sup>60</sup> Apêndice G

O ambiente estava muito mau, desagradável...o aluno estava irritado e não se conseguia acalmar. Foi então que o meu dossier que reúne muitos e variados textos de literatura infanto-juvenil me veio à cabeça! E de acordo com Martins (2002) fui ao sótão das ideias e abri o baú das memórias de saltimbanco (p.23). E que sorte a minha! A minha e a deles! É que lá estava o texto “das gajas lixadas”.

“O sótão é um arquivo dinâmico onde se guardam heranças que são transformadas em reportório acumulado, disponível e à mão. Vai-se ao sótão do nosso mundo da observação objetiva, subjetiva e intuitiva sempre que dele há necessidade e desejo” (Idem, Ibidem).

Mandei-os calar com um grito e contei até três para todos ficarem quietos. – “Sabem uma coisa? Antes de distribuírem as coisas vou ler-vos um texto<sup>61</sup> e o trabalho para casa é um desenho sobre a amizade. Depois de ler o texto quero que compreendam que estamos em EVT e que aqui não é permitido lutas e nem chamar nomes. Mais algum assunto específico e referente ao intervalo terão de falar com a vossa diretora de turma. Agora ouçam com muita atenção! (...mudei de voz ...gesticulei ...olhei nos olhos ... agarrei cada um deles à história! Assim, de forma a que eles ficassem presos! Presos a cada palavra e que no silêncio elas fluíssem entre o coração e a mente dos pequenos... numa luta renhida que se sente nos olhares esbugalhados e na atenção e silêncio dos ouvintes!). O texto “As Gajas” de José Fanha (2007) foi lido em voz alta e de forma muito expressiva.

O meu amigo Hélder levou ontem um medíocre da nossa professora e, quando chegou ao recreio pôs-me uma mão no ombro e disse-me com cara de quem sabe muito bem do que é que está a falar: -“Sabes o que eu te digo, pá? As gajas são lixadas!” Fiquei-me com aquela. Se o Hélder dizia é porque devia ser verdade. Eu é que andava distraído e nunca tinha pensado a fundo nesses assuntos relacionados com gajas. Mas pensando bem, o Hélder tinha toda a razão. Verdade, verdadinha: As gajas são lixadas. Bastava lembrar-me da Armandinha que, em vez de me dar os cromos das pastilhas elásticas, preferia deitá-los para o caixote do lixo só para me irritar. E da Célia, a quem pedi namoro e se desatou a rir. E da Joana que todos os dias me dizia que eu tinha cara de sapo engasgado. O Hélder tinha mesmo razão. Quando fui para casa, ia a repetir cá para comigo: As gajas são lixadas! As gajas são mesmo lixadas! Olhava para cada mulher que passava por mim na rua e pensava: Tu és uma gaja lixada. (...) O Hélder tinha toda a razão. As gajas são lixadas. As gajas são mesmo lixadas. O problema é que, entre as mulheres que eu conhecia, não tinha a sorte de conhecer nenhuma gaja.

Após a leitura do texto algo de inesperado aconteceu! Estavam todos em silêncio! E parecia que “mordidos por um bicho”, aquele bicho do sótão das memórias da minha infância em que a minha avó dizia: -“Ó filha estás tão calada! Mordeu-te algum bicho!?”. Mas ali fora o “bicho” das palavras ... a capacidade que as palavras das

---

<sup>61</sup>Do autor José Fanha (2007) in Diário inventado de um menino já crescido

histórias têm para dar o exemplo, para educar, para transmitir lições de moral e tratar questões éticas. O resto da aula decorreu sem problemas! O aluno acalmou e todos voltaram a trabalhar empenhadamente e com muita criatividade! Os resultados desta unidade de trabalho foram muito satisfatórios. Igualmente satisfatórios foram os resultados desta intervenção da professora na gestão de conflitos e restauração do ambiente sala de aula.

	<h3>Atividade 10 – A Banda Desenhada e a Ilustração</h3>
<p>Atividade: Realização de uma banda desenhada e de uma ilustração de uma obra literária          Tempo: três a quatro aulas          Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceber um personagem segundo o retrato físico e psicológico; sensibilizar os alunos para questões ambientais; organizar quanto à funcionalidade e equilíbrio visual espaços bidimensionais; integrar conhecimentos e aptidões manuais; realizar uma ilustração a partir de uma obra literária; realizar uma Banda desenhada a partir de um tema do universo pessoal, vivências dos alunos ou de um problema social como a “poluição das águas” ou “o lixo urbano”.</li> </ul> <p>Competências Específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Experimentar; Conhecer; Criar; Apreciar”<sup>62</sup></li> </ul> <p><u>Apropriação das linguagens elementares das artes (eixo estruturante 1):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar adequadamente vocabulário específico.</li> </ul> <p><u>Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação (eixo estruturante 2):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceber objetos gráficos aplicando regras de comunicação visual/composição, relação forma/fundo, módulo/padrão</li> <li>• Reconhecer os processos de representação do espaço a duas dimensões: sobreposição, tamanho relativo dos objetos, textura, luz/cor e perspetiva linear</li> <li>• Aplicar regras de representação gráfica convencional em <i>lettering</i></li> </ul> <p><u>Desenvolvimento da criatividade (eixo estruturante 3):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Procurar soluções originais, diversificadas, alternativas para os problemas.</li> <li>• Selecionar a informação em função do problema.</li> <li>• Escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva.</li> <li>• Inventar símbolos/códigos para representar o material artístico.</li> </ul> <p>Atitudes e Valores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revelar atitudes de Higiene e segurança; ter em conta as opiniões dos outros, quando justificadas, numa atitude de construção de consenso como forma de aprendizagem comum; cumprir normas democraticamente estabelecidas para o trabalho de grupo, gerir materiais e equipamentos coletivos, partilhar espaços de trabalho e ser capaz de avaliar esses procedimentos. Contribuir para a criação de equipamento individual; revelar capacidade de adaptação a situações novas, com apoio dos adultos ou do grupo; manifestar curiosidade e desejo de saber na exploração de áreas de experiência,</li> </ul>	

<sup>62</sup> “A Magia da Expressão Plástica” de Amílcar Martins (2009).

coincidentes com os seus centros de interesse; tomar iniciativas e fazer opções no domínio das atividades escolares, tendo em conta as suas preferências; participar com empenho e competência nas tarefas produtivas do grupo, assumindo os seus saberes, opiniões e valores perante os outros, com abertura e sentido crítico<sup>63</sup>.

Recursos e materiais:

- Material de desenho e de colorir. Obra literária: “História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar” de Luís Sepúlveda.



Figura 4.14 Trabalhos dos alunos.

- “Vou pôr um ovo. Com as últimas forças que me restam vou pôr um ovo. Amigo gato, vê-se que és um animal bom e de nobres sentimentos. Por isso, vou pedir-te que me faças três promessas. Fazes?” (...). Kengah olhou para o céu, agradeceu a todos os bons ventos que a haviam acompanhado e, justamente ao exalar o último suspiro, um ovito branco com pintinhas azuis rolou junto do seu corpo impregnado de petróleo. (p.29-32)

<sup>63</sup> Competência cognitiva e ética de acordo com Audigier (2000)



Figura 4.15  
Ilustração da obra literária “História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar”.

#### Descrição da atividade – “Retração e avaliação”

Nesta unidade de trabalho para a abordagem da banda desenhada e da ilustração recorreremos de novo à construção de um personagem através a conceção do seu retrato físico e psicológico. À semelhança dos filmes de animação em que surgem objetos animados, também aqui eles poderiam criar o que eles quisessem. Deveriam pensar num tema e posteriormente num elemento fundamental que o representasse. Por exemplo uma gota de chuva, uma pedra, um relógio ... qualquer coisa pode ser animada e sofrer processos de metamorfose física. Segundo Piaget (1976), uma consequência do realismo infantil é o animismo. As crianças têm tendência para representar espontaneamente corpos não vivos como dotados de consciência, de intencionalidade, de sensações e de sentimentos.

Posteriormente seria necessário os alunos realizarem o estudo das expressões dos rostos dos personagens (a rir, a chorar, com raiva, com ansiedade, com medo, apaixonado, entre outros). Após a criação do guião os alunos aplicando a teoria, ou seja, a gramática da Banda Desenhada, realizam o seu projeto numa folha de desenho A3. Aqui torna-se muito importante o aspeto da comunicação, do *lettering* e da imagem. É importante incentivar os alunos a algo simples de forma a que não se cansem rapidamente ou surja espaço para dúvidas, ansiedades e medos. Por fim a professora apresenta uma obra literária e lê em voz alta algumas páginas da obra incentivando os alunos a adquirirem o livro na biblioteca e a lerem-no logo que possam. A professora muda a voz... gesticula emoções ... sugere sons ...olha os alunos nos olhos ... e o silêncio e a atenção dos alunos toma lugar naquele espaço sala de aula! -“Que mau! Uma gaivota apanhada por uma mancha de crude!” Assim desta forma são invocados temas relacionados com o ambiente e personagens do universo infantil; os simpáticos animais que aqui aparecem no âmbito de um problema muito real e contemporâneo mas também animais num faz de conta ou numa personificação ... afinal os gatos são amigos das gaivotas? E eu sou amigo de todos?

É possível quebrar as regras e os preconceitos e saber gerir as diferenças e os conflitos e aprender a viver juntos?!

Diferente da técnica da banda desenhada, surge espaço para a concretização da ilustração. Esta última atividade também surgiu enquanto método e recurso para que os alunos que já tinham terminado a BD não ficassem sem fazer nada. Em vez de lhes dizer: “Faz um desenho sobre ...” ou “Faz um desenho livre”, optamos por desenvolver em paralelo uma atividade que a nosso ver é bem mais pedagógica e capaz de desenvolver nos alunos competências de índole cívica e no âmbito de uma educação para a cidadania. Esta atividade também promove o gosto pela leitura. Os alunos mostraram muito interesse, gosto, empenho e sucesso nas suas tarefas e os resultados finais foram muito satisfatórios.

	<h3>Atividade 11 – A Cor e a Pintura</h3>
<p>Atividade: Pintura          Tempo: 2º período – quatro a cinco aulas de noventa minutos cada          Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver “O Primeiro Olhar” através da educação do olhar e do ver através do contacto com a obra de arte.</li> <li>• Dialogar sobre a arte e desenvolver a sensibilidade estética.</li> <li>• Experimentar; Conhecer; Aprender e criar.</li> </ul> <p>Competências Específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Experimentar; Conhecer; Criar; Appreciar”<sup>64</sup></li> </ul> <p><u>Apropriação das linguagens elementares das artes (eixo estruturante 1):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar adequadamente vocabulário específico.</li> </ul> <p><u>Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação (eixo estruturante 2):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceber objetos gráficos aplicando regras de comunicação visual/composição, relação forma/fundo, módulo/padrão</li> <li>• Reconhecer os processos de representação do espaço a duas dimensões: sobreposição, tamanho relativo dos objetos, textura, luz/cor e perspetiva linear</li> </ul> <p><u>Desenvolvimento da criatividade (eixo estruturante 3):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorizar a expressão espontânea.</li> <li>• Procurar soluções originais, diversificadas, alternativas para os problemas.</li> <li>• Selecionar a informação em função do problema.</li> <li>• Escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva.</li> <li>• Participar em momentos de improvisação no processo de criação artística.</li> </ul>	

<sup>64</sup> “A Magia da Expressão Plástica” de Amílcar Martins (2009).

Atitudes e Valores: revelar atitudes de higiene e segurança; ter em conta as opiniões dos outros, quando justificadas, numa atitude de construção de consenso como forma de aprendizagem comum; cumprir normas democraticamente estabelecidas para o trabalho de grupo, gerir materiais e equipamentos coletivos, partilhar espaços de trabalho e ser capaz de avaliar esses procedimentos. Contribuir para a criação de equipamento individual; tomar iniciativas e fazer opções no domínio das atividades escolares, tendo em conta as suas preferências; participar com empenho e competência nas tarefas produtivas do grupo, assumindo os seus saberes, opiniões e valores perante os outros, com abertura e sentido crítico<sup>65</sup>; desenvolver a sensibilidade estética.

Recursos e materiais: Materiais de pintura; Baú dos recursos: imagens de obras de arte.

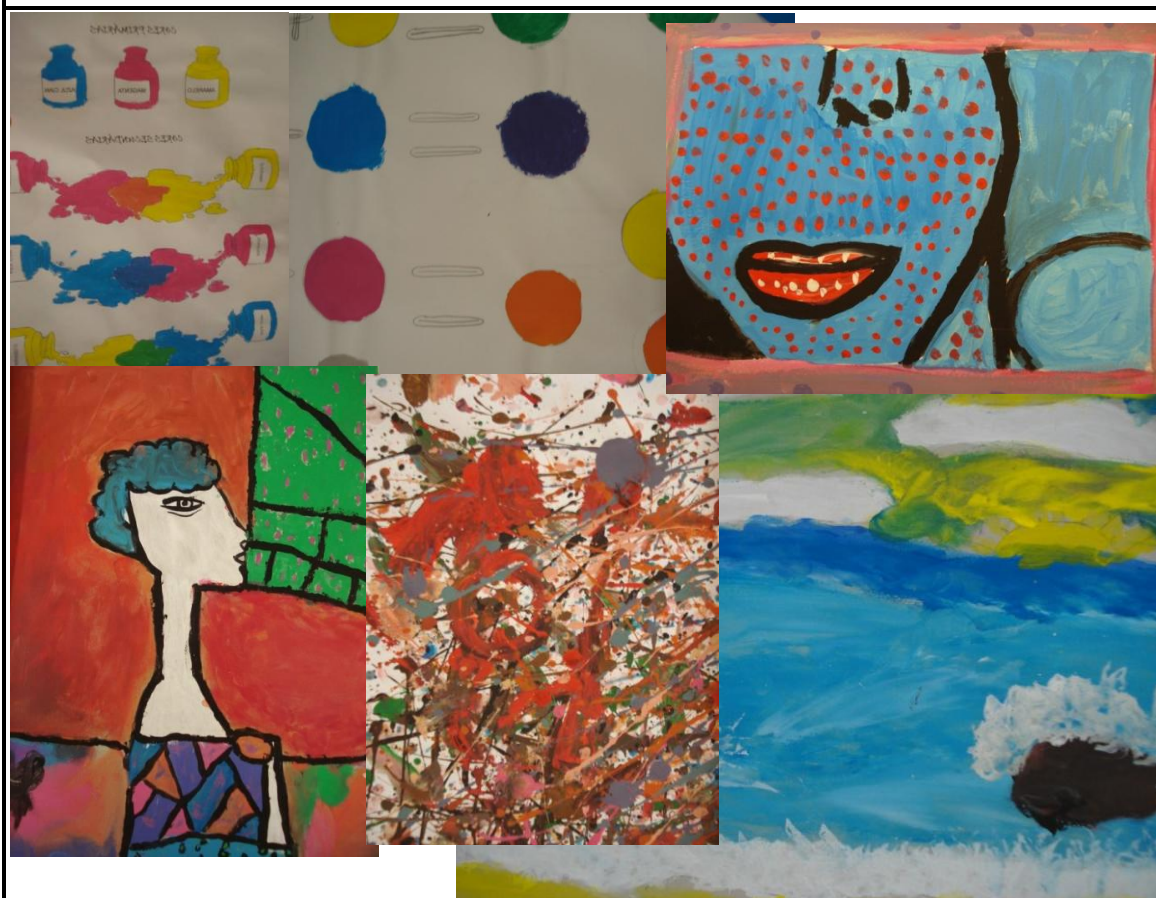


Figura 4.16 Trabalhos dos alunos

#### Descrição da atividade – “Retração e avaliação”

Tal como no Programa O Primeiro Olhar de Elisa Marques (2002), também nós tivemos a intenção pedagógica de “educar o olhar e o ver” através do contacto com as obras de arte, de desenvolver a sensibilidade estética do aluno e dialogar sobre a arte.

<sup>65</sup> Competência cognitiva e ética de acordo com Audigier (2000)

Numa fase inicial houve um diálogo sobre os elementos das obras de modo a aprender algumas características de cada família estilística, Renascimento, Expressionismo, Cubismo e Pop Art (...). Na operacionalização e apresentação das obras, os alunos abordaram algumas das Obras de José de Guimarães, Almada Negreiros, Paula Rego, Joaquim Rodrigo, Amadeu de Souza-Cardoso. A nível de artistas internacionais, viram algumas imagens de obras de Pablo Picasso, Matisse, Salvador Dali, Pop Art com Roy Lichtenstein e Andy Warhol, Jackson Pollock, Marc Chagall, entre outros, nomeadamente Leonardo Da Vinci e alguns mestres do Renascimento. Para além das imagens do referido Programa, outras imagens encontram-se reunidas num dossier e fazem parte de uma recolha feita pela professora de EVT. Neste “primeiro olhar” em relação à arte, tivemos a preocupação de abordar o conteúdo da cor: cores primárias e secundárias, neutras e tonalidades. Abordou-se também a “simbologia da cor”. De acordo com Cardoso (2001) Compete aos professores assegurar a liberdade a que o aluno tem direito, ou seja, a liberdade de escolher as cores com que deseja trabalhar.

...e até, de fomentar a pesquisa por parte do aluno, para que este “encontre” as suas cores, quer isto dizer, para que este seja detentor de um “cunho pessoal” na seleção das cores que habitualmente emprega nas suas pinturas. Também no domínio da simbologia da cor “a verdade” não existe! A mesma cor pode significar “coisas” diferentes conforme a região do mundo... Exemplo: o amarelo na Europa pode significar ouro ou inveja, na China significa luz, vida ou felicidade; o preto na Europa é luto (ausência de luz), na Índia a cor luto é o branco (purificação da alma). Estes e outros exemplos podem servir para o professor valorizar a riqueza da diversidade. (p.163)

Abordou-se a simbologia da cor no envolvimento quotidiano, nas regras sociais e nos hábitos culturais. Os alunos realizaram experiências com os guaches de forma a adicionar cores primárias duas a duas até obter as secundárias. Realizaram experiências livres de descoberta da cor. No estudo das cores frias e quentes representaram a água e o fogo.

Numa educação cívica torna-se igualmente importante ensinar a relação entre a simbologia da cor e os sinais e ícones ou índices. Por exemplo as cores nos sinais de trânsito, nas bandeiras das praias e em logótipos. A cor também se pode associar a ações e indicações diversas de segurança como por exemplo o uso do colete refletor de luz fluorescente. A cor de acordo com as sociedades e culturas ou áreas geográficas assim será aproveitada face à necessidade de controlar o frio e o calor, por exemplo as casas brancas do sul do país e as casas de pedra escura (granizo) do norte.

Esta atividade devido à sua subjetividade, singularidade e interferência no mundo cultural, é talvez a que mais se presta à discriminação dos alunos e a apreciação contraditórias. O que pode ser “bonito” para uns, pode ser “feio” para outros! É sabido como o gosto por determinadas cores, varia conforme a cultura, idade, sexo, não sendo aconselhável nem desejável a uniformidade e, muito menos, os estereótipos. Esta atividade deverá pois merecer cuidados redobrados por parte dos professores. É fundamental que estes garantam a existência de um ambiente onde os alunos sintam liberdade e segurança para

poderem exprimir-se livremente, sem risco de ser alvo de discriminação ou opressão, devendo até ser incentivados na procura das suas próprias cores. Deverá ser tarefa dos professores valorizar a diversidade de “respostas”, fruto da diversidade de culturas, e levar à consciencialização da riqueza que significa essa partilha. (Idem, p.168)

Embora muitos autores defendam a tese de que os alunos não devem copiar nada de outros autores, neste primeiro olhar sobre a arte nós realizamos reinterpretções das obras dos pintores. Por exemplo, os alunos tentaram realizar manchas de água semelhantes às do lago de nenúfares de Monet e usaram as mãos e experimentaram novas técnicas. – “Professora, também posso pintar com as mãos?!” – “Professora, posso fazer como este?!” – «Sim, podes. Este é de um senhor chamado Jackson Pollock. Ele projeta jatos de tinta assim ... que fazem a tinta cair em “pingos” irregulares e a escorrer. Cuidado para não sujares os teus colegas! Forra aí essa bancada e não mandes tinta para a parede!»

Quando apresentamos as obras aos nossos alunos não é intenção nossa que eles façam a “cópia” do que lhes é apresentado mas sim que entendam diversos aspetos formais e informais relacionados com as obras e entendam que existem muitas técnicas, estilos e tipos de manifestações artísticas de acordo com cada época. Nesta atividade discordámos com Almeida (1966) pois pedimos precisamente aos alunos que se inspirassem nas obras apresentadas e aplicassem algumas técnicas, materiais e cor de acordo com as obras analisadas e aprendizagens previamente feitas.

Pequeno leitor, mais uma vez te digo que não copies nenhum desenho ou pintura. Recorda-te de alguma coisa que gostaste muito, pensa nela com desejo de a representar no teu papel, crê que o teu trabalho tem valor desde que seja pessoal, isto é, não inspirado em qualquer outro. O que te parece que não és capaz de fazer, teima em fazê-lo o melhor que te parecer. Em desenho livre, um bom trabalho é aquele que é feito com espontaneidade e entusiasmo. (p. 15)

Após um breve momento de observação, análise, conhecimento e reinterpretação das obras de arte os alunos sentem necessidade de criar algo pessoal. O professor dá-lhes total liberdade para o fazerem e porque não aproveitar e aplicar as novas aprendizagens realizadas sobre as técnicas? Se o aluno se sentir inseguro ou com medo, o professor será o primeiro a valorizar o seu trabalho e a incentivá-lo a prosseguir com confiança e criatividade! Está ótimo! Continua!

Os alunos ao longo do desenvolvimento desta unidade de trabalho foram muito criativos, empenhados, curiosos, participativos e abertos a novas experiências e propostas. Mostraram uma grande sensibilidade face à Arte e um gosto e interesse pelas obras de arte. De início optaram por obras mais “simples”, ou seja, com menos elementos figurativos, mais abstratos ou com manchas de cor significativas ou com

desenhos geométricos. Posteriormente sentiram necessidade de observar e reinterpretar obras mais complexas. Notámos alguma dificuldade e medo na representação da figura humana. Esta atividade teve resultados muito satisfatórios.

	<h2 style="text-align: center;">Atividade 12 – Desenho de memória e desenho de observação</h2>
<p>Atividade: Desenhar e construir cenários e adereços para o teatro “A menina do mar”.</p> <p>Tempo: segundo período</p> <p>Objetivos: desenvolver a capacidade de observação; relacionar as partes de um objeto com o todo; analisar a adequação dos meios à ideia ou intenção expressas; integrar conhecimentos e aptidões manuais; utilizar expressivamente os diversos elementos visuais; materializar o desenvolvimento de uma ideia a partir do estabelecimento de novas relações, ou da organização em novas bases.</p> <p>Competências Específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>“Experimentar; Conhecer; Criar; Appreciar”</b><sup>66</sup></li> </ul> <p><u>Apropriação das linguagens elementares das artes (eixo estruturante 1):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar adequadamente vocabulário específico.</li> </ul> <p><u>Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação (eixo estruturante 2):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceber objetos gráficos aplicando regras de comunicação visual/composição, relação forma/fundo, módulo/padrão</li> <li>• Reconhecer os processos de representação do espaço a duas dimensões: sobreposição, tamanho relativo dos objetos, textura, luz/cor e perspetiva linear</li> </ul> <p><u>Desenvolvimento da criatividade (eixo estruturante 3):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorizar a expressão espontânea.</li> <li>• Procurar soluções originais, diversificadas, alternativas para os problemas.</li> <li>• Escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva.</li> </ul> <p>Atitudes e Valores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revelar atitudes de Higiene e segurança.</li> <li>• Ter em conta as opiniões dos outros, quando justificadas, numa atitude de construção de consenso como forma de aprendizagem comum.</li> <li>• Cumprir normas democraticamente estabelecidas para o trabalho de grupo, gerir materiais e equipamentos coletivos, partilhar espaços de trabalho e ser capaz de avaliar esses procedimentos. Contribuir para a criação de equipamento individual.</li> <li>• Revelar capacidade de adaptação a situações novas, com apoio dos adultos ou do grupo.</li> <li>• Respeitar compromissos na realização das tarefas necessárias à sua progressão individual, manifestando atitudes e hábitos de trabalho (assiduidade, pontualidade, regularidade na apresentação dos materiais necessários, ...).</li> <li>• Manifestar curiosidade e desejo de saber na exploração de áreas de experiência, coincidentes com os seus centros de interesse.</li> </ul>	

<sup>66</sup> “A Magia da Expressão Plástica” de Amílcar Martins (2009).

- Reconhecer a influência da publicidade nos hábitos de consumo e realizar escolhas que tenham em conta a defesa da saúde e a qualidade de vida.
- Adotar na vida quotidiana comportamentos de defesa de equilíbrio ecológico e de preservação do património cultural, integrando saberes adquiridos.
- Participar com empenho e competência nas tarefas produtivas do grupo, assumindo os seus saberes, opiniões e valores perante os outros, com abertura e sentido crítico<sup>67</sup>.

Recursos e materiais: Material de desenho e de pintura. Livros da biblioteca escolar.



Figura 4.17 Alguns trabalhos realizados pelos alunos; Animais

#### Descrição da atividade – “Retroação e avaliação”

Voltamos nesta unidade de trabalho ao “desenho de observação”. Ver na perspetiva das considerações de Arnheim é compreender, mas é também agir, refazer, inventar. Segundo Rocha (1995) ao “ver” saltamos ao encontro das coisas, desmontamos a sua aparência, lidamos criativamente com o conhecimento adquirido.

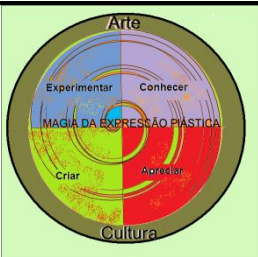
A memória, com efeito, tem aqui um papel decisivo: a simples metade de uma laranja, com o seu lado convexo integralmente voltado para nós, parece-nos uma laranja inteira. A verdade do visível é relativa, por vezes de todo enganadora. Mas o que sabemos das coisas, mesmo entre ambiguidades,

<sup>67</sup> Competência cognitiva e ética de acordo com Audigier (2000)

alimenta uma larga percentagem da nossa apreensão delas\_ e sem isso a nossa capacidade de interpretar os temas, de os refletir, de os reelaborar, estaria grandemente comprometida. Cada nova aparência que nos surge no dia-a-dia é relacionada com outros dados já codificados. A partir daí, numa viva interação entre memórias e referências próximas, a leitura possível de elementos sobre os quais pouco ou nada sabíamos ganha contexto, perfil, anunciando nomeações plausíveis. Assim, da denotação à conotação o percurso visual da leitura pode chegar muito perto do significado envolvido nesse contacto novo. (p.56)

Na figura acima vimos dois exemplos de representação gráfica de uma tartaruga. Um através do registo de memória, outro partindo da observação de imagens reais existentes em livros de Ciências da Natureza. Ambos realizados na mesma aula de EVT por alunas diferentes que de forma autónoma decidiram seguir “caminhos diferentes” perante os recursos disponibilizados na aula. Repare-se que enquanto uma cai no estereótipo da garatuja da tartaruga de perfil, outra observa novos pormenores e formas e enriquece o seu conhecimento da forma gráfica de uma tartaruga havendo neste caso uma preocupação pela representação das barbatanas e face do animal respeitando formas reais e proporções. Defendemos a tese de que é muito importante nestas idades levar os alunos a “VER”, a “CONHECER” pois desta forma estamos a orientá-los no progresso das suas aprendizagens. Fala-se de “desenho de memória” ... nós questionamo-nos ... que memória?! Como terá a criança a memória gráfica de uma forma que nunca viu presencialmente ou se viu foi de forma fugaz e numa tenra idade? Como podemos pedir ao aluno para “desenhar de memória” quando a imagem de memória que ele possui muitas das vezes é a imagem dos estereótipos dos desenhos animados e personagens infantis. Quando damos aos alunos um livro, ele não desenha “o peixe estereótipo de memória” mas aprende a realizar uma espécie específica de um peixe com características que o definem e diferenciam dos outros; uma sardinha, um peixe-espada... A figura acima mostra um exemplo de um peixe feito através da pesquisa bibliográfica. Tratando-se de sentimentos, gostos, conceitos ou nomes abstratos, não interferimos no trabalho do aluno. Quando se trata de uma realidade muito concreta pedimos que ele conheça essa mesma realidade e só mais tarde poderá fazer registos de memória num treino constante e sistemático da coordenação visual-motora.

Este exercício de descoberta das espécies e ambientes marinhos contextualiza-se na atividade interdisciplinar que os alunos tinham de realizar em Área de Projeto, Língua Portuguesa e Educação Musical; a realização de um musical sobre “A menina do mar”. A Menina do Mar é um dos livros para crianças mais conhecidos de Sophia de Mello Breyner Andressen.



### Atividade 13 – Teatro “A menina do mar”

Atividade: Realização de cenários e adereços para o teatro “A menina do mar”

Tempo: Quatro a cinco aulas

Objetivos: desenvolver um projeto transdisciplinar; realizar um teatro musical baseado numa obra literária; incentivar o aluno à leitura e à concretização de projetos; aplicar uma sequência lógica na resolução de problemas; analisar a adequação dos meios à ideia ou intenção expressas; descobrir materiais que se adaptem ao trabalho a desenvolver; ser sensível às qualidades do envolvimento dos objetos e dos materiais; materializar o desenvolvimento de uma ideia a partir do estabelecimento de novas relações, ou da organização em novas bases; executar projetos aplicando os materiais e as técnicas escolhidas.

Competências Específicas:

- **“Experimentar; Conhecer; Criar; Apreciar”**<sup>68</sup>

Apropriação das linguagens elementares das artes (eixo estruturante 1):

- Aplicar adequadamente vocabulário específico.

Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação (eixo estruturante 2):

- Selecionar os materiais adequados para aplicar na resolução de problemas concretos; aplicar as técnicas específicas aos materiais a utilizar e aos problemas técnicos a resolver.

Desenvolvimento da criatividade (eixo estruturante 3):

- Valorizar a expressão espontânea; procurar soluções originais, diversificadas, alternativas para os problemas; selecionar a informação em função do problema; participar em momentos de improvisação no processo de criação artística.

