

MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO
EDUCACIONAL

Dissertação

Ser pelas Artes

O contributo da educação pela arte para a mudança do clima organizacional. Papel e relevância da direção.

Simão Matos

1601940

Orientadora: Professora Doutora Ana Patrícia Almeida

2019

Resumo: Cada escola é singular e, dentro da sua organização, muitos dos indicadores que a tornam particular, podem ser trabalhados de acordo com as necessidades. Configura-se, assim, como um espaço modelável, que pode ser transformado através implementação de certas dinâmicas, pela ação dos atores que a compõem, onde o líder desempenha um papel fundamental. A qualidade da escola depende muito da percepção do clima e da cultura organizacional, sendo que o grau de satisfação que resulte da vivência nesse espaço, poderá ter um impacto positivo na sua redefinição.

O estudo teve como finalidade entender a importância do clima organizacional na definição da qualidade da escola, e aferir se o reforço da educação pelas artes, materializada através de um programa de expressão artística e emocional (consciente da importância da expressão artística, do processo criativo, e do trabalho das emoções junto dos alunos), pode contribuir de forma positiva para a melhoria do clima organizacional.

Para a concretização dos objetivos, após a revisão bibliografia de modo a esclarecer-nos sobre os conceitos transversais, foi estruturado um programa de expressão artística e emocional e aplicado a um grupo de alunos entre os 15 e 17 anos de idade, durante o período de um ano letivo. Foram recolhidos dados através de aplicação de testes aos alunos em diferentes momentos do estudo, dos relatórios individuais a partir da sua experiência vivencial e dos registos de observação relativos à implementação semanal do programa. Este trabalho incidiu sobre Escola Europeia de Alicante, onde a multiculturalidade dos seus alunos é muito presente, uma vez que são provenientes de diversos países.

A análise dos dados indicou existir uma tendência junto dos alunos que vivenciaram o programa (que lhes ofereceu algo mais que não encontram noutras disciplinas), para se sentirem melhor na escola, o que poderá resultar numa influência positiva na percepção que eles mesmos passarão e ter sobre o clima de escola. No entanto as limitações do estudo, não nos permitiram encontrar uma resposta objetiva, sobretudo por existirem múltiplos indicadores que não nos foi possível aferir, sobretudo, fora do contexto de aplicação do programa. No entanto, foram trabalhados indicadores que nos parecem muito úteis, para eventuais futuras investigações mais completas sobre este tema.

Palavras-chave: Arte e Educação, Emoção, Criatividade, Liderança, Clima e Cultura Organizacional.

Abstract: Each school is unique and, within its organization, many of the indicators that make it particular can be worked on as needed. The school is a modelable space, in which the implementation of specific dynamics, through the action of its actors, and where the leader plays an important role, can perform changes. The school quality depends much on people's perception of its climate and organizational culture. The high satisfaction resulting from living there may have a positive impact on its redefinition.

The purpose of the study was to understand the importance of the organizational climate in defining the school quality, and to assess whether the reinforcement of arts education, materialized through an artistic and emotional expression program (aware of the artistic expression, the creative process, and the work of emotions with students importance), can contribute positively to the improvement of the organizational climate.

To achieve the objectives, after reviewing the bibliography in order to clarify the transversal concepts, a program of artistic and emotional expression was structured and applied to a group of students between 15 and 17 years old, during the academic year. Data were collected by applying tests to students at different moments of the study, individual reports from their experience and observation records taken from the weekly implementation of the program. This work took place at the European School of Alicante, where the multiculturalism of its students is very present since they come from different countries.

Data analysis indicated that there was a tendency among students who experienced the program (which offered them something else that they do not find in other subjects) to feel better at school, which could result in a positive influence on their perception about the school climate. However, the limitations of the study did not allow us to find an objective answer, mainly because there were multiple indicators that we could not measure, especially outside the context of the application of the program. Nevertheless, we have worked out indicators that seem to be very useful for possible further research on this topic.

Keywords: Art and Education, Emotion, Creativity, Leadership, Climate and Organizational Culture.

RESUMO.....	III
ABSTRACT	IV
INTRODUÇÃO.....	VII
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	2
1. INTRODUÇÃO	3
2. CLIMA E CULTURA ORGANIZACIONAL	5
2.1. CULTURA ORGANIZACIONAL	6
2.2. CLIMA ORGANIZACIONAL	14
2.3. REPENSAR A CULTURA E CLIMA ORGANIZACIONAL.....	16
3. O LÍDER EM CONTEXTO DE MUDANÇA	22
3.1. LIDERANÇA E MUDANÇA: ABORDAGEM DE FULLAN	25
3.2. MODELO DE GAMWELL.....	26
3.2.1. <i>Liderar o caminho: relato de uma experiência</i>	29
4. A CRIATIVIDADE	35
4.1. ENTENDER A CRIATIVIDADE	35
4.2. PROCESSOS NA CRIATIVIDADE	38
4.3. COMO TESTAR A CRIATIVIDADE.....	42
4.4. ESCOLA E CRIATIVIDADE.....	46
5. ARTES NA ESCOLA	52
5.1. IMPORTÂNCIA DAS ARTES NA ESCOLA	52
6. AS EMOÇÕES	56
6.1. AS EMOÇÕES E O ADOLESCENTE.....	56
6.2. O QUE SE PODE FAZER NA ESCOLA	60
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO	62
7. METODOLOGIA E PERCURSO METODOLÓGICO	63
8. CONTEXTO DE ESTUDO: A ESCOLA EUROPEIA DE ALICANTE	66
8.1. CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS EUROPEIAS	66
8.1.1. <i>Características das Escolas Europeias: uma visão desde fora</i>	67
8.1.2. <i>Características da Escola Europeia de Alicante: uma visão desde dentro</i>	69
8.2. ORGANIZAÇÃO E LIDERANÇA NA ESCOLA EUROPEIA DE ALICANTE.....	70
8.3. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA ESCOLA EUROPEIA DE ALICANTE	73
9. O PROJETO, OS ALUNOS E O GRUPO.	75

9.1. O PROJETO	75
9.2. OS ALUNOS.....	83
10. RECOLHA DE DADOS.....	84
10.1. ENTREVISTA	84
10.2. TESTES.....	87
10.2.1. Teste PIC-J.....	87
10.2.2. Teste SENA.....	88
10.3. REGISTOS DE OBSERVAÇÃO.....	90
10.4. REFLEXÕES DOS ALUNOS.....	92
11. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS.....	94
11.1. ANÁLISE DA ENTREVISTA	94
11.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS PIC-J.....	96
11.3. RESULTADOS OBTIDOS SENA	114
11.3.1. Apresentação e análise dos itens críticos evidenciados pelo SENA	115
11.3.2. Apresentação e análise das escalas de problemas SENA.....	121
11.3.3. Reflexão sobre os resultados obtidos SENA	129
11.4. ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE OBSERVAÇÃO	131
11.5. ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DOS ALUNOS.	134
12. CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
BIBLIOGRAFIA	154
ANEXOS.....	161

Introdução

No âmbito do 17º MAGE da Universidade Aberta, foram exploradas diferentes temáticas pertinentes na área da Administração e Gestão Escolar. Dentro da dinâmica de aprendizagem e de acordo com o respetivo programa curricular, foi possível aferir que existem muitos caminhos a percorrer no sentido de sustentar a formação de um conhecimento minimamente sólido, e que apoiará uma eventual prática futura no campo da administração educacional.

Os caminhos, apesar de diversos, não são únicos nem isolados. Eles complementam-se. A prática, sob o ponto de vista de qualquer professor configura-se como um momento de formação efetiva tão útil quanto as teorias que lhe antecedem. Nesse sentido, o trabalho que se segue, trata-se disso mesmo: a exploração de uma vertente prática do MAGE, subordinada a um dos temas explorados, na tentativa de observar e refletir em torno das teorias que o suportam, assim como sobre diversos conceitos e abordagens temáticas da administração e gestão escolar e, se possível, criar conhecimento novo. No final, pretende-se verificar a hipótese gerada inicialmente, assim como gerar novas questões a trabalhar futuramente, as quais, antes, não se encontravam previstas.

Antes de avançarmos nesta breve introdução, importa apresentar as motivações, profissionais e pessoais que estiveram na base do desenho deste estudo. Com efeito, as áreas de formação de quem realiza o presente trabalho, uma vez que elas mesmo intervêm no processo de seleção temática, revisão bibliográfica, assim como nas decisões práticas tomadas ao longo da realização da presente dissertação, são: Licenciatura em Artes Plásticas pela Escola Superior de Arte e Design das Caldas da Rainha, a formação complementar de Professor de Educação Visual (profissionalização em serviço), pela Escola Superior de Educação de Leiria Pós-graduação em Terapias Expressivas e Arteterapia Transdisciplinar, pela Universidade Europeia de Valência, Espanha, e mais recentemente, Mestrado em Terapias Criativas e Arteterapia, pela Universidade de Múrcia, também em Espanha.

Partiremos do princípio de que todas as escolas têm uma liderança, uma cultura e clima organizacional característicos. Todos estes conceitos, como será explorado de seguida, têm à sua volta uma complexa formulação de teorias, nem todas em sintonia, mas que permitem uma reflexão sustentada que se vai construindo ao longo da exploração. Sabemos que o líder, com as suas características específicas, pretende liderar, com o seu método e estilo específicos, uma escola, com uma cultura e organização específicas, no sentido de obter melhores resultados do

que resulta do processo de ensino e aprendizagem. Como podemos retirar desta curta constatação, o presente trabalho pretende entender um pouco melhor cada uma dessas especificidades, as quais serão interpretadas e fundamentadas com bibliografia específica, privilegiando as artes, criatividade e emoção, como possíveis aliados na melhoria da cultura e clima organizacional da escola, e como dimensões a serem valorizadas pela direção das organizações educativas.

Partindo dos pressupostos acima mencionados, a questão inicial que norteou a realização do projeto de dissertação foi elaborada da seguinte forma: “De que forma um programa complementar de expressão artística e emocional pode contribuir para a mudança no clima da organizacional?”

A partir da formulação acima referida, foi desenhado e implementado um projeto na área de expressão artística, no sentido de, por um lado, podermos analisar uma eventual evolução individual dos envolvidos ao nível da criatividade e gestão emocional, e, por outro, refletirmos como essa experiência pode exercer influência ao nível clima e cultura organizacional da escola. Cedo descobrimos que estas questões necessitariam um maior suporte teórico, e nesse sentido, perfilámos mais algumas questões complementares de forma a consolidar o caminho teórico, em primeiro lugar, e depois, a formulação e aplicação de um programa experimental complementar na área das expressões artísticas:

- Como poderá um trabalho centrado nas emoções, exercer influência nos climas organizacionais das escolas?
- Quais as mudanças ocorridas ao nível do clima organizacional, fruto do desenvolvimento de projetos na área expressão artística?
- Como podem os projetos de expressão artística contribuir para o sucesso escolar dos alunos?
- Qual o papel dos órgãos de direção na promoção de uma educação pelas artes e no desenvolvimento de um clima organizacional positivo?

Para dar resposta a estas questões de pesquisa o trabalho estruturou-se em 3 fases distintas de desenvolvimento: uma primeira que implicou uma incursão pela revisão de literatura nos vários domínios disciplinares em análise; uma segunda que envolveu o desenho e implementação de um projeto de intervenção na área das artes expressivas e uma terceira fase que implicou uma análise compreensiva dos resultados e numa análise que permitisse relacionar a relação da existência de um projeto desta natureza, com as mudanças ocorridas ao nível do clima organizacional (quer através dos resultados concretos das observações e registos; quer através das entrevistas realizadas).

Os conceitos de criatividade e emoção, inicialmente explorados para a definição e implementação das sessões que definiriam a diferença desse “programa complementar”, revelaram-se como determinantes na definição de estratégias ao longo do processo, e acabaram por oferecer algo mais. Assim descobrimos a importância da criatividade no desenvolvimento académico e pessoal dos alunos, assim como a forma como o trabalho no âmbito das expressões e da estimulação criativa pode influenciar os estados emocionais dos jovens alunos participantes.

Todo o trabalho desenvolvido não só ao nível teórico, mas também a nível empírico, teve em consideração o contexto específico em que foi implementado e realizado o estudo, uma escola Europeia, com modo de organização e funcionamento distintos das escolas Portuguesas.

Começando pelo corpo teórico, apresentaremos o resultado da revisão bibliográfica centrada nas matérias de suporte a todo o trabalho, que ficou dividido em seis capítulos. Após uma breve introdução ao corpo teórico, abordamos no segundo capítulo a temática do Clima e Cultura Organizacional das Escolas, separando, depois, a Cultura Organizacional em subcapítulo próprio do Clima Organizacional. Encontraremos as similitudes e diferenças entre os dois conceitos, e, por fim, num novo subcapítulo, abordaremos a questão de como podem estes elementos, que acabam por desempenhar um papel tão importante na caracterização da própria escola, serem repensados em contexto escolar. No capítulo seguinte, e seguindo a revisão sem perder de vista as questões do Clima e Cultura Organizacional, abordamos a questão da Liderança em contexto de mudança. Recorremos a Fullan (2001) e a Gramwell (2018), para explorarmos duas perspetivas ao nível prático da liderança, para encontrarmos estratégias que visam a melhoria do Clima e Cultura Organizacional, muito centradas na inovação e consciência das características dinâmicas da sociedade moderna. Desempenhando a criatividade um papel determinante no modelo de Gamwell, assim como na vertente empírica

deste projeto, seguimos a revisão bibliográfica no sentido de compreender melhor, não só o seu conceito, mas também como se processa, como podemos testar a criatividade e o que pode a escola fazer para a estimular junto dos jovens estudantes. Sendo que a Arte configura-se como um excelente meio de materialização do processo criativo, exploramos também a sua importância na escola. Para finalizar o corpo teórico, exploramos o conceito de emoção e como a mesma pode ser trabalhada em contexto escolar.

Já na vertente empírica do projeto, reservamos o capítulo inicial para registar a metodologia utilizada assim como os passos dados na concretização do programa complementar de expressão artística e emocional. De seguida, no capítulo oito, damos a conhecer a Escola Europeia de Alicante, o espaço onde o projeto foi implementado. Utilizaremos perspetivas diferentes para entender a escola no seu contexto próprio, que é o sistema de escolas europeias, enfatizando algumas questões mais determinantes para o desenho do projeto, nomeadamente a sua orgânica de funcionamento, liderança e organização curricular. O capítulo nove, foca-se na descrição do projeto e dos seus intervenientes. Os capítulos seguintes, ficam repartidos entre exposição dos métodos utilizados para a recolha de dados, e, depois, a apresentação dos dados obtidos, assim como as reflexões geradas a partir dos mesmos.

No derradeiro capítulo, designado como “Considerações finais”, apresentaremos a nossa reflexão, baseada na confrontação dos dados obtidos ao longo da implementação do programa de expressão artística e emocional, com as questões acima definidas. Terminaremos com um pequeno apontamento sobre as limitações deste estudo, o que pode ser melhorado futuramente, não só em termos de implementação do programa em si, mas também como este tema pode ser aprofundado em termos de investigação.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. introdução

No desenvolvimento do corpo teórico deste trabalho, dividido em cinco capítulos, procuramos entender a importância do papel da liderança na transformação da cultura e clima organizacional da escola, assim como perceber que papel podem desempenhar as artes nesse sentido, explorando dentro desse campo a criatividade e a emoção.

Nesse sentido perfilámos, nos dois capítulos iniciais, a exploração do conceito de cultura e clima organizacional, estabelecendo a relação entre si, procurando argumentar a razão pela qual estes dois conceitos são determinantes, não só para o funcionamento da escola, como para a construção da sua própria identidade. De seguida, enfatizaremos a importância do papel da liderança na transformação da cultura e clima organizacional, apresentando alguns paradigmas considerados como práticas positivas nesse domínio. Em paralelo, e porque se trata de uma investigação que não é alheia aos emergentes problemas inerentes ao ritmo em que a sociedade se desenvolve atualmente, trazendo consigo novas realidades para a escola e para os seus atores (nomeadamente ao nível emocional), buscaremos perfis e práticas de liderança também conscientes dessas mudanças constantes.

A pensar no desenho do programa de expressão artística, explorámos, num novo capítulo, o conceito de criatividade, analisando a sua evolução histórica, relevando as ideias que ainda são atuais dentro desse domínio. Investigámos sobre as formas mais frequentes de aferir a criatividade, individualmente, e percorremos vários autores que trabalharam este tema, no sentido de podermos elencar não só as características do pensamento e processo criativo, como também as estratégias de estimular, esses comportamentos principalmente em meio escolar. Através deste caminho, no capítulo seguinte, explorámos outros autores que advogam o valor das artes na educação. Aí centrámos alguns estudos importantes, a partir dos quais analisamos, selecionamos e apresentamos os dados que sustentaram a argumentação desses mesmos autores e que nos pareceram relevantes para a realização do presente trabalho.

Para finalizar, no último capítulo do enquadramento teórico, explorámos o conceito de emoção, não tanto no sentido de aprofundarmos biológica e cientificamente os seus mecanismos de funcionamento, mas essencialmente na sua ligação ao conceito inteligência emocional (conceito este que, igualmente, foi explorado). A partir daí buscamos diversos

autores que desenharam exercícios para o trabalho das emoções em contexto escolar, mas não sem antes entendermos um pouco melhor a forma como enquadram teoricamente a sua criação, com que finalidade concreta os aplicam e que resultados esperam. Descobrimos uma tendência algo significativa de utilizarem a expressão artística como meio ou parte de realização de alguns exercícios, sendo que essa prática acabou por se revelar importante, depois, no desenvolvimento da parte empírica do nosso trabalho.

2. Clima e cultura organizacional

A escola configura-se como um espaço privilegiado onde ocorrem constantemente um conjunto de experiências partilhadas, no entanto, se existem diferenças que fazem dos seus intervenientes seres únicos, então os mesmos, enquanto elementos ativos dessa dinâmica, certamente irão gerar um clima e cultura organizacional que fazem das escolas, também elas, espaços singulares. Segundo Silva (2010) os alunos e professores são os elementos basilares da escola, sendo que esta tem como objetivo provocar mudanças de comportamento dos alunos como resultados da ação dos professores. características organizacionais particulares, para a concretização e materialização da educação.

Sendo, então, a escola um espaço específico altamente relevante, onde a educação se sistematiza, Batanaz (2003) elenca, para compreendermos melhor essa dimensão, alguns aspetos que caracterizam as suas dinâmicas de funcionamento e a sua própria natureza. Entre eles, parece-nos bastante relevante sublinhar o facto de o autor considerar a escola como uma instituição onde existe um sistema de regras, normas e comportamentos orientados a um objetivo formalmente determinado. Não podemos, segundo o mesmo autor, desconectar a escola do conceito de escolarização, portanto, existe um processo de formalização pública dos processos educativos de uma forma generalizada sobre a população.