Atitudes e Valores:

- Revelar atitudes de Higiene e segurança; ter em conta as opiniões dos outros, quando justificadas, numa atitude de construção de consenso como forma de aprendizagem comum; cumprir normas democraticamente estabelecidas para o trabalho de grupo, gerir materiais e equipamentos coletivos, partilhar espaços de trabalho e ser capaz de avaliar esses procedimentos; tomar iniciativas e fazer opções no domínio das atividades escolares, tendo em conta as suas preferências; reconhecer a influência da publicidade nos hábitos de consumo e realizar escolhas que tenham em conta a defesa da saúde e a qualidade de vida; adotar na vida quotidiana comportamentos de defesa de equilíbrio ecológico e de preservação do património cultural, integrando saberes adquiridos; participar com empenho e competência nas tarefas produtivas do grupo, assumindo os seus saberes, opiniões e valores perante os outros, com abertura e sentido crítico<sup>69</sup>.

Recursos e materiais:

- Materiais de desenho, de pintura e de desperdício. Episcópio. Materiais de costura.

<sup>68</sup> “A Magia da Expressão Plástica” de Amílcar Martins (2009).

<sup>69</sup> Competência cognitiva e ética de acordo com Audigier (2000)



Foto 4.1. Teatro A Menina do Mar



Foto 4.2. Ida ao Vaivém Oceanário



Figura 4.18. Cenários e adereços para o Teatro A Menina do Mar

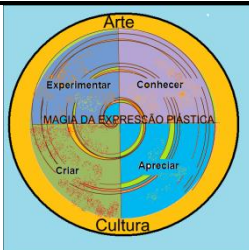
#### Descrição da atividade – “Retração e avaliação”

A Menina do Mar é um dos livros para crianças mais conhecidos de Sophia de Mello Breyner Andressen. Faz parte do Plano Nacional de Leitura português, recomendado para o estudo no 5º ano de escolaridade. É a história de amizade entre um rapaz e uma Menina. Ela vive no mar, e é bailarina da "Grande Raia", uma rainha dos mares, que sobre ela mantém vigilância, não a deixando realizar o seu sonho de conhecer a terra firme, onde mora o rapaz. Além disso, a menina não consegue sobreviver longe

da água, pois, fica desidratada, ainda que consiga respirar dentro e fora de água. O rapaz, com que estabelece amizade, tem o desejo de conhecer o fundo do mar. A história desenrola-se com a tentativa dos dois em realizar os seus sonhos.

Em EVT os alunos realizaram os cenários, adereços, caracterização dos personagens, pintura do rosto, vestuário e objetos tridimensionais. Houve algum envolvimento por parte das famílias o que trouxe ainda mais valor à dinâmica da atividade, cumprindo-se um dos objetivos do Projeto Educativo que requer o envolvimento dos pais na vida escolar dos seus educandos e no processo de ensino aprendizagem.

Os alunos realizaram todas as tarefas com muito empenho, curiosidade, gosto, alegria e criatividade. Após as primeiras orientações dos professores de EVT, os alunos tornaram-se muitíssimo autónomos surpreendendo sempre os professores pela positiva. Mostraram muito gosto por pintar com as mãos e assim criar manchas de cor esbatidas e em tonalidades diversas. Gostaram de usar material de desperdício para a elaboração de alguns adereços, roupas e cenários. Esta atividade teve resultados muito satisfatórios e a apresentação da peça em três momentos distintos na Biblioteca da Escola e na comemoração da semana da Língua Portuguesa foi um sucesso que deixou todos surpreendidos. As luzes acendem, o narrador inicia o momento e a música surge no ar ... os alunos realizam os seus papéis e parecem “atores de verdade”. Se no ensaio geral algo correu menos bem, aqui parece tudo perfeito! Os alunos realizam um excelente musical e no final aparecem os muito elogios! Maravilhoso este momento de magia e que se construiu a partir do “conhecer; experimentar; apreciar; criar”! Uma vivência, um tesouro ... que ficará no baú das memórias de cada um! E que estará lá ... disponível!



## Atividade 14 – Estudo do Rosto

Atividade: Estudo e desenho do rosto

Tempo: quatro aulas aproximadamente

Objetivos: abordar, dialogar e “olhar a pintura” ou os rostos e os cânones; desenhar o seu rosto ou o do colega segundo algumas regras; analisar a adequação dos meios à ideia ou intenção expressas; integrar conhecimentos e aptidões manuais; utilizar expressivamente os diversos elementos visuais.

Competências Específicas:

Apropriação das linguagens elementares das artes (eixo estruturante 1):

- Aplicar adequadamente vocabulário específico.

Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação (eixo estruturante 2):

- Reconhecer os processos de representação do espaço a duas dimensões: sobreposição, tamanho relativo dos objectos, textura, luz/cor e perspetiva linear; aplicar regras de representação gráfica convencional

Desenvolvimento da criatividade (eixo estruturante 3):

- Valorizar a expressão espontânea.
- Procurar soluções originais, diversificadas, alternativas para os problemas.

“Experimentar; Conhecer; Criar; Appreciar”<sup>70</sup>

Atitudes e Valores:

- Revelar atitudes de Higiene e segurança.
- Ter em conta as opiniões dos outros, quando justificadas, numa atitude de construção de consenso como forma de aprendizagem comum.
- Cumprir normas democraticamente estabelecidas para o trabalho de grupo, gerir materiais e equipamentos coletivos, partilhar espaços de trabalho e ser capaz de avaliar esses procedimentos. Contribuir para a criação de equipamento individual.
  - Revelar capacidade de adaptação a situações novas, com apoio dos adultos ou do grupo.
  - Respeitar compromissos na realização das tarefas necessárias à sua progressão individual, manifestando atitudes e hábitos de trabalho (assiduidade, pontualidade, regularidade na apresentação dos materiais necessários, ...).
  - Participar com empenho e competência nas tarefas produtivas do grupo, assumindo os seus saberes, opiniões e valores perante os outros, com abertura e sentido crítico<sup>71</sup>.

Recursos e materiais: Material de desenho e de pintura

<sup>70</sup> “A Magia da Expressão Plástica” de Amílcar Martins (2009).

<sup>71</sup> Competência cognitiva e ética de acordo com Audigier (2000)

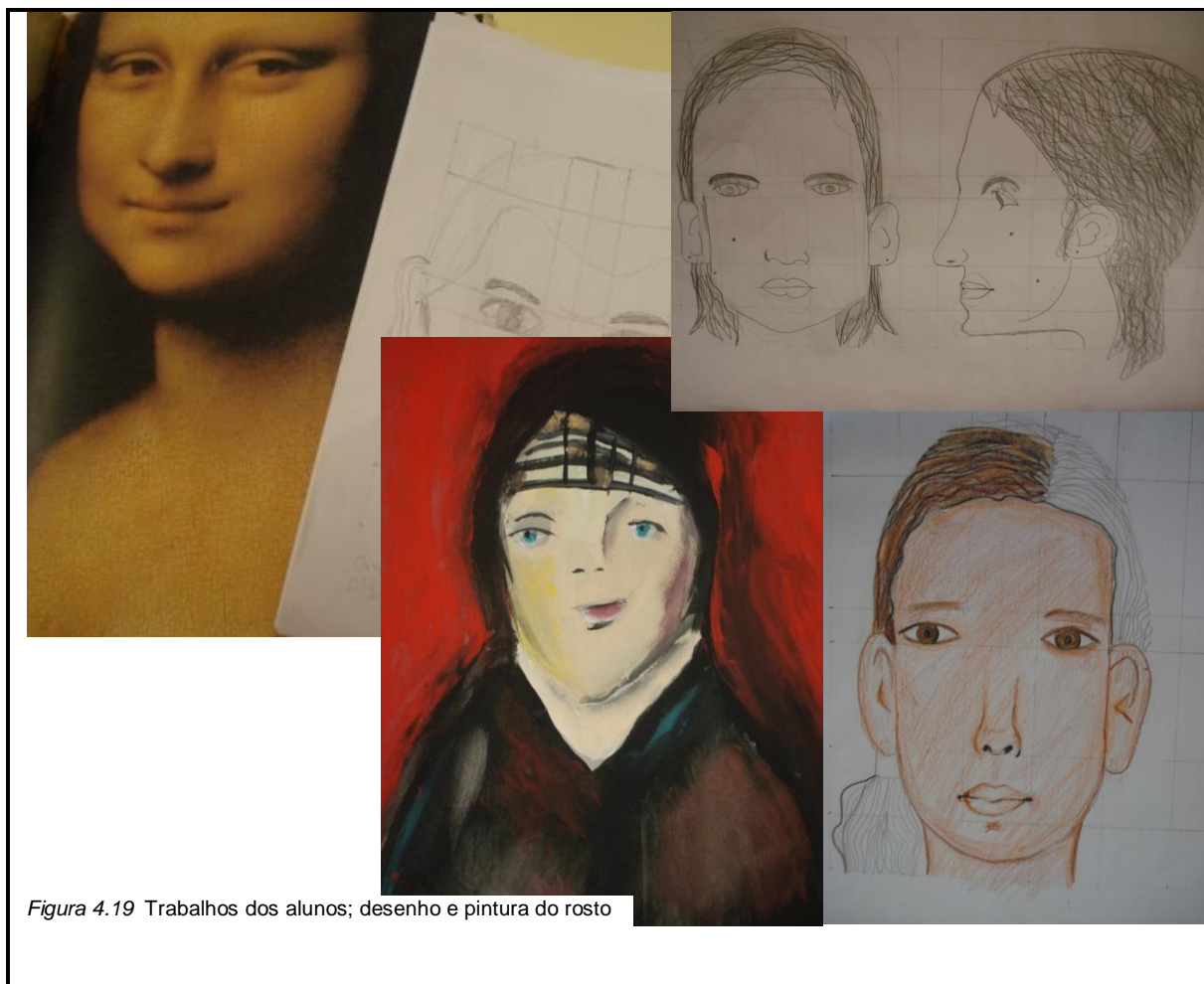


Figura 4.19 Trabalhos dos alunos; desenho e pintura do rosto

#### Descrição da atividade – “Retroação e avaliação”

Tal como no Programa O Primeiro Olhar de Elisa Marques, também nós tivemos a intenção pedagógica de “educar o olhar e o ver” através do contacto com as obras de arte, de desenvolver a sensibilidade estética do aluno e dialogar sobre a arte.

Numa fase inicial houve um diálogo sobre os elementos das obras de modo a aprender algumas características de cada família estilística, Renascimento, Expressionismo, Cubismo e Pop Art (...). Relacionou-se os conteúdos narrativos e plásticos de modo a aprender a obra na sua globalidade. Na abordagem do “estudo do rosto” abordamos o retrato e o auto-retrato, as modalidades expressivas, os ciclos de vida, as questões do género e os cânones de representação da figura humana e mais especificamente os do rosto. De acordo com o programa de Elisa Marques, a “Experimentação Plástica” envolveu a produção de um retrato ou auto-retrato com a criação de adereços, desenho do contorno, desenho da sombra e observação táctil. Na “Experimentação Plástica” abordou-se também o conceito de Amílcar Martins (2009) na operacionalização das quatro vivências e experiências atitudinais “Conhecer, Apreciar, Criar, Experimentar”. Também nos deixamos influenciar pelo

método Dickson na construção de uma grelha que permitisse ao aluno a síntese dos cânones do rosto e a sua organização espacial face às diversas partes que constituem o todo e às relações que estabelecem entre si.

Segundo o método Dickson de arte comercial<sup>72</sup> (1945), para desenhar um rosto «faz-se um esboço geral construtivo, continua-se com as linhas de construção secundárias que devem determinar o local dos olhos, da boca, das orelhas, do queixo, do cabelo, etc. Em seguida, sobre todas as linhas construtivas já feitas (todas as quais devem ser feitas muito levemente para não estabelecerem confusão ao desenho final), termina-se com mais exatidão e perfeição o formato da cabeça, os limites do cabelo, as formas do nariz, da boca, etc., fazendo-se linhas de construção para cada olho, para a boca, etc. E finalmente (sempre sobre as linhas de construção já feitas), acaba-se o desenho nos seus detalhes para que fique igual ao modelo impresso, real (ou vivo) ou apenas imaginado(...). A arte de desenhar bem, consiste em “ver bem” aquilo que queremos desenhar. Veja e compreenda bem os detalhes mais importantes» (p.7).

Os alunos revelaram muito empenho e gosto nesta atividade. O desenho do rosto visto de frente foi um sucesso! Porém, para alguns alunos o desenho de perfil foi uma luta! – “Ó professora isto está tudo mal feito!” Ou então ouvíamos a colega do lado ... -Ó professora! Veja isto! Aqui está bem! Mas aqui pareço um monstro!” No desenho de perfil foi preciso um maior acompanhamento e orientação dos trabalhos. Apontar as formas, pontos de referência, proporções e relação das partes com o todo. Na pintura do rosto de frente os alunos realizaram um excelente trabalho mas na pintura do desenho do rosto de perfil notou-se um cansaço e uma desmotivação crescente. Estava na hora de mudar de atividade e de abraçar um novo projeto! Nós professores de EVT sentimos os índices do tempo. Tal como numa manhã com um céu escuro e coberto de nuvens se indicia chuva, assim os alunos nos transmitem constantes sinais e dão pistas para sabermos a forma como devemos proceder a seguir. Esta unidade de trabalho foi muito gratificante e com ela os alunos realizaram muitos progressos a nível da representação do rosto humano. Isto não quer dizer que logo de seguida não desenhem de imediato uma garatuja desproporcional e básica ... pois muitas das aprendizagens levam algum tempo a ser interiorizadas pelos alunos e aplicadas intencionalmente e de forma espontânea.

Mas, se o professor for atento aos detalhes perceberá com o tempo que muitas coisas mudaram! Estávamos no final do segundo período ... e o cansaço já era notório!

Os resultados desta atividade foram muito satisfatórios.

---

<sup>72</sup> Caderno de instrução geral e Lição Suplementar A



## Atividade 15 – Modelação e estruturas<sup>73</sup>

Atividade: Modelar formas com pasta de papel e matérias de desperdício

Tempo: oito aulas aproximadamente

Objecivos:

- Modelar um objeto tridimensional com pasta de papel
- Compreender a relação entre a forma das coisas e os materiais e técnicas utilizadas na sua produção.
- Construir formas tridimensionais, tendo em conta a sua estrutura.
- Organizar quanto à funcionalidade e equilíbrio visual espaços bi e tridimensionais.
- Participar com empenho e competência nas tarefas produtivas do grupo, assumindo os seus saberes, opiniões e valores perante os outros, com abertura e sentido crítico.
- Analisar a adequação dos meios à ideia ou intenção expressas.
- Intervir em iniciativas para a defesa do consumidor, no sentido da melhoria da qualidade de vida.
- Descobrir materiais que se adaptem ao trabalho a desenvolver.
- Integrar conhecimentos e aptidões manuais.

Competências Específicas:

- “Experimentar; Conhecer; Criar; Apreciar”<sup>74</sup>

Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação (eixo estruturante 2):

- Selecionar os materiais adequados para aplicar na resolução de problemas concretos
- Selecionar e aplicar as ferramentas específicas aos materiais a trabalhar
- Aplicar as técnicas específicas aos materiais a utilizar e aos problemas técnicos a resolver
- Conhecer normas de higiene e de segurança na utilização dos equipamentos

Desenvolvimento da criatividade (eixo estruturante 3):

- Procurar soluções originais, diversificadas, alternativas para os problemas.
- Escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva.

Atitudes e Valores:

- Revelar atitudes de Higiene e segurança.
- Ter em conta as opiniões dos outros, quando justificadas, numa atitude de construção de consenso como forma de aprendizagem comum.
- Cumprir normas democraticamente estabelecidas para o trabalho de grupo, gerir materiais e equipamentos coletivos, partilhar espaços de trabalho e ser capaz de avaliar esses procedimentos.
- Revelar capacidade de adaptação a situações novas, com apoio dos adultos ou do grupo.
- Respeitar compromissos na realização das tarefas necessárias à sua progressão

<sup>73</sup> Apêndice E

<sup>74</sup> “A Magia da Expressão Plástica” de Amílcar Martins (2009).

individual, manifestando atitudes e hábitos de trabalho (assiduidade, pontualidade, regularidade na apresentação dos materiais necessários, ...).

- Manifestar curiosidade e desejo de saber na exploração de áreas de experiência, coincidentes com os seus centros de interesse.
- Tomar iniciativas e fazer opções no domínio das atividades escolares, tendo em conta as suas preferências.
- Adotar na vida quotidiana comportamentos de defesa de equilíbrio ecológico e de preservação do património cultural, integrando saberes adquiridos.
- Participar com empenho e competência nas tarefas produtivas do grupo, assumindo os seus saberes, opiniões e valores perante os outros, com abertura e sentido crítico<sup>75</sup>.

Recursos e materiais: Materiais de desperdício; pasta de papel; material de pintura.



Figura 4.20 Objetos realizados pelos alunos através da modelação de pasta de papel

#### Descrição da atividade – “Retroação e avaliação”

Nesta unidade de trabalho prevista na planificação anual do grupo disciplinar, mas cujo tema e moldes foram decididos pelos alunos e que consistia na realização de um

<sup>75</sup> Competência cognitiva e ética de acordo com Audigier (2000)

objeto tridimensional decorativo e funcional, realizaram-se estruturas e construções revestidas com pasta de papel modelada. No ver de Cardoso (2001), as construções são uma atividade que oferece enormes possibilidades de desenvolvimento de competências nos alunos nomeadamente,

potencialidades para valorizar desenvolver a aceitação das ideias dos outros, possibilitando a liberdade de desenvolver ideias e conceitos, mostrar diferenças de acordo com a experiência de cada um e construir o saber-fazer de crianças com maiores dificuldades de integração, favorecendo a sua autoestima, autoimagem e autoconfiança, incentivando a diversidade de respostas, ou seja, a criatividade dos alunos (que poderão inventar formas e usar os materiais mais inesperados), como ainda favorecer a cidadania levando os alunos a construir objetos que respondam a necessidades sentidas, desenvolvendo a intervenção e participação no bem estar da comunidade. Trata-se de uma estratégia que o professor poderá usar e integrar na sequência das aprendizagens de outras áreas. Esta atividade, “Construções” é igualmente excelente para favorecer não só a cooperação, já que normalmente é feita em grupo, como consensos, num clima de interculturalidade. (p.165)

A recuperação, manutenção e criação de equipamentos, consegue pôr em jogo valores muito importantes como sejam o “respeito pelo equipamento, a noção de responsabilidade individual” e, também, coletiva. É fácil qualquer aluno desta idade, tornar-se sensível a valores democráticos, na garantia da igualdade de oportunidades. Ora se o equipamento não tiver manutenção, não receber pequenos arranjos de recuperação, não for utilizado corretamente, etc., os outros alunos das turmas seguintes não terão uma oportunidade semelhante à deles, visto encontrarem o equipamento deteriorado. Esta atividade pode pois ser um ponto de partida da educação para a cidadania dos alunos. (Idem, p.168)

Modelar é uma oportunidade interessante, visto os alunos poderem ter um contacto direto com materiais muito diversos e aprendendo a manipulá-los e a utilizar corretamente outros utensílios que não somente os habituais “teques”. Permite a valorização do trabalho artesanal e sensibilizar os alunos para os impactos das novas tecnologias a nível do ambiente. O uso da pasta de papel tem implícitos e explícitos valores e atitudes cívicas e em prol de uma cidadania mais responsável e em harmonia com o meio ambiente. Os alunos desenvolvem conceitos como reduzir, reciclar e reaproveitar desperdícios (os três R’s). Aprendem a utilidade dos ecopontos e formas ou soluções para reduzir o lixo urbano e tornar mais sustentável a vida no planeta. Aliada a uma vertente técnica e estética, esta é uma atividade com muito potencial para desenvolver nos alunos atitudes e valores que são fundamentais no seu futuro aquando a tomada de decisões e participação na vida cívica de cidadãos adultos e responsáveis. Os resultados das aprendizagens foram muito satisfatórios.

### 4.3.1-Cruzamento de dados e avaliação

**Resumo**  
 Este segundo momento coincidiu com o segundo período letivo. Pelo facto de ser o período letivo maior, realizaram-se nove atividades. De acordo com algumas necessidades observadas e sentidas pelos alunos, realizamos actividades que permitissem aos alunos saber “ver” com um olhar sobre a arte e as formas naturais. Criou-se uma atividade interdisciplinar que teve como base o teatro “A menina do mar”. O estudo do rosto e dos cânones da figura humana ajudaram os alunos a saber “ver” (fisicamente, artisticamente, tecnológica, científica e culturalmente). Os alunos desenvolveram atividades que lhes permitiram ter consciência do problema dos lixos e desperdícios urbanos e da importância que é ter uma atitude mais ecológica e responsável. Optou-se por uma sequência de atividades diferentes e com desafios e técnicas/materiais variados para estimular o aluno e combater o cansaço ou exaustão ou falta de interesse e gosto pelo desempenho de tarefas. A par de todas sempre houve uma preocupação de educar o aluno a nível da sua cidadania presente e futura e da formação da sua personalidade apresentando-lhe infindáveis caminhos possíveis, mas coube a cada um fazer as suas escolhas.

Competências	Objetivos	Fases	Atividades	Observação
No âmbito de uma educação pela cidadania: competências Cognitivas (capacidades de análise crítica da sociedade); Éticas (reconhecimento e respeito por si próprio e pelos outros, capacidade de escuta e aceitação da diversidade); Escolha de valores. Capacidade de trabalhar em grupo e de resolver conflitos. No âmbito das expressões artísticas e da educação tecnológica.	Desenvolver “O Primeiro Olhar” através da educação do olhar e do ver através do contacto com a obra de arte. Dialogar sobre a arte e desenvolver a sensibilidade estética. Experimentar; Conhecer; Aprender e criar. “Dialogar com a obra de arte”. Comparar diferentes formas de expressão artística. Valorizar o património artístico.	Em cada uma das unidades de trabalho seguimos as etapas do Método de projeto:  Estudo do problema  Pesquisa de Informação  Projeto Realização  Avaliação	Desenho do real; desenho de observação de um fruto, de um fóssil ou de uma natureza morta. Animação; criação do retrato psicológico e físico de um personagem através de registos gráficos e da construção de um fantoche de luva ou com uma garrafa pet.	Os alunos revelaram muito empenho, interesse e respeito pelas atividades, normas e regras estabelecidas. Os resultados foram muito bons não só a nível do sucesso dos alunos como de todo o processo e respetivos resultados.

**Avaliação:** Observação directa; Auto e Hetero-avaliação; Avaliação dos trabalhos executados segundo os critérios definidos pelo grupo disciplinar.

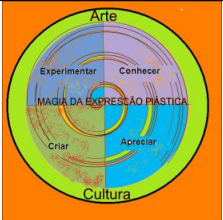
Instrumentos de avaliação:

SABER 10%: (Fichas de avaliação; Intervenções orais voluntárias e/ou solicitadas; Trabalhos de pesquisa; Individuais e/ou grupo; Trabalhos individuais)

SABER FAZER 60%: (Trabalhos realizados durante a aula ; Individualmente e/ou em grupo; Trabalhos de casa; Caderno diário/ apontamentos)

SABER SER 30%: (Empenho na realização de tarefas/participação; Sociabilidade; Comportamento; Material; Assiduidade/pontualidade; Organização pessoal e limpeza; Autonomia).

#### 4.4-Terceiro momento

	<h3>Atividade 16 – Cerâmica e Azulejaria<sup>76</sup></h3>
<p>Atividade: Modelar a argila de forma a se criarem baixos-relevos de pequenas dimensões para serem usados como ímanes para o frigorífico. Pintar um ou mais azulejos. Fazer experiências plásticas com a técnica da modelação da argila e o uso de vidrados ou tintas de alto fogo. Realizar uma embalagem para o azulejo.</p> <p>Tempo: terceiro período</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorizar o artesanato e o património cultural;</li> <li>• Interpretar objectos de comunicação visual e saber representá-los.</li> <li>• Reconhecer as formas e cores relacionadas com o tema em estudo.</li> <li>• Desenvolver conhecimentos no âmbito das técnicas propostas.</li> <li>• Contactar com os materiais e tirar partido expressivo dos mesmos.</li> <li>• Descobrir materiais que se adaptem ao trabalho a desenvolver.</li> <li>• Desenvolver a destreza manual.</li> </ul> <p>Competências Específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Experimentar; Conhecer; Criar; Apreciar”<sup>77</sup></li> </ul> <p><u>Apropriação das linguagens elementares das artes (eixo estruturante 1):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar adequadamente vocabulário específico.</li> </ul> <p><u>Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação (eixo estruturante 2):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar as técnicas específicas aos materiais a utilizar e aos problemas técnicos a resolver</li> <li>• Conhecer normas de higiene e de segurança na utilização dos equipamentos</li> </ul> <p><u>Desenvolvimento da criatividade (eixo estruturante 3):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Procurar soluções originais, diversificadas, alternativas para os problemas.</li> <li>• Participar em momentos de improvisação no processo de criação artística.</li> </ul> <p>Atitudes e Valores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revelar atitudes de Higiene e segurança.</li> <li>• Participar com empenho e competência nas tarefas produtivas do grupo, assumindo os seus saberes, opiniões e valores perante os outros, com abertura e sentido crítico.</li> <li>• Ter em conta as opiniões dos outros, quando justificadas, numa atitude de construção de consenso como forma de aprendizagem comum.</li> <li>• Cumprir normas democraticamente estabelecidas para o trabalho de grupo, gerir materiais e equipamentos coletivos, partilhar espaços de trabalho e ser capaz de avaliar esses procedimentos. Contribuir para a criação de equipamento individual.       <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revelar capacidade de adaptação a situações novas, com apoio dos adultos ou do grupo.</li> <li>• Respeitar compromissos na realização das tarefas necessárias à sua progressão individual, manifestando atitudes e hábitos de trabalho (assiduidade, pontualidade, regularidade na apresentação dos materiais necessários, ...).</li> </ul> </li> </ul>	

<sup>76</sup> Apêndice J

<sup>77</sup> “A Magia da Expressão Plástica” de Amílcar Martins (2009).

- Manifestar curiosidade e desejo de saber na exploração de áreas de experiência, coincidentes com os seus centros de interesse.
- Tomar iniciativas e fazer opções no domínio das atividades escolares, tendo em conta as suas preferências.
- Participar com empenho e competência nas tarefas produtivas do grupo, assumindo os seus saberes, opiniões e valores perante os outros, com abertura e sentido crítico<sup>78</sup>.

Recursos e materiais:

- Argila; azulejos; vidrados; materiais de pintura; mufla; teques; moldes.



Figura 4.21 Trabalhos dos alunos; azulejos pintados



<sup>78</sup> Competência cognitiva e ética de acordo com Audigier (2000)



Figura 4.22 Trabalhos de modelação com argila

### Descrição da atividade – “Retroação e avaliação”

Dado a formação inicial de alguns professores que lecionam nesta escola há mais de dez anos e que foram professores dos “antigos trabalhos manuais”, a modelação do barro (tal como a da realização da capa) é uma atividade que se repete ao longo dos anos e que sempre consta da planificação anual da disciplina.

Porém, como a modelação do barro era uma das atividades mais desejadas pelos alunos, este projeto foi muito importante no âmbito do ensino aprendizagem. Como primeira atividade os alunos tinham de realizar um pequeno baixo relevo que seria utilizado como íman para colocar no frigorífico. Numa segunda fase e após a cozedura na mufla, as peças de cerâmica levariam um banho de vidro e seriam pintados se o aluno assim o entendesse. A abordagem da argila enquanto rocha primitiva permite aos alunos “uma viagem ao passado do homem e às raízes da humanidade”. Os alunos entendem e aprendem a valorizar o património natural e cultural. Aprenderam as características da argila e o seu valor na arte, cultura e economia do país e isso permitiu-lhes dar uma maior importância ao artesanato do ceramista e do oleiro. Embora neste meio não tenham muito acesso a museus e centros artísticos, os alunos foram muito receptivos às aprendizagens, foram curiosos, criativos e realizaram os seus trabalhos com muita qualidade. Em cada fase existe um momento de descoberta e novas experiências de aprendizagem. Na modelação os alunos aprenderam, usaram e viram a demonstração de diversas técnicas e no final foram muito autónomos nas decisões e aplicação das técnicas escolhidas. Este método permite que não existam sentimentos de frustração e que cada um possa escolher o método que mais se adequa às suas capacidades e de forma gradual e construtiva vá aumentando o grau de dificuldade das aprendizagens se assim o entender.

A organização, limpeza e arrumação do local de trabalho e dos utensílios de modelação são também um novo desafio que implicam um ajuste de regras. Os alunos cumprem essas regras pois sabem que a compensação para tal esforço é terem na aula seguinte todas as condições necessárias ao desenvolvimento do seu trabalho, o qual é muito do seu agrado. Os resultados desta atividade foram muito satisfatórios!

A par desta atividade e num momento em que aguardávamos a primeira cozedura na mufla, fez-se a introdução aos vidrados e à azulejaria. Mais uma vez através da diversificação de técnicas, de projetos realizados através da observação do real de fauna e flora e da definição concreta de tarefas e procedimentos, os alunos tiveram muito sucesso nas aprendizagens e realizaram um excelente trabalho!



## Atividade 17 – Tapeçaria e Têxteis<sup>79</sup>

Atividade: Realização de uma tapeçaria ou tecelagem

Tempo: cinco a seis aulas aproximadamente

Objetivos:

- Participar com empenho e competência nas tarefas produtivas do grupo, assumindo os seus saberes, opiniões e valores perante os outros, com abertura e sentido crítico.
- Analisar a adequação dos meios à ideia ou intenção expressas.
- Descobrir materiais que se adaptem ao trabalho a desenvolver.
- Integrar conhecimentos e aptidões manuais.
- Ser sensível às qualidades do envolvimento dos objetos e dos materiais.

Competências Específicas:

- **“Experimentar; Conhecer; Criar; Appreciar”**<sup>80</sup>

Apropriação das linguagens elementares das artes (eixo estruturante 1):

- Aplicar adequadamente vocabulário específico.

Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação (eixo estruturante 2):

- Aplicar as técnicas específicas aos materiais a utilizar e aos problemas técnicos a resolver
- Conhecer normas de higiene e de segurança na utilização dos equipamentos

Desenvolvimento da criatividade (eixo estruturante 3):

- Procurar soluções originais, diversificadas, alternativas para os problemas.
- Participar em momentos de improvisação no processo de criação artística.