Ainda que, como referimos acima, a escola desempenhe um papel relevante na educação, esta não é um agente único, portanto, a ação educativa deverá ter a consciência de complementaridade com os restantes agentes de elevada influência social. Na escola confluem um conjunto de elementos indispensáveis para que o processo educativo ocorra, entre os quais se destacam os diferentes espaços físicos, dotados de recursos específicos. No entanto, neles, interatuam com os alunos diversos recursos humanos especializados, com particularidades diversas.

Sendo a escola um lugar privilegiado de educação generalizada, não podemos esquecer que ela mesma é provida de diversas dimensões específicas que giram em torno de uma organização que possibilita todos os seus atores interagirem de uma maneira sistematizada, criarem as suas rotinas, preferencialmente numa interação positiva em torno de um objetivo comum entre todos os envolvidos. É a partir dessas mesmas rotinas que gostaríamos de seguir com a nossa abordagem, pois, embora o termo carregue consigo uma certa ideia de estabilidade, não nos parece ser assim tão linear, uma vez que elas transportarão consigo um conjunto de indicadores que vão definir a identidade da escola. As rotinas não só se centram na transmissão de valores,

conhecimentos e competências, mas também transportam o peso importante que é o de proporcionar um desenvolvimento pessoal que permita ao jovens integrarem-se na sociedade, dotados das habilitações para criarem a sua própria autonomia, com um espírito crítico e uma capacidade de decisão que lhes permita uma integração positiva. É neste contexto, o da observação de rotinas, ou na consciência de que elas existem efetivamente na escola como uma instituição dotada de uma organização específica, que nos parece profícuo explorar os temas de clima e cultura organizacional, uma vez que esses indicadores são altamente influenciadores das premissas de desenvolvimento supracitadas.

2.1. Cultura organizacional

No desenvolvimento da presente dissertação, não só é determinante entendermos a escola enquanto organização, mas também conhecermos algumas perspetivas interpretativas que giram em seu torno, que Andreia L. Costa (2010) designou como imagens organizacionais. Assim, na introdução desta temática, centrámos a nossa atenção nos modelos que Jorge Adelino Costa (1996, *cit.* Costa, 2010) apresenta, na medida em que os mesmos nos ajudam a iniciar um processo de reflexão mais abrangente sobre a realidade organizacional das escolas, e assim entendermos melhor a sua importância. É a partir dessa múltipla perspetiva, que mais nos aproximamos da perceção da identidade própria de cada escola.

A imagem burocrática da escola, transfere para o contexto de funcionamento da escola algumas características das organizações burocráticas, entre as quais, “a rigidez, a delegação de autoridade, a departamentalização, a especialização e os desempenhos mínimos aceitáveis, dando menos importância aos conflitos organizacionais, à definição problemática dos objetivos, às dificuldades impostas por uma tecnologia ambígua e às estruturas informais” (Lima, 1992, p.70, *cit.* Costa, 2010). Na prática, podemos encontrar algumas dessas características, principalmente na forma como todas as atividades são planificadas segundo uma determinada regulamentação. Embora este modelo não explique literalmente o modo de funcionamento da escola, ele não deixa de manifestar uma forte presença nas suas dinâmicas, nomeadamente, em tudo o que é emanado centralmente. Podemos exemplificar essa questão com o desenho curricular, o calendário escolar, as competências das lideranças intermédias, a avaliação dos alunos (momentos e critérios), entre outros. Esta característica organizacional, acaba por se refletir numa certa inflexibilidade de procedimentos, a qual, tendencialmente, vai gerando a sua uniformização. A burocracia, segundo Lima (1991, *cit.* Costa, 2010), agiliza a forma de traduzir

administrativamente, as orientações políticas do sistema, salvaguardando a sua ação prática diária, uma vez que se cumpre tudo o que é emanado superiormente.

A imagem da escola como empresa traz-nos outras perspectivas, muitas delas baseadas nas teorias de Frederick Taylor (1903 na obra “*Shop management*” e 1910 na obra “*The principles of scientific management*”), que resultam na implementação de medidas de forma a conseguir tirar o maior partido dos recursos humanos, buscando estratégias para que cada um possa dar o seu melhor, respeitando as suas características e tendo em conta a análise do seu desempenho. Na prática, e em contexto de organização, este modelo dá-nos, então, uma imagem da escola como uma empresa, cujo objetivo é o de obter bons resultados. Se ao aluno compete aprender, à escola, através do professor, compete ensinar e assegurar que o mesmo aprenda, de forma a que atinja os objetivos estabelecidos. O resultado da escola é bom, se o resultado do aluno também for bom. A gestão da escola, como empresa, é realizada nesse sentido, portanto, o de fornecer as ferramentas necessárias, para que o professor (o empregado da empresa) trabalhe o aluno (a matéria prima) para que atinja determinados objetivos (o produto). A eficiência é a palavra-chave para este modelo, sendo a gestão empresarial, perpetrada como em qualquer outra organização, o caminho. Gimeno (1982, *cit.* Costa, 2010) critica esta forma algo obsessiva da escola em trabalhar à volta de objetivos, em busca da máxima eficiência, uma vez que vê o aluno com um elemento passivo, ao qual cabe unicamente receber informação, e executar o que o instrutor determina.

A imagem democrática da escola, inverte um pouco o sentido que caracterizámos antes, uma vez que vai atribuir uma maior ênfase ao indivíduo, passando a considerá-lo, como um elemento chave para a rentabilidade da organização. Esta tenta adaptar-se a ele, e não ele a ela, como vimos anteriormente. Na prática, a escola passa a dar tanta importância aos espaços informais como dava aos espaços formais. A participação de todos os intervenientes é igualmente importante. As decisões já não são unipessoais, mas sim fruto de uma maior participação, cujos múltiplos contributos são importantes. Partindo desses pressupostos, entram novas dinâmicas importantes, como a motivação e o bem-estar dos seus intervenientes, de forma a que todos se sintam determinantes na organização. A componente humana e relacional, passa a ter a visibilidade que não se encontra muito nas imagens/modelos anteriormente descritos. Segundo Costa (1996, *cit.* Costa, 2010), este modelo propõe um tipo de organização que valoriza o indivíduo, envolvendo-o de forma participativa de uma forma concertada, prevalecendo assim a harmonia e o consenso.

A imagem da escola como arena política, que, tal como a imagem democrática, privilegia a participação de todos os seus intervenientes, recusa a sua perspectiva, assim como as das demais referidas anteriormente. Isto porque é consciente da heterogeneidade dos seus elementos, e dentro dessa característica, as opiniões divergentes oferecem constantes conflitos, cuja busca de solução vai ao encontro do interesse comum. Costa (2010) recorre a Gronn (1996, cit. Costa, 1998) para sublinhar os quatro fatores levam a caracterizar a escola como uma arena política: a escassez de recursos, a diversidade ideológica, a conflitualidade de interesses e as diferenças de personalidade. O processo de negociação, acaba por resultar na assunção de compromissos, mas que acaba muitas vezes por transportar em maior percentagem o interesse dos intervenientes que detêm maior poder de influência. A imagem de escola como arena política, no nosso entender, o que tem de mais interessante e curioso, é que aceita o conflito como ferramenta útil de organização, uma vez que do caminho que busca a sua solução, geralmente surge consenso.

A imagem da escola como anarquia organizada, é uma perspectiva que vê na escola uma desorganização complexa. O conceito de anarquia neste contexto, todavia, é utilizado devido ao facto de a escola desvincular-se com muitos dos aspetos normativos aos quais os modelos anteriores encontram-se dependentes. As tomadas de decisões são maioritariamente situacionais, ignorando lógicas objetivas e genéricas de aplicação. Embora, como refere repetidamente Costa (2010), essa designação carregue consigo alguma ideia pejorativa, não só pelo termo que carrega, mas também pelo que a sua descrição sublinha (como por exemplo o facto de existir uma certa desarticulação entre os seus órgãos, portanto, não havendo uma conexão forte), isso não significa que a escola seja efetivamente desorganizada. Os diferentes elementos funcionam muito com base na confiança, e muito em função do que as circunstâncias exijam no momento. Segundo Lima (1992, cit. Costa 2010), este modelo, independentemente das debilidades que possa evidenciar em determinadas circunstâncias da organização, configura-se como um desafio à normalidade e à normatividade dos modelos burocráticos e excessivamente racionais. Isso, e para concluir, deve ser valorizado uma vez que proporciona um conjunto de paradigmas bastante diversificado, que são úteis numa perspectiva empírica da investigação dos modelos de organização escolar.

Mais que tentar explorar as virtudes e as debilidades de cada modelo, quando pensamos sobre eles, facilmente descobrimos que, de uma forma muito sucinta, acabam por definir e descrever cada escola. Notamos igualmente, que existe um conjunto de forças que se influenciam reciprocamente, levando a que a sua interação vá formando ao longo do tempo uma certa

tendência, que resultará numa identificação genérica de cada escola ao nível da sua organização. Os dilemas teóricos de Torres (2003) no estudo da cultura organizacional das escolas enriquecem ainda mais o debate sobre este tema, uma vez que estabelecem a dinâmica de ação e estrutura, na escola, como elementos fundamentais da cultura organizacional, vendo-a como um constante processo de construção, que não é imune aos múltiplos fatores internos e externos de influência da sua redefinição. Ao elencar a problemática da identificação da cultura organizacional, com o epíteto de dilema, carrega consigo, no nosso entender, a complexidade que existe na definição da cultura organizacional das escolas. Por outro lado, sublinha a importância que este tema tem vindo a ganhar ao longo das últimas décadas, colocando-o num patamar de suma importância para todos os que, no campo da investigação da política educação e educativa, necessitam entender bem os mecanismos de funcionamento da escola enquanto organização.

Para que tenhamos uma breve noção dessa mesma complexidade, recorremos a Torres (2003) que explora o que designou como “*dilemas*” ou impasses teóricos que este tema suscita na investigação. O “*dilema ausente e cultura organizacional induzida*” (Torres, 2003, pp. 233-236) que se direciona para os princípios de administração científica, os princípios gerais da administração e as teorias burocráticas de funcionamento, que conferem à escola uma absoluta racionalidade organizacional (ora vejamos o supracitado modelo burocrático e escola como empresa). O *dilema ausente* pressupõe a crença na superioridade inquestionável de uma supra-estrutura racionalmente concebida e que visa garantir a máxima eficácia de funcionamento. O “*dilema ambivalente ou cultura organizacional integrativa*” (Torres 2003, pp. 236-241), não questionando essa tal supra-racionalidade estrutural referida anteriormente, investe na compreensão da dimensão humana e grupal, assim como as dimensões informais e comportamentais, como se de uma entidade autónoma se tratasse, a interagir dentro do próprio sistema racional. O *dilema ambivalente* sublinha essa nova dinâmica de relação de forças na definição da organização. O “*dilema colateral, ou cultura escolar socialmente instituída*” (Torres 2003, pp. 241-249), que admite a permeabilização da organização ao meio-ambiente, que inevitavelmente vai influenciar a construção das suas diversas configurações estruturais. Dá primazia ao impacto das questões socioculturais na construção de um modelo organizacional mais democratizado, portanto, não ignora a envolvimento do externo na modelagem e adaptação da estrutura interna da organização, sendo que essas alterações das dinâmicas internas de funcionamento também exercerão influência na materialização e, posteriormente, na visibilidade externa da organização. O conceito de cultura, segundo o estudo

dos dilemas de Torres (2003), começa historicamente a ganhar cada vez mais relevância na definição dos modelos organizacionais da escola. Para finalizar as problemáticas teóricas, com o “*dilema interativo ou cultura organizacional como construção*” (Torres 2003, pp. 249-254), a autora sublinha, por um lado, a tendência das escolas para terem uma, cada vez maior, autonomia, sendo que esta passa a ser uma organização socialmente influenciável pelo meio, no qual interage. Por outro lado, existe uma reciprocidade nessa relação construtiva, uma vez que essa mesma questão também funciona no sentido contrário, portanto, a própria organização, como uma estrutura coletiva dinâmica, é influenciada pelo meio, mas também influencia o próprio meio.

Entendendo melhor a razão da complexidade deste tema, mas igualmente valorizando a sua importância no campo da investigação através de uma breve exploração das preocupações de Torres (2003), regressamos aos modelos de Costa (1998, *cit.* Costa, 2010), uma vez que nos parece agora oportuno relevar, em contexto das supramencionadas imagens de escola que refletem a formação da sua identidade, a imagem de escola enquanto cultura. Recorda-nos a autora, que esta tem sido uma das principais imagens utilizadas pelos investigadores, uma vez que se apresenta como um elemento altamente revelador da compreensão das dinâmicas de funcionamento da escola enquanto organização. Partindo desse pressuposto e, de alguma forma congregando as imagens de escola que precedem o respetivo estudo, Costa (2010) desidrata, quanto a nós, de forma muito interessante esta ideia de cultura ligada à dinâmica de funcionamento da escola, portanto ajudando a definir o conceito de cultura organizacional, da seguinte forma:

“Os modelos culturais assumem que as crenças, valores e ideologias estão no coração das organizações. Os indivíduos têm certas preferências de valores e ideais, que influenciam o modo como se comportam e como vêm o comportamento dos outros membros. Estas normas tornam-se tradições partilhadas que são comunicadas no grupo e são reforçadas por símbolos e rituais.” (Costa, 2010, p. 37)

Para complementar a ideia acima sublinhada, António Nóvoa (1992) recorre a Brunet (1988), para transportar a ideia de cultura organizacional para a área da educação, da seguinte forma:

“As organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham.” (Brunet, 1988, *cit.* Nóvoa, 1992, p. 4)

O mesmo autor diferencia, depois, a ideia de cultura interna, como sendo constituída pelo “*conjunto de significados e de quadros de referência partilhados pelos membros de uma*

organização”, da ideia de cultura externa como sendo o conjunto de “*variáveis culturais existentes no contexto da organização, que interferem na definição da sua própria identidade*” (Nóvoa, 1992, p. 4), que, no nosso entender, não esconde, nem soluciona os *dilemas* elencados por Torres (2003).

No sentido de melhor compreendermos essa ideia de cultura organizacional das escolas, focaremos agora a nossa revisão, uma vez que já vislumbramos com Costa (2010) que existe uma constante correlação de forças na dinâmica de funcionamento da escola, com Torres (2003) que, na base dos *dilemas* ou dúvidas teóricas, existe uma eventual capacidade de adaptação às múltiplas circunstâncias, fatores externos e internos, e que nenhum desses fenômenos é imune à evolução da sociedade (inclusive os modelos mais racionais, normativos e burocráticos) e finalmente com Nóvoa (1992), que existem variáveis culturais internas e externas que influenciam a formação da identidade da escola.

Como vimos, cada escola desenvolve a sua cultura, uma vez que esta é uma criação social onde confluem sistematicamente a interação entre as pessoas, mas existem, segundo Delgado (1994) determinados aspetos na sua organização que estimulam ou inibem o comportamento dos seus intervenientes, o que, naturalmente, influenciará a sua produtividade. Nesse contexto a cultura de uma escola não deixa de ser dinâmica, apesar de ter grande parte dos seus procedimentos perfeitamente enquadrados, regulamentados e definidos através dos seus órgãos representativos. O mesmo autor elenca, para que tenhamos uma percepção interpretativa mais clara, algumas características da cultura organizacional, onde destacamos o fato de, apesar de cada escola gerar a sua cultura, esta não está imune à realidade de coexistirem dentro dela várias subculturas, não garantidamente em sintonia, mas que, tudo junto, constitui-se como um marco de adaptação e desenvolvimento do ecossistema escolar. Interpretando as ideias do autor, entendemos que, na forma como utilizou a concepção de ecossistema, não podemos ignorar a forma como os diferentes atores participam, respeitando um conjunto de valores e características particulares da cultura organizacional da escola, mas que, ao mesmo tempo e pela singularidade de cada um, poderá ser determinante para que essa mesma cultura se vá transformando e sendo redefinida. Daí a ideia de dinamismo que, paradoxalmente, nos parece fazer mais sentido do que a ideia de estabilidade e permanência que o conceito de cultura tende a transmitir. Delgado (1994) ainda faz um reparo bastante pertinente, ao sublinhar que uma organização não funciona (bem ou mal) simplesmente porque está tudo bem regulamentado e

porque cada órgão vê bem definida sua competência, o que nos dá a ideia de que a cultura organizacional, tem uma face menos visível, mas que todos percebem como presente (atrativo ou não).

Antes de avançarmos para outros conceitos não menos determinantes para a realização do presente estudo, gostaríamos de voltar ao trabalho ainda mais recente de Leonor Lima Torres (2017), em contexto do debate atual sobre a missão pública da escola, promovendo uma reflexão sobre a aparente contradição entre os dois polos “mais escola”, ancorado na inclusão e justiça social, assim como nos princípios de igualdade de oportunidades, e “melhor escola”, focado na qualidade dos resultados, na promoção do mérito e da excelência acadêmica. Recorrendo a alguns dos seus estudos anteriores (um dos quais já referenciado no presente trabalho), que se centraram na aferição “*do efeito poderoso das culturas de escolas no condicionamento das agendas e prioridades educativas e, correlativamente, no desenvolvimento de aprendizagens e de disposições individuais e coletivas*” (Torres, 2017, p. 12), a autora sublinhou que nas quatro escolas estudadas, as lideranças refletem de forma inequívoca a pressão existente para a produção de resultados. Outro dado relevante foi o facto de os perfis de liderança evidenciarem caminhos diferentes, ora uns mais focados na produção de resultados, outros mais atentos às dimensões da inclusão e outros, ainda, mais comprometidos com a conciliação de ambas as prioridades, de acordo com os vários contextos de interação (professores, famílias, comunidade, administração central, entre outros), estruturantes da própria cultura organizacional de escola. Mas o que nos levou ainda mais a referenciar esta autora e as conclusões do seu estudo, foi o facto de este evidenciar caminhos organizacionais contraditórios entre o desejado, que é uma cultura escolar de excelência, e o caminho percorrido para a atingir. Transcrevemos, de seguida, um exemplo disso, segundo as palavras da própria autora:

“[...] na escola, a ênfase colocada no individualismo contraria a valorização da cooperação no trabalho; as metodologias reprodutoras chocam com o apelo à criatividade; o enfoque nas competências técnicas e instrumentais rompem com a atual procura de talentos e de capacidades potenciais (Sennett, 2006). A expansão de uma cultura da excelência baseada num único princípio de mérito, mesmo que diferente em ambos os campos (na educação e no trabalho) tende a arrastar fenómenos de desigualdade e de exclusão, mesmo no interior de um círculo (de elites) que outrora estava imune a estes processos.” (Torres, 2017, p. 478)

Nestas preocupações de Torres (2017), encontramos conceitos muito importantes a valorizar nas culturas organizacionais, como a cooperação, criatividade e procura de talento e capacidades potenciais, assim como, tal como veremos de seguida, a necessidade de promover

e estimular outras dimensões de excelência, nomeadamente a social, artística e cultural. Por essa razão, voltaremos a elas mais adiante no desenvolvimento do presente estudo.