Atitudes e Valores:

- Materializar o desenvolvimento de uma ideia a partir do estabelecimento de novas relações.
- Ter em conta as opiniões dos outros, quando justificadas, numa atitude de construção de consenso como forma de aprendizagem comum.

Atitudes e Valores:

- Revelar atitudes de Higiene e segurança.
- Ter em conta as opiniões dos outros, quando justificadas, numa atitude de construção de consenso como forma de aprendizagem comum.
- Cumprir normas democraticamente estabelecidas para o trabalho de grupo, gerir materiais e equipamentos coletivos, partilhar espaços de trabalho e ser capaz de avaliar esses procedimentos. Contribuir para a criação de equipamento individual.
  - Revelar capacidade de adaptação a situações novas, com apoio dos adultos ou do grupo.
  - Respeitar compromissos na realização das tarefas necessárias à sua progressão individual, manifestando atitudes e hábitos de trabalho (assiduidade, pontualidade, regularidade na apresentação dos materiais necessários, ...).
  - Manifestar curiosidade e desejo de saber na exploração de áreas de experiência,

<sup>79</sup> Apêndice H

<sup>80</sup> “A Magia da Expressão Plástica” de Amílcar Martins (2009).

coincidentes com os seus centros de interesse.

- Tomar iniciativas e fazer opções no domínio das atividades escolares, tendo em conta as suas preferências.
- Reconhecer a influência da publicidade nos hábitos de consumo e realizar escolhas que tenham em conta a defesa da saúde e a qualidade de vida.
  - Adotar na vida quotidiana comportamentos de defesa de equilíbrio ecológico e de preservação do património cultural, integrando saberes adquiridos.
  - Participar com empenho e competência nas tarefas produtivas do grupo, assumindo os seus saberes, opiniões e valores perante os outros, com abertura e sentido crítico<sup>81</sup>.

Recursos e materiais:

- Tela para tapeçaria e lãs. Pneus e tecidos e trapos. Materiais de costura e materiais de desperdício.



Figura 4.23 Trabalhos dos alunos

<sup>81</sup> Competência cognitiva e ética de acordo com Audigier (2000)

### Descrição da atividade – “Retroação e avaliação”

Com o desenvolvimento desta unidade de trabalho podemos concluir que a tapeçaria e a tecelagem à semelhança da modelação com argila são atividades e experiências de aprendizagem muito do gosto e preferências dos alunos. Esta unidade de trabalho foi realizada com o sexto ano. De forma a envolver todos os alunos com motivação e interesse pelo trabalho optamos por introduzir na tapeçaria e tecelagem tradicional um novo conceito; o da política dos três 3R's. Assim desta forma os alunos puderam optar pela técnica mais do seu agrado. A reutilização do pneu pretendia que os alunos realizassem nele a técnica ou princípio básico da tecelagem e aplicação têxtil. Com a diversidade de técnicas e procedimentos a dinâmica da aula tornou-se muito mais rica no que concerne à troca de experiências e cooperação entre todos. Sendo estas técnicas milenares, aos alunos foi mostrado um PowerPoint que abordava o tema a diversos níveis. Os alunos entenderam a relação e o impacto das novas tecnologias na vida do homem. A importância da Natureza, dos seus recursos e matérias-primas.

Os resultados desta unidade de trabalho foram muito satisfatórios.

#### 4.4.1-Cruzamento de dados e avaliação

Resumo	Este terceiro momento coincide com o terceiro período lectivo. Nele realizaram-se duas unidades de trabalho; a de Tapeçaria e Têxteis e a de modelação de argila com a azulejaria. Como se tratam de materiais diferentes do universo a que cada um está mais familiarizado, esta actividade despertou um enorme interesse nos alunos.			
Competências	Objetivos	Fases	Atividades	Observação
No âmbito de uma educação pela cidadania: competências Cognitivas (capacidades de análise crítica da sociedade). Éticas (reconhecimento e respeito por si próprio e pelos outros, capacidade de escuta e aceitação da diversidade). Escolha de valores. Capacidade de trabalhar em grupo e de resolver conflitos. No âmbito das expressões artísticas e da educação tecnológica.	Desenvolver “O Primeiro Olhar” através da educação do olhar e do ver através do contacto com ilustrações de obras literárias, de painéis de azulejos e de tapeçarias. Dialogar sobre a arte e desenvolver a sensibilidade estética. Experimentar; conhecer; aprender e criar. Dialogar com a obra de arte. Comparar diferentes formas de expressão artística. Valorizar o património artístico. Conhecer o artesanato e valorizar expressões culturais. Desenvolver a capacidade de comunicação. Desenvolver projectos transdisciplinares.	Em cada uma das unidades de trabalho seguimos as etapas do Método de projeto:  Estudo do problema  Pesquisa de Informação  Projeto  Realização  Avaliação	Realização de uma tapeçaria. Aplicação de técnicas de tapeçaria e têxteis na confeção de um puff com uma estrutura em pneu. Realização do ponto de Arraiolos em tela. Realização de uma embalagem com uma estrutura em desenho geométrico, de forma a proteger o azulejo.	Os alunos sentiram um grande entusiasmo e motivação por desenvolver estas atividades as quais foram apontadas pelos mesmos como das suas preferidas. Os resultados e processos revelaram que os alunos responderam aos desafios de forma muito eficaz e eficiente e que superaram as expectativas face ao início do ano e “ao caminho percorrido”.
<p>Avaliação<sup>82</sup>: Observação directa; Auto e Hetero-avaliação; Avaliação dos trabalhos executados segundo os critérios definidos pelo grupo disciplinar.</p> <p><u>Instrumentos de avaliação:</u></p> <p>SABER 10%: (Fichas de avaliação; Intervenções orais voluntárias e/ou solicitadas; Trabalhos de pesquisa; Individuais e/ou grupo; Trabalhos individuais)</p> <p>SABER FAZER 60%: (Trabalhos realizados durante a aula ; Individualmente e/ou em grupo; Trabalhos de casa; Caderno diário/ apontamentos)</p> <p>SABER SER 30%: (Empenho na realização de tarefas/participação; Sociabilidade; Comportamento; Material; Assiduidade/pontualidade; Organização pessoal e limpeza; Autonomia).</p>				

<sup>82</sup> Apêndice L

## Resumo

Neste Capítulo III tratamos a metodologia da nossa investigação e justificamos as opções metodológicas efetuadas. Este estudo é uma investigação-ação. Usamos o Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre (2005) como estrutura organizativa do trabalho empírico. “A Magia da Expressão Plástica” baseada na Mandala de Amílcar Martins (2009) serviu-nos igualmente como estrutura metodológica no desenvolvimento das unidades de trabalho dos três momentos apresentados. Neste capítulo situamos a problemática do ensino aprendizagem da EVT associada ao conceito de didática.

Inspirados em Delors et al (1996), apresentamos algumas recomendações feitas aos professores a nível dos seus diferentes papéis na sala de aula e de acordo com as suas diferentes dimensões de pedagogo. Caracterizamos o Sujeito (aluno) deste modelo de RP e o nosso objeto (EVT). Analisamos o conceito de currículo (Rocha 2001) e as quatro dimensões de currículo por Ribeiro (1990). Caracterizamos os sujeitos desta pesquisa e os instrumentos usados para a recolha de dados.

Apresentamos o Plano da Investigação e métodos de recolha de dados e o Plano de investigação-ação com o seu contexto, objetivos, metodologia e etapas. Fazemos a análise de conteúdo e a análise dos dados. Apresentamos o Roteiro descritivo das atividades desenvolvidas em EVT fazendo referência aos métodos, objetivos, conteúdos e contexto. Apresentamos três momentos distintos que coincidem com os três períodos letivos.

## Conclusões Gerais

### Interpretação dos dados da pesquisa

A abordagem teórica conceptual diz-nos que já num passado muito remoto muitos pedagogos, filósofos e educadores consideraram o ensino das Expressões Artísticas e dos Trabalhos Manuais como um poderoso recurso na educação pela cidadania de um indivíduo através da formação do seu caráter, da sua formação pela participação e intervenção social e pelo viver em grupo e relacionamentos interpessoais.

O nosso estudo diz-nos que na prática e no trabalho de campo através das observações realizadas os alunos mostram um grande entusiasmo e empatia pela disciplina. Os métodos, recursos, materiais e procedimentos utilizados foram muito eficientes e eficazes na aprendizagem dos alunos os quais mostraram ao longo do tempo grandes progressos nas diversas fases dos projetos e resultados finais com muita qualidade e pertinência.

Dos oitenta e quatro inquéritos<sup>83</sup> entregues, foram rececionados oitenta e um (os quais foram entregues às diretoras das respetivas turmas de forma a que os alunos respondessem aos mesmos nas aulas de Formação Cívica e segundo a sua orientação). Os inquéritos aos alunos tinham como objetivos gerais: perceber as opiniões, ideias e gostos dos alunos face à disciplina de EVT, às aprendizagens realizadas (apreciar, conhecer, experimentar; criar<sup>84</sup>), neste ano letivo e aos seus professores de EVT (Agentes de ensino)<sup>85</sup>; contribuir para que o aluno desenvolva a sua capacidade crítica, de análise e de avaliação face ao seu papel de Sujeito (S) de aprendizagem<sup>86</sup>; contribuir para que o aluno desenvolva a sua capacidade crítica, de análise e de avaliação face ao Objeto (O) de aprendizagem<sup>87</sup>; contribuir para a melhoria de práticas letivas e para atitudes de mudança em contexto educativo e no âmbito da EVT.

---

<sup>83</sup> Apêndice P e Q

<sup>84</sup> “A Magia da Expressão Plástica” de Amílcar Martins (2009).

<sup>85</sup> Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre (1993) adaptado por Amílcar Martins (2002).

<sup>86</sup> Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre (1993) adaptado por Amílcar Martins (2002).

<sup>87</sup> Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre (1993) adaptado por Amílcar Martins (2002).

## Quadro 5.

## Unidades de trabalho de EVT

<b>Objetivos:</b> - Verificar quais as atividades que os alunos mais gostaram de desenvolver ao longo do ano letivo. - Comparar os resultados com a retroação feita às diversas unidades de trabalho desenvolvidas. - Promover a capacidade de análise e seleção do aluno.		
<b>Categoria: Unidades de trabalho da preferência dos alunos</b>		
Subcategoria	Indicadores	n.º respostas
As cinco atividades realizadas em EVT mais do agrado dos alunos.	Ilustração do Gustavo Azul .....	12
	Estudo da letra no papel quadriculado	17
	Capa de EVT com cartolina .....	31
	Colagens na Capa de EVT .....	26
	Desenho geométrico .....	10
	Pintar com lápis de cor .....	23
	Cartazes/postais de Natal .....	15
	Decorações de Natal .....	22
	Presépio .....	9
	Usar o episcópio .....	13
	Fazer pesquisa .....	5
	Desenhar os projetos .....	7
	Desenho do rosto .....	34
	Puff com pneu .....	11
	Desenho da B.D. ....	19
	Esculturas .....	8
	Cartucho de papel .....	6
	Origami .....	7
	Marcadores de livros com língua .....	5
	Desenhar uma folha de árvore	5
	Desenhar um búzio ou maçã .....	8
	Cerâmica .....	4
	Pintar azulejos .....	7
	Animação e criação de um personagem .....	13
	Fantoches .....	29
	Bilhete de Identidade do fantoche .....	11
	Teatro de Fantoches .....	14
	Teatro «A Menina do Mar» .....	15
	Modelação com pasta de papel .....	6
	Construções em volume .....	4
	Leitura de histórias .....	1
	Pintura com guache/cor .....	33
	Desenho no computador .....	5
Pintar com as mãos .....	11	

## Quadro 5.1

## A disciplina de EVT

<b>Objetivo:</b> - Verificar as tendências e opções dos alunos face ao trabalho em grupo, temas e materiais de EVT. - Verificar as atitudes e valores mais percebidos pelos alunos. - Perceber se os alunos têm consciência da importância e relevância das aprendizagens. - Perceber se os alunos valorizam o trabalho de projeto.		
<b>Categoria: Dinâmica da disciplina de EVT</b>		
<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	
<b>Preferências no trabalho. Atitudes e valores percebidos pelos alunos.</b>	Sozinho .....	18
	A pares .....	42
	Em grupos com mais de dois .....	17
<b>Material da preferência dos alunos</b>	Tintas/pincéis .....	15
	Ligaduras de Gesso .....	7
	Azulejos .....	2
	Pasta de papel .....	15
	Lápis .....	3
	Arame .....	1
	Papel .....	1
	Barro .....	5
Desperdícios .....	4	
<b>Atitudes e valores aprendidas no trabalho em grupo</b>	“Respeitar as ideias/opiniões dos outros” .....	25
	“Partilhar e ouvir a opinião dos outros” .....	12
	“Não falar alto” .....	7
	“Não ter conversas paralelas” .....	1
	“Fazer todo o proposto” .....	1
	“Não perturbar a aula” .....	3
	“Ser amigo” .....	5
	“Trabalhar bem” .....	3
	“Ajudar os outros” .....	9
	“Ser responsável” .....	2
	“Ter compreensão para com os colegas” .....	2
	“Portar-se bem” .....	1
	“Disciplina e rigor” .....	1
	“Respeitar os professores e toda a gente” .....	2
	“Partilhar opiniões para chegar a uma conclusão, dividir as tarefas e partilhar o material” .....	2
	“Devemos organizarmo-nos e pôr tudo em ordem, devemos ter cuidado com tampas de tintas e cola”. .....	1
	“Amizade, amor, partilha” .....	2
Portar-me bem .....	7	
<b>Directividade do professor face aos temas a trabalhar em EVT</b>	Trabalhar segundo temas propostos .....	51
	Não seguir temas.....	27
<b>Tema preferido</b>	Desenho .....	6
	Desenho do rosto .....	8
	Modelação .....	14

	Máscaras .....	2
	Fantoches .....	13
	Tecelagem .....	1
	Pintura .....	32
	Animais .....	2
	Pasta de papel .....	4
	Polígonos estrelados .....	1
	BD .....	12
	A animação .....	3
	Decoração da capa .....	4
	.	
A EVT ensina “para o futuro”	Sim	65
	Não	12
Porque...	<p>“para ser arquiteto preciso de desenhar e EVT ajuda-me a desenhar melhor”; “porque um dia poderei precisar desta arte”; “pode ser útil um dia”; “ficamos com uma ideia geral da disciplina”; “porque podemos perceber se queremos isto para o futuro”; “porque quando formos maiores sabemos fazer coisas diferentes”; “aprendemos a reciclar”; “quando formos grandes para ensinar aos nossos filhos”; “aprendemos técnicas”; “tudo o que fazemos na aula um dia podemos precisar de utilizar”; “porque aprendemos a ser organizados e a trabalhar a pares”; “porque aprendemos a medir, a desenhar, a pintar...”; “resolve problemas”; “porque me ensina a desenhar”; “porque vou ser estilista”; “porque aprendemos a desenhar melhor e a ultrapassar as dificuldades”; “porque podemos ser pintores ou escultores”; “assim sabemos fazer coisas de decoração”; “pois se não soubermos “usar as mãos”, no futuro não faremos nada” (2 respostas); “porque tudo o que fazemos na aula um dia podemos precisar” (4 respostas); “porque quando formos maiores sabemos fazer coisas diferentes”; “para ensinar aos nossos filhos”; “porque podemos perceber se queremos ou não isto para o futuro”; “porque podemos ser um dia arquitetos”; “porque todos os dias aprendemos coisas novas importantes”; “aprendemos técnicas”; “aprendemos a reciclar”; “porque ensina a construção de coisas feitas à mão”; “porque fico a saber mais e para o futuro tenho tudo na memória”.</p>	
Gosto pela disciplina de EVT	Não gosto nada .....	1
	Gosto pouco .....	4
	Gosto .....	10
	Gosto bastante .....	0
	Gosto muito .....	62
Porque gosta ou não da disciplina	“Porque gosto de arte” .....	8
	“É divertido” .....	6
	“É fixe” .....	7
	“Porque posso mostrar o meu talento a outras pessoas” .....	1
	“Porque gosto de modelar” .....	1
	“Porque gosto de pintar” .....	13

	“Deixa-nos exprimir” ..... 2 “Porque é uma disciplina interessante” ..... 3 “Não gosto de construir coisas” ..... 1 “Porque é a única aula em que temos mais liberdade” ..... 1 “Porque gosto de fazer desenhos” ..... 10 “Gosto pouco porque não sou bom” ..... 1 “Porque é divertido e ao mesmo tempo aprendesse” ..... 5 “Porque podemos construir várias coisas com objetos de desperdício”. 1	
A importância de realizar projetos	Sim ..... 30 Não ..... 3	
Porque é importante ou não realizar projetos	“Porque podemos aprender coisas novas” ..... 1 “Para melhorar alguma coisa” ..... 1 “Para aprender mais” ..... 7 “Pois temos que pensar e refletir antes de fazer o que quer que seja” ..... 2 “Porque é muito divertido” ..... 12 “Porque me dá mais autonomia para o futuro” ..... 1 “Para mostrar que conseguimos fazer projetos como a Menina do Mar” ..... 1 “Para nos divertirmos” ..... 1 “Para melhorar a avaliação” ..... 8	

## Quadro 5.2

### O professor de EVT

<b>Objetivo:</b> - Levar o aluno a analisar e avaliar o professor enquanto agente de ensino nas suas diversas dimensões <sup>88</sup> . - Permitir que o aluno colabore na melhoria de práticas pedagógicas através da sua análise crítica e propostas para solucionar os problemas.		
<b>Categoria: o professor de EVT</b>		
<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	
O que é ser um bom professor de EVT na perspectiva do aluno	“Ensina bem” ..... 10 “Respeita os alunos” ..... 2 “Ajuda os alunos” ..... 6 “Não mexe no trabalho” ..... 1 “Escolhe trabalhos fixos” ..... 2 “Escolhe trabalhos importantes e divertidos” ... 2 “É um pouco rígido mas também divertido” .... 1 “É duro e rigoroso” ..... 1 “Ser honesto” ..... 1 “Ensina técnicas” ..... 1 “Ralhar/gritar menos” ..... 3 “Simpático” ..... 11	

<sup>88</sup> Modelo (RP) adaptado por Amílcar Martins (2002).

	“Amigo” ..... “Ouvinte” ..... “Culto” ..... “Compreensivo” ..... “Aprecia os nossos trabalhos” ..... “Brincalhão e divertido” ..... “Não sei” ..... “Respeitar os nossos desenhos” ..... “O professor tem boas atitudes” ..... corretas a ensinar uma coisa a qualquer aluno ” ..... “Educado” ..... “Dar o exemplo” ..... “É ser amigo, mas quando os alunos têm atitudes erradas, deve ser exigente e dar um castigo” ..... “Um bom professor explica com clareza e atitude simpática” ..... “Tem um bom relacionamento com os alunos”	5 1 1 12 1 3 4 1 1 . 1 1 2 . . 1 . 1 7
Os alunos gostam ou não dos seus professores de EVT	Sim ..... Não .....	77 0
O que é que gostas mais deles?	“Ajudam os aluno” ..... “Fazem atividades fixes” ..... “Fazem brincadeiras”/”são divertidos” ..... Quando dizem: ”Bom trabalho!” ..... “Da sua energia e bom humor” .....	14 1 3 3 5
E o que gostas menos?	Nada ..... “Quando ralham” .....	11 30
O que os professores de EVT poderiam fazer para melhorar o seu desempenho	Nada ..... Não “mexer” nos trabalhos dos alunos ..... “Mais PowerPoint” ..... “Dar mais atenção” .....	7 1 1 1

### Quadro 5.3

#### Regras, Atitudes e Valores

##### Objetivo:

- Permitir que o aluno colabore na melhoria de práticas pedagógicas através da sua análise crítica, opiniões e propostas para solucionar os problemas.
- Perceber os diferentes comportamentos dos alunos face à dimensão da autoridade, às regras, ao interesse, entendimento e participação nas atividades.
- Perceber a adesão dos alunos a temas como o ambiente. E perceber as razões.
- Verificar a consciência pela valorização do património coletivo e bens pessoais; como os materiais e local de trabalho da sala de aula.
- Saber qual a tarefa(s) de limpeza mais do agrado dos alunos.
- Analisar a capacidade do aluno de identificar e seleccionar atitudes e valores nas aprendizagens realizadas no âmbito da disciplina de EVT.

<p>-Analisar a capacidade do aluno de identificar, contextualizar e selecionar “atitudes e valores” nas aprendizagens realizadas no âmbito da disciplina de EVT.  - Analisar pelo ponto de vista dos alunos a relevância das aprendizagens no que concerne a “atitudes e valores” conducentes a uma educação pela cidadania.</p>		
Categoria: Regras, atitudes e valores		
Subcategoria	Indicadores	Respostas
Situação em que os alunos se portam melhor.	Os professores são mais autoritários	17
	As regras são mais rígidas	27
	As atividades são mais interessantes para os alunos	40
	Não entendem a matéria e têm dificuldades	8
A importância de se trabalhar em EVT temas como a “defesa e proteção do ambiente”	Sim	53
	Não	11
O porquê de ser importante ou não ...	“Para reduzir a poluição”.....	8
	“Para proteger o mundo/ambiente” .....	12
	“É bom”.....	1
	“Para encorajar os alunos a reciclar e proteger o ambiente” . .....	5
	“Para perceber melhor o nosso ambiente” .....	2
	“Para mostrar às pessoas como está o ambiente”	1
A importância de se ser responsável pelos seus materiais e local de trabalho.	“Para não ficarem estragados e não se perderem”	16
	“Para trabalhar bem com o material necessário”	7
	“Para não desaparecer/perder”.....	11
	“Sim, pois vou precisar deles um dia mais tarde e para quem vem depois de mim” . .....	2
	“Para o meu local de trabalho não ficar sujo”.....	4
	“Para perseverar” .....	2
	“Porque os materiais são necessários para a aula”	1
	“Para ter tudo organizado” .....	3
	“Para ter tudo organizado” .....	1
	“Porque fui eu que os comprei” .....	1
“Sim, senão fica uma porcaria a minha mesa”	1	
Sentimentos e atitudes desenvolvidos	.....	
	“A aceitar os nossos trabalhos como os fizemos”	1
	“Aprendi a ser mais compreensivo” .....	1
	“Aprendo a trabalhar com os outros e com todo o tipo de materiais” .....	2
	“Aprendi a observar”.....	1
	“Responsabilidade”.....	1
	“Senti-me bem porque aprendi, portei-me bem e fiz o que me mandaram”.....	1
	“Sermos amigos” .....	1
	“Trabalhamos a amizade, colaboração e partilha”	1
	“Bons sentimentos” .....	1
	“Respeitar as regras” .....	1
	“Aprendi a ouvir, a conhecer as pessoas e a gostar delas” .....	1
	“Aprendi a dar ideias” .....	1
	Uma tarefa de limpeza e arrumação do local de trabalho do gosto dos alunos	Lavar o chão .....
Lavar/arrumar os frascos .....		2
Limpar os pincéis .....		9
Limpar as mesas .....		13

	Limpar a bancada .....	1
	Varrer .....	6
	Lavar os lavatórios .....	8
	Recolher os materiais .....	17
	Arrumar as tintas .....	1
Os alunos aprendem a trabalhar em grupo e a viver com os outros	Verdadeiro	56
	Falso	4
Quando...		
As aulas de E.V.T. ajudaram o aluno a conhecer melhor, a si e o “meio social à sua volta”	Verdadeiro	59
	Falso	10
Quando...	“EVT ajuda-nos a aprender e a descobrir capacidades” “Fiz as máscaras” “Desenhei o rosto” “Conheci melhor as coisas” “Desenhei as conchas ao pormenor” “Porque eu não sabia desenhar” “Não sabia que era capaz de fazer tanta coisa”	
O aluno aprende a respeitar e a valorizar as diferenças	Verdadeiro	65 respostas
	Falso	4 respostas
Quando...	“As diferenças dos trabalhos” (2 respostas) “Todos somos diferentes e temos ideias diferentes” “Porque antes não gostava de algumas pessoas”	
A EVT ajuda o aluno a perceber o que é “belo” e o que é “feio” e a fazer escolhas	Verdadeiro	63 respostas
	Falso	11 respostas
Quando....	“Nos trabalhos” (2 respostas) “Temos de escolher...e fazer distinção do que fica bem ou não” “Quando fiz o fantoche” “Na modelação” “A escolher os materiais”	
O aluno aprende a aprender; a gostar de saber; a gostar de trabalhar e de estudar.	Verdadeiro	62 respostas
	Falso	6 respostas
Quando...	“A gostar de saber as coisas” “Eu aprendi a estudar e a trabalhar” “Na decoração da capa”. “A pesquisar”	
A EVT ensina o aluno a perceber o que é bom e o que é mau para o ambiente. Aprende a valorizar e proteger o ambiente e os espaços.	Verdadeiro (59 respostas)	
	Falso (8 respostas)	

Quando...	“Quando trabalhei com pasta de papel reciclado” “Na limpeza da sala” “Na recolha de lixo para o ecoponto” “A usar materiais de desperdício” (4) “Porque percebi que se poluirmos o ambiente estamos a poluir a nossa vida”	
A EVT ensina a trabalhar em grupo e a desenvolver projetos comuns.	Verdadeiro (65 respostas) Falso (4 respostas)	
Quando...	“Aprendi a trabalhar em grupo” (2 respostas) “Quando desenhei o rosto do colega e havia outro colega a desenhar-me a mim” “Fiz o presépio”	
As regras de EVT são adequadas e muito importantes para o aluno aprender a ser mais responsável e autónomo.	Verdadeiro  Falso 1	66  5
Quando	“Porque temos de cumprir as regras” “Fiz a limpeza da sala” “Eu agora consigo fazer coisas mais importantes” “No comportamento” “Sem regras as aulas de EVT seriam uma bagunça”	
O aluno ainda deseja dizer uma coisa.	“Que gosto muito de EVT e se passar para o 7º vai ser EV ou ET”. “As aulas de EVT são muito divertidas”. “Gostava que os professores nos ouvissem” “Gosto muito de fazer bolsas” “Gostava de fazer um teatro” “Se os professores fossem mais rígidos com certos alunos eles portavam-se melhor” “Que adoro esta disciplina” (5) “Saber ouvir o professor faz o aluno desempenhar sozinho o tema” “Gosto muito dos meus professores e de todos os meus colegas” “Os professores deveriam ser nossos professores para o ano”	

Das atividades desenvolvidas as que os alunos mais gostaram de realizar foram: “o desenho do rosto” (34 respostas); a pintura nas diversas atividades e com diferentes materiais e na abordagem da cor (33 respostas); “a capa de EVT” (31 respostas); a “elaboração de fantoches” (29 respostas); “o(s) teatro(s)” (29 respostas); colagens na capa de EVT” (26 respostas); “pintura a lápis de cor” (23 respostas); “decorações de Natal” (22 respostas); “desenho de uma BD” (19 respostas); “a ilustração da história “Gustavo Azul” (12 respostas); “estudo da letra no papel quadriculado” (17 respostas).

De forma geral os alunos gostaram de realizar todas as atividades propostas e planeadas. Trabalharam sempre com muito empenho, entusiasmo e criatividade.

Os alunos de acordo com os inquéritos gostaram mais de trabalhar com os seguintes materiais: pasta de papel (15 respostas); tintas (15 respostas); ligaduras de gesso (7 respostas); barro (5 respostas) e materiais de desperdício (4 respostas).

A maioria gosta mais de trabalhar a pares (42 respostas), sozinho (18 respostas) ou num grupo com mais de dois elementos (17 respostas). Este facto é observável nas aulas de EVT pois nesta idade ainda existe alguma dificuldade de se auto-organizarem em grupos sem conflitos e com muita autonomia. Por outro lado há a necessidade de estarem acompanhados e de terem amigos mais cúmplices ou próximos.

Em relação às atitudes que eles devem ter ao trabalhar em grupo, os alunos referem a necessidade de: “ajudar os colegas”; “respeitar os outros e não fazer barulho”; “respeitar as regras”; “escutar as opiniões dos outros e compreendê-las”; “respeitar as decisões dos outros”; “...não discriminar as coisas que os meus colegas fazem”; “arrumar as coisas”.

A nível do trabalho a maioria gosta de trabalhar “sem temas propostos” (51 respostas) e um número muito significativo de alunos gosta de trabalhar “com temas propostos” (27 respostas). Para alguns alunos “depende do tema”.

Os seus temas preferidos são: “pintura” (32 respostas); “B.D.” (12 respostas); “fantoches” (13 respostas) e “modelação” (14 respostas).

Os alunos acham que a disciplina lhes ensina coisas importantes para o futuro (77 respostas).

Os alunos acham importante o uso do manual e aprender teoria antes da realização dos trabalhos: “sim. Para sabermos fazer”; “para sabermos antes de fazer”; “para ter orientação ...”; “não porque os professores ensinam”; “não porque os professores ensinam melhor que o manual”; “sim para nós aprendermos a fazer coisas que achávamos que não tinham importância”. Acham importante realizar projetos.

Para os alunos um bom professor de EVT é aquele que é: “...compreensivo” (12 respostas); que “é simpático” (11 respostas); “que ensina bem” (10 respostas); “que tem bom relacionamento com os alunos (7 respostas). Deverá ser “simpático e culto”; “deve ser amigo do aluno e ouvi-lo”; “é ser fixe; “é fazer com que nós ficamos a perceber as coisas bem! Manda-nos fazer trabalhos importantes e divertidos”.

Sabemos que muito do sucesso das aprendizagens advém da relação pedagógica entre professor/aluno e das empatias que se criam. Neste estudo chegamos à conclusão de que todos os alunos gostam dos seus professores de EVT. Gostam “da sua energia e seu bom humor” (5 respostas).

Gostam mais quando: “eles ajudam” (14 respostas); “eles deixam sair mais cedo”; “quando dizem bom trabalho!”. Os alunos gostam menos dos seus professores quando: “ralham” (30 respostas); “ficam zangados”; “de terem de falar alto quando alguém se portava mal”.

Para melhorarem o seu empenho, os alunos na maioria referem que não há nada a mudar, porém alguns responderam que os professores para melhorarem o seu empenho deveriam: “zangarem-se menos”; “mostrar mais *PowerPoint*”.

No ver dos alunos estes portam-se melhor quando: “as atividades são mais interessantes para os alunos” (40 respostas); “as regras são mais rígidas” (27 respostas); “os professores são mais autoritários” (17 respostas).