“[...] a escola deve ser perspectivada enquanto configuração cultural que orienta o sentido da escolarização, regulando os seus limites e possibilidades dentro da relativa autonomia de que dispõe revela-se, portanto, um exercício fundamental à construção de novos sentidos e rumos educativos. E é justamente esta folga, de amplitude variável em cada escola, consoante a sua cultura, que pode ser criativamente apropriada pelos atores para transformar os tempos das performances oficiais em tempos de aprendizagens plurais. Um tempo de pedagogias promotoras da diversidade e um espaço onde convivam diferentes tipos de excelências, ampliadas às dimensões sociais, artísticas e culturais. Em suma, uma reinvenção de novas formas de articulação de mais e melhor escola.” (Torres, 2017, pp. 478-479)

Se, como acima referimos, a cultura estimula ou inibe as ações dos atores, sejam eles as lideranças, lideranças intermédias, professores, alunos e restante comunidade educativa, há que tomar atenção às dinâmicas que estão presentes no seu funcionamento enquanto organização, de forma a que uma maior quantidade desses atores se sintam satisfeitos, não só no desempenho dos seus papéis, mas na estimulação do ambiente em que essa cultura organizacional está embebida. É nesse sentido que nos parece oportuno entendermos melhor a ideia de clima organizacional, para assim estabelecer o que há de comum e no que difere da ideia de cultura. Weaver (1986) interpretando as teorias sobre cultura superficial, interna e inconsciente de Hall (1976), recorreu a uma analogia bastante interessante, utilizando a conhecida metáfora do Iceberg¹, aproveitando as características deste fenómeno natural, que são marcadas por uma parte visível, ou a que está acima da água, outra parte invisível, a que está submersa e uma parte de transição, sublinhada pelo que se acerca mais da linha de água e que separa as duas partes. Nesse sentido, a cultura é também vista como algo que tem um conjunto de manifestações visíveis, que podem ser observadas e ensinadas de uma forma explícita, mas é fundada numa parte muito mais significativa, no entanto não tão visível, que são os valores, assunções, julgamentos, e tudo o mais que norteia a parte visível, mas que, tendencialmente não é ensinado de forma explícita e direta. Seguimos nós com a analogia ao considerar todo o iceberg como a cultura organizacional da escola, da qual sobressai a parte visível ou o mesmo que dizer clima organizacional. Isto é, os dois conceitos misturam-se, ou melhor, apesar de terem características que os distinguem, não podem ser dissociados.

¹ Não esquecendo que a metáfora de Iceberg foi primeiramente utilizada pelo psicanalista Sigmund Freud (1915) para descrever os três níveis de consciência, sendo a ponta visível, a mente consciente, uma outra obscura, mas visível do meio, o pré-consciente e um a parte submersa na água, o inconsciente.

Depois de entendermos, ainda que de forma superficial, que o clima organizacional da escola é marcado, em grande parte, pelas características preceptivas (ou mais visíveis) da cultura, de seguida aprofundamos um pouco mais algumas das suas perspetivas no sentido de encontrarmos uma ideia mais abrangente.

2.2. Clima organizacional.

De acordo com Ferreira, Neves e Caetano (2011), o clima organizacional pode ser abordado segundo quatro perspetivas distintas. Embora nenhuma delas consiga isolar eficazmente o conceito de clima organizacional, cabe a cada um de nós construir a definição a partir dos indicadores mais fortes e retirar as debilidades de cada perspetiva. Depois de as explorar, parece-nos que existem muitos pontos em cada uma delas que acabam por construir uma ideia mais consistente:

(1) a perspetiva organizacional é considerada uma vertente mais objetiva, uma vez que resulta da perspetiva semelhante de vários indivíduos de uma organização que estão sujeitos aos mesmo fatores organizacionais. Ao ser algo externo aos seres sociais que aí coexistem ou mesmo intrínseco da organização, muito dificilmente será imune a diferentes interpretações pessoais. Por outro lado, como influencia o comportamento dos indivíduos e, segundo os autores, é relativamente estável no tempo, é provável que mais facilmente o clima organizacional influencie o indivíduo do que o indivíduo o clima. Silva (2010) recorre a Martín, *et al.* (2003) para relevar o mais significativo desta perspetiva, que no nosso entender, parece-nos bastante esclarecedor:

“Para os estruturalistas (Payne & Pugh, 1976) o clima surge a partir de aspetos objetivos do contexto de trabalho, tais como a dimensão da organização, a centralização ou descentralização na tomada de decisões, o número de níveis hierárquicos de autoridade, o tipo de tecnologia que se utiliza, a regulação do comportamento individual.” (Martín *et al.*, 2003, p. 15)

O estilo de liderança pode influenciar a perspetiva organizacional do clima se tiver uma clara noção das múltiplas variáveis que o define - entre as quais Campbell *et al.* (1970) sublinham o grau de autonomia individual, o grau de formalização inerente ao posto de trabalho, o sistema de recompensas materiais ou simbólicas, o grau de consideração e apoio recebido a partir das chefias - e se tiver uma clara perceção do grau de satisfação face à alteração de alguma das variáveis, e como podem reagir os funcionários a essas possibilidades. Nem sempre, a

atribuição de melhores recompensas, ou mais responsabilidades, por exemplo, podem resultar em melhor desempenho, uma vez que cada indivíduo reage de uma maneira subjetiva, o que nos leva à necessidade de abordar outras perspectivas, nomeadamente a psicossocial e psicológica;

(2) a perspectiva psicossocial, segundo Silva (2010) e Martín *et al.* (2003) está muito ligada ao pensamento humanista de Schneider (1975), assim como de James e Jones (1974), não só parece contemplar, mas também começa a complementar as debilidades referidas no ponto anterior, uma vez que privilegia uma abordagem centrada na interação social dos indivíduos na organização. Neste ponto de vista o clima é gerado a partir das perceções partilhadas, que formarão uma estrutura comum de referência, na qual o núcleo central resulta da interação dos indivíduos, portanto, é socialmente construído e influenciado pela cultura organizacional. Por outras palavras, o clima resulta da representação criada a partir da interação dos indivíduos que partilham uma estrutura de referência comum. Não só a perceção do clima é um fator importante para a perspectiva psicossocial mas sobretudo o sentido que cada um dá a essa relação, e essa pressupõe “*a utilização de um esquema cognitivo, produto da aprendizagem, da experiência, das interações interpessoais e da interação entre pessoas e situações para interpretar os estímulos do meio*” (Ferreira, Neves & Caetano, 2011, p. 499), o que nos leva a ter que considerar uma outra perspectiva de interpretação do clima organizacional, que se centra mais no indivíduo do que nas suas relações e interações;

(3) a perspectiva psicológica contempla as diferentes subjetividades, uma vez que cada um terá a sua perspectiva pessoal de acordo com a sua vivência e compromisso na estrutura organizativa. Ao contrário da perspectiva organizacional, a psicológica é, segundo Ferreira, Neves e Caetano (2011)

“algo instável no tempo, uma vez que a forma como um indivíduo pode interpretar seu ambiente de trabalho pode alterar-se consoante o dia, não uniforme numa organização, departamento ou nível hierárquico, e quase sinónimo de opinião pessoal, porque é em função sobretudo das características pessoais do que de fatores organizacionais.” (Ferreira, Neves & Caetano, 2011, p. 495)

O texto sublinha também a necessidade de termos o cuidado de não cairmos na tentação de avaliar o clima de acordo com o grau de satisfação pessoal. As características pessoais de cada um influenciam a perceção do clima, e essas variam de indivíduo para indivíduo, sendo que o grau de satisfação sentido no desempenho das suas funções no seio da organização, poderá

refletir-se na percepção individual do clima, mas se o grau de satisfação não é positivo, vai considerar que o clima não é bom, arrastando consigo um desempenho condizente com essa visão. As emoções dos indivíduos, como vimos, não só serão determinantes para a percepção do clima, mas também determinarão a forma como ele desempenhará as suas funções, que é o mesmo que dizer que poderão influenciar o próprio clima. No nosso entender, poderá existir aqui uma certa dificuldade em isolar os argumentos, mas é de fácil entendimento, uma vez que, como vimos, o grau de satisfação poderá nem sempre estar ligado à percepção do clima (mas sim com o estado de ânimo do indivíduo que muitas vezes é influenciado por fatores pessoais externos à organização), mas ao mesmo tempo o grau de satisfação poderá, efetivamente, estar ligado ao clima porque ele será um denominador presente na ação do indivíduo, e ainda mais, poderá mesmo exercer uma influência a redor de si, ao gerar bem-estar ou mal-estar entre aqueles com quem se relaciona.

(4) na perspectiva cultural, o clima resulta do modo como as pessoas interpretam a realidade de acordo com a sua base cultural, originando, a partir daí, uma consensualidade e validação das percepções partilhadas. Essa partilha baseia-se, no entanto, num referente e um conjunto de significados já devidamente contextualizados na cultura organizacional. Aqui é mais evidente a analogia do iceberg supracitado, momento em que referimos que clima e cultura acabam por, de alguma forma, ser duas vertentes que se sobrepõem, sendo a cultura o elemento mais abrangente e o clima a parte mais visível da sua manifestação. Esta perspectiva, difere da psicossocial, uma vez que enfatiza a interação num paradigma de funcionamento mais grupal em detrimento dos fenómenos de interação individual. Para terminar, como podemos constatar, o conceito de clima organizacional pode fundamentar-se através de um conjunto de teorias que aportam diferentes perspectivas.