Trabalhar em EVT temas como a proteção do ambiente e outros no âmbito de uma educação pela cidadania e de uma educação ambiental é ao ver dos alunos algo de importante. Os alunos são nesta idade recetivos a temas como estes e abraçam com entusiasmo projetos desta índole.

Eles acham que é importante serem responsáveis pelos seus materiais e local de trabalho: “para não perder os materiais” (11 respostas); “para trabalhar sempre num sítio limpo” (4 respostas); “sim porque os materiais são importantes para a aula, devemos preservá-lo” (7 respostas); “para não os roubarem e perderem (16 respostas)”; “para não ter falta de material”; “para os pais não gastarem dinheiro”.

Ao longo do ano e de acordo com a dinâmica e regras da disciplina, os alunos gostaram de realizar algumas tarefas de higiene e manutenção ou proteção dos espaços e materiais, as tarefas que eles mais gostaram de realizar: “distribuir as capas e os materiais” (17 respostas); “lavar/limpar as mesas” (13 respostas); “limpar/lavar os pincéis” (9 respostas); “limpar o lavatório” (8 respostas); “lavar o chão com a esfregona” (5 respostas).

Para os alunos os sentimentos, atitudes e valores que eles aprenderam ou desenvolveram em EVT foram: “ajudar os outros”; “aprendi a trabalhar individualmente e em grupo”; “tristeza; alegria: emoção...”; “porque trabalhamos amizade, colaboração e partilha”; “aprendi a observar”; “aprendo a trabalhar com os colegas e a trabalhar com todo o tipo de materiais”; “a ter melhores amigos”; “a ser mais sincero”; “a não ser racista”.

Para os alunos as aulas de EVT ajudam os alunos a conhecerem-se melhor e ao “meio social à sua volta” nomeadamente a nível cultural, ambiental e do património: “porque EVT ajuda-nos a aprender e a descobrir capacidades”; “ao desenhar conchas”; “o rosto”; “o artesanato”; “a fauna e flora”; “a poluição”; “a aceitar as diferenças”. Os alunos aprenderam em EVT a respeitar e valorizar as diferenças:

“todos os nossos desenhos são diferentes mas cada um tem o desenho bonito”; “com os fantoches”; “as diferenças do tempo dos nossos avós”; “a não ser racista”.

Em EVT os alunos desenvolveram a sua capacidade e conhecimento sobre o que para cada um “é belo” ou “feio” e aprenderam a respeitar os gostos de cada um e a saber fazer escolhas: “ajudou-me a perceber como gosto disto/EVT”; “quando pintamos ou desenhámos”; “na modelação”.

Nos diferentes momentos os alunos aprenderam a aprender, a gostar de saber, a gostar de trabalhar e de estudar: “nas pesquisas”; “nos livros”; “foi divertido”. Aprenderam a saber o que é bom e o que é mau para o ambiente. A valorizar e proteger o ambiente e os espaços: “com a recolha de lixo para o ecoponto”; “com a pasta de papel com jornal”.

Em EVT os alunos aprenderam a trabalhar em grupo e a desenvolver projetos comuns. Para os alunos as regras de EVT são adequadas e muito importantes para aprenderem a ser mais responsáveis e autónomos.

A maioria não acrescentou nada ao inquérito no espaço final deixado e reservado para o efeito, outros redigiram algumas observações pessoais: “não acabem com EVT pois todos os alunos gostam dela”; “acho que se os professores fossem mais rígidos com certos alunos, eles portavam-se melhor”; “EVT é a disciplina mais fixe que já tive!”; “os professores são justos”.

Dos inquéritos realizados aos professores estes defendem que a escola deverá ter uma missão educativa na transmissão de conteúdos escolares.

As diferentes formações base e contínua influenciam as práticas pedagógicas e a orientação dada ao programa. Os professores consideram que o programa estruturado em três vertentes e sustentado por um conjunto de valores e princípios, do ponto de vista da formação do aluno, é pouco adequado. Consideram os valores e princípios orientadores do currículo motivadores para os alunos porque permitem atividades diferenciadas. Segundo os professores o atual programa está de acordo com as necessidades sentidas pelos alunos e com as suas capacidades de desenvolvimento porque desenvolve valores de cidadania.

Os professores aplicam o “método de projeto” com alguma frequência pois permite organização e descoberta. Para o trabalho do professor este método é motivador e permite a organização dos projetos. Este método é um recurso para o desenvolvimento de atitudes e valores conducentes a uma educação para a Cidadania porque permite o estabelecimento de regras e procedimentos para cada fase do projeto. Segundo os professores de EVT a disciplina é um espaço privilegiado para a abordagem de uma educação para a cidadania. Na sala de aula os alunos cumprem regras, aprendem a respeitar os outros. Constataram que em unidades de trabalho

para a preservação do meio ambiente os alunos desenvolvem a sua cidadania O professor deverá valorizar o produto final do trabalho dos alunos e não apenas o processo. Segundo os professores a capacidade de identificar problemas pelos alunos tem a vantagem dos alunos proporem soluções diversas para a resolução dos problemas. Qualquer unidade de trabalho desenvolvida pelo método de projeto explora simultaneamente a vertente tecnológica e estética.

Os alunos são motivados para a exploração de cada um dos campos, para a seleção das áreas e conteúdos de acordo com os interesses dos alunos e da pertinência dos assuntos. Consideram o programa extenso mas que permite uma abordagem diversificada. Os professores ainda recorrem ao equipamento e recursos dos antigos trabalhos manuais ou oficinais. Todas as técnicas e materiais têm o potencial de desenvolver a cidadania dos alunos, depende dos objetivos ou fim do projeto.

Todos os materiais poderão ser do agrado dos alunos e são um recurso a nível da cidadania porque podem fomentar a partilha. A matéria-prima, a origem e características dos materiais são recursos e conteúdos para o desenvolvimento da cidadania dos alunos. Os professores tentam criar um equilíbrio entre as experiências de aprendizagem das diversas vertentes (Visual, Artística e Tecnológica) da EVT, dependentemente do interesse dos alunos.

As aulas de E.V.T. permitem ocasionalmente ao aluno a construção e a tomada de consciência da sua identidade pessoal e social como por exemplo com a criação de objetos para utilização pessoal, com o desenho do rosto, na simbologia da cor.

Os alunos aprendem frequentemente a respeitar e a valorizar as diferenças em trabalhos sobre temáticas sociais.

A E.V.T. desenvolve frequentemente no aluno o sentido de apreciação estética com a observação/recriação sobre objetos plásticos realizados.

A disciplina desenvolve frequentemente nos alunos a curiosidade intelectual, o gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo, em trabalhos de pesquisa sobre temáticas necessárias à realização das unidades de trabalho.

A EVT leva com frequência o aluno a uma construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural no desenvolvimento de temáticas ambientais.

A EVT desenvolve com frequência no aluno a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.

Segundo os professores de EVT as “atitudes e valores” são desenvolvidos no aluno através: do uso do método de projeto; da relação didática entre professor aluno; dos conteúdos programáticos transmitidos verbalmente ao aluno; das regras estipuladas para a sala de aula; da dinâmica da disciplina e sua organização; da escolha de materiais mais estimulantes; dos exemplos dados na aula; diferenciação pedagógica; trabalho dos professores em pares pedagógicos; da diversificação de experiências pedagógicas; através de determinados temas e assuntos.

As atitudes e valores adquiridos pelos alunos na sala de EVT são transmitidos através: da definição das regras da sala de aula; dos temas escolhidos; dos conteúdos abordados; da organização da disciplina; do professor; do uso de imagens; do uso de diversos métodos.

Na sua opinião a maioria dos alunos, na aula de EVT, estão receptivos à aprendizagem das atitudes e valores que sustentam o currículo pois estão abertos a projetos com preocupações neste âmbito.

Ao longo destes anos os alunos têm mudado o seu comportamento e atitudes pois existe uma crescente deficiência na educação de valores e atitudes por parte das famílias o que dificulta o trabalho na aula. Os professores tentam a integração da dimensão da cidadania na sua disciplina através do método de projeto, do trabalho de grupo, no desenvolvimento de certas temáticas que desenvolvem a cidadania nos alunos e na procura da relação escola/família/meio. Para a melhoria da prática letiva da disciplina os professores propõem a partilha de experiências entre professores e formação nesta área.

## **Limites da pesquisa**

Consideramos que este tema e problema é muito inspirador e relevante para os tempos contemporâneos pois situa-se nos moldes dos desafios da educação atual ou que se pretende num futuro próximo. Porém, como se trata de um estudo de caso e a amostra não é representativa e não se pode generalizar, há que ter consciência das diferentes realidades e casos antes de se tirarem conclusões ou fazer deduções por comparação. Embora não se considere uma limitação porque os objetivos são diferentes, temos perfeita noção que os itinerários ou resultados de um determinado trabalho de investigação podem variar consoante cada contexto ou conjuntura, não constituindo o nosso, portanto, uma exceção. Aspectos culturais, geográficos, sociais,

entre outros, poderão ser determinantes não apenas nas opções metodológicas ou de investigação, mas também nas conclusões a que possamos chegar.

O duplo papel de professor-investigador por nós assumido reclama-nos, logo à partida, uma dupla responsabilidade. Uma das limitações encontradas prende-se com o facto de se trabalhar em EVT em par pedagógico e estes terem demonstrado pouca abertura a algumas propostas de planificação realizadas para o desenvolvimento das unidades de trabalho. Concluimos que este facto se deve às diferenças acentuadas na formação base e à pouca abertura ao “novo” e por outro lado à tendência de se realizarem sempre as mesmas aprendizagens ano após ano e com poucas mudanças a nível da gestão do programa.

## Recomendações futuras

Este trabalho é uma experiência no terreno feita com o olhar no futuro e o pensamento na melhoria de práticas letivas e no sucesso escolar dos alunos, em especial o sucesso daqueles que têm necessidades de inclusão e que vêem a disciplina de Educação Visual e Tecnológica como um recurso à construção e formação da sua identidade pessoal e social. Um recurso capaz de desenvolver em cada um as “atitudes e valores” que sustentam o currículo do ensino básico e que muito farão a diferença no futuro e vida de cada um; enquanto adultos autónomos, participativos e responsáveis por escolhas acertadas e conscientes no âmbito da cidadania.

Reunidas as três dimensões; a dimensão Visual, a Tecnológica e a «das atitudes e valores» em prol de uma educação para a cidadania, questionamo-nos acerca das práticas docentes e da forma como os professores de Educação Visual e Tecnológica gerem os programas e currículo da disciplina. A atitude de acordo com Trillo (2000), Keil (1985), Triandis (1974), Bertrand (2001); “a nossa entidade e desenvolvimento enquanto pessoas individuais e membros de um grupo estão vinculados às atitudes que desenvolvemos. As atitudes e os interesses desempenham um papel fundamental na vida social”. Wlodkowski (1985) assinala seis princípios comuns para o ensino mais eficaz e eficiente de atitudes.

De que forma colocam os professores em prática o programa da disciplina de Educação Visual e Tecnológica e de que forma gerem ou integram no seu trabalho “o conjunto de valores e de princípios orientadores do currículo”? As adaptações decididas e planeadas só ganham eficácia quando os professores de EVT adotam as atitudes e procedimentos corretos, de acordo com a “organização e gestão da turma” de Correia (1999) e Cardoso (2001).

Será que veem a aprendizagem de «atitudes e valores» em prol de uma educação para uma cidadania como uma mais-valia ou elo que pode perfeitamente coexistir e ser transversal com as vertentes da educação visual e a tecnológica numa formação mais global e significativa de um indivíduo?

Acreditamos que um ensino sustentado nos valores e princípios orientadores do currículo pode contribuir de forma mais eficaz e eficiente para o sucesso escolar de cada aluno e para a construção de personalidades mais conscientes, autónomas, intervenientes, responsáveis e solidárias. No âmbito de uma “escola inclusiva” e de uma educação na e para a cidadania, acreditamos que a educação tecnológica e as expressões artísticas em conjunto e aliadas a determinados valores e princípios morais e cívicos de base poderão trazer para o ensino atual aprendizagens mais significativas e tornarem-se agentes de mudança em prol de uma educação melhor e “construída sobre a rocha”; capaz de resistir às intempéries, ser determinante e muito útil no futuro. No âmbito da Educação Visual e de acordo com Sousa (1995) “o olhar se distingue do ver”. De acordo com Trillo (2000) a EVT encontra-se numa situação privilegiada a afetar um campo atitudinal específico como é o caso da “sensibilidade artística”. De acordo com Delors (1996), a educação para o pluralismo como um princípio ativo de enriquecimento cultural e cívico das sociedades contemporâneas e a educação adaptada a diferentes grupos minoritários é uma prioridade. “A educação para a tolerância e para o respeito do outro, condição necessária à democracia, deve ser considerada como tarefa geral e permanente”. No âmbito de uma escola cujo Projeto Educativo tem por título “Unidos na construção de uma escola para todos” e por base princípios e valores como a Inclusão, a Cidadania e a Participação e Envolvimento, a aprendizagem de «atitudes e valores» em prol de uma educação para a cidadania e de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º46/86, de 14 de Outubro; o Decreto-Lei n.º 319, publicado no Diário da República de 23 de Agosto de 1991) é vista como uma mais-valia ou elo que pode perfeitamente coexistir e ser transversal com as vertentes da educação visual e a tecnológica numa formação mais global e significativa de um indivíduo.

Relativamente à questão: que Educação para a Cidadania queremos ou ensinamos? Gostaríamos de sublinhar que, dada a complexidade do conceito evolutivo de cidadania e de educação para a cidadania, nos pareceu necessário empreender um esforço de clarificação do mesmo. Entendemos que “a educação para a cidadania diz respeito à humanidade, aos deveres do cidadão no mundo, enquanto a educação cívica diz mais respeito a espaços confiados, aos espaços de pertença e convivência do dia a dia do cidadão”. De acordo com Delors (1966) e as suas quatro

aprendizagens fundamentais “aprender a conhecer”; “aprender a fazer”; “aprender a viver juntos”; “aprender a ser” e com François Audigier (2000) e do seu projeto intitulado Educação para a Cidadania Democrática que determina os plenos valores e as competências necessárias para que os indivíduos se tornem cidadãos de pleno direito e como se pode adquirir essas competências e aprender a transmiti-las aos outros, de acordo com as três categorias classificadas pelo autor (cognitivas, éticas e relacionadas com a escolha de valores e ligadas à ação-sociais), assim foram planificadas as unidades de trabalho que serviram de base ao nosso estudo.

Pre vemos a possibilidade muito vasta e abrangente de diversos projetos e experiências a nível das Expressões Artísticas capazes de motivar, envolver e desenvolver no aluno atitudes e valores conducentes tanto ao seu sucesso escolar como à sua identidade enquanto cidadão participante e responsável numa comunidade/sociedade.

Na questão central da nossa pesquisa questionamo-nos se absorvidos pela análise de documentos teóricos, solicitados para novas tarefas, confrontados com elevadas taxas de insucesso e abandono escolar dos alunos e postos perante a crescente indisciplina no interior das escolas, muitos docentes de Educação Visual e Tecnológica, vêm a educação para a cidadania como mais um problema a resolver, uma nova tarefa a desempenhar, em suma, como algo que lhes vai trazer um acréscimo de trabalho, ou se por outro lado, muitos veem a educação para a cidadania como parte integrante e transversal dos currículos, como um conjunto de competências a desenvolver, como um recurso fundamental para uma escola inclusiva. Veem os professores de EVT o desenvolvimento em atitudes e valores, numa educação para a cidadania, como aprendizagens fundamentais para a integração pedagógica dos alunos com maiores dificuldades?

No nosso trabalho o fio condutor de todos os procedimentos começou com a seguinte pergunta de partida ... “quais os contributos da Educação Visual e Tecnológica numa educação para a cidadania dos alunos?”

A pergunta de partida trouxe-nos porém muitas outras questões que nos ajudam a entender o caminho que se quer percorrer. O desafio que se coloca à Educação para a Cidadania no âmbito da disciplina de EVT consiste em determinar... quais as necessidades dos indivíduos em termos da informação, dos saberes, das competências e capacidades de que estes se devem munir para se tornarem socialmente empenhados. Algumas dessas necessidades surgem definidas pelo Ministério da Educação na “clarificação de competências a alcançar pelo aluno no final

da educação básica” e sustentadas num “conjunto de valores e princípios orientadores do currículo” as razões porque as “competências artísticas” contribuem para o desenvolvimento dos mesmos e das competências gerais, consideradas essenciais e estruturantes (2001). De acordo com o Ministério da Educação (2001) e no âmbito da educação básica, a Educação Tecnológica orienta-se também para a promoção da cidadania, valorizando os múltiplos papéis do cidadão utilizador, através de competências transferíveis, válidas em diferentes situações e contextos. Desta conceção decorre a construção do “perfil de competências que define um cidadão tecnologicamente competente”, capaz de apreciar e considerar as dimensões sociais, culturais, económicas, produtivas e ambientais resultantes do desenvolvimento tecnológico.

Se considerarmos na Educação para a Cidadania, o processo de aprendizagem ser mais importante que o ensino transmissivo de conteúdos atomizados, que métodos, processos ou atividades se mostram mais eficazes nas práticas desenvolvidas em EVT? De acordo com Baptista (1993) a metodologia da EVT e da ET é a “metodologia de projeto”. A nível do Ensino Básico propõe-se a construção, no cidadão comum, de “uma atitude tecnológica” e o desenvolvimento da capacidade de responder a problemas tecnológicos correntes, bem como destrezas manuais, voltada para a intervenção no ambiente físico, através de realizações técnicas. De acordo com Faleiro (2004) o programa de EVT desenvolve-se através de unidades de trabalho. Partindo da realidade prática, o aluno irá aplicar os conhecimentos adquiridos nessa mesma realidade prática. Trata-se de uma forma cíclica que não tem fim num percurso de formação. Nesse percurso estão presentes a formação pessoal e social, o tratamento de conteúdos, o conhecimento do meio envolvente, a fantasia, a liberdade de expressão, a aquisição de processos de trabalho em autonomia, o desenvolvimento de valores e atitudes, contribuindo de forma significativa para a sua formação integral como indivíduo livre, autónomo e responsável. De acordo com Trillo (2000) os professores usam-se de três grandes instrumentos para estimular as atitudes e valores nos estudantes: a informação; os métodos didáticos e o seu próprio exemplo. No ver de Martins (2002) o papel do professor como modelo de atitudes leva-nos a questionar o perfil das atitudes e competências de um educador nas suas variadas dimensões: dimensão pessoa, dimensão artista e dimensão pedagogo. Segundo Zabalza (1991) a liderança do professor, a disposição dos lugares de trabalho, os tipos de deslocamentos na sala de aula e a intimidade da interação determinam a atenção e aprendizagens dos alunos.

No desenvolvimento das atividades na disciplina de EVT, as oportunidades de desenvolver e praticar a autonomia, a responsabilidade, a cooperação e a criatividade, contribuem para que em cada sujeito desponte um sentimento de mérito pessoal e novos valores na formação da sua personalidade. Alunos que segundo Ligon (1957) dos dez aos doze anos de idade as suas capacidades de criação artísticas se desenvolvem rapidamente. São perfeitamente capazes de fazer o planejamento de uma linha de ação que leve à produção criativa e da tomada de decisões. Ou que segundo Piaget (1964) se encontram no período do “Declínio do simbolismo” e segundo os Estádios do desenvolvimento sociomoral de Piaget se encontram no nível convencional.

De que forma colocam os professores em prática o programa da disciplina de Educação Visual e Tecnológica e de que forma gerem ou integram no seu trabalho «o conjunto de valores e de princípios orientadores do currículo»?

Estarão os professores preparados para a levar a cabo esta tarefa? De que forma o fazem? Qual o Perfil de atitudes e competências do professor de Educação Visual e Tecnológica? Qual a opinião do professor face ao curriculum do programa de EVT?

A consciência do professor face ao conhecimento da sua disciplina enquanto recurso para uma educação para a cidadania do aluno é uma prioridade tal como a necessidade da sua formação nesta área. O desenvolvimento das suas diversas dimensões de pedagogo segundo Martins (2002) vai determinar a ação exercida pelo agente (A). Embora existam muitas partes envolvidas neste processo e “seja necessária uma aldeia para educar uma criança”, creditamos que o professor de EVT é um dos atores e participantes neste processo com mais responsabilidade pois tem em mãos um poderoso meio e recurso.

De acordo com Legendre (1993), a aprendizagem desenvolve-se em função das características pessoais do Sujeito aprendente (S), da natureza e do conteúdo do Objeto (O), das influências do Meio (M) educacional e cultural, e da qualidade de assistência do Agente (A). A Relação Pedagógica (RP) resulta da interação e envolvência de um Sujeito com um Objeto, dos fatores e condições do Meio (M), e da ação exercida por um Agente.

“A Magia da expressão plástica” tal como o conceito invoca; torna a arte como fundamental e eficaz na formação da cidadania dos indivíduos e quase que por “magia” a educação que se sonha, que se idealiza e se projeta acontece! Sublinhamos

a necessidade das expressões plásticas (experimentar/conhecer/criar/apreciar)<sup>89</sup> assumirem um carácter sistematizado e contínuo como determinante na educação para a cidadania dos alunos. Tal como refere Alves (2007) o processo ensino aprendizagem através de meios multimédia permite a alunos portadores de NEE obter conhecimentos, destrezas e atitudes necessárias para comunicar, interpretar e produzir mensagens, utilizando distintas linguagens e meios. À semelhança do que defende Duarte (2007) na sua tese de doutoramento, a aprendizagem da cidadania não passa apenas pela formação ministrada pela escola ou por outros agentes ou entidades com responsabilidades educativas. “Passa também pela autoformação que o próprio sujeito terá necessariamente de desenvolver, para estar à altura de cada situação, desafio ou problema que o seu quotidiano social lhe coloca, procurando as melhores soluções para estes, valendo-se de um espírito crítico e de uma prática-reflexiva constante”.

A nossa intenção foi partilhar ... foi deixar sementes para o futuro e abrir novos caminhos ...e sempre num desafio ou proposta para “conhecer, apreciar, experimentar e criar” no dia de amanhã o terreno certo para que as sementes agora lançadas não se percam e haja fruto.

---

<sup>89</sup> Mandala “A Magia da Expressão Plástica” de Amílcar Martins (2009).

## Referências Bibliográficas

Almeida, A. B. de (1976). *A educação estético-visual no ensino escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.

Alves, V. (2007). O ensino da EVT para alunos com NEE: estudo de caso sobre a aprendizagem com recurso às Tecnologias. Tese de mestrado inédita, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Departamento de Engenharia eletrotécnica e de computadores.

Audigier, F. (2000). *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Genève, Conseil de l'Europe.

Abrantes, P. (2001). *Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Almeida, A. B. (1966). *Compêndio de desenho para o 1.º ciclo do ensino liceal*. 3.º edição. Lisboa: Depositária Livraria Sá da Costa. Ministério da Educação Nacional

Audigier, F. (1999). *A Educação para cidadania*. França: Instituto nacional de Pesquisa Pedagógica.

Bastos, G. (1999). *Didáctica da literatura infanto-juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Baptista, J. D. (1998). *Filosofia da Educação Tecnológica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Cardoso, C. (2001). *Gestão intercultural do currículo: 2.º ciclo*. Coleção Educação Intercultural, Ministério da Educação.

Carmo, H., & Ferreira, M.M. (2008). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem* (2.ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, R. (2001). *História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar Caetano*. (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Castro, A. F., & Castro, R. (1941). *Livro de desenho: para os 1.º, 2.º e 3.º anos dos liceus em harmonia com os programas oficiais*. Lisboa: Imprensa Lucas & C.ª.

- Correia, J. A. (1996). *Sociologia da Educação Tecnológica: Transformações do Trabalho e da Formação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, I., & Malafaia, R. (1993). *Olhar e melhorar a escola: uma contribuição para o Sucesso Escolar*. Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições Asa
- DEB (2001). *Educação Integração Cidadania*. Lisboa: DEB/ME.
- Delors, J., et al (1996). *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. (1.<sup>a</sup> ed.). Rio Tinto: Edições Asa
- Dickson (1945). *Curso Dickson de Arte Comercial: sem auxílio do professor: Figura humana 1.<sup>a</sup> parte*. (2.<sup>a</sup> ed.).
- DGEBS (1991). *Organização Curricular e Programas: ensino básico 2.<sup>o</sup> ciclo*. Volume I. Ministério da Educação.
- DGEBS (1991). *Programa Educação Visual e Tecnológica: Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem: ensino básico 2.<sup>o</sup> ciclo*. Volume II. Ministério da Educação.
- Duarte, R. (2007). *Educação Visual para a cidadania: um estudo comparativo em contexto escolar*. Tese de doutoramento inédita, Universidade do Minho.
- Faleiro, A., et al (2004). *Gesto Imagem: Educação Visual e Tecnológica-5.<sup>o</sup> e 6.<sup>o</sup> anos*. Porto: Porto Editora
- Faleiro, A., e tal (2004). *Gesto Imagem: Guia do professor; Guia de Exploração de Acetatos*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, R. M., & Fróis, J. P., & Marques, E. (2002). *Primeiro olhar, programa integrado de artes visuais, caderno do professor*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas.
- Hauser, A. (1973). *A Arte e a Sociedade*. Lisboa: Editorial Presença.
- Henriques, M. et al., (1999). *Educação para a Cidadania*, Lisboa, Plátano.
- Irra, M. L. G. (2009). *O diálogo com a obra de arte: uma experiência artística com alunos do 2.<sup>o</sup> ciclo do ensino básico*. Tese de mestrado inédita, Universidade de Lisboa Faculdade de Belas-Artes, Curso de Mestrado em Educação Artística.

Lourenço, C. M. M. (1999). *Da Educação pela Arte às Expressões Artísticas Integradas: Formação, Práticas e Multiculturalidade*. Tese de mestrado inédita, Universidade Católica Portuguesa, Curso de Mestrado em Educação Intercultural.

Magalhães, M. M. C. (1962). *O ensino de trabalhos manuais educativos*. Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia\_ Ano III\_ nº1. Coimbra: Faculdade de letras da Universidade de Coimbra. Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos.

Magalhães, M. M. de S. C. (1950). *O primeiro ano de desenho e de trabalhos manuais educativos do ciclo preparatório*. Separata do Boletim Escolas Técnicas n.º8. Lisboa: Direção Geral Do Ensino Técnico Profissional.

Magalhães, M. M. de S. C. (1952). *O Desenho e as outras disciplinas do Ciclo Preparatório*. Separata do Boletim Escolas Técnicas n.º12. Lisboa: Ed. Direção Geral Do Ensino Técnico Profissional.

Marques, Lígia Penim (2000). *Da disciplina do traço à irreverência do borrão: o currículo de desenho e de Trabalhos Manuais no ensino liceal: os Discursos, as Identidades e os Sujeitos entre 1936 e 1972*. Tese de mestrado inédita, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Martins, A. (2002). *Didática das expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.

Martins, M.J.D., & Mogarro, M.J. (2010). A Educação para a Cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana*, nº 53,185-202.

Nascimento, A. (1940). *Compêndio de desenho: de harmonia com os programas em vigor para o ensino liceal (anos 1.º, 2.º e 3.º)*. Aprovado Oficialmente (2.ª ed.). Lisboa: Tipografia Silvas, L.dª.

Osório, A. de C. (1906). *A minha pátria*. Setúbal: Livraria Editora «Para as Crianças».

Porfírio, M. (2004). *Educação Visual e Tecnológica: Aprender a ver*. Lisboa: edições ASA

Quivy, R.,& Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramos, E. L. A. (1999). *Do Ensino do Desenho à Educação Visual e Tecnológica: uma incursão pela planificação educativa na escolaridade obrigatória: os manuais escolares*. Tese de mestrado inédita, Universidade Portucalense, Curso de Mestrado em Administração e Planificação da Educação.

- Roldão, M. C. (1999). *Cidadania e Currículo*. In *Inovação*, vol. 12, nº 1, Lisboa.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Silveira, M., & Almeida, R. (2005). *Caminhos para a inclusão humana*. Lisboa: Edições ASA.
- Sousa, A. B., & Gonçalves, E., et al (2000). *Educação pela arte: estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: drama e dança*. (2.º volume). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: Música e Artes Plásticas* (3.º volume). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, R. (1995). *Didáctica da Educação Visual*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Torrado, A. (2004). *Fábulas fabulosas: antologia do fabulário universal contado de novo*. Barcelos: Civilização editora.
- Trillo, F., et al (2000). *Atitudes e Valores no ensino*. Lisboa: Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.
- Tuckman, B. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa :Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vários (2000). *Educação pela Arte: Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Ed. Livros Horizonte.
- Vigotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. S. Paulo: ed. Martins Fontes.
- Zabalza, M. A. (1991). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Colecção Perspetivas Atuais. Rio Tinto: Edições ASA.
- Decreto de 30 de Março de 1911
- Decreto n.º 6:146 de 3 de outubro de 1919
- Decreto n.º 6:203 de 7 de novembro de 1919

Decreto n.º 6:203 de 7 de novembro de 1919 (Ensino Primário Geral)

Decreto n.º 6:203 de 7 de novembro de 1919 (Ensino Primário Superior)

Decreto n.º 6:203 de 7 de novembro de 1919 (Ensino primário normal)

Decreto n.º 6:203 de 7 de novembro de 1919 (Trabalhos manuais educativos)

Decreto n.º 6:203 de 7 de novembro de 1919 (Programa de costura e labores)

Decreto n.º 27.085, de 14 de outubro de 1936 (Programa de Desenho)

Decreto nº 36:356, de 18 de junho de 1947

Decreto-Lei n.º 427-B de 14 de outubro de 1977

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

## **Mestrado em Arte e Educação**

# **Contributos da Educação Visual e Tecnológica-2º ciclo numa Educação para a Cidadania.**

## **Apêndices**

Paula Maria Ferreira dos Santos Frade

Lisboa, Junho de 2011

## Índice


- Apêndice A- Plano Anual de Atividades de Educação Visual e Tecnológica
- Apêndice B- Unidade de Trabalho: “Capa de EVT” e *Lettering*
- Apêndice C- Unidade de Trabalho: Decorações de Natal
- Apêndice D- Unidade de Trabalho: Animação (Fantoches e Marionetas)
- Apêndice E- Unidade de Trabalho: Modelação
- Apêndice F- Planificação de Aula de Educação Visual e Tecnológica
- Apêndice G- Imagens do Power Point
- Apêndice H- Planificação da Unidade de Trabalho: Tecelagem e Tapeçaria
- Apêndice I- Plano de aula
- Apêndice J- Azulejaria e Cerâmica
- Apêndice K- Lista de Material para EVT
- Apêndice L- Critérios de Avaliação
- Apêndice M- Apresentação dos inquéritos aos professores e nota explicativa
- Apêndice N- Objetivos dos inquéritos aos professores
- Apêndice O- Inquérito aos professores
- Apêndice P- Objetivos dos inquéritos aos alunos
- Apêndice Q- Inquérito aos alunos
- Apêndice R- Autorização para aplicação dos inquéritos em meio escolar
- Apêndice S- Autorização para os Encarregados de Educação

## Apêndice A - Plano Anual de Atividades de Educação Visual e Tecnológica

Projeto Educativo		1 Plano Anual de Atividades 2010/11					
Objetivos/ Metas	Princípios e valores que orientam o P.E.	Atividades	Dinamizadores	Destinatários	Data	Recursos Humanos e Financeiros	Avaliação
5	Participação/ Envolvimento Sucesso	<b>Decoração da Escola no Natal</b>	Professores de E.V.T Alunos do 5º e 6º ano	Comunidade Escolar	1º Período (última semana)	Professores de EVT Alunos Materiais Vários	<p>Mapa de Avaliação do P.A.A</p> <p>Relatório em impresso próprio do Agrupamento</p> <p>Relatórios intercalares e final elaborados pela Direção a apresentar ao Conselho Geral</p> <p>Avaliação da concretização do Plano Anual de Atividades pelo Conselho Geral</p>
3,5,6	Participação/ Envolvimento Sucesso	<b>Expressões Ateliês de expressão plástica</b>	Professores de E.V.T Alunos do 6º ano	Comunidade Escolar e local	1º Período (último dia)	Professores de EVT Alunos Materiais Vários	
5	Participação/ Envolvimento Sucesso	<b>Exposição de trabalhos realizados nas aulas de E.V.T.</b>	Professores de E.V.T Alunos do 5º e 6º ano	Comunidade Escolar	2º Período (última semana)	Professores de EVT Alunos Materiais Vários	
3,5,6	Participação/ Envolvimento Sucesso	<b>Ateliê de Expressões Artísticas</b>	Professores de E.V.T Alunos do 6º ano	4º ano	3º Período (última semana)	Professores de EVT Alunos Materiais Vários	
5	Participação/ Envolvimento Sucesso	<b>Exposição de trabalhos realizados nas aulas de E.V.T.</b>	Professores de E.V.T Alunos do 5º e 6º ano	Comunidade Escolar	3º Período (última semana)	Professores de EVT Alunos Materiais Vários	

**Apêndice B - Unidade de Trabalho: Capa de EVT e Lettering**


Pares Pedagógicos: José Alfredo; Paula Frade

Competências Gerais	Competências Transversais	Áreas de Exploração	Conteúdos	
1- <input type="checkbox"/>  2- <input type="checkbox"/>  3- <input type="checkbox"/>  4- <input type="checkbox"/>  5- <input type="checkbox"/>  6- <input type="checkbox"/>  7- <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Métodos de trabalho e de estudo  <input checked="" type="checkbox"/> Tratamento de informação  <input checked="" type="checkbox"/> Comunicação  <input checked="" type="checkbox"/> Estratégias cognitivas  <input type="checkbox"/> Relacionamento  Interpessoal e de grupo	<input type="checkbox"/> Alimentação <input type="checkbox"/> Animação <input checked="" type="checkbox"/> Construção  <input checked="" type="checkbox"/> Desenho/Geometria  <input type="checkbox"/> Fotografia <input type="checkbox"/> Hortofloricultura <input type="checkbox"/> Impressão <input type="checkbox"/> Mecanismos <input type="checkbox"/> Modelação/ Moldagem <input checked="" type="checkbox"/> Pintura  <input type="checkbox"/> Recuperação e manutenção de equipamentos <input type="checkbox"/> Tecelagem/ Tapeçaria <input type="checkbox"/> Vestuário  	<p style="text-align: center;"><u>Comunicação</u></p> <input type="checkbox"/> Problemática do sentido <input checked="" type="checkbox"/> Codificações  <input checked="" type="checkbox"/> Imagem da letra na comunicação  <b>Desenho</b>  <input checked="" type="checkbox"/> <u>Desenho de letras</u>  <p style="text-align: center;"><u>Energia</u></p> <input type="checkbox"/> Fontes e recursos de energia <input type="checkbox"/> Formas de energia <input type="checkbox"/> Transformação de energia  <p style="text-align: center;"><u>Espaço</u></p> <input checked="" type="checkbox"/> Organização do espaço bidimensional/tridimensional  <input checked="" type="checkbox"/> Esquadria da folha A3  <input type="checkbox"/> Representação do espaço	<p style="text-align: center;"><u>Luz/ cor</u></p> <input type="checkbox"/> Natureza da cor <input type="checkbox"/> A cor no envolvimento <input type="checkbox"/> Simbologia da cor <b>Material</b>  <input checked="" type="checkbox"/> Origem e propriedades  <input type="checkbox"/> Transformações de matérias – primas <input type="checkbox"/> Impacto ambiental <b>Medida</b>  <input checked="" type="checkbox"/> Métodos de medição  <input checked="" type="checkbox"/> Unidades de medida  <input checked="" type="checkbox"/> Instrumentos de medição  Movimento  <input type="checkbox"/> Tipos de movimento <input type="checkbox"/> Produção de movimento <input type="checkbox"/> Representação do movimento <b>Trabalho</b>

<p>8- <input type="checkbox"/></p> <p>9- <input type="checkbox"/></p> <p>10- <input type="checkbox"/></p>		<p><b>Campos</b></p>	<p><input type="checkbox"/> Ambiente</p> <p><input type="checkbox"/> Comunidade</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Equipamento</p>	<p><b>2 Estrutura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Enquanto suporte da forma</li> <li><input type="checkbox"/> Dos materiais</li> </ul> <p><b><u>Forma</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Elementos da forma</li> <li>▶ Relação forma/ função e materiais</li> <li>▶ Valor estético da forma</li> </ul> <p><b><u>Geometria</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ instrumentos de trabalho/ferramentas</li> <li>▶ traçado de retas, paralelas e perpendiculares</li> <li>▶ Desenho geométrico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Produção e organização</li> <li>▶ Relações técnicas/ materiais</li> <li>▶ Higiene e segurança</li> </ul>
---	--	----------------------	--	---	---

Desenvolvimento das actividades	Competências específicas	Meios de expressão
<p><b>Situação/ problema:</b> Vamos produzir a nossa capa arquivadora de E.V.T.</p> <p><b>Investigação:</b> Recolha e seleção de letras para a identificação da capa. Entender que existem diferentes tipos de letras com diferentes grafismos e que se agrupam em «famílias de letras». Entender conceitos de corpo, estrutura e caixa de letra.</p> <p><b>Projeto/Realização</b></p> <p><b>Escolha /seleção da capa (forma da capa)</b> Realização de letras através da estrutura do papel quadriculado e segundo o conceito de «família de letras»; caixa de letra e corpo de letra.</p> <p>Escolha e desenho do lettering para identificação – Nº, Nome, Ano e Turma através das mudanças das estruturas iniciais das letras concebidas através da quadrícula.</p> <p>Aprendizagem de traçados geométricos simples e uso da régua.</p> <p>Aprendizagem e realização de uma Esquadria e respectiva legenda em folhas A3;</p> <p>Noções de Geometria e sua gramática (Ponto, rectas, semi-</p>	<p><b>Apropriação das linguagens elementares das artes(eixo estruturante 1);</b></p> <p>-Aplicar adequadamente vocabulário específico.</p> <p><b>Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação (eixo estruturante 2);</b></p> <p>-Cumprir normas democraticamente estabelecidas para o trabalho de grupo, gerir materiais e equipamentos coletivos, partilhar espaços de trabalho e ser capaz de avaliar esses procedimentos.</p> <p>-Conceber objetos gráficos aplicando regras de comunicação visual/composição, relação forma/fundo, módulo/padrão</p> <p>-Reconhecer os processos de representação do espaço a duas dimensões: sobreposição, tamanho relativo dos objetos, textura, luz/cor e perspectiva linear</p> <p>-Aplicar regras de representação gráfica convencional em lettering</p> <p>-Medir e controlar distâncias expressas em milímetros</p> <p>-Selecionar os materiais adequados para aplicar na resolução de problemas concretos</p>	<p>Técnicas:</p> <p>Desenho através da estrutura da quadrícula;</p> <p>Desenho Geométrico;</p> <p>Decalque em papel vegetal</p> <p>Recorte, Corte e meio – corte;</p> <p>Colagem e técnica da «Collage»</p> <p>Desenho livre e criativo</p> <p>Fotografia Digital</p> <p>Pintura com lápis de cor</p>

<p>rectas e segmentos de recta;</p> <p>Traçado geométrico de rectas paralelas e perpendiculares</p> <p>Noção de escala;</p> <p>Planificação/execução da capa à escala real;</p> <p>Execução da capa segundo a planificação</p> <p>Domínio das Técnicas: Medir, traçar, dobrar, vincar, corte, meio-corte, colagem;</p> <p>- Identificação da capa, nº, nome, ano e turma (desenho/recorte e colagens);</p> <p>- Exercício de gráfico e plástico de personalização da identificação da capa de trabalho através da composição da fotografia individual de cada um segundo a criatividade e liberdade expressiva;</p> <p>- Organização espacial, colagem das diversas partes;</p> <p>- Conclusão;</p> <p><b>2.1.1 - Avaliação</b> Avaliação em diversos momentos e ao longo das diferentes fases e actividades/tarefas desta Unidade de Trabalho (letras; capa; composição gráfica);</p> <p>Avaliação do trabalho final</p> <p>Auto- avaliação e Hetero-avaliação</p>	<p><b>-Seleccionar e aplicar as ferramentas específicas aos materiais a trabalhar</b></p> <p>-Aplicar as técnicas específicas aos materiais a utilizar e aos problemas técnicos a resolver</p> <p>-Conhecer normas de higiene e de segurança na utilização dos equipamentos</p> <p><b>Desenvolvimento da criatividade (eixo estruturante 3);</b></p> <p>Valorizar a expressão espontânea.</p> <p>Procurar soluções originais, diversificadas, alternativas para os problemas.</p> <p>Selecionar a informação em função do problema.</p> <p>Escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva.</p> <p>Inventar símbolos/códigos para representar o material artístico.</p> <p>Participar em momentos de improvisação no processo de criação artística.</p>	<p><b>Materiais:</b></p> <p>Papel A3 e A4; Papel Vegetal</p> <p>Papel quadriculado</p> <p>Lápis /borracha; Lápis de cor / Canetas de feltro</p> <p>Régua; Esquadro</p> <p>Cartolina</p> <p>Tesoura; Cola</p> <p>Revistas; Jornais</p> <p>Máquina fotográfica</p> <hr/> <p><b>Recursos:</b></p> <p>►Quadro;</p> <p><input type="checkbox"/> Retroprojektor</p> <p><input type="checkbox"/> Projetor</p> <p>►Manual escolar;</p> <p>►Máquina fotográfica digital;</p> <p>►Computador;</p> <hr/> <p><b>Avaliação:</b></p> <p>►Observação directa</p> <p>►Auto e Hetero-avaliação</p> <p>►Avaliação dos trabalhos executados</p>
---	--	--

Competências Gerais	Competências Transversais	Áreas de Exploração	Conteúdos <span style="float: right;">VIII</span>	
1- <input type="checkbox"/>  2- <input type="checkbox"/>  3- <input type="checkbox"/>  4- <input type="checkbox"/>  5- <input type="checkbox"/>  6- <input type="checkbox"/>  7- <input type="checkbox"/>  8- <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Métodos de trabalho e de estudo  <input checked="" type="checkbox"/> Tratamento de informação  <input checked="" type="checkbox"/> Comunicação  <input checked="" type="checkbox"/> Estratégias cognitivas  <input checked="" type="checkbox"/> Relacionamento Interpessoal e de grupo	<input type="checkbox"/> Alimentação <input type="checkbox"/> Animação <input checked="" type="checkbox"/> Construção  <input checked="" type="checkbox"/> Desenho/Geometria  <input type="checkbox"/> Fotografia <input type="checkbox"/> Hortofloricultura <input type="checkbox"/> Impressão <input type="checkbox"/> Mecanismos <input type="checkbox"/> Modelação/ Moldagem <input checked="" type="checkbox"/> Pintura  <input type="checkbox"/> Recuperação e manutenção de equipamentos <input type="checkbox"/> Tecelagem/ Tapeçaria <input type="checkbox"/> Vestuário  	<p style="text-align: center;"><u>Comunicação</u></p> <input type="checkbox"/> Problemática do sentido <input checked="" type="checkbox"/> Codificações  <input checked="" type="checkbox"/> Imagem da letra na comunicação  <b>Desenho</b> <input checked="" type="checkbox"/> Desenho de letras  <p style="text-align: center;"><u>Energia</u></p> <input type="checkbox"/> Fontes e recursos de energia <input type="checkbox"/> Formas de energia <input type="checkbox"/> Transformação de energia  <p style="text-align: center;"><u>Espaço</u></p> <input checked="" type="checkbox"/> Organização do espaço bidimensional/tridimensional  Esquadria da folha A3  <input checked="" type="checkbox"/> Representação do espaço  <p style="text-align: center;"><u>Estrutura</u></p> <input checked="" type="checkbox"/> Enquanto suporte da forma  <input type="checkbox"/> Dos materiais <b>Forma</b> <input checked="" type="checkbox"/> Elementos da forma	<p style="text-align: center;"><u>Luz/ cor</u></p> <input type="checkbox"/> Natureza da cor <input checked="" type="checkbox"/> A cor no envolvimento  <input type="checkbox"/> Simbologia da cor <b>Material</b> <input checked="" type="checkbox"/> Origem e propriedades  <input type="checkbox"/> Transformações de matérias – primas <input checked="" type="checkbox"/> Impacto ambiental  <b>Medida</b> <input checked="" type="checkbox"/> Métodos de medição <input checked="" type="checkbox"/> Unidades de medida <input checked="" type="checkbox"/> Instrumentos de medição  Movimento <input type="checkbox"/> Tipos de movimento <input type="checkbox"/> Produção de movimento <input type="checkbox"/> Representação do movimento <b>Trabalho</b> <input checked="" type="checkbox"/> Produção e organização <input checked="" type="checkbox"/> Relações técnicas/ materiais

9-☐

10-☐



### Campos

- Ambiente
- Comunidade
- Equipamento

- ▶ Relação forma/ função e materiais
- ▶ Valor estético da forma

### Geometria


- ▶ instrumentos de trabalho/ferramentas
- ▶ traçado de retas, paralelas e perpendiculares
- ▶ Desenho geométrico




- ▶ Higiene e segurança



Desenvolvimento das actividades	Competências específicas	Meios de expressão
<p><b>2.2 Situação/ problema:</b> Vamos produzir decorações de Natal</p> <p><b>2.3 Investigação:</b> De diversos assuntos (conceitos, materiais, técnicas, objectos e ilustrações) em livros, no manual do aluno, revistas e internet.</p> <p><b>2.4 Projecto/Realização</b> Após a pesquisa e selecção de diversos aspectos referentes ao projecto, os alunos desenvolverão as diversas fases inerentes à metodologia de projecto que visa um trabalho final com valor estético e que cumpra as necessidades e seja uma boa solução.</p> <p><b>-Postais gigantes baseados em ilustrações de autores e que incentivem os alunos ao gosto pela leitura e que desenvolvam neles a sensibilidade estética e narrativa da imagem (sem cair no estereótipo e valorizando a criatividade);</b></p> <p><b>- Um presépio tridimensional que use materiais diversos e silhuetas com luz;</b></p> <p><b>- Polígonos estrelados e outros motivos em papel metalizado;</b></p> <p><b>- Construções;</b></p> <p><b>- Árvore de Natal com materiais de desperdício e diferentes papéis e cartão;</b></p>	<p><b>Apropriação das linguagens elementares das artes(eixo estruturante 1);</b> -Aplicar adequadamente vocabulário específico.</p> <p><b>Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação (eixo estruturante 2);</b> -Cumprir normas democraticamente estabelecidas para o trabalho de grupo, gerir materiais e equipamentos coletivos, partilhar espaços de trabalho e ser capaz de avaliar esses procedimentos.</p> <p>-Conceber objectos gráficos aplicando regras de comunicação visual/composição, relação forma/fundo, módulo/padrão</p> <p>-Reconhecer os processos de representação do espaço a duas dimensões: sobreposição, tamanho relativo dos objectos, textura, luz/cor e perspetiva linear</p> <p>-Aplicar regras de representação gráfica convencional em lettering</p> <p>-Medir e controlar distâncias expressas em milímetros</p> <p>-Selecionar os materiais adequados para aplicar na resolução de problemas concretos</p> <p>-Selecionar e aplicar as ferramentas específicas aos materiais a trabalhar</p> <p>-Aplicar as técnicas específicas aos materiais a utilizar e aos problemas técnicos a resolver</p>	<p>Técnicas: Desenho através Desenho Geométrico; Decalque em papel vegetal Projectão com o episcópio Recorte, Corte e meio – corte; Colagem e técnica da «Collage» Desenho livre e criativo Fotografia Digital Pintura com lápis de cor, guache e tintas acrílicas</p> <p><b>Materiais:</b> Papel A3 e A4 Papel Vegetal Papel quadriculado Lápis /borracha Lápis de cor / Canetas de feltro Régua Esquadro Cartolina Tesoura Cola Revistas Jornais Máquina fotográfica Episcópio Computador com internet</p> <p>Recursos: ▶Quadro; □ Retroprojektor ▶Projektor / Episcópio ▶Manual escolar; ▶Máquina fotográfica digital; ▶Computador;</p> <p>Avaliação: ▶Observação direta ▶Auto e Hetero-avaliação ▶Avaliação dos trabalhos executados</p>


Apêndice D- Unidade de Trabalho: Animação (Fantoches e Marionetas)		Pares Pedagógicos: José Alfredo; Paula Frade		2º período			
Competências Gerais	Competências Transversais	Áreas de Exploração	Conteúdos				
1- <input type="checkbox"/> 2- <input type="checkbox"/> 3- <input type="checkbox"/> 4- <input type="checkbox"/> 5- <input type="checkbox"/> 6- <input type="checkbox"/> 7- <input type="checkbox"/> 8- <input type="checkbox"/> 9- <input type="checkbox"/> 10- <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Métodos de trabalho e de estudo  <input checked="" type="checkbox"/> Tratamento de informação  <input checked="" type="checkbox"/> Comunicação  <input checked="" type="checkbox"/> Estratégias cognitivas  <input checked="" type="checkbox"/> Relacionamento Interpessoal e de grupo	<input type="checkbox"/> Alimentação <input checked="" type="checkbox"/> Animação  <input checked="" type="checkbox"/> Construção  <input checked="" type="checkbox"/> Desenho/Geometria  <input type="checkbox"/> Fotografia <input type="checkbox"/> Hortofloricultura <input type="checkbox"/> Impressão <input checked="" type="checkbox"/> Mecanismos  <input checked="" type="checkbox"/> Modelação/ Moldagem  <input checked="" type="checkbox"/> Pintura  <input type="checkbox"/> Recuperação e manutenção de equipamentos <input type="checkbox"/> Tecelagem/ Tapeçaria <input checked="" type="checkbox"/> Vestuário (do fantoche)				<b>3 <u>Comunicação</u></b> <input type="checkbox"/> Problemática do sentido <input checked="" type="checkbox"/> Codificações  <input checked="" type="checkbox"/> Imagem da letra na comunicação  <b>Desenho</b> <input checked="" type="checkbox"/> Desenho de letras <input checked="" type="checkbox"/> Teatro em discurso directo (guião) <input checked="" type="checkbox"/> A Banda Desenhada (B.D.) – gramática da B.D.  <b><u>Energia</u></b> <input type="checkbox"/> Fontes e recursos de energia <input checked="" type="checkbox"/> Formas de energia  <input type="checkbox"/> Transformação de energia	<b>5 <u>Luz/ cor</u></b> <input type="checkbox"/> Natureza da cor <input type="checkbox"/> A cor no envolvimento <input checked="" type="checkbox"/> Simbologia da cor  <b><u>Material</u></b> <input checked="" type="checkbox"/> Origem e propriedades <input type="checkbox"/> Transformações de matérias – primas <input checked="" type="checkbox"/> Impacto ambiental (3 R's)  <b><u>Medida</u></b> <input checked="" type="checkbox"/> Métodos de medição <input checked="" type="checkbox"/> Unidades de medida <input checked="" type="checkbox"/> Instrumentos de medição  <b><u>Movimento</u></b> <input type="checkbox"/> Tipos de movimento <input checked="" type="checkbox"/> Produção de movimento  <input checked="" type="checkbox"/> signos cinéticos  <input type="checkbox"/> Representação do movimento <b><u>Trabalho</u></b> <input checked="" type="checkbox"/> Produção e organização

		5.1 Campos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Ambiente</li> <li>□ Comunidade</li> <li>▶ Equipamento</li> </ul>	<p><b><u>Estrutura</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Enquanto suporte da forma</li> <li>▶ Dos materiais</li> </ul> <p><b><u>Forma</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Elementos da forma</li> <li>▶ Relação forma/ função e materiais</li> <li>▶ Valor estético da forma</li> </ul> <p><b><u>Geometria</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ instrumentos de trabalho/ferramentas</li> <li>▶ traçado de rectas, paralelas e perpendiculares</li> <li>▶ Desenho geométrico</li> <li>▶ Prancha, tiras e vinhetas da B.D.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Relações técnicas/ materiais</li> <li>▶ Higiene e segurança</li> </ul> 
--	--	------------	---	--	---

Desenvolvimento das actividades	Competências específicas	Meios de expressão
<p><b>Situação/ problema:</b> Vamos realizar a construção de um personagem/teatro de fantoches através do processo e técnica da Animação. Baseados em situações, temas ou assuntos do nosso interesse, vamos levantar questões e encontrar soluções e mensagens para envolver os outros nos temas abordados. Vamos pensar no ambiente e verificar que a política dos 3 R's (reduzir, reciclar e reutilizar) é necessária na construção de um indivíduo civicamente mais capacitado e bem formado. O mundo precisa de cidadãos consumidores ecológicos!</p> <p><b>Investigação:</b></p> <p>De diversos assuntos (conceitos, materiais, técnicas, objectos e ilustrações) em livros, no manual do aluno, revistas e internet. Ex: Diferentes tipos de fantoches e marionetas; a importância dos Robertos; materiais que podem ser usados e de acordo com as técnicas e função pretendida...</p> <p><b>Projeto/Realização</b> Após a pesquisa e selecção de diversos aspectos referentes ao projecto, os alunos desenvolverão as diversas fases inerentes à metodologia de projecto que visa um trabalho final com valor estético e que cumpra as necessidades e seja uma boa solução.</p>	<p><b>Apropriação das linguagens elementares das artes(eixo estruturante 1);</b> -Aplicar adequadamente vocabulário específico.</p> <p><b>Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação (eixo estruturante 2);</b> -Cumprir normas democraticamente estabelecidas para o trabalho de grupo, gerir materiais e equipamentos colectivos, partilhar espaços de trabalho e ser capaz de avaliar esses procedimentos. -Conceber objectos gráficos aplicando regras de comunicação visual/composição, relação forma/fundo, módulo/padrão -Reconhecer os processos de representação do espaço a duas dimensões: sobreposição, tamanho relativo dos objectos, textura, luz/cor e perspectiva linear -Aplicar regras de representação gráfica convencional em lettering -Medir e controlar distâncias expressas em milímetros -Seleccionar os materiais adequados para aplicar na resolução de problemas concretos -Seleccionar e aplicar as ferramentas específicas aos materiais a trabalhar -Aplicar as técnicas específicas aos materiais a utilizar e aos problemas técnicos a resolver</p>	<p>Técnicas: Criação de diferentes personagens de acordo com o seu retrato físico e psicológico; Desenho; Desenho Geométrico (esquadria); Decalque em papel vegetal e outras técnicas necessárias; Recorte, Corte e meio – corte; Colagem e técnica da «Collage» e fotocoloragem; Modelação com papéis diversos e cola branca; Desenho livre e criativo de um personagem; Fotografia Digital; Pintura com lápis de cor e tintas acrílicas; Vestuário para os diversos personagens;</p> <p>Materiais: Papel A3 e A4 Embalagens de diferentes materiais (desperdícios) Uma peúga Lápis /borracha Lápis de cor / Canetas de feltro Régua Esquadro Cartolinas e cartões Tesoura Cola Revistas Jornais Máquina fotográfica Tecidos E outros ...(e que constam na planificação anual)</p> <p>Recursos: ▶Quadro; <input type="checkbox"/> Retroprojector <input type="checkbox"/> Projector ▶Manual escolar; ▶Máquina fotográfica digital; ▶Computador;</p> <p>Avaliação: ▶Observação directa ▶Auto e Hetero-avaliação ▶Avaliação dos trabalhos executados</p>

Apêndice E-	Unidade de Trabalho: <b>Modelação</b>	Pares Pedagógicos: Paula Frade; Rosa Lourenço	2º período	
Competências Gerais	Competências Transversais	Áreas de Exploração	Conteúdos	
1- <input type="checkbox"/> 2- <input type="checkbox"/> 3- <input type="checkbox"/> 4- <input type="checkbox"/> 5- <input type="checkbox"/> 6- <input type="checkbox"/> 7- <input type="checkbox"/> 8- <input type="checkbox"/> 9- <input type="checkbox"/> 10- <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Métodos de trabalho e de estudo  <input checked="" type="checkbox"/> Tratamento de informação  <input checked="" type="checkbox"/> Comunicação  <input checked="" type="checkbox"/> Estratégias cognitivas  <input checked="" type="checkbox"/> Relacionamento Interpessoal e de grupo  <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Alimentação <input type="checkbox"/> Animação <input type="checkbox"/> Construção <input type="checkbox"/> Desenho/Geometria <input type="checkbox"/> Fotografia <input type="checkbox"/> Hortofloricultura <input type="checkbox"/> Impressão <input type="checkbox"/> Mecanismos <input type="checkbox"/> Modelação/ Moldagem <input type="checkbox"/> Pintura <input type="checkbox"/> Recuperação e manutenção de equipamentos <input type="checkbox"/> Tecelagem/ Tapeçaria <input type="checkbox"/> Vestuário	<p><b>Comunicação</b></p> <input type="checkbox"/> Problemática do sentido <input type="checkbox"/> Codificações <input type="checkbox"/> Imagem da letra na comunicação	
			<p><b>Desenho</b></p> <input type="checkbox"/> Desenho de letras	
			<p><b>Energia</b></p> <input type="checkbox"/> Fontes e recursos de energia <input type="checkbox"/> Formas de energia <input type="checkbox"/> Transformação de energia	
			<p><b>Espaço</b></p> <input type="checkbox"/> Organização do espaço bidimensional/tridimensional <input type="checkbox"/> Esquadria da folha A3 <input type="checkbox"/> Representação do espaço	
			<p><b>Estrutura</b></p> <input type="checkbox"/> Enquanto suporte da forma <input type="checkbox"/> Dos materiais	
			<p><b>Forma</b></p> <input type="checkbox"/> Elementos da forma <input type="checkbox"/> Relação forma/ função e materiais <input type="checkbox"/> Valor estético da forma	
			<p><b>Geometria</b></p> <input type="checkbox"/> instrumentos de trabalho/ferramentas <input type="checkbox"/> traçado de rectas, paralelas e perpendiculares <input type="checkbox"/> Desenho geométrico	
			<p><b>Luz/ cor</b></p> <input type="checkbox"/> Natureza da cor <input type="checkbox"/> A cor no envolvimento <input type="checkbox"/> Simbologia da cor	
			<p><b>Material</b></p> <input type="checkbox"/> Origem e propriedades <input type="checkbox"/> Transformações de matérias – primas <input type="checkbox"/> Impacto ambiental	
			<p><b>Medida</b></p> <input type="checkbox"/> Métodos de medição <input type="checkbox"/> Unidades de medida <input type="checkbox"/> Instrumentos de medição	
			<p>Movimento</p> <input type="checkbox"/> Tipos de movimento <input type="checkbox"/> Produção de movimento <input type="checkbox"/> Representação do movimento	
			<p><b>Trabalho</b></p> <input type="checkbox"/> Produção e organização <input type="checkbox"/> Relações técnicas/ materiais <input type="checkbox"/> Higiene e segurança	



<p><b>Apêndice F- Planificação de Aula Educação Visual e Tecnológica</b></p> <p><input type="checkbox"/> <b>Campos:</b> Ambiente e Equipamento</p>	<p>SALA EVT1</p> <p>8 de Fevereiro de 2011</p>	<p>Turma C</p> <p>6º ano</p> <p>Tempo: 45 min. + 45min.</p>	<p>Professora Paula Frade</p>	
Competências Específicas	Conteúdos	Actividades/Estratégias	Materiais/Recursos	Avaliação
<p><input type="checkbox"/> <b>Apropriação das linguagens elementares das artes</b></p> <p>Adquirir conceitos. Aplicar adequadamente vocabulário específico.</p> <p><input type="checkbox"/> <b>Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação;</b></p> <p>Interagir com os outros sem perder a individualidade e a autenticidade. Utilizar as tecnologias de informação e comunicação na prática artística. Compreender os estereótipos como elementos facilitadores, mas também empobrecedores da comunicação.</p> <p><input type="checkbox"/> <b>Desenvolvimento da criatividade;</b></p> <p>Valorizar a expressão espontânea. Procurar soluções originais, diversificadas, alternativas para os problemas. Seleccionar a informação em função do problema. Escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva. Participar em momentos de improvisação no processo de criação artística.</p> <p><input type="checkbox"/> <b>Compreensão das artes no contexto</b></p> <p>Comparar diferentes formas de expressão artística. Valorizar o património artístico</p> <p><input type="checkbox"/> <b>Fruição-contemplação:</b></p> <p>Conhecer o património artístico, cultural e natural da sua região, como um valor da afirmação da identidade nacional e encarar a sua preservação como um dever cívico;</p> <p><input type="checkbox"/> <b>Produção-criação</b></p> <p>Utilizar diferentes meios expressivos de representação;</p> <p><input type="checkbox"/> <b>Reflexão-interpretação</b></p> <p>Compreender mensagens visuais expressas em diversos códigos</p>	<p><input type="checkbox"/> Animação</p> <p><input type="checkbox"/> Fantoche</p> <p><input type="checkbox"/> Forma</p> <p>- relação forma/função/materiais; - bi e tridimensional</p> <p><input type="checkbox"/> Estrutura</p> <p><input type="checkbox"/> 3 R's</p> <p>- Reciclar; - Reduzir; - Reutilizar;</p> <p><input type="checkbox"/> Materiais (Pet)</p>	<p>Motivação através da ... Visualização de um Power Point sobre a realização de um fantoche (cabeça de parte de garrafa de plástico de água) e do debate de ideias e dúvidas/sugestões.</p> <p>Experimentação da técnica de colagem do papel sobre a superfície plástica com cola branca.</p> <p><b>(Nas aulas seguintes...)</b></p> <p>Elaboração das diversas partes que constituem o todo tendo em conta o retrato físico e psicológico do personagem.</p> <p>Guião para uma pequena dramatização tendo em conta uma situação problemática ou um tema actual e do interesse dos alunos.</p>	<p>Materiais existentes na "caixa do aluno"</p> <p>Capa de EVT do aluno</p> <p>Computador</p> <p>Data Show</p> <p>Power Point</p> <p>Garrafas de plástico</p> <p>Papel</p> <p>Cola branca</p> <p>Embalagens de plástico e cartão</p>	<p>Segundo os critérios definidos pelo grupo disciplinar</p> <p><b><u>Instrumentos de avaliação:</u></b></p> <p><b>SABER 10%</b> Fichas de avaliação <input type="checkbox"/> <u>Intervenções orais voluntárias e/ou solicitadas</u> Trabalhos de pesquisa Individuais e/ou grupo Trabalhos individuais</p> <p><b>SABER FAZER 60%</b> Trabalhos realizados durante a aula Individualmente e/ou em grupo Trabalhos de casa Caderno diário/ apontamentos</p> <p><b>SABER SER 30%</b> Empenho na realização de tarefas/participação Sociabilidade Comportamento Material Assiduidade/pontualidade Organização pessoal e limpeza Autonomia</p>
<p><input type="checkbox"/> <b>Comunicação Visual</b></p>				

Conceber objectos plásticos em função de mensagens; Aplicar, de forma funcional, diferentes códigos visuais; Conceber sequências visuais a partir de vários formatos narrativos; Descodificar diferentes produtos gráficos; Utilizar a simbologia visual com intenção funcional; Aplicar regras de representação gráfica convencional em lettering, desenho geométrico, mapas, esquemas e gráficos

**Elementos da forma**

Identificar e experimentar modos de representar a figura humana; Organizar formalmente espaços bidimensionais e tridimensionais; Identificar os elementos integrantes da expressão visual\_ linha, textura e cor; Relacionar as formas com os factores condicionantes\_ físicos, funcionais e expressivos da matéria; Utilizar, nas suas experimentações bidimensionais, processos de representação do espaço; Utilizar elementos definidores da forma\_ ponto, linha, volume, luz/cor, textura e estrutura\_ nas experimentações plásticas Compreender a estrutura das formas percebidas, relacionando as partes com o todo e entre si; Relacionar as formas naturais e ou construídas com as respectivas funções, materiais que as constituem e técnicas; Criar composições bidimensionais e tridimensionais a partir da observação e da imaginação, utilizando expressivamente os elementos da forma.