A perspectiva da cultura organizacional vai sendo construída através da forma como cada indivíduo percebe e sente o clima, e como o mesmo indivíduo, através das relações, influencia os sentimentos dos demais indivíduos na mesma organização.

2.3. Repensar a cultura e clima organizacional

Como vimos, a escola existe num contexto onde confluem diferentes interesses internos e externos, individuais e de grupo, perpetrados pelos seus atores ou, o que poderemos designar num espectro mais amplo, comunidade educativa. Com toda esta dinâmica que, por meio das

complexas relações que são estabelecidas entre si, com o tempo vai ser solidificada numa espécie de padrão latente de organização, regras, normas, consensos, valores, formas de pensar, interesses comuns em coexistência com outras forças e dinâmicas externas com quem a escola se relaciona - assim definiríamos a sua cultura. Quando explorámos a questão do clima, relevámos repetidamente a questão da “perceção”, uma vez que, para todos os efeitos, tem como base a forma como os indivíduos atuam e percebem o comportamento, a partir do marco estabelecido pelas assunções, valores e normas da cultura. Na escola o clima percebe-se através da observação das interações pessoais que se vão estabelecendo entre os professores e os alunos, entre os professores e a comunidade educativa e entre as lideranças e os liderados. A necessidade de pensar ou repensar esses indicadores, a partir da singularidade de cada escola, muitas vezes poderá surgir a partir da vontade de mudar. Essa determinação, e achamos importante ressaltar, nem sempre deverá ser associada a uma cultura fraca e/ou desadequada. Ela pode surgir da consciência de que a cultura organizacional, em si mesma, não deve ser um indicador não dinâmico e imune à mudança dos seus intervenientes, os quais, também não serão indiferentes às mudanças perpetradas pela sociedade, que também implica alteração de hábitos, comportamentos e atitudes.

Deste modo, as escolas podem adaptar-se à mudança, sendo que uma das funções dos diretores se centra em ajudar a fazê-lo de forma consciente. Robinson e Aronica (2016), em sintonia com algumas ideias já acima mencionada, também sublinham que, em todo o tipo de organização, existem questões comuns ao nível de objetivo, tais como, por exemplo, a necessidade de aumentar a eficácia do seu funcionamento através de uma gestão exigente em determinados procedimentos que permitam reduzir os constrangimentos e melhorar a qualidade produção. Os autores, a partir dessa premissa, acabam por, depois, separar o tipo de funcionamento de uma escola, de uma indústria de manufatura, com um tipo de mecanismo diferente, que é o que move as organizações humanas, uma vez que têm a sua própria cultura. De igual forma a que Eisner (2002) separou a ideia de cultura na vertente antropológica, referindo-se à maneira como todos nós vivermos a vida de um modo partilhado entre semelhantes, da biológica, fazendo uma referência à forma de cultivo, utilizando como exemplo a plantas, mas no seu sentido mais metafórico, Robinson e Aronica (2016) também vão utilizar um conjunto de analogias que nos parecem ajudar a compreender um pouco melhor a ideia de cultura num âmbito mais social, mas que depois podemos transportar ao contexto das escolas. Em primeiro lugar a sua vertente comunitária, que engloba os valores, comportamentos e códigos de conduta que permitem a sua coexistência, e a dimensão orgânica, muito similar a

Eisner (2002), que acompanha a ideia de crescimento, desenvolvimento e evolução. Outra analogia será então a escola, como uma comunidade orgânica, que envereda pelo caminho da aprendizagem e desenvolvimento, sendo que a cultura da mesma determinará o seu sucesso. Robinson (2011), marcado pela criatividade que lhe é bastante intrínseca na fundamentação do seu discurso, faz ainda outro conjunto de analogias que gostaríamos de trazer ao presente estudo, uma vez que nos permite observar algumas questões sob um ponto de vista menos comum. Distingue, no âmbito da cultura das organizações, o conceito de hábitos, englobando o desenvolvimento de rotinas e os procedimentos, e habitats, que se relaciona com ambiente físico. Muitos dos hábitos nas escolas estão determinados por legislação, ou pelo menos respeitam matrizes emanadas pelo ministério, ou estão enraizados em regras e procedimentos que perduram por muito tempo, como:

- o número de horas de permanência na escola e o preenchimento com a oferta educativa;
- as disciplinas, os seus programas curriculares e a duração de cada aula;
- a organização de grupos de alunos, o limite máximo e mínimo de elementos por turma;
- as pausas entre aulas e o tempo reservado para cada uma; ocupação dos tempos livres entre aulas; a organização de viagens de estudo, se obrigatório ou não, se podem todos participar e se há recursos financeiros para todos;
- distribuição da carga letiva, como por exemplo que disciplinas funcionam em duplo período ou não, se algumas são preferencialmente atribuídas a um determinado momento da jornada diária;
- desenvolvimento de projetos, se há investimento nos que existem há muito tempo ou se há abertura para novas iniciativas, e mesmo se a escola se limita a estar atenta ao que é proposto do exterior, ou se motiva os seus professores a criarem novas propostas;
- a sinalização de eventos importantes local e nacionalmente, ou realização cerimónias de mérito, de encerramento de ano letivo, ou de ciclo de estudos para os alunos

finalistas, efemérides importantes e significativas para a escola; se procura trazer eventos formativos ou se limita a divulgar o que é proposto por entidades externas, ligadas ou não ao Ministério da Educação;

Estas, entre muitas outras questões não menos relevantes, acabam por criar um conjunto de rotinas automatizadas e por acomodar os seus atores nelas com o passar do tempo. Se, por exemplo, um dos objetivos de uma escola passa por melhorar a cultura organizacional, obviamente passará por alterar um ou mais desses hábitos. Em relação ao habitat, e ainda segundo Robinson (2011), é notório que é uma disposição que exerce influência sobre o seu ambiente e funcionamento da escola. Temos alguns exemplos bem presentes nas escolas, e que, de seguida sublinhamos:

- o edifício, se é novo o velho, se tem uma boa manutenção, se é cómodo, confortável, espaçoso, bem iluminado e equipado;
- se tem espaços verdes no exterior, bem cuidado, assim como no interior, como por exemplo, canteiros e/ou vasos com plantas naturais;
- se existem infraestruturas e equipamento desportivo que não seja exclusivamente reservado às aulas de educação física;
- se existem espaços de divulgação dos méritos dos seus atores (alunos, professores, ou outros elementos interventivos da comunidade educativa em contexto da escola),
- se existem salas para momentos de lazer, ou para estudo, devidamente equipadas, não só tecnologicamente, mas com recursos humanos que possam apoiar.
- se tem uma biblioteca e centro de recursos multimédia, devidamente equipados e atualizados, assim como recursos humanos que possa apoiar alunos, tanto em tempo de aula, como nos momentos livres.

Também existem outros indicadores que, frequentemente, estão presentes nas escolas e, pela sua natureza característica, acabam por ter mais visibilidade, como, por exemplo:

- os espaços de exposição dos trabalhos dos alunos, sejam em alguma sala específica para o efeito, hall de entrada, espaços específicos onde os Encarregados de Educação circulam, junto das zonas onde se encontram infraestruturas dos serviços administrativos, nos corredores e outros espaços de maior circulação, entre outros;
- a forma como as salas e espaços de transição estão preenchidos, seja com exposição de trabalhos dos alunos como referimos anteriormente), seja com informação de diversa natureza (educativa e pedagógica, promoção de eventos, divulgação de projetos, notícias, comunicações urgentes e/ou importantes, entre outras);
- como as mesas da sala de aulas e cadeiras estão dispostas, em frente ou não à mesa do professor, ou outro tipo de configurações, mas que muito podem dizer como a aula vai ocorrer.

O que o autor aporta a esta questão, e que nos parece interessante, é que a natureza das diferentes atividades, exigem uma configuração espacial específica, assim um determinado ambiente envolvente, e que, nesse sentido, basta observarmos o lugar que lhes atribuem para vermos a importância que lhes dão. Tendo a noção que existem ainda muitos mais indicadores quer para cultura, quer para o clima das escolas, não podemos deixar de referir dois outros elementos fundamentais, para além da comunidade educativa e a liderança, que são os professores e os alunos. São eles que, fundamentalmente, sublinham as fortalezas e debilidades da cultura e do clima, sobretudo pelo volume e tempo de interação que exercem sobre o meio. A eles regressaremos mais adiante.

Se cada escola tem a sua singularidade é porque, dentro da sua organização, muitos dos seus indicadores de cultura e clima que a tornam particular, efetivamente, são dotados de um espaço para serem trabalhados de acordo com as necessidades. Beare, Caldwell e Milikan (1992, *cit.* Silva, 2010) utilizaram o termo “Gestalt” da realidade global para caracterizar esse espaço modelável, isto é, a parte da escola que pode ser “*modificada e transformada através da manipulação intencional da ênfase e balanceamento dos diversos elementos*” (Silva, 2010, p. 40). Aqui e neste particular, o líder desempenha um papel fundamental. Seguimos, então, com

a abordagem da forma como a liderança pode, dentro das suas competências e funções, encetar um caminho consciente de forma a poder transformar o clima através da cultura organizacional da escola.

3. O líder em contexto de mudança

“A mudança é um amigo do líder, mas tem uma personalidade dividida: a sua desordem não-linear coloca-nos em problemas. Mas a experiência dessa confusão é necessária para descobrir os benefícios ocultos. Ideias criativas e soluções inovadoras são frequentemente geradas quando o status quo é interrompido.” (Fullan, 2001, p. 107).