**Tecnologia e sociedade**

**Tecnologia e desenvolvimento social**

Apreciar e considerar as dimensões sociais, culturais, económicas, produtivas e ambientais resultantes do desenvolvimento tecnológico. Compreender que a natureza e evolução da tecnologia resultam do processo histórico; Analisar os efeitos culturais, sociais, económicos, ecológicos e políticos da tecnologia e as mudanças que ela vai operar no mundo; Entender a inter-relação entre tecnologia, sociedade e meio ambiente; Distinguir modos de produção (artesanal e industrial);

**Tecnologia e consumo**

Compreender a tecnologia como resultado dos desejos e necessidades humanas; Escutar, comunicar, negociar e participar como consumidor prudente e crítico; Tornar-se num consumidor atento e exigente, escolhendo racionalmente os produtos e serviços que utiliza e adquire; Intervir na defesa do ambiente, do património cultural e do consumidor, tendo em conta a melhoria da qualidade de vida Compreender a necessidade de seleccionar produtos e serviços que adquirem e utilizam; Analisar as consequências do uso de uma tecnologia na sociedade e no ambiente;

**Processo tecnológico**

**Objecto técnico**

Analisar o princípio do funcionamento dos objectos técnicos; Analisar os objectos técnicos relativamente às suas funções técnicas em uso. Distinguir um objecto de produção artesanal de um objecto de produção industrial; Conhecer a evolução de alguns objectos ao longo da história; Recorrer ao uso da tecnologia informática para planificação e apresentação dos projectos; Utilizar as tecnologias de informação e da comunicação disponíveis, nomeadamente a Internet. Observar, interpretar e descrever soluções técnicas; Antecipar, no tempo e no espaço, o conjunto ordenado das acções do ciclo de vida de um produto; Expressar o pensamento com ajuda do desenho (esboços e esquemas simples);

**Estruturas resistentes**

Construir estruturas simples, respondendo a especificações e necessidades concretas. Estabelecer analogias entre as funções das estruturas nas «coisas naturais» e os artefactos no mundo construído; Reconhecer que muitas estruturas são constituídas pela montagem de elementos muito simples;

**Movimento e mecanismos**

Reconhecer alguns mecanismos elementares que transformam ou transmitem o movimento. Conhecer as duas grandes famílias de movimento\_ movimento circular e movimento rectilíneo; Construir mecanismos simples que utilizem os operadores mecânicos do movimento.

**Acumulação e transformação de energia**

Conhecer diferentes fontes de energia; Identificar diferentes formas de energia, Construir objectos simples,

**Regulação e controlo**

Verificar o funcionamento de um objecto construído.

**Materiais**

Conhecer as principais características das grandes famílias dos materiais, Identificar os diferentes materiais básicos e algumas das suas aplicações, Conhecer a origem dos principais materiais básicos, Reconhecer características físicas elementares e aptidão técnica dos materiais básicos mais correntes, Seleccionar os materiais adequados para aplicar na resolução de problemas concretos, Seleccionar e aplicar os materiais tendo em conta as suas qualidades expressivas/estéticas.

**Fabricação - construção**

Seleccionar e aplicar as ferramentas específicas aos materiais a trabalhar, Aplicar as técnicas específicas aos materiais a utilizar e aos problemas técnicos a resolver.

## Apêndice G - Imagens do Power Point



### A Animação é uma forma de Arte?

#### FANTOCHE

**O fantoche que vais aprender a fazer tem várias características:**

1. É um fantoche de luva;
2. A estrutura é realizada através de uma garrafa de plástico;
3. É revestido com papel e cola branca;
4. É um meio de aplicar a política dos 3 R'S com a transformação e reaproveitamento de materiais e segundo o conceito "das coisas nascem coisas";

#### O que aprenderás?

1. Desenvolve a criatividade e o pensamento divergente;
2. Desenvolve o teu sentido crítico e destreza manual;
3. Ensina-te a desenvolver um projecto e a teres mais ideias e soluções;
4. Ensina-te a rir e a gostar do "jogo do faz-de-conta" ... e quem sabe a seres ainda mais feliz!  
(porque a brincar se aprendem coisas muito importantes e sérias...)

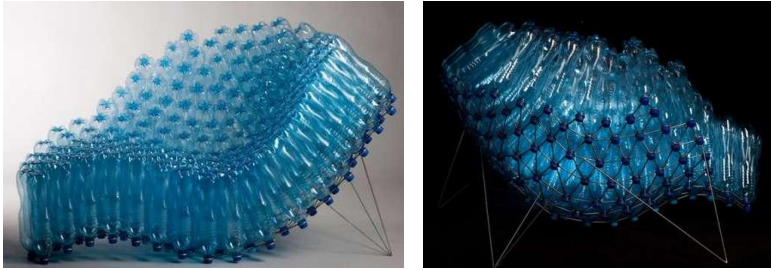
O papel pode ser reutilizado ou reciclado



Através da modelação, da colagem de formas e volumes , pelo corte e relação forma

função/estética dos objetos e respetivos materiais;





**Cadeira feita de garrafas de Plástico**



**Embalagem que podes realizar!**

### **Candeeiro**



**De Gulnur Osdaglar Guvenc<sup>90</sup>**

### **Objetos Pet**

<sup>90</sup> é uma designer turca que transforma garrafas de plástico (PET) utilizando um maçarico de solda. Depois de recortar as garrafas, modela e pinta os objetos criando peças com formas orgânicas, desde candeeiros de teto, fruteiras, bijuteria, pin's, pregadores, entre outros.

**CASAS Pet**



**Puff com garrafas pet**



Fantoche pet

**De uma simples garrafa de plástico  
nascerá um fantoche ou marioneta ...**

Após a criação do personagem (retrato físico e psicológico) poderás realizar os olhos do teu fantoche. Este é um exemplo mas poderás usar muitos outros materiais! **Sê criativo! Encontra novas soluções!**



Aplica os volumes (olhos, nariz, boca e orelhas) na garrafa e reveste toda a superfície com papel e cola branca.

A escolha do papel é muito importante no resultado final (mas também poderás optar por pintar a pele do teu personagem).

Dois resultados diferentes. Repara nos materiais!



Outros exemplos feitos com um garrafão de plástico ...

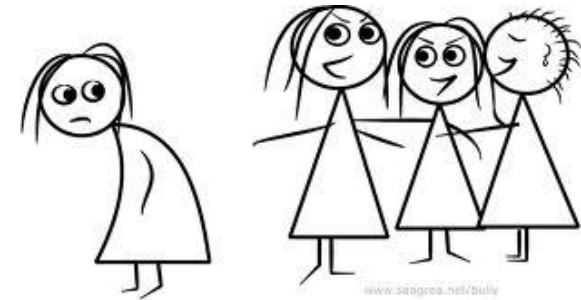
Podes usar uma garrafa para fazer a estrutura do corpo



Poderás contracenar com o teu personagem! Ou simplesmente manipulá-lo usando algumas técnicas simples de representação como a mudança de vozes e usando um cenário ou adereços.



- Os cabelos, a roupa e adereços podem ser feitos com os mais diversos materiais e técnicas!
- Podes, por exemplo, atar um lenço ao gargalo da garrafa o qual te irá tapar a mão e vestir o fantoche! E assim fica logo terminado! Mas, podes optar por usar técnicas mais complexas como as que viste nos exemplos!
- Sê Criativo(a)!
- Bom trabalho!
- (respeitando as regras da sala de aula, com higiene e segurança e respeitando os outros!



## Apêndice H –

Unidade de Trabalho: **Tecelagem e Tapeçaria**

Pares Pedagógicos: Paula Frade; Rosa L.


3º período



Competências Gerais	Competências Transversais	Áreas de Exploração	Conteúdos	
1- <input type="checkbox"/> 2- <input type="checkbox"/> 3- <input type="checkbox"/> 4- <input type="checkbox"/> 5- <input type="checkbox"/> 6- <input type="checkbox"/> 7- <input type="checkbox"/> 8- <input type="checkbox"/> 9- <input type="checkbox"/> 10- <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Métodos de trabalho e de estudo  <input checked="" type="checkbox"/> Tratamento de informação  <input checked="" type="checkbox"/> Comunicação  <input checked="" type="checkbox"/> Estratégias cognitivas  <input checked="" type="checkbox"/> Relacionamento  Interpessoal e de grupo	<input type="checkbox"/> Alimentação <input type="checkbox"/> Animação ▶ Desenho  <input type="checkbox"/> Fotografia <input type="checkbox"/> Hortofloricultura <input type="checkbox"/> Impressão <input type="checkbox"/> Mecanismos <input type="checkbox"/> Modelação/ Moldagem ▶ Pintura  <input type="checkbox"/> Recuperação e manutenção de equipamentos ▶ Tecelagem/ Tapeçaria  <input type="checkbox"/> Vestuário <input type="checkbox"/> Construção	<p><b>Material</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Origem e propriedades</li> <li><input type="checkbox"/> Transformações de matérias – primas</li> <li><input type="checkbox"/> Impacto ambiental</li> </ul> <p><b>Trabalho</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Produção e organização</li> <li>▶ Relações técnicas/ materiais</li> <li>▶ Higiene e segurança</li> </ul> <p><b>Comunicação</b></p> <p><b>Desenho</b></p> <p><b>Espaço</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Organização do espaço bidimensional/tridimensional</li> </ul> <p><b>Estrutura</b></p> <p>Dos materiais</p> <p><b>Forma</b></p> <p>Relação forma/ função e materiais</p>	

Desenvolvimento das actividades	Competências específicas	Meios de expressão
<p><b>Situação/ problema:</b> Vamos realizar uma tapeçaria ou tecelagem sobre uma estrutura criativa.</p> <p><b>Investigação:</b></p> <p>Pesquisa sobre diversos tipos de tapeçaria e tecelagem.</p> <p>Pesquisa sobre diversas matérias primas.</p> <p>Pesquisa sobre “O que é o artesanato”.</p> <p><b>Projecto/Realização</b> Seleção da actividade/tema.</p> <p>Pesquisa de soluções.</p> <p>Desenho do projecto.</p> <p>Recolha de materiais.</p> <p>Desenvolvimento do trabalho através de técnicas específicas.</p> <p>Conclusão do trabalho.</p> <p>Auto e Hetero-avaliação.</p>	<p><b>Prestar atenção a situações e problemas manifestando envolvimento e curiosidade</b></p> <p><b>Apropriação das linguagens elementares das artes(eixo estruturante 1);</b></p> <p>-Aplicar adequadamente vocabulário específico.</p> <p><b>Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação (eixo estruturante 2);</b></p> <p>-Cumprir normas democraticamente estabelecidas para o trabalho de grupo, gerir materiais e equipamentos colectivos, partilhar espaços de trabalho e ser capaz de avaliar esses procedimentos.</p> <p>-Seleccionar os materiais adequados para aplicar na resolução de problemas concretos</p> <p>-Seleccionar e aplicar as ferramentas específicas aos materiais a trabalhar</p> <p>-Aplicar as técnicas específicas aos materiais a utilizar e aos problemas técnicos a resolver</p>	<p>Técnicas:</p> <p>Desenhar projectos; Pontos de tapeçaria;</p> <p>Técnicas de tecelagem; Colagem e técnica da «Collage»</p> <p>Materiais:</p> <p>Papel A3 e A4; Papel Vegetal</p> <p>Papel quadriculado; Lápis /borracha</p> <p>Lápis de cor / Canetas de feltro</p> <p>Tela serapilheira; Pneus; Tecidos; Agulhas; Lãs; Entre outros...</p> <p>Recursos:</p> <p>►Quadro; □ Retroprojector</p> <p>□ Projector ► Manual escolar;</p> <p>►Máquina fotográfica digital; ►Computador;</p> <p>Avaliação:</p> <p>►Observação directa</p> <p>►Auto e Hetero-avaliação</p> <p>►Avaliação dos trabalhos executados</p>

## Apêndice I – Plano de aula

<p><b>Planificação de Aula de Educação Visual e Tecnológica</b></p> <p><b>Campos:</b> Ambiente e Equipamento</p>	<p>SALA EVT1</p> <p>01 de Junho de 2011</p>	<p>Turma C</p> <p>6º ano</p> <p>Tempo: <b>45 min</b> + 45min.</p>	<p>Professora</p> <p>Paula Frade</p>	
Competências Específicas	Conteúdos	Actividades/Estratégias	Materiais/Recursos	Avaliação
<p><b>Competências específicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Apropriação das linguagens elementares das artes</b></li> </ul> <p>Adquirir conceitos.</p> <p>Aplicar adequadamente vocabulário específico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação;</b></li> <li><input type="checkbox"/> <b>Desenvolvimento da criatividade;</b></li> <li><input type="checkbox"/> <b>Compreensão das artes no contexto</b></li> <li><input type="checkbox"/> <b>Fruição-contemplação:</b></li> </ul> <p>Conhecer o património artístico, cultural e natural da sua região, nomeadamente em relação ao artesanato (tapeçaria e tecelagem) como um valor da afirmação da identidade nacional e encarar a sua preservação como um dever cívico;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Produção-criação</b></li> </ul> <p>Utilizar diferentes meios expressivos de representação;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Elementos da forma</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Tecelagem</li> <li><input type="checkbox"/> Tapeçaria</li> <li><input type="checkbox"/> Forma</li> <li><input type="checkbox"/> Materiais (têxteis)</li> </ul>	<p>Motivação através da ...</p> <p>Visualização de um Power Point sobre a realização de tapeçarias e tecelagem.</p> <p>Debate de ideias e dúvidas/sugestões.</p> <p>Experimentação de algumas técnicas de tapeçaria.</p> <p>(e/ou)</p> <p>Experimentação de algumas técnicas de tecelagem).</p> <p><b>(Nas aulas seguintes...)</b></p> <p>Continuação da experimentação de diversas técnicas, materiais e conclusão dos trabalhos de tapeçaria ou tecelagem.</p>	<p><b>Materiais existentes na “caixa do aluno”</b></p> <p><b>Capa de EVT do aluno</b></p> <p><b>Computador ; Data Show</b></p> <p><b>Power Point</b></p> <p>Tapeçarias e “telas” para tapeçarias</p> <p>Tecidos</p> <p>Fios e trapos para tecer</p> <p>Materiais de costura</p> <p>Pneus</p> <p>Teares</p>	<p>Segundo os critérios definidos pelo grupo disciplinar</p> <p><b><u>Instrumentos de avaliação:</u></b></p> <p><b>SABER 10%</b></p> <p>Fichas de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <u>Intervenções orais voluntárias e/ou solicitadas</u></li> </ul> <p>Trabalhos de pesquisa</p> <p>Individuais e/ou grupo</p> <p>Trabalhos individuais</p> <p><b>SABER FAZER 60%</b></p> <p>Trabalhos realizados durante a aula</p> <p>Individualmente e/ou em grupo</p> <p>Trabalhos de casa</p> <p>Caderno diário/ apontamentos</p>

<p>Relacionar as formas naturais e ou construídas com as respectivas funções, materiais que as constituem e técnicas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Tecnologia e sociedade</b></li> <li><input type="checkbox"/> <b>Tecnologia e consumo</b></li> </ul> <p>Analisar as consequências do uso de uma tecnologia na sociedade e no ambiente;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <b>Processo tecnológico</b></li> </ul> <p>Distinguir um objecto de produção artesanal de um objecto de produção industrial;</p>				<p><b>SABER SER 30%</b></p> <p>Empenho na realização de tarefas/participação</p> <p>Sociabilidade</p> <p>Comportamento</p> <p>Material</p> <p>Assiduidade/pontualidade</p> <p>Organização pessoal e limpeza</p> <p>Autonomia</p>
--	--	--	--	--

A professora Paula Frade,

---

(Paula Frade)

## Apêndice- J

Unidade de Trabalho: **Azulejaria e Cerâmica**

Pares Pedagógicos: Paula Frade; José A.

3º período



Competências Gerais	Competências Transversais	Áreas de Exploração	Conteúdos	
1- <input type="checkbox"/> 2- <input type="checkbox"/> 3- <input type="checkbox"/> 4- <input type="checkbox"/> 5- <input type="checkbox"/> 6- <input type="checkbox"/> 7- <input type="checkbox"/> 8- <input type="checkbox"/> 9- <input type="checkbox"/> 10- <input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Métodos de trabalho e de estudo  <input checked="" type="checkbox"/> Tratamento de informação  <input checked="" type="checkbox"/> Comunicação  <input checked="" type="checkbox"/> Estratégias cognitivas  <input checked="" type="checkbox"/> Relacionamento  Interpessoal e de grupo	<input type="checkbox"/> Alimentação <input type="checkbox"/> Animação ▶ Desenho  <input type="checkbox"/> Fotografia <input type="checkbox"/> Hortofloricultura <input type="checkbox"/> Impressão <input type="checkbox"/> Mecanismos ▶ Modelação/ Moldagem ▶ Pintura  <input type="checkbox"/> Recuperação e manutenção de equipamentos <input type="checkbox"/> Tecelagem/ Tapeçaria <input type="checkbox"/> Vestuário <input type="checkbox"/> Construção	<p style="text-align: center;"><u>Comunicação</u></p> <p><b>Desenho</b></p> <p style="text-align: center;"><u>Espaço</u></p> <p>▶ Organização do espaço bidimensional/tridimensional</p> <p style="text-align: center;"><u>Estrutura</u></p> <p style="text-align: center;">Dos materiais</p> <p><b>Forma</b></p> <p>Relação forma/ função e materiais/técnicas</p> <p>Embalagem</p> <p style="text-align: center;"><u>Geometria</u></p> <p>Desenho geométrico de uma embalagem</p>	<p><b>Material</b></p> <p>▶ Origem e propriedades</p> <p><input type="checkbox"/> Transformações de matérias – primas</p> <p><input type="checkbox"/> Impacto ambiental</p> <p><b>Trabalho</b></p> <p>▶ Produção e organização</p> <p>▶ Relações técnicas/ materiais</p> <p>▶ Higiene e segurança</p>

Desenvolvimento das atividades	Competências específicas	Meios de expressão
<p><b>Situação/ problema:</b> Vamos realizar uma pintura sobre um azulejo para a venda do arraial do final do ano letivo; vamos realizar ímanes para os frigoríficos e pequenos objetos úteis e esteticamente agradáveis (também para venda e divulgação do património cultura português e do seu artesanato). Realização de uma embalagem pela necessidade de proteger o azulejo.</p> <p><b>Investigação:</b></p> <p>Pesquisa sobre diversos tipos de cerâmica e azulejaria.</p> <p>Pesquisa sobre diversas matérias-primas, nomeadamente as argilas e os vidrados.</p> <p>Pesquisa sobre “O que é o artesanato”. Qual a importância do artesanato na cultura de um povo. Qual a origem do artesanato.</p> <p>Pesquisa sobre embalagens diversas e possíveis de adequar ao azulejo.</p> <p>Projeto/Realização</p> <p>Seleção da atividade/tema – Ambiente: Plantas e Animais ou “Fauna e Flora” da nossa região. Pesquisa de soluções.</p> <p>Desenho dos projetos. Recolha de alguns materiais. Desenvolvimento do trabalho através de técnicas específicas. Conclusão do trabalho. Auto e Hetero-avaliação.</p>	<p><b>Prestar atenção a situações e problemas manifestando envolvimento e curiosidade</b></p> <p><b>Apropriação das linguagens elementares das artes(eixo estruturante 1);</b></p> <p>-Aplicar adequadamente vocabulário específico.</p> <p><b>Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação (eixo estruturante 2);</b></p> <p>-Cumprir normas democraticamente estabelecidas para o trabalho de grupo, gerir materiais e equipamentos coletivos, partilhar espaços de trabalho e ser capaz de avaliar esses procedimentos.</p> <p>-Selecionar os materiais adequados para aplicar na resolução de problemas concretos</p> <p>-Selecionar e aplicar as ferramentas específicas aos materiais a trabalhar</p> <p>-Aplicar as técnicas específicas aos materiais a utilizar e aos problemas técnicos a resolver</p>	<p>Técnicas: Desenhar projetos; Técnica de pintura em azulejo através do uso do pincel, do sopro de tinta e da raspagem. Vidragem de baixos-relevos de argila. Modelação de argila segundo a técnica da bola, do rolo e alguns moldes. União de peças com lambugem. Realização de uma embalagem para o azulejo segundo a técnica das dobragens e meio-corte e corte.</p> <p><b>Materiais:</b></p> <p>Papel A3 e A4; Papel Vegetal; papel químico; Papel quadriculado; Lápis /borracha Lápis de cor / Canetas de feltro Azulejos; Argila ; teques; moldes; pincéis</p> <p><b>Recursos:</b></p> <p>►Quadro; Retroprojeter Projetor ►Manual escolar;</p> <p>►Máquina fotográfica digital; ►Computador; ► Mufla</p> <p><b>Avaliação:</b></p> <p>►Observação direta</p> <p>►Auto e Hetero-avaliação</p> <p>►Avaliação dos trabalhos executados</p>

**Apêndice K- Lista de Material para EVT**

# Educação Visual e Tecnológica

LISTA DE MATERIAL A ADQUIRIR POR CADA ALUNO

Capa com elástico

Régua de 50 cm

Régua pequena de 15 ou 20 cm

Esquadro 30° / 60° e/ou de 45°

Lápis de grafite nº 1 e nº 3

Borracha macia branca

Lápis de cor

Afia

Canetas de feltro

Bloco de papel cavalinho

Folhas de papel de máquina

Papel Esquiço (Vegetal) A3

Papel quadriculado A4

Compasso

Cola tudo (UHU)

Tesoura (metal)

Guache

Pincéis nº 2, 4, 6

Teques

1 Pano

## Apêndice L - Critérios de Avaliação

**ESCOLA E. B. 2, 3 DE FAZENDAS DE ALMEIRIM**  
ANO LECTIVO 2010/2011

**CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE EXPRESSÕES E TECNOLOGIAS**

Disciplina: Educação Visual e Tecnológica

Anos: 5º e 6º

Domínios	Instrumentos de avaliação	Competências
<p><b>SABER</b></p> <p><b>10%</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fichas de avaliação</li> <li>• Intervenções orais voluntárias e/ou solicitadas....5%</li> <li>• Trabalhos de pesquisa</li> <li>• Individuais e/ou grupo ..... 5%</li> <li>• Trabalhos individuais</li> </ul>	<p>Comunicação Visual</p> <p>Elementos da forma</p> <p>Tecnologia e desenvolvimento social</p>
<p><b>SABER FAZER</b></p> <p><b>60 %</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhos realizados durante a aula</li> <li>• Individualmente e/ou em grupo.....50%</li> <li>• Trabalhos de casa</li> <li>• Caderno diário/ apontamentos .....10%</li> </ul>	<p>Tecnologia e consumo</p> <p>Objeto técnico</p> <p>Planeamento e desenvolvimento de produtos e sistemas técnicos</p> <p>Estruturas resistentes</p> <p>Movimento e mecanismos</p>
<p><b>SABER SER</b></p> <p><b>30 %</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empenho na realização de tarefas/participação..2,5%</li> <li>• Sociabilidade/ comportamento.....10%</li> <li>• Material.....2,5%</li> <li>• Assiduidade/ pontualidade.....2,5%</li> <li>• Organização pessoal e limpeza.....2,5%</li> <li>• Autonomia.....10%</li> </ul>	<p>Acumulação e transformação de energia</p> <p>Regulação e controlo</p> <p>Materiais</p> <p>Fabricação e construção</p>

**Notas:**

**Nota 1:** Nos instrumentos de avaliação de cada domínio deve existir uma ponderação percentual definida em departamento e/ou em grupo, para cada um dos instrumentos.

Nota 2: Na ausência de instrumentos de avaliação nos diferentes domínios, a ponderação deve recair sobre os instrumentos utilizados.

**Apêndice M** - Apresentação dos inquéritos aos professores e nota explicativa

Colega

O presente inquérito insere-se no âmbito duma pesquisa de Mestrado em Arte e Educação. Destina-se a fundamentar uma Tese que tem como tema: Contributos da Educação Visual e Tecnológica - 2º ciclo, numa Educação para a Cidadania. Esta pesquisa incide sobre alunos do segundo ciclo e as suas aprendizagens realizadas no âmbito da disciplina de Educação Visual e Tecnológica. Pretende-se verificar os potenciais das Expressões Artísticas na Educação Cívica de um indivíduo. Trata-se de recolher opiniões acerca daquele assunto através do método qualitativo estudo de caso e com o propósito de investigação-acção. Agradeço a tua colaboração.

A investigação depende em muito das respostas ao questionário em anexo, o qual para garantir a fiabilidade do estudo em questão necessita de obter respostas a todas as questões por parte dos docentes.

Peço-te que entregues o teu questionário ao teu delegado de departamento, ou o deposites no Conselho Executivo. Eu me encarregarei posteriormente de o recolher.

Este inquérito, obteve autorização para a sua aplicação aos docentes e foi submetido em <http://mime.gepe.min-edu.pt/>, sendo a sua confidencialidade dos dados e o anonimato garantidos e unicamente usados para efeitos de pesquisa.

Paula M<sup>a</sup> Ferreira dos Santos Frade

## Apêndice N

### Inquérito

#### INQUÉRITO AOS PROFESSORES:

Objetivos gerais:

Conceber a «visão atual do ensino» na sua e missão de educar o indivíduo nas suas diversas dimensões e com especial relevância para princípios morais e éticos, atitudes e valores conducentes a uma educação para a cidadania. Após duas décadas da implementação da disciplina de Educação Visual e Tecnológica importa perceber;

- Quais as concepções que fazem os professores de Educação Visual e Tecnológica da sua disciplina.
- De que forma utilizam ou gerem o currículo e operacionalizam os «princípios orientadores e transversais ao currículo do ensino básico, as atitudes e valores» nas suas aulas e práticas pedagógicas.
- De que forma os professores de EVT gerem o currículo da sua disciplina de forma a desenvolver nos alunos uma educação para a cidadania no âmbito de uma escola inclusiva e de um projecto educativo que tem como linha de base o tema “Unidos na Construção de uma escola para todos”.

Quanto ao propósito este estudo é uma investigação – ação. Pretende-se que os resultados obtidos permitam às pessoas conhecerem-se melhor, aumentem a consciência que têm dos problemas e possam ser utilizados para a apresentação de recomendações ou tomada de decisões tendo em vista a mudança de algumas práticas. Neste âmbito o inquérito aos professores é aplicado com o intuito exploratório, com o objetivo de conhecer melhor os professores que lecionam a disciplina de EVT; conhecer os seus métodos e forma como gerem o programa da disciplina e o currículo atual, bem como de saber a sua opinião face às diversas questões que apresentamos no âmbito da educação para a cidadania ou da “construção de uma escola inclusiva”. Este inquérito será aplicado a três professores que lecionam a disciplina de EVT e num universo de quatro professores.

## Objetivos Específicos

<b>I – Dados Biográficos</b>		
<b>1. Sexo</b>	1.1. Masculino	-Conhecer o perfil biográfico do professor; -Verificar se a questão do género, da idade ou da formação académica inicial é relevante na forma como os professores abordam o currículo da disciplina.
	1.2. Feminino	
<b>2. Idade</b>		
<b>3. Formação académica para lecionar E.V.T. :</b>	3.1. Licenciatura em E.V.T.	
	3.2. Outras formações com grau licenciatura	
	Qual?	
3.3. No âmbito da formação contínua realizou ações de formação na área da educação para a cidadania?	Sim	-Verificar se os professores de EVT têm formação contínua no âmbito do ensino artístico e tecnológico e da educação para a cidadania.  Para -Perceber melhor a “dimensão do Agente - Pedagogo” segundo o modelo RP <sup>91</sup> .
	Não	
3.3.1 Explícite		
3.4. No âmbito da formação contínua realizou ações de formação na área da Educação Visual e Tecnológica?	Sim	
	Não	
3.4.1 Explícite		
3.5. Outras formações		
3.5.1. Quais?		
<b>4.Há quantos anos leciona a disciplina de EVT?</b>		- Verificar relações de domínio e envolvimento com o meio ambiente humano e material.
<b>5.Há quantos anos é professor(a) nesta escola?</b>		Por exemplo, um professor recém-chegado à escola tem uma fase de adaptação e posteriormente uma fase de integração mais significativa onde se criam “laços mais estreitos”. O professor mais antigo “move-se no seu meio” e no “conhecido” com maior liberdade.

<b>Parte II - Perceção geral da disciplina de EVT</b>		
<b>6.Acha que a escola deve ter uma missão educativa ou se dedicar quase</b>	Missão educativa	-Perceber melhor a “dimensão do Agente de Ensino na sua Dimensão Pessoa, Dimensão artista e

<sup>91</sup> Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre (1993) adaptado por Amílcar Martins (2002).

exclusivamente à transmissão de conteúdos disciplinares?	Transmissão de conteúdos	Dimensão Pedagogo” segundo o modelo RP”.
6.1. Porquê?		
7. Diga em que medida está satisfeito com a <b>leção da sua disciplina</b> .	7.1. Muito satisfeito	-Perceber qual é o grau de satisfação que os professores de EVT têm da sua disciplina. -Perceber quais as razões que levam os professores a estarem satisfeitos ou não com a sua profissão (leção da sua disciplina).
	7.2. Satisfeito	
	7.3. Pouco satisfeito	
	7.4. Insatisfeito	
7.5. Porque razões?		
8. Acha que as diferentes formações de base influenciam as práticas pedagógicas e a orientação dada ao programa pelos respetivos professores de E.V.T. ?	Sim	-Verificar se na opinião dos professores a questão da formação académica inicial é relevante na forma como os professores de EVT abordam o currículo da disciplina.
	Não	
Observação:		
9. Para si, do ponto de vista da <b>formação do aluno</b> , a Educação Visual e Tecnológica ao apresentar no seu programa as competências referentes às suas três vertentes (Educação Artística; Educação Visual e Educação Tecnológica), sustentada por um conjunto de valores e princípios orientadores do currículo, apresenta um « <b>programa</b> »:	9.1. Muito adequado	- Verificar se os professores de EVT acham o programa da disciplina (sustentado por um conjunto de valores e princípios) adequado à formação do aluno e perceber os motivos da sua opinião.  Acreditamos que se o professor entender, valorizar e gerir o currículo ou programa da disciplina de forma a que as aprendizagens contribuam para a formação cívica do aluno, este será um professor muito mais direcionado para as necessidades educativas atuais e estará muito mais apto a dar respostas eficientes aos novos e atuais desafios pedagógicos como o da cidadania e da inclusão.
	9.2. Adequado	
	9.3. Pouco adequado	
	9.4. Nada adequado	
9.5. Porquê?		
10. Em que medida o programa sustentado num conjunto de valores e princípios orientadores do currículo é motivador para os alunos?	10.1. Muito motivador	- Perceber se na visão do professor o programa motiva os alunos.  Caso seja motivador, pensamos hipoteticamente que à partida o professor tem nas suas mãos um potencial recurso capaz de educar os alunos em “atitudes e valores” e numa educação para a cidadania.
	10.2. Motivador	
	10.3. Pouco motivador	
	10.4. Nada motivador	
10.1. Justifique		
11. Que condições pedagógicas ou estratégias são		- Verificar que tipo de pedagogia é usada por cada professor.  Por exemplo, há professores que usam intensamente o computador

necessárias para a formação em atitudes e valores?		como recurso na sala de aula e há outros que só usam o computador esporadicamente e quando não há outra alternativa possível.
<b>12.</b> O atual programa está de acordo com as <b>necessidades sentidas pelos alunos e com as suas capacidades de desenvolvimento?</b> Qual a sua opinião?		- Verificar se o programa da disciplina de EVT é adequada aos alunos e se vai de encontro às necessidades dos mesmos. -Verificar se é pertinente nestas idades “uma educação para a cidadania”.
<b>13.</b> Aplica o “ <b>método de projeto</b> ” ou de “ <b>resolução de problemas</b> ” nas suas aulas?	<b>13.1.</b> Nunca	-Verificar se este método é aplicado na sala de aula nas diversas unidades de trabalho ou se existe só a nível do “papel”. Com que regularidade? E saber o porquê de assim ser.
	<b>13.2.</b> Raramente	
	<b>13.3.</b> Frequentemente	
	<b>13.4.</b> Sempre	
Porquê?		
<b>14.</b> Do ponto de vista do <b>trabalho dos professores</b> , qual a sua opinião acerca do uso do método de projeto?	<b>14.1.</b> Muito motivador	-Perceber se o método de projeto é motivador para os professores e porquê.  - Verificar se os professores usam o método de projeto como um recurso para a educação para a cidadania.  - Verificar se os professores reconhecem o método de projeto como um recurso para a educação para a cidadania no que concerne às suas etapas, métodos e processos ou aos temas e conteúdos possíveis de serem trabalhados.
	<b>14.2.</b> Motivador	
	<b>14.3.</b> Pouco motivador	
	<b>14.4.</b> Nada motivador	
14.1. Porquê?		
<b>15.</b> Considera o <b>método de projeto como um recurso</b> para o desenvolvimento de atitudes e valores nos alunos e conducentes a uma educação para a Cidadania?	<b>15.1.</b> Sim Porque ...	- Verificar se os professores reconhecem o método de projeto como um recurso para a educação para a cidadania no que concerne às suas etapas, métodos e processos ou aos temas e conteúdos possíveis de serem trabalhados.
	<b>15.2.</b> Não Porque ...	
<b>15.3.</b> Explícite		
16. Dê-me o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: A disciplina de Educação Visual e Tecnológica é um espaço privilegiado para a abordagem de uma «Educação para a Cidadania».	<b>16.1.</b> Concordo totalmente	- Verificar a dimensão do parecer dos professores de Educação Visual e Tecnológica em relação à abordagem transdisciplinar. da educação para a cidadania nas suas aulas.
	<b>16.2.</b> Concordo parcialmente	
	<b>16.3.</b> Discordo parcialmente	
	<b>16.4.</b> Discordo totalmente	

<b>16.5.</b> Porquê?		
<b>17.</b> Considera que a sala de aula ao ser um local que apela sistematicamente à criatividade na busca de soluções diversas para situações/problemas (não só na execução, mas também na planificação dos trabalhos) <b>é desta forma um espaço privilegiado</b> para desenvolver nos alunos «Atitudes e Valores»?		-Verificar se os professores consideram que o pensamento divergente e a criatividade na resolução e procura de soluções para os problemas são promotores de uma aprendizagem em “atitudes e valores” e por conseguinte numa educação para a cidadania.
<b>17.1.</b> De que forma este método é conducente a uma «educação para a Cidadania»		-Verificar diferentes abordagens do método de resolução de problemas.
<b>18.</b> Se respondeu sim na questão anterior, dê um exemplo de <b>uma Unidade de Trabalho ou atividade</b> onde tenha constatado isso.		- Permitir a troca de experiências pedagógicas que validem os testemunhos.
<b>19.</b> Em prol de uma educação para a Cidadania, o professor de EVT deverá valorizar o produto final do trabalho do aluno ou o seu processo e diversas fases do trabalho? Porquê?	Produto final	Perante o dilema do “valor estético” do trabalho dos alunos e perante todo o processo ou fases de trabalho que o aluno desenvolveu para chegar ao resultado final, como avalia o professor? Pretendemos... -Entender os critérios de avaliação do trabalho dos alunos e respetivas dimensões.
	Processo	
<b>20.</b> Que vantagens verifica nos alunos ao desenvolverem <b>a capacidade de identificar e resolver problemas?</b>		- Verificar se para os professores de EVT esta é uma aprendizagem prioritária e relevante. - Verificar métodos de trabalho e estratégias.
<b>20.1.</b> De que forma desenvolve nos seus alunos essa capacidade?		
<b>21.</b> A EVT integra o trabalho manual e o trabalho intelectual. De		- Verificar como se operacionaliza o programa:

que forma conduz os seus alunos à construção de uma <b>atitude simultaneamente tecnológica e estética</b> ? Dê o exemplo de uma atividade, unidade de trabalho ou estratégia, usada por si e em que isso aconteça.		- Verificar exemplos de métodos de trabalho e estratégias.
<b>22.</b> O Programa de Educação Visual e Tecnológica surge como um conjunto de sugestões de trabalho, podendo o professor utilizá-lo com a máxima flexibilidade. Os projetos podem ser realizados em três grandes Campos ou Domínios: o Ambiente, a Comunidade e o Equipamento.		_____
<b>22.1.</b> De que forma <b>motiva os alunos</b> para a exploração de cada um destes Campos ou Domínios?		- Verificar métodos de motivação para o aluno usados pelo professor.
<b>22.2.</b> De que forma gere a seleção das Áreas e Conteúdos Programáticos?		- Verificar como se gere e operacionaliza o programa:  - Verificar exemplos de métodos de trabalho e estratégias.
<b>23.</b> Qual a sua opinião acerca da <b>extensão do programa</b> ?		- Verificar se os professores de EVT acham o programa da disciplina extenso e perceber os motivos da sua opinião.
<b>24.</b> Os professores ainda recorrem ao equipamento e recursos dos antigos trabalhos manuais ou oficinais?	Sim	-Verificar se os “antigos Trabalhos Manuais” ainda estão “presentes” no contexto atual da disciplina de EVT.
	Não	
Observação:		
<b>25.</b> Para si quais são os conteúdos ou as técnicas exploradas em EVT que mais exploram ou desenvolvem nos alunos “atitudes cívicas” e desenvolvem a sua dimensão social como a	<b>25.1.</b> Desenho geométrico	- Verificar como se gere e operacionaliza o programa:  - Verificar exemplos de métodos de trabalho, estratégias e técnicas que “mais desenvolvem nos
	<b>25.2.</b> Desenho livre	
	<b>25.3.</b> Trabalhos com materiais de desperdício	
	<b>25.4.</b> Construções tridimensionais/Modelação	

entreadu, trabalho em grupo, autonomia, altruísmo, responsabilidade, crítica, intervenção, participação e tomada de decisões?	<b>25.5.</b> Utilização do computador	alunos atitudes cívicas”.  - Verificar a tendência dos professores para determinadas Unidades de Trabalho.
	<b>25.6.</b> Pintura com tintas acrílicas ou guaches	
	<b>25.7.</b> Pintura de cerâmica/azulejos	
	<b>26.</b> Porque acha que assim acontece?	
	<b>25.8.</b> Tapeçaria	
	<b>25.9.</b> Animação	
<b>25.10.</b> Outro		
<b>27.</b> Na disciplina de Educação Visual e Tecnológica, quais os <b>materiais que são mais do agrado do aluno</b> a serem trabalhados?		-Verificar segundo a opinião e experiência dos professores qual o material ou materiais mais do agrado dos alunos.
<b>28.</b> Concorda que os materiais são também um recurso a usar em prol de uma educação em “atitudes e valores”?	Sim	- Verificar se os materiais são eles mesmo um recurso a ser usado em prol de uma educação em “atitudes e valores” e porquê.
	Não	
Justifique		
<b>29.</b> Considera que despence igual número de experiências de aprendizagem para ambas as vertentes (Visual, Tecnológica e Artística)? Para qual das vertentes dá mais «conteúdos»? Que aprendizagens considera mais relevantes?		- Verificar como se gere e operacionaliza o programa.  - Verificar exemplos de métodos de trabalho e estratégias, gostos e preferências.

Parte III – Perceção das atitudes e valores que sustentam o currículo de EVT

<b>30.</b> Usando-se da sua experiência pessoal, e em relação às “ <b>atitudes e valores que sustentam o currículo do ensino básico</b> ”, responda através da escala:		- Verificar no âmbito da disciplina de EVT, como é que o professor gere e operacionaliza o programa de acordo com as “atitudes e valores que sustentam o currículo do ensino básico”.
<b>30.1.</b> As aulas de E.V.T.	Sempre-5;	- Perceber se na visão do

permitem ao aluno a construção e a tomada de consciência da sua identidade pessoal e social.	Frequentemente - <b>4</b> ;	professor o aluno nas aulas de EVT aprende a conhecer-se enquanto “indivíduo social”.
	Ocasionalmente - <b>3</b> ;	
	Raramente - <b>2</b> ;	
	Nunca - <b>1</b>	
	<b>Ex:</b>	
<b>30.2.</b> Os alunos aprendem a respeitar e a valorizar as diferenças	Sempre- <b>5</b> ;	- Perceber se na visão do professor o aluno nas aulas de EVT aprende aspetos básicos de inclusão como o respeito ao próximo e a valorização das diferenças.
	Frequentemente - <b>4</b> ;	
	Ocasionalmente - <b>3</b> ;	
	Raramente - <b>2</b> ;	
	Nunca - <b>1</b>	
<b>Ex:</b>		
<b>30.3.</b> A E.V.T. desenvolve no aluno o sentido de apreciação estética	Sempre- <b>5</b> ;	- Perceber se na visão do professor o aluno nas aulas de EVT aprende a desenvolver o seu “sentido de apreciação estética”.
	Frequentemente - <b>4</b> ;	
	Ocasionalmente - <b>3</b> ;	
	Raramente - <b>2</b> ;	
	Nunca - <b>1</b>	
<b>Ex:</b>		
<b>30.4.</b> A disciplina desenvolve nos alunos a curiosidade intelectual, o gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo.	Sempre- <b>5</b> ;	- Perceber se na visão do professor o aluno nas aulas de EVT “aprende a aprender ou a conhecer” <sup>92</sup> .
	Frequentemente - <b>4</b> ;	
	Ocasionalmente - <b>3</b> ;	
	Raramente - <b>2</b> ;	
	Nunca - <b>1</b>	
<b>Ex:</b>		
<b>30.5.</b> A EVT leva o aluno a uma construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural	Sempre- <b>5</b> ;	- Perceber se na visão do professor o aluno nas aulas de EVT aprende valores conducentes a uma educação para a cidadania no âmbito da defesa, valorização e proteção do ambiente, do património natural e cultural.
	Frequentemente - <b>4</b> ;	
	Ocasionalmente - <b>3</b> ;	
	Raramente - <b>2</b> ;	
	Nunca - <b>1</b>	
<b>Ex:</b>		
<b>30.6.</b> A EVT desenvolve no aluno a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos	Sempre- <b>5</b> ;	- Perceber se na visão do professor o aluno nas aulas de EVT “aprende a viver juntos e aprende a
	Frequentemente - <b>4</b> ;	
	Ocasionalmente - <b>3</b> ;	

<sup>92</sup> De acordo com um dos pilares que sustentam a educação do futuro e recomendados pela comissão de Jacques Delors (1986) no relatório “Educação, um tesouro a descobrir”.

princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros	Raramente - 2;	viver com os outros” <sup>93</sup> .
	Nunca - 1	
	Ex:	
Estas “atitudes e valores” mencionadas na questão anterior são desenvolvidos no aluno através:		
<b>31.2.</b> De uma maior intensificação do trabalho manual	Frequentemente – 4	- Perceber na visão do professor e no âmbito da disciplina de EVT, de que forma a “atitudes e valores” são desenvolvidas nos alunos.  - Perceber se na visão do professor “as atitudes e valores” são desenvolvidas nos alunos através de uma maior intensificação do trabalho manual ou de uma maior intensificação da teoria. Ou se por outro lado isto acontece pela relação didática que se constrói entre professor e aluno ou pelos conteúdos programáticos transmitidos oralmente ou das regras estipuladas para a sala de aula.  - Perceber se na visão do professor “as atitudes e valores” são desenvolvidas nos alunos através da dinâmica e organização da disciplina, da escolha de materiais, do uso de recursos tecnológicos ou dos exemplos dados na aula.
	Ocasionalmente – 3	
	Raramente – 2	
	Nunca - 1	
<b>31.3.</b> De uma maior intensificação da teoria	Frequentemente – 4	
	Ocasionalmente – 3	
	Raramente – 2	
	Nunca - 1	
<b>31.4.</b> Da relação didática entre professor aluno	Frequentemente – 4	
	Ocasionalmente – 3	
	Raramente – 2	
	Nunca - 1	
<b>31.5.</b> Dos conteúdos programáticos transmitidos oralmente	Frequentemente – 4	
	Ocasionalmente – 3	
	Raramente – 2	
	Nunca - 1	
<b>31.6.</b> Das regras estipuladas para a sala de aula	Frequentemente – 4	
	Ocasionalmente – 3	
	Raramente – 2	
	Nunca - 1	
<b>31.7.</b> Da dinâmica da disciplina e sua organização	Frequentemente – 4	
	Ocasionalmente – 3	
	Raramente – 2	
	Nunca - 1	
<b>31.8.</b> Da escolha de materiais mais estimulantes	Frequentemente – 4	
	Ocasionalmente – 3	
	Raramente – 2	
	Nunca - 1	
<b>31.9.</b> Do uso de recursos	Frequentemente – 4	

<sup>93</sup> “Pilar da educação do futuro” recomendado no relatório supracitado.

mais tecnológicos	Ocasionalmente – 3	<p>- Perceber se na visão do professor “as atitudes e valores” são desenvolvidas nos alunos através dos manuais escolares ou de textos e da mediação leitora. Ou se é através de diferentes e novos métodos de ensino e novas metodologias. Se é pela diferenciação pedagógica, abertura do programa ou da existência de dois agentes de ensino na sala de aula em par pedagógico.</p> <p>- Perceber se na visão do professor “as atitudes e valores” são desenvolvidas nos alunos através das atividades de expressão plástica, de visitas de estudo ou da diversificação de experiências pedagógicas, entre outros.</p>
	Raramente – 2	
	Nunca - 1	
<b>31.10.</b> Dos exemplos dados na aula	Frequentemente – 4	
	Ocasionalmente – 3	
	Raramente – 2	
	Nunca - 1	
<b>31.11.</b> Dos manuais escolares	Frequentemente – 4	
	Ocasionalmente – 3	
	Raramente – 2	
	Nunca - 1	
<b>31.12.</b> De textos ou literatura infanto-juvenil	Frequentemente – 4	
	Ocasionalmente – 3	
	Raramente – 2	
	Nunca - 1	
<b>31.13.</b> Diferentes e novos métodos de ensino e metodologias	Frequentemente – 4	
	Ocasionalmente – 3	
	Raramente – 2	
	Nunca - 1	
<b>31.14.</b> Diferenciação pedagógica	Frequentemente – 4	
	Ocasionalmente – 3	
	Raramente – 2	
	Nunca - 1	
<b>31.15.</b> Abertura do programa	Frequentemente – 4	
	Ocasionalmente – 3	
	Raramente – 2	
	Nunca - 1	
<b>31.16.</b> Trabalho dos professores em pares pedagógicos	Frequentemente – 4	
	Ocasionalmente – 3	
	Raramente – 2	
	Nunca - 1	
<b>31.17.</b> De atividades de expressão plástica	Frequentemente – 4	
	Ocasionalmente – 3	
	Raramente – 2	
	Nunca - 1	
<b>31.18.</b> De visitas de estudo	Frequentemente – 4	

	Ocasionalmente – 3	- Perceber quais os recursos usados pelos professores que transmitem ou desenvolvem nos alunos “atitudes e valores”.
	Raramente – 2	
	Nunca - 1	
<b>31.19.</b> Da diversificação de experiências pedagógicas	Frequentemente – 4	
	Ocasionalmente – 3	
	Raramente – 2	
	Nunca - 1	
<b>31.20.</b> De trabalhos e projetos interdisciplinares	Frequentemente – 4	
	Ocasionalmente – 3	
	Raramente – 2	
	Nunca - 1	
<b>31.21.</b> De forma implícita nas diversas aprendizagens	Frequentemente – 4	
	Ocasionalmente – 3	
	Raramente – 2	
	Nunca - 1	
<b>31.22.</b> Através de determinados temas e assuntos	Frequentemente – 4	
	Ocasionalmente – 3	
	Raramente – 2	
	Nunca - 1	
<b>31.23.</b> Autonomia e poder por parte dos alunos na escolha de atividades	Frequentemente – 4	
	Ocasionalmente – 3	
	Raramente – 2	
	Nunca - 1	
<b>31.24.</b> Outros		
<b>31.25.</b> Outros		
<b>32.</b> Usando a mesma escala responda. <b>As atitudes e valores adquiridos pelos alunos na sala de EVT são transmitidos através</b>		
<b>32.1.</b> Da definição das regras da sala		
<b>32.2.</b> Dos temas escolhidos		
<b>32.3.</b> Dos conteúdos abordados		
<b>32.4.</b> Da organização da disciplina		

<b>32.5.</b> Das medidas disciplinares		
<b>32.6.</b> Dos critérios de avaliação		
<b>32.7.</b> Da seleção de Unidades de Trabalho		
<b>32.8.</b> De fichas		
<b>32.9.</b> Do uso do manual de EVT		
<b>32.10.</b> Da internet		
<b>32.11.</b> Do professor		
<b>32.12.</b> Do uso de imagens		
<b>32.13.</b> Do uso de diversos métodos		
<b>32.14.</b> Outros		
<b>33.</b> Na sua opinião a maioria dos alunos, na aula de EVT, estão receptivos à aprendizagem das atitudes e valores que sustentam o currículo?	Sim	- Verificar a receptividade dos alunos face às aprendizagens em “atitudes e valores” ou face às aprendizagens sustentadas por elas. Perceber os motivos.
	Não	
Porquê?		

Parte IV – Experiência Pessoal		
<b>34.</b> Considera que ao longo destes anos da existência da disciplina de Educação Visual e Tecnológica os alunos têm mudado o seu comportamento e atitudes?	Sim	- Verificar mudanças significativas no comportamento e atitudes dos alunos.
	Não	
	Explicita	
<b>35.</b> Ao longo do seu percurso tem procurado que nesta disciplina os saberes sejam desenvolvidos de um modo globalizante com a <b>integração da dimensão da afirmação da cidadania</b> ? Se sim, de que forma? Segundo que temas e em que unidades de trabalho? Usando que métodos?		- Estimular a partilha de experiências pedagógicas, métodos e pontos de vista.
<b>36.</b> De acordo com a sua experiência pedagógica, dê sugestões que considere possíveis de <b>melhorar a prática letiva da disciplina</b> de Educação Visual e Tecnológica.		- Estimular a partilha de experiências pedagógicas, métodos e pontos de vista. - Colaborar na investigação-acção apontando possíveis caminhos ou soluções para o problema.

## Apêndice O- Inquérito: AOS PROFESSORES de EVT

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação-ação no âmbito do mestrado em Arte e Educação da Universidade Aberta pela professora de Educação Visual e Tecnológica Paula Frade. Destina-se a saber de que forma os professores de Educação Visual e Tecnológica lecionam a sua disciplina desenvolvendo nos alunos atitudes e valores conducentes a uma educação pela Cidadania, procurando assim contribuir para a melhoria de funcionamento da mesma, melhoria de métodos e práticas. O nosso questionário tem perguntas abertas que seguem a estrutura «qual a sua opinião» ou «dê um exemplo», e perguntas fechadas que requerem como resposta: «sim ou não». No mesmo questionário temos também perguntas de múltiplas escolhas, fechadas com uma série de respostas possíveis.

### Parte I - Dados Biográficos

Preencha este questionário colocando uma cruz onde existe um quadrado e quando encontrar uma linha escreva a sua resposta à pergunta.

#### 1. Sexo

#### 2. Idade \_\_\_\_\_

1.1. Masculino  1.2. Feminino

#### 3. Formação académica para lecionar E.V.T. :

3.1. Licenciatura em E.V.T.

3.2. Outras formações com grau licenciatura  Qual? \_\_\_\_\_

3.3. No âmbito da formação contínua realizou ações de formação na área da educação para a cidadania? Sim  Não

Explicite \_\_\_\_\_

3.4. No âmbito da formação contínua realizou ações de formação na área da Educação Visual e Tecnológica? Sim  Não

Explicite \_\_\_\_\_

3.5. Outras formações

3.4.1. Quais? \_\_\_\_\_

4. Há quantos anos leciona a disciplina de EVT?

5. Há quantos anos é professor(a) nesta escola?

**Parte II - Perceção geral da disciplina de EVT**

6. Acha que a escola deve ter  uma missão educativa ou se dedicar quase exclusivamente à  transmissão de conteúdos disciplinares?

6.1. Porquê? \_\_\_\_\_ .

7. Diga em que medida está satisfeito com a **lecionação da sua disciplina**.

7.1. Muito satisfeito

7.2. Satisfeito

7.3. Pouco satisfeito

7.4. Insatisfeito

7.5. Porque razões? \_\_\_\_\_

8. Acha que as diferentes formações de base influenciam as práticas pedagógicas e a orientação dada ao programa pelos respetivos professores de E.V.T. ? Sim  Não  Observação: \_\_\_\_\_

9. Para si, do ponto de vista da **formação do aluno**, a Educação Visual e Tecnológica ao apresentar no seu programa as competências referentes às suas três vertentes (Educação Artística; Educação Visual e Educação Tecnológica), sustentada por um conjunto de valores e princípios orientadores do currículo, apresenta um «**programa**»:

9.1. Muito adequado

9.2. Adequado

9.3. Pouco adequado

9.4. Nada adequado

9.5. Porquê? \_\_\_\_\_ .

10. Em que medida o programa sustentado num **conjunto de valores e princípios orientadores do currículo** é motivador para os alunos?

10.1. Muito motivador

10.2. Motivador

10.3. Pouco motivador

10.4. Nada motivador

Justifique \_\_\_\_\_

11. Que condições pedagógicas ou estratégias são necessárias para a formação em atitudes e valores? \_\_\_\_\_

12. O atual programa está de acordo com as necessidades sentidas pelos alunos e com as suas capacidades de desenvolvimento? Qual a sua opinião?

13. Aplica o “método de projeto” ou de “resolução de problemas” nas suas aulas?

13.1. Nunca

13.2. Raramente

13.3. Frequentemente

13.4. Sempre

Porquê? \_\_\_\_\_

14. Do ponto de vista do trabalho dos professores, qual a sua opinião acerca do uso do método de projeto?

14.1. Muito motivador

14.2. Motivador

14.3. Pouco motivador

14.4. Nada motivador

Porquê? \_\_\_\_\_

15. Considera o método de projeto como um recurso para o desenvolvimento de atitudes e valores nos alunos e conducentes a uma educação para a Cidadania?

15.1. Sim  Porque \_\_\_\_\_

15.2. Não  Porque \_\_\_\_\_

15.3. Explícite \_\_\_\_\_

16. Dê-me o seu grau de concordância com a seguinte afirmação: **A disciplina de Educação Visual e Tecnológica é um espaço privilegiado para a abordagem de uma «Educação para a Cidadania».**

16.1. Concordo totalmente

16.2. Concordo parcialmente

16.3. Discordo parcialmente

16.4. Discordo totalmente

16.5. Porquê? \_\_\_\_\_

17. Considera que a sala de aula ao ser um local que apela sistematicamente à criatividade na busca de soluções diversas para situações/problemas (não só na execução, mas também na planificação dos trabalhos) **é desta forma um espaço privilegiado** para desenvolver nos alunos «Atitudes e Valores»? De que forma este método é conducente a uma «educação para a Cidadania»?

---

---

---

---

18. Se respondeu sim na questão anterior, dê um exemplo de **uma Unidade de Trabalho ou atividade** onde tenha constatado isso.

---

---

19. Em prol de uma educação para a Cidadania, o professor de EVT deverá valorizar  o produto final do trabalho do aluno ou  o seu processo e diversas fases do trabalho? Porquê? \_\_\_\_\_

---

---

20. Que vantagens verifica nos alunos ao desenvolverem **a capacidade de identificar e resolver problemas**? De que forma desenvolve nos seus alunos essa capacidade?

---

---

**21.** A EVT integra o trabalho manual e o trabalho intelectual. De que forma conduz os seus alunos à construção de uma **atitude simultaneamente tecnológica e estética**? Dê o exemplo de uma atividade, unidade de trabalho ou estratégia, usada por si e em que isso aconteça.

---



---

**22.** O Programa de Educação Visual e Tecnológica surge como um conjunto de sugestões de trabalho, podendo o professor utilizá-lo com a máxima flexibilidade. Os projetos podem ser realizados em três grandes Campos ou Domínios: o Ambiente, a Comunidade e o Equipamento.

**22.1.** De que forma motiva os alunos para a exploração de cada um destes Campos ou Domínios? \_\_\_\_\_

---

**22.2.** De que forma gere a seleção das Áreas e Conteúdos Programáticos?

---

**23.** Qual a sua opinião acerca da **extensão do programa**?

---



---

**24.** Os professores ainda recorrem ao equipamento e recursos dos antigos trabalhos manuais ou oficinais? Sim  Não  Observação: \_\_\_\_\_

**25.** Para si quais são os conteúdos ou as técnicas exploradas em EVT que mais exploram ou desenvolvem nos alunos “atitudes cívicas” e desenvolvem a sua dimensão social como a entreatajuda, trabalho em grupo, autonomia, altruísmo, responsabilidade, crítica, intervenção, participação e tomada de decisões?