Ricardo (2014), após uma profunda revisão bibliográfica sobre o tema da liderança, encontrou uma grande multiplicidade de definições, assim como Bento (2008) e Silva (2010). É comum encontrarmos referências a essa grande dispersão, sendo que Ricardo recorre a (Bennis e Nanus (1985), e Silva (2010) a Cuban (1998) para contabilizar mais de 350 definições de liderança, enquanto que Bento (2008), também sublinha a importância da obra de Fullan (2001) no sentido em que explora o tema baseado nos desafios da liderança em contexto de mudança. Uma vez que explorámos a obra de Robinson e Aronica (2016), centrada nas escolas criativas, para entendermos um pouco melhor uma das bases onde a liderança exerce a sua função, nomeadamente, a cultura e clima organizacional da escola, exploraremos também Peter Gamwell (*cit.* Robinson e Aronica, 2016), não só pela sua vasta experiência como líder em diferentes escolas, mas também pelo facto do seu pensamento e experiência ter sido institucionalmente reconhecida e os seus ensinamentos multiplicados por diversas escolas a nível internacional. À semelhança de Bento (2008), Gamwell (2018) está preocupado com o tema da liderança explorando a questão numa perspetiva de inovação e criatividade.

Cruzando as abordagens de Ricardo (2013, 2014, 2016 e 2017), aliás muito bem sintetizado em Ricardo (2018), com os trabalhos de Silva (2010), Bento (2008) e Rocha (2000), mais do que procurar uma definição clara objetiva e consensual sobre o tema, procurámos encontrar indicadores comuns e mais consensuais. Concluímos, assim, que um líder deseja que as pessoas sejam contaminadas com a sua própria visão, crer e motivação, levando-as, sem vontades contraditórias, a empenharem-se na concretização de determinados objetivos comuns. Partindo desse pressuposto que nos parece ser bastante simplificado, consensual, embora também envolto de alguma ambiguidade (até porque só revela uma parte das suas múltiplas funções), a liderança, acabará por envolver um conjunto de processos interpessoais e relacionais, onde o exercício de influência deverá ser uma ferramenta a utilizar, ainda que de uma forma bastante estratégica, incidindo sobre as pessoas de um grupo para materializar um conjunto de objetivos de interesse comum.

Chiavenato (2004, *cit.* Bento, 2008) classifica as lideranças em três grupos de lideranças, sendo que o primeiro enfatiza os traços de personalidade, outro, o estilo e, finalmente, o terceiro

que envolve mais as questões situacionais, o que nos leva a considerar que definir formas de liderança também é um processo bastante complexo. Tomando em consideração as três formas supracitadas, facilmente depreendemos que a última, isto é, as questões situacionais, tem um potencial determinante para revelar questões latentes que podem, eventualmente, apurar a indexação da liderança nas características relacionadas com os traços de personalidade e as questões de estilo. A teoria da contingência de Fiedler (1967, *cit.* Rocha, 2000), por essa razão, parece fazer sentido no momento em que se tenta elaborar o perfil de um líder, sobretudo em momentos de grande tensão que exigem a tomada de decisão, em norma, com limitado tempo de ponderação. O autor concluiu que em situações muito favoráveis ou muito desfavoráveis, o líder com elevada orientação para as tarefas seria o mais eficaz ao passo que, em situações intermédias, isto é, nem muito favoráveis nem muito desfavoráveis, o líder orientado para as pessoas será o mais eficaz. Silva (2010) também enfatiza este particular desde um ponto de vista que vai de encontro ao que pretendemos nesta abordagem, ao referir que “*muitos dos aspetos que influem na liderança são contextuais e decorrem da cultura organizacional*” (Silva, 2010, p. 59), acrescentando ainda que “*estes aspetos são frequentemente implícitos (...)*” (*ibid*). Assim sendo, para lá da visão, parece-nos cada vez mais claro que existem um conjunto de outros conceitos que giram em torno do líder e da liderança, tais como a relação com as pessoas e a capacidade de saber lidar com o imprevisível. Sendo a cultura um elemento latente e não tão visível, mas que resulta nas previsibilidades do clima, um líder especialmente atento, ativo, com visão e capacidade de, através das relações, motivar os liderados, terá mais chances de sucesso, o que se aplica no repto de mudança e inovação. Partindo desta última sintetização, parece-nos que, mais que elencar estilos de liderança, que muito bem Ricardo (2018) divide em

(a) Liderança Tradicional, Autocrática, Autoritária, muito ligada à postura que os liderados designam como “chefe” não partilhando as responsabilidades e funções pelos liderados,

(b) Liderança Centrada no Grupo, Democrática, Participativa, assumindo uma postura de partilha onde passa a não existir uma clara distinção entre o líder e os liderados e

(c) Liderança Liberal, Permissiva, também designada como “*Laissez-faire*”, posicionando-se por fora dando liberdade aos seus liderados, baseando-se muito na confiança depositada nos seus liderados,

também não devemos ignorar outras duas perspectivas que o mesmo autor designa como “*estilos de liderança com uma forte componente motivacional*” (Ricardo, 2014, p. 108), atribuindo a Burns (1978), nomeadamente:

A Liderança Transacional que “*procura apenas compatibilizar e harmonizar os objetivos dos liderados, através da troca de simples e da negociação dos conflitos*” (Ferreira et al., 1996, p. 253 cit. Ricardo, 2014, p.108), tratando-se de uma espécie de transação entre o líder e o liderado no sentido de o recompensar ou punir em função do cumprimento das tarefas delegadas, centrando assim a relação em motivações extrínsecas.

A Liderança Motivacional que acontece quando os líderes “*são capazes de estimular, mudar e utilizar os valores, as crenças e as necessidades dos seus seguidores, para conseguirem realizar as tarefas*” (Donnelly, Gibson & Ivancevich, 2000, p.359, cit. Ricardo, 2014). Neste particular, podemos encontrar as motivações intrínsecas e ideia de *empowerment*² como caracterizadoras dessa dinâmica de trabalho, onde é dada atenção também ao desenvolvimento profissional dos seus liderados. Estas práticas transformacionais “*são úteis em quase todas as circunstâncias organizacionais*” (Hargreaves & Fink, 2011, cit. Ricardo, 2014, p. 109).

Não nos passou despercebida a referência que Silva (2010) faz à forma como o que resulta de alguns estilos de liderança se reflete no clima da escola. Segundo o autor, um clima fechado está muito ligado a um ambiente de trabalho rígido, constrangedor e autocrático, contrastando com um clima aberto a um ambiente participativo, onde cada indivíduo se sente reconhecido, incentivado e encontra condições para se desenvolver e aperfeiçoar pessoal e profissionalmente. O mesmo autor, e recorrendo às pesquisas realizadas por Bowers (1977) e Likert (1961, 1967 e 1974) afirma que as organizações mais produtivas estão altamente ligadas à existência de um clima aberto. Fullan (2001) e Gamwell (2018), como veremos de seguida, não ignoram essas premissas, e por isso optámos por apresentar os seus modelos.

² Segundo o BusinessDictionary.com trata-se de uma prática de gestão e partilha de informações, recompensas e poder com os funcionários para que eles possam tomar iniciativas e tomar decisões no sentido de solucionar problemas, assim como para melhorar o serviço e o seu desempenho. Este conceito é baseado na ideia de que dar aos funcionários habilidades, recursos, autoridade, oportunidade, motivação, bem como responsabilizá-los pelos resultados das suas ações, contribuirá para a sua competência e satisfação. [22 de junho de 2019]

3.1. Liderança e mudança: abordagem de Fullan

A constante mudança que caracteriza atualmente a sociedade, exerce uma enorme influência na forma como os atores se vão movimentar na escola, levando Bento (2008), atento a essa realidade, a considerar que a mesma necessita uma liderança sofisticada. Refere-o no sentido em que a mudança, neste contexto, para lá de vir muitas vezes revestida de imprevisibilidade é, sobretudo, o seu ritmo cada vez mais acelerado que deve ser objeto de atenção. Alerta as lideranças no sentido de estarem preparados para evitar algum descontrolo que lhe pode ser inerente. Michael Fullan (2001, *cit.* Bento, 2008) consciente de que os problemas complexos, advindos das condições caóticas que a vertiginosa mudança da sociedade provoca, não têm respostas fáceis, apresenta um quadro conceptual com cinco componentes de liderança, segundo o qual, os líderes podem aumentar a sua eficácia: (1) objetivo moral, (2) compreensão do processo de mudança, (3) relacionamento, (4) criação e partilha de conhecimento e (5) criação de coerência. Condição transversal será a de trabalharem as cinco componentes continuamente, com energia, entusiasmo e esperança. Esta abordagem de Fullan (2001) sublinha novamente muitos dos predicados já supramencionados, nomeadamente a necessidade de partilha, de visão, de estabelecer relações, entre outros, embora vincado a um contexto real e mais específico, que é o da mudança como uma constante a ter em conta nos tempos modernos. O objetivo moral, centra-se muito no compromisso do líder com o processo de mudança, libertando-o de qualquer necessidade de motivações externas. A sua convicção e crer alimenta a sua ação. Quando Fullan (2001) explora a segunda componente, ou dimensão, refere que o líder deve não só entender a mudança, mas também como ela pode refletir nos liderados. Deve, para isso, antecipar as facilidades e obstáculos, relacionar-se e saber lidar com todo o tipo de reação, nomeadamente à crítica e, acrescentamos nós, a resistência. A terceira dimensão, sublinha isso mesmo, a vantagem de saber relacionar-se. Esse não é um processo linear, como sabemos, pois, implica fundar as relações no respeito, bem-querer e autenticidade. O autor refere que “*os relacionamentos não podem ser impostos, mas podem ser criados com sabedoria, paciência e boa vontade*” (Fullan, 2001, *cit.* Bento, 2008, p. 45), o que releva em si mesmo uma qualidade que, para muitos, necessitará um trabalho específico no âmbito das relações interpessoais.