**25.1.** Desenho geométrico

**25.2.** Desenho livre

**25.3.** Trabalhos com materiais de desperdício

**25.4.** Construções tridimensionais/Modelação

**25.5.** Utilização do computador

**25.6.** Pintura com tintas acrílicas ou guaches

**25.7.** Pintura de cerâmica/azulejos

25.8. Tapeçaria

25.9. Animação

25.10. Outro \_\_\_\_\_

26. Porque acha que assim acontece? \_\_\_\_\_

---



---

27. Na disciplina de Educação Visual e Tecnológica, quais os **materiais que são mais do agrado do aluno** a serem trabalhados? \_\_\_\_\_

28. Concorda que os materiais são também um recurso a usar em prol de uma educação em «atitudes e valores»? Sim  Não

Justifique \_\_\_\_\_

29. Considera que despende igual número de experiências de aprendizagem para ambas as vertentes (Visual, Tecnológica e Artística)? Para qual das vertentes dá mais «conteúdos»? Que aprendizagens considera mais relevantes?

---



---

### Parte III - Perceção das atitudes e valores que sustentam o currículo de EVT

30. Usando-se da sua experiência pessoal, e em relação às “**atitudes e valores que sustentam o currículo do ensino básico**”, responda através da escala:

Sempre-5; Frequentemente-4; ocasionalmente-3; raramente-2; nunca-1

À frente de cada resposta sua dê-nos um exemplo observado por si nas suas aulas e de acordo com a sua experiência pedagógica.

30.1. As aulas de E.V.T. permitem ao aluno a construção e a tomada de consciência da sua identidade pessoal e social.  Ex: \_\_\_\_\_

30.2. Os alunos aprendem a respeitar e a valorizar as diferenças

Ex: \_\_\_\_\_

30.3. A E.V.T. desenvolve no aluno o sentido de apreciação estética

Ex: \_\_\_\_\_

**30.4.** A disciplina desenvolve nos alunos a curiosidade intelectual, o gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo.  Ex: \_\_\_\_\_

**30.5.** A EVT leva o aluno a uma construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural.  Ex: \_\_\_\_\_

**30.6.** A EVT desenvolve no aluno a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.  Ex: \_\_\_\_\_

**31.** Responda usando a mesma escala da questão anterior:

Sempre-5; Frequentemente-4; ocasionalmente-3; raramente-2; nunca-1

**Estas “atitudes e valores” mencionadas na questão anterior são desenvolvidos no aluno através:**

- 31.1.** Do uso do método de projeto .....
- 31.2.** De uma maior intensificação do trabalho manual .....
- 31.3.** De uma maior intensificação da teoria .....
- 31.4.** Da relação didática entre professor aluno .....
- 31.5.** Dos conteúdos programáticos transmitidos oralmente .....
- 31.6.** Das regras estipuladas para a sala de aula .....
- 31.7.** Da dinâmica da disciplina e sua organização .....
- 31.8.** Da escolha de materiais mais estimulantes .....
- 31.9.** Do uso de recursos mais tecnológicos .....
- 31.10.** Dos exemplos dados na aula .....
- 31.11.** Dos manuais escolares .....
- 31.12.** De textos ou literatura infanto-juvenil .....
- 31.13.** Diferentes e novos métodos de ensino e metodologias .....
- 31.14.** Diferenciação pedagógica .....
- 31.15.** Abertura do programa .....
- 31.16.** Trabalho dos professores em pares pedagógicos .....

- 31.17. De atividades de expressão plástica .....
- 31.18. De visitas de estudo .....
- 31.19. Da diversificação de experiências pedagógicas .....
- 31.20. De trabalhos e projetos interdisciplinares .....
- 31.21. De forma implícita nas diversas aprendizagens .....
- 31.22. Através de determinados temas e assuntos .....
- 31.23. Autonomia e poder por parte dos alunos na escolha de atividades
- 31.24. Outros \_\_\_\_\_
- 31.25. Outros \_\_\_\_\_

32. Usando a mesma escala responda. **As atitudes e valores adquiridos pelos alunos na sala de EVT são transmitidos através**

- 32.1. Da definição das regras da sala
- 32.2. Dos temas escolhidos
- 32.3. Dos conteúdos abordados
- 32.4. Da organização da disciplina
- 32.5. Das medidas disciplinares
- 32.6. Dos critérios de avaliação
- 32.7. Da seleção de Unidades de Trabalho
- 32.8. De fichas
- 32.9. Do uso do manual de EVT
- 32.10. Da internet
- 32.11. Do professor
- 32.12. Do uso de imagens
- 32.13. Do uso de diversos métodos
- 32.14. Outros \_\_\_\_\_
33. Na sua opinião a maioria dos alunos, na aula de EVT, estão recetivos à aprendizagem das atitudes e valores que sustentam o currículo? Sim  Não

Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Parte IV – Experiência Pessoal

**34.** Considera que ao longo destes anos da existência da disciplina de Educação Visual e Tecnológica os alunos têm mudado o seu comportamento e atitudes?

Sim  Não  Explícite \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**35.** Ao longo do seu percurso tem procurado que nesta disciplina os saberes sejam desenvolvidos de um modo globalizante com a **integração da dimensão da afirmação da cidadania**? Se sim, de que forma? Segundo que temas e em que unidades de trabalho? Usando que métodos?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**36.** De acordo com a sua experiência pedagógica, dê sugestões que considere possíveis de **melhorar a prática lectiva da disciplina** de Educação Visual e Tecnológica.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Obrigado pela sua colaboração!

## Apêndice P - Inquérito - AOS ALUNOS

### Objetivos Gerais:

- Percecionar as opiniões, ideias e gostos dos alunos face à disciplina de EVT, às aprendizagens realizadas (apreciar, conhecer, experimentar; criar<sup>94</sup>), neste ano letivo e aos seus professores de EVT (Agentes de ensino)<sup>95</sup>.

- Contribuir para que o aluno desenvolva a sua capacidade crítica, de análise e de avaliação face ao seu papel de Sujeito (S) de aprendizagem<sup>96</sup>.

- Contribuir para que o aluno desenvolva a sua capacidade crítica, de análise e de avaliação face ao Objeto (O) de aprendizagem<sup>97</sup>.

- Contribuir para a melhoria de práticas letivas e para atitudes de mudança em contexto educativo e no âmbito da EVT.

Parte I – Dados Biográficos		
<b>1. Sexo</b>	1.1. Masculino	Objetivos:  - Caracterizar a amostra.
	1.2. Feminino	
<b>2. Idade</b>		
<b>3. Ano de escolaridade</b>	5º ano	
	6º ano	

Parte II – Atividades de EVT <sup>98</sup>		
<b>4. Marca com um X as cinco atividades que mais gostaste de realizar em EVT</b>	4.1. Ilustração do Gustavo Azul 4.2. Estudo da letra no papel quadriculado 4.3. Capa de EVT com cartolina 4.4. Colagens para a Capa de EVT 4.5. Desenho geométrico 4.6. Pintar com lápis de cor 4.7. Cartazes/postais de Natal 4.8. Decorações de Natal 4.9. Presépio 4.10. Usar o episcópio 4.11. Fazer pesquisa 4.12. Desenhar os projetos 4.13. Desenho do rosto 4.14. Puff com pneu 4.15. Desenho da B.D. 4.16. Esculturas 4.17. Cartucho de papel 4.18. Origami 4.19. Marcadores de livros com língua 4.20. Desenhar uma folha de árvore 4.21. Desenhar um búzio ou maçã 4.22. Cerâmica 4.23. Pintar azulejos 4.24. Animação e criação de um personagem 4.25. Fantoches 4.26. Bilhete de Identidade do fantoche 4.27. Teatro de Fantoches 4.28. Teatro «A Menina do Mar» 4.29. Modelação com pasta de papel 4.30. Construções em volume 4.31. Leitura de histórias	<b>Objetivos</b>  - Verificar quais as atividades que os alunos mais gostaram de desenvolver ao longo do ano letivo.  - Comparar os resultados com a retroação feita às diversas unidades de trabalho desenvolvidas.  - Promover a capacidade de análise e seleção do aluno.

<sup>94</sup> “A Magia da Expressão Plástica” de Amílcar Martins (2009).

<sup>95</sup> Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre (1993) adaptado por Amílcar Martins (2002).

<sup>96</sup> Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre (1993) adaptado por Amílcar Martins (2002).

<sup>97</sup> Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre (1993) adaptado por Amílcar Martins (2002).

<sup>98</sup> <http://artenaescolafazendasdealmeirim.blogspot.com>

	4.32. Aprender a cor 4.33. Pintar com guache 4. 34. Pintar com as mãos 4.35. Pintar através de uma imagem do dossier das pinturas 4.36. Desenho no computador 4.37. Modelar barro 4.38. Fazer uma embalagem para o azulejo 4.39. Fazer uma tapeçaria		
--	---	--	--

<b>5. Refere o material com que mais gostaste de trabalhar</b>		<b>Objetivo:</b>
<b>6. Gostas mais de trabalhar como?</b>	<b>6.1. Sozinho</b> <b>6.2. A pares</b> <b>6.3. Em grupos com mais de dois</b>	- Verificar as tendências e opções dos alunos face ao trabalho em grupo. - Verificar as atitudes e valores mais perfeccionados pelos alunos.
<b>7. Como nos devemos comportar quando trabalhamos em grupo na aula de EVT?</b>		
<b>8. Gostas mais de trabalhar segundo temas propostos ou não seguir temas?</b>		- Verificar se os alunos gostam de trabalhar segundo temas.
<b>8.1. Qual o teu tema preferido trabalhado em EVT?</b>		
<b>9. Achas que esta disciplina ensina coisas importantes para o teu futuro?</b>	Sim Não Justifica	- Perceber se os alunos têm consciência da importância e relevância das aprendizagens.
<b>10. Gostas de EVT?</b>	<b>10.1. Não gosto nada</b> <b>10.2. Gosto pouco</b> <b>10.3. Gosto</b> <b>10.4. Gosto bastante</b> <b>10.5. Gosto muito</b>	- Saber se os alunos gostam da disciplina, segundo que dimensão e porquê.
<b>10.2. Porquê?</b>		
<b>11. Achas importante usar o manual da disciplina e aprender a teoria antes da realização dos trabalhos?</b>		- Verificar se o uso do manual na introdução às diversas unidades de trabalho e como recurso de apoio às aprendizagens é entendido como uma mais valia e valorizado pelos alunos.
<b>11.1. Justifica.</b>		
<b>12. Achas importante realizar projetos?</b>		- Perceber se os alunos valorizam o trabalho de projeto.
<b>12.1. Justifica.</b>		
<b>Parte III– O professor</b>		
<b>12. Para ti o que é um bom professor de EVT?</b>		- Levar o aluno a analisar e avaliar o professor enquanto agente de ensino nas suas diversas dimensões <sup>99</sup> . - Permitir que o aluno colabore na melhoria de práticas pedagógicas através da sua análise crítica e propostas para solucionar os problemas.
<b>13. Gostas dos teus professores de EVT?</b>		
<b>13.1. O que é que gostas mais deles?</b>		
<b>13.2. E o que gostas menos?</b>		

<sup>99</sup> Modelo (RP) adaptado por Amílcar Martins (2002).

14. O que eles poderiam fazer para melhorar o seu desempenho?		

Parte IV – Regras, Atitudes e Valores			
15. Achas que <b>os alunos se portam melhor quando:</b>	15.1. Os professores são mais autoritários	<p>- Permitir que o aluno colabore na melhoria de práticas pedagógicas através da sua análise crítica, opiniões e propostas para solucionar os problemas.</p> <p>- Perceber os diferentes comportamentos dos alunos face à dimensão da autoridade, às regras, ao interesse, entendimento e participação nas atividades.</p>	
	15.2. As regras são mais rígidas		
	15.3. As atividades são mais interessantes para os alunos		
	15.4. Não entendem a matéria e têm dificuldades		
16. Achas importante trabalhar em EVT temas como a defesa e proteção do ambiente?		<p>- Perceber a adesão dos alunos a temas como o ambiente. E perceber as razões.</p> <p>- Verificar a consciência pela valorização do património coletivo e bens pessoais; como os materiais e local de trabalho da sala de aula.</p> <p>- Saber qual a tarefa(s) de limpeza mais do agrado dos alunos.</p> <p>- Analisar a capacidade do aluno de identificar e selecionar atitudes e valores nas aprendizagens realizadas no âmbito da disciplina de EVT.</p>	
16.1. Porquê?			
17. Achas importante seres responsável pelos teus materiais e local trabalho?			
17.1. Justifica			
18. Refere uma tarefa de limpeza e arrumação do local de trabalho que gostaste de realizar ao longo do ano.			
19. Aprendeste a trabalhar em grupo e a viver com os outros?	Quando ...		
20. Usando-te da tua experiência pessoal, assinala <b>V (verdadeiro)</b> ou <b>F (falso)</b> nas seguintes afirmações referentes às <b>“atitudes e valores”</b> referentes à EVT À frente de cada resposta sua <b><u>dá-nos um exemplo</u></b> .			
20.1. As aulas de E.V.T. ajudaram-me a conhecer melhor, a mim e o “meio social à minha volta”	V	Quando...	<p>- Analisar a capacidade do aluno de identificar, contextualizar e selecionar “atitudes e valores” nas aprendizagens realizadas no âmbito da disciplina de EVT.</p> <p>- Analisar pelo ponto de vista dos alunos a relevância das aprendizagens no que concerne a “atitudes e valores” conducentes a uma educação pela cidadania.</p>
	F		
20.2. Eu aprendi a respeitar e a valorizar as diferenças	V	Quando...	
	F		
20.3. Ajudou-me a perceber o que é “belo” e o que é “feio” e a fazer escolhas	V	Quando...	
	F		
20.4. Eu aqui aprendi a aprender; a gostar de saber; a gostar de trabalhar e de estudar.	V	Quando...	
	F		
20.5. A EVT ensinou-me a perceber o que é bom e o que é mau para o	V	Quando...	

ambiente. Aprendi a valorizar e proteger o ambiente e os espaços.	F		
20.6. A EVT ensinou-me a trabalhar em grupo e a desenvolver projetos comuns	V	Quando...	
	F		
20.7. As regras de EVT são adequadas e muito importantes para nós aprendermos a ser mais responsáveis e autónomos	V		
	F		
20.8. A EVT ensinou-me a aceitar melhor <ul style="list-style-type: none"> <li>• as diferenças dos outros</li> <li>• <b>a gostar de coisas feitas pelos outros</b></li> <li>• <b>a colaborar com os colegas</b></li> </ul>	V	Porquê?	
	F		
	V	Porquê?	
	F		
	V	Quando? Porquê?	
	F		
20.9- A disciplina de EVT deu-me a possibilidade de conhecer outras culturas?	V	Quando...	
	F		
20.10- Aprendi coisas sobre o passado.	F	Quando ...	
	V		
	F	Quando ...	
	V		
21. Eu ainda queria dizer uma coisa:			

Obrigado pela tua participação!

## Apêndice Q- Inquérito - AOS ALUNOS

Caro estudante, este questionário faz parte de um trabalho de investigação-ação no âmbito do mestrado em Arte e Educação pela Universidade Aberta. Assim, pedimos-te que respondas a todas as questões e que digas sempre a verdade e nos dêes a tua verdadeira opinião. Tens questões em que basta responder «sim» ou «não»; «verdadeiro» ou «falso», outras em que deves assinalar com uma cruz as tuas escolhas e ainda aquelas em que deves escrever «a tua opinião» ou dar exemplos.

Preenche este questionário colocando uma cruz onde existe um quadrado e quando encontrares uma linha escreve a sua resposta à pergunta.

### Parte I – Dados Biográficos

#### 1. Sexo

1.1. Masculino  1.2. Feminino

#### 2. Idade \_\_\_\_\_

3. Ano de escolaridade 5º ano  6º ano

### Parte II – Atividades de EVT

#### 4. Marca com um X as cinco atividades que mais gostaste de realizar em EVT

- 4.1. Ilustração do Gustavo Azul .....
- 4.2. Estudo da letra no papel quadriculado .....
- 4.3. Capa de EVT com cartolina .....
- 4.4. Colagens para a Capa de EVT .....
- 4.5. Desenho geométrico .....
- 4.6. Pintar com lápis de cor .....
- 4.7. Cartazes/postais de Natal .....
- 4.8. Decorações de Natal .....
- 4.9. Presépio .....
- 4.10. Usar o episcópio .....
- 4.11. Fazer pesquisa .....
- 4.12. Desenhar os projetos .....
- 4.13. Desenho do rosto .....
- 4.14. Puff com pneu .....
- 4.15. Desenho da B.D. ....
- 4.16. Esculturas .....
- 4.17. Cartucho de papel .....
- 4.18. Origami .....
- 4.19. Marcadores de livros com língua .....
- 4.20. Desenhar uma folha de árvore .....
- 4.21. Desenhar um búzio ou maçã .....
- 4.22. Cerâmica .....
- 4.23. Pintar azulejos .....
- 4.24. Animação e criação de um personagem .....
- 4.25. Fantoches .....
- 4.26. Bilhete de Identidade do fantoche .....
- 4.27. Teatro de Fantoches .....
- 4.28. Teatro «A Menina do Mar» .....
- 4.29. Modelação com pasta de papel .....
- 4.30. Construções em volume .....

- 4.31. Leitura de histórias.....
- 4.32. Aprender a cor .....
- 4.33. Pintar com guache .....
- 4.34. Pintar com as mãos .....
- 4.35. Pintar através de uma imagem do dossier das pinturas ....
- 4.36. Desenho no computador .....
- 4.37. Modelar barro .....
- 4.38. Fazer uma embalagem para o azulejo .....
- 4.39. Fazer uma tapeçaria .....
- Porque preferiste essas atividades? \_\_\_\_\_
- 

5. Refere o material com que mais gostaste de trabalhar \_\_\_\_\_

6. Gostas mais de trabalhar como?

6.1. Sozinho       6.2. A pares       6.3. Em grupos com mais de dois

7. Como nos devemos comportar quando trabalhamos em grupo na aula de EVT?

---



---

8. Gostas mais de trabalhar segundo temas propostos ou não seguir temas?

---

8.1. Qual o teu tema preferido trabalhado em EVT? \_\_\_\_\_

9. Achas que esta disciplina ensina coisas importantes para o teu futuro?

Sim       Não       Justifica \_\_\_\_\_

---

10. Gostas de EVT?

10.1. Não gosto nada       10.2. Gosto pouco       10.3. Gosto

10.4. Gosto bastante       10.5. Gosto muito

10.2. Porquê? \_\_\_\_\_

11. Achas importante usar o manual da disciplina e aprender a teoria antes da realização dos trabalhos? \_\_\_\_\_

11.1. Justifica. \_\_\_\_\_

12. Achas importante realizar projetos? \_\_\_\_\_

12.1. Justifica. \_\_\_\_\_

---

Parte III – O professor

**12.** Para ti o que é um Bom professor de EVT? Que características ou atitudes deverá ele(a) ter? \_\_\_\_\_

---



---

**13.** Gostas dos teus professores de EVT?

---

**13.1.** O que é que gostas mais deles?

---



---

**13.2.** E o que gostas menos?

---



---

**14.** O que poderiam eles fazer para melhorar o seu desempenho?

---



---

Parte IV – Regras, Atitudes e Valores

**15.** Achas que **os alunos se portam melhor quando:**

**15.1.** Os professores são mais autoritários .....

**15.2.** As regras são mais rígidas .....

**15.3.** As atividades são mais interessantes para os alunos .....

**15.4.** Não entendem a matéria e têm dificuldades .....

**16.** Achas importante trabalhar em EVT temas como a defesa e proteção do ambiente? \_\_\_\_\_

**16.1.** Porquê? \_\_\_\_\_

**17.** Achas importante seres responsável pelos teus materiais e local trabalho?

---

**17.1.**

Justifica. \_\_\_\_\_

18. Refere uma tarefa de limpeza e arrumação do local de trabalho que gostaste de realizar ao longo do ano \_\_\_\_\_

19. Aprendeste a trabalhar em grupo e a viver com os outros? \_\_\_\_\_  
Quando \_\_\_\_\_

20. Usando-te da tua experiência pessoal, assinala **V (verdadeiro)** ou **F (falso)** nas seguintes afirmações referentes às “**atitudes e valores**” referentes à EVT

À frente de cada resposta sua **dá-nos um exemplo**

20.1. As aulas de E.V.T. ajudaram-me a conhecer melhor, a mim e o “meio social à minha volta”  EX: \_\_\_\_\_

20.2. Eu aprendi a respeitar e a valorizar as diferenças

Ex: \_\_\_\_\_

20.3. Ajudou-me a perceber o que é para mim “bonito” e o que é “feio” e a fazer escolhas  Ex: \_\_\_\_\_

20.4. Eu aqui aprendi a aprender; a gostar de saber; a gostar de trabalhar e de estudar.  Ex: \_\_\_\_\_

20.5. A EVT ensinou-me a perceber o que é bom e o que é mau para o ambiente. Aprendi a valorizar e proteger o ambiente e alguns espaços.

Ex: \_\_\_\_\_

20.6. A EVT ensinou-me a trabalhar em grupo e a desenvolver projectos comuns

Ex: \_\_\_\_\_

20.7. As regras de EVT são adequadas e muito importantes para nós aprendermos a ser mais responsáveis e autónomos  \_\_\_\_\_

20.8. A EVT ensinou-me ...

- a aceitar melhor as diferenças dos outros

Porquê? \_\_\_\_\_

- a gostar de coisas feitas pelos outros

Porquê? \_\_\_\_\_

- a colaborar com os meus colegas

Quando? \_\_\_\_\_ Porquê? \_\_\_\_\_

**20.9.** A disciplina de EVT deu-me a possibilidade de conhecer outras culturas.

Quando: \_\_\_\_\_.

**20.10.** Aprendi coisas sobre o passado

Quando: \_\_\_\_\_.

**21.** Eu ainda queria dizer uma coisa: \_\_\_\_\_

---

---

Obrigado pela tua participação!

**Apêndice R**

Paula Maria F.S. Frade

(Morada)

Exma. Sr.<sup>a</sup> Diretora

Do Agrupamento de Escolas de Fazendas de Almeirim

Assunto: Pedido de Autorização para aplicar dois inquéritos na escola do 2º ciclo do ensino básico, aos docentes da disciplina de EVT.

Eu, Paula Frade, docente do Quadro de Nomeação Definitiva deste agrupamento e do grupo disciplinar 240 \_ EVT, estou a desenvolver um trabalho de investigação-acção no âmbito do Mestrado em Arte e Educação na Universidade Aberta em Lisboa, sob orientação dos professores Doutora Manuela Malheiro e Doutor Amílcar Martins. (Ver Resumo de Tese em anexo).

Para realização deste trabalho de mestrado venho solicitar autorização de vossa excelência para aplicação de dois inquéritos no final do segundo e/ou terceiro período subordinados ao tema «Contributos da EVT numa Educação para a Cidadania». Um dos inquéritos será aplicado aos professores de EVT e um segundo inquérito às turmas 5ºA; 5ºB; 5º C e 6º C.

Dada a relevância da investigação, sobretudo pelas expectativas quanto aos resultados e consequentes melhorias em termos de competências neste nível de ensino, seria essencial que vossa excelência autorizasse a distribuição destes inquéritos à amostra da população em estudo.

Aguardo diferimento e atenciosamente me subscrevo.

Fazendas de Almeirim, 22 de Março de 2011

---

(Paula Frade)

## Resumo

Este trabalho de investigação assenta no desenvolvimento de unidades de trabalho na disciplina de Educação Visual e Tecnológica do segundo ciclo do Agrupamento de Escolas de Fazendas de Almeirim cujo projeto educativo tem como tema “Unidos na construção de uma escola para todos”. Tem como objetivo principal promover e perceber “Quais são os contributos da Educação Visual e Tecnológica numa educação para a cidadania”. As principais linhas de força que



rasgaram os caminhos desta pesquisa vinculam-se a quatro conceitos que se destacam no seu quadro teórico-conceitual: a escola inclusiva e a educação para a cidadania como prioridades na educação; a disciplina de Educação Visual e Tecnológica como espaço curricular privilegiado no contributo para essa mesma escola inclusiva; a Educação Visual e Tecnológica como impulso globalizador do desenvolvimento do aluno e da sua cidadania.

O trabalho empírico desenvolveu-se em torno da disciplina de EVT numa estrutura metodológica baseada na Mandala de Amílcar Martins (2009), “A Magia da Expressão Plástica” e numa metodologia de análise qualitativa tendo como estrutura organizativa o modelo de Relação Pedagógica (RP) de Renald Legendre (1993, 2005). Esta investigação é um Estudo de Caso realizado na Escola Básica do segundo e terceiro ciclos de Fazendas de Almeirim. Quanto ao propósito este estudo é uma investigação-ação. Recorreu-se à observação direta participante em sala de aula através da exploração e desenvolvimento de diversas unidades de trabalho com três turmas do quinto e uma turma do sexto ano. Para a recolha de dados recorreremos também à análise documental. Esta investigação foi também construída, analisada e interpretada, a partir de diários de bordo, trabalhos dos alunos, imagens videográficas e fotográficas e inquéritos aplicados com o intuito exploratório.

Os resultados obtidos são indicadores do elevado grau de relevância e participação atingidas, bem como do impacto transformador desta investigação-ação enquanto via promotora e facilitadora da inclusão e, portanto, da educação para a sensibilidade e, conseqüentemente, para a cidadania de todos os alunos intervenientes.

Palavras-chave: Educação para a Cidadania; Escola inclusiva; Educação Visual e Tecnológica; Relação Didática.

\_\_\_\_\_  
(Paula Frade)

**Apêndice R**

Paula Maria F.S. Frade

(Morada)

Exma. Sr.<sup>a</sup> Diretora

Do Agrupamento de Escolas de Fazendas de Almeirim

Assunto: Pedido de Autorização para aplicar dois inquéritos na escola do 2º ciclo do ensino básico, aos docentes da disciplina de EVT.

Eu, Paula Frade, docente do Quadro de Nomeação Definitiva deste agrupamento e do grupo disciplinar 240 \_ EVT, estou a desenvolver um trabalho de investigação-acção no âmbito do Mestrado em Arte e Educação na Universidade Aberta em Lisboa, sob orientação dos professores Doutora Manuela Malheiro e Doutor Amílcar Martins. (Ver Resumo de Tese em anexo).

Para realização deste trabalho de mestrado venho solicitar autorização de vossa excelência para aplicação de dois inquéritos no final do segundo e/ou terceiro período subordinados ao tema «Contributos da EVT numa Educação para a Cidadania». Um dos inquéritos será aplicado aos professores de EVT e um segundo inquérito às turmas 5ºA; 5ºB; 5º C e 6º C.

Dada a relevância da investigação, sobretudo pelas expectativas quanto aos resultados e consequentes melhorias em termos de competências neste nível de ensino, seria essencial que vossa excelência autorizasse a distribuição destes inquéritos à amostra da população em estudo.

Aguardo diferimento e atenciosamente me subscrevo.

Fazendas de Almeirim, 22 de Março de 2011

---

(Paula Frade)

## Resumo

Este trabalho de investigação assenta no desenvolvimento de unidades de trabalho na disciplina de Educação Visual e Tecnológica do segundo ciclo do Agrupamento de Escolas de Fazendas de Almeirim cujo projeto educativo tem como tema “Unidos na construção de uma escola para todos”. Tem como objetivo principal promover e perceber “Quais são os contributos da Educação Visual e Tecnológica numa educação para a cidadania”. As principais linhas de força que rasgaram os caminhos desta pesquisa vinculam-se a quatro conceitos que se destacam no seu quadro teórico-conceptual: a escola inclusiva e a educação para a cidadania como prioridades na educação; a disciplina de Educação Visual e Tecnológica como espaço curricular privilegiado no contributo para essa mesma escola inclusiva; a Educação Visual e Tecnológica como impulso globalizador do desenvolvimento do aluno e da sua cidadania.



O trabalho empírico desenvolveu-se em torno da disciplina de EVT numa estrutura metodológica baseada na Mandala de Amílcar Martins (2009), “A Magia da Expressão Plástica” e numa metodologia de análise qualitativa tendo como estrutura organizativa o modelo de Relação Pedagógica (RP) de Renald Legendre (1993, 2005). Esta investigação é um Estudo de Caso realizado na Escola Básica do segundo e terceiro ciclos de Fazendas de Almeirim. Quanto ao propósito este estudo é uma investigação-ação. Recorreu-se à observação direta participante em sala de aula através da exploração e desenvolvimento de diversas unidades de trabalho com três turmas do quinto e uma turma do sexto ano. Para a recolha de dados recorreremos também à análise documental. Esta investigação foi também construída, analisada e interpretada, a partir de diários de bordo, trabalhos dos alunos, imagens videográficas e fotográficas e inquéritos aplicados com o intuito exploratório.

Os resultados obtidos são indicadores do elevado grau de relevância e participação atingidas, bem como do impacto transformador desta investigação-ação enquanto via promotora e facilitadora da inclusão e, portanto, da educação para a sensibilidade e, conseqüentemente, para a cidadania de todos os alunos intervenientes.

Palavras-chave: Educação para a Cidadania; Escola inclusiva; Educação Visual e Tecnológica; Relação Didática.

\_\_\_\_\_  
(Paula Frade)



## Apêndice S

Escola Básica do 2º e 3º Ciclo de Fazendas de Almeirim

Ano Letivo 2010/2011

Eu, Paula Maria Ferreira dos Santos Frade, Professora de Educação Visual e Tecnológica nesta escola, venho informar que me encontro a frequentar o 2º ano do Mestrado em Arte e Educação pela Universidade Aberta. Irei desenvolver um projeto de Investigação – Ação, cuja problemática tem como objetivo perceber quais os **Contributos da Educação Visual e Tecnológica-2º ciclo numa Educação para a Cidadania dos alunos.**

Solicito assim, autorização para fazer registos de observação, recolha áudio / vídeo e fotografar durante a aplicação do projeto na sala de aula, todas as imagens / informações serão posteriormente trabalhadas de modo a garantir o anonimato dos alunos.

A professora

\_\_\_\_\_ (Paula Frade)

**Nota :** Recorte pelo picotado e devolva, através do seu educando, o talão abaixo indicado à professora Rosa Lourenço

Eu, Encarregado de Educação do aluno \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_, turma \_\_\_\_\_, ano \_\_\_\_\_, autoriza / não autorizo (riscar o que não interessa) a recolha de elementos do trabalho realizado na aula do meu educando.

Recolha de elementos através de grelhas de observação: Sim  ão

Recolha de elementos áudio / vídeo e fotografias: Sim  Não

Encarregado de Educação

\_\_\_\_\_

(Assinatura)