A quarta dimensão, centra novamente a problemática na necessidade de partilha de conhecimento. Se a mudança propicia uma contínua criação de conhecimentos, estes devem retroalimentar todos os seus atores. Sentindo-se parte do processo, o clima (aberto) torna-se

muito mais positivo, resultando disso também uma motivação extra para todos os que aí exercem suas funções. A comprovar que, efetivamente, tudo está ligado, uma vez que a coerência referida por Fullan (2001) tem, efetivamente, uma conotação sistêmica, o autor alerta para uma necessidade de inversão da fragmentação das organizações, resultantes dos processos complexos que fazem parte do seu dinamismo funcional. Para isso, o líder deve saber transformar as dificuldades, receios, obstáculos, em “*criação de coerência*” (Fullan, 2001, p. 107), passando por aceitar o que resulta da complexidade da mudança (positivo ou negativo) na organização, como fazendo parte de uma construção positiva, gerando assim essa mesma coerência. Bento (2008) depois de explorar e tecer várias outras considerações sobre o modelo de liderança desenhado por Fullan (2001), e porque explora este tema com um especial enfoque na mudança, conclui:

“[...] liderar, num contexto de mudança, significa criar uma cultura (não apenas uma estrutura) de mudança. Não significa adotar inovações, uma atrás de outra; significa produzir a capacidade de procurar, avaliar criticamente, e, seletivamente, incorporar novas ideias e prática – todo o tempo, dentro e fora da organização”. (Bento, 2008, p. 50)

3.2. Modelo de Gamwell

Tal como Michael Fullan (2001), que desenvolveu a sua abordagem e quadro concetual enquanto Diretor do Instituto para os Estudos em Educação da Universidade de Toronto, no Canadá, o inglês Peter Gamwell, também exerceu grande parte da sua atividade no mesmo país, onde destacamos o desempenho da função Diretor de Instrução do Conselho do Distrito Escolar de Otava, desde 2005 até muito recentemente. Atualmente é um autor mundialmente reconhecido, assim como consultor, colaborador, produtor de artigos e orador no campo da liderança e criatividade.

A obra “*Escolas Criativas*”, Robinson e Aronica (2016) compila uma série de histórias e exemplos sobre como as escolas podem inovar, repensando o propósito e a verdadeira natureza da educação no contexto atual. A argumentação para a consolidação e divulgação do seu trabalho passou pela busca de soluções inovadoras para um dos problemas mais relevantes na sociedade moderna, que é: como transformar um sistema educativo, segundo os autores, caduco? A solução (ou soluções), como pudemos constatar através da leitura da obra, pode ser encontrada através da procura de respostas a diferentes questões, entre as quais: como aproveitar de uma forma mais eficaz os recursos tecnológicos e profissionais ao dispor da educação, por um lado, e por outro, como estimular a participação dos alunos para que passem

a perder o medo de cometerem erros, desenvolvam a criatividade e, sobretudo, a paixão pela aprendizagem. Peter Gamwell surge neste contexto, quando os autores procuram encontrar formas de mudar o clima geral das escolas. Se pudesse compilar tudo numa fórmula absolutamente sintética, Gamwell diria “*que se armem de valor*” (*cit.* Robinson & Aronica, 2016, p. 314). Esta frase, no nosso entender, compila alguns pontos de partida bem importantes para qualquer líder, isto é, um conjunto de competências que não devem descurar. Liderança é coragem e é valor. É avançar, mesmo quando o trabalho se perspectiva como difícil. Gamwell (*cit.* Robinson & Aronica, 2016), depois, lista uma série de sugestões, das quais destacamos os pontos mais importantes e que, de seguida, passamos explorar:

(a) Em primeiro lugar há que tomar o pulso da organização e averiguar quais são as noções que as pessoas têm sobre aprendizagem. Isso passa por um processo de fazer perguntas sérias e que estimulem a reflexão sobre essa questão. Essa averiguação poderá alargar-se ao tema da inovação e criatividade. É, efetivamente importante, saber o que as pessoas ao seu redor pensam e que conceções têm sobre essas matérias. Depois, há que ter uma ideia sobre qual o lugar que a imaginação ocupa na organização, quer no plano individual, quer no grupal e institucional. E sobre a liderança? Que pensam as pessoas sobre quais as características e o comportamento do “seu líder ideal”? Será que a liderança espontânea e a criatividade pessoal fomentam a cultura da organização? O que faz a organização para favorecer ou obstaculizar a criatividade individual, grupal e institucional? Como pode ela melhorar? Há, como podemos verificar, uma necessidade de escutar para conhecer. Conhecer não só o meio, mas quem o preenche. Para isso há que contactar e se relacionar com todos, mas, tal como Gamwell (*cit.* Robinson & Aronica, 2016), alerta, o líder deve estar preparado para ouvir respostas francas, sendo que o seu conselho neste particular é o de dizer às pessoas que o desejo de conhecer as suas verdadeiras opiniões é sincero.

(b) Num segundo passo Gamwell (*cit.* Robinson & Aronica, 2016), aconselha a utilização da informação recolhida através da ação da alínea anterior, para mudar a cultura, incidindo nos pontos fortes da organização. Deverá ser criada uma visão ou linha de atuação consensual que contenha as ideias que surgiram através da informação obtida, sendo que este modelo colaborativo deverá integrar todo o pessoal que forme parte da escola. É necessário abolir, neste contexto, as hierarquias, e as pessoas necessitam perceberem que isso é dessa forma. Nesta

alínea, notamos a sequência ou complementaridade do trabalho de recolha de informação em ação efetiva e real.

(c) O seguinte passo é o de estabelecer práticas e estruturas que demonstrem às pessoas que se interessa pelas suas ideias. Essa forma de transformação de ideias em práticas reais, tratar-se-á de uma estratégia de atuação desde uma perspetiva na qual as pessoas vão sentir-se valorizadas. Essa atuação deverá, segundo o autor, incidir nos pontos fortes da organização, uma vez que, acrescentamos, esses terão uma maior visibilidade e presença na vida diária dos seus intervenientes no desempenho das suas funções.

(d) Não deve o trabalho de interação com os liderados estar centrado unicamente no passo inicial de “tomar o pulso à organização”, uma vez que o diálogo deve ser permanente e contínuo. Devem ser desenvolvidas estruturas que permitam às pessoas expressarem-se com liberdade e sem constrangimentos. Uma cultura de escola e de diálogo é de uma importância vital. As pessoas vão reagir a ela de formas distintas, de modo que é necessário oferecer-lhes muitas oportunidades para que possam aportar as suas ideias. Quando as pessoas se sentem verdadeiramente integradas na cultura, a aprendizagem se ativa.

(e) Derrubar as barreiras da sua organização e incorporar pessoas externas, que aportarão múltiplas perspetivas distintas. Há, segundo Gamwell (*cit.* Robinson & Aronica, 2016), incontáveis casos de mudanças assombrosas, à medida que as empresas, os municípios, as organizações artísticas e científicas e muitas outras tentam achar o modo de adaptar-se a esta nova era criativa. Há que as encontrar, convidar a colaborar e dialogar. Com esta colisão de ideias e esta estimulação da curiosidade, poderão ser ativadas outras classes de dinamismo. Neste ponto, encontramos a importância da abertura ao exterior, numa perspetiva que poderemos interpretar de duas formas distintas, no entanto ambas válidas, uma vez que podem complementar-se. A abertura ao exterior referido nesta alínea, no nosso entender, para lá de ultrapassar a barreira física da organização para o que se passa fora dela, também pode estimular um regresso ao início: o sair do “gabinete do líder” como vimos na primeira alínea, que, segundo nos parece, é um ponto fundamental deste conjunto de sugestões, aliás, sem o qual, não se poderá sentir o “pulso da organização”.

3.2.1. Liderar o caminho: relato de uma experiência

Em “*The Wonder Wall*” (Gamwell & Daly, 2018), encontramos a aplicação do seu modelo no terreno, designado como “*Lead the Way*” (*trad.* “Lidere o caminho”), que materializou o desenvolvimento de um projeto de liderança, também centrado na criatividade. Começou por contactar alguém, no sentido de encontrar um bom parceiro para iniciar uma discussão sobre o tema, e estabeleceram a prioridade de dialogar com as pessoas no sentido de aferir a cultura das escolas do distrito e a perspetiva que têm sobre aprendizagem. Delinearam uma estratégia em sete passos que, seguida, resumimos:

(1) A faísca – Ouvir as pessoas sobre a sua realidade em relação à liderança e aprendizagem. Diretores, administrativos, professores, bibliotecários, entre outros, lado a lado, trabalharam em grupo. Depois de lerem alguns artigos sobre liderança, inteligência emocional, liderança partilhada e princípios sobre comunidade, discutiram a seguinte questão: “O que significa liderança para si?”. Daí resultou a ideia de que a opinião de todos é importante, independentemente do cargo que exerçam. Gamwell recorda que “*devemos achatar as nossas hierarquias e entender a necessidade de explorar as ideias e o brilho criativo de cada membro de uma organização se, como um todo, quisermos alcançar coisas notáveis para prosperar*” (Gamwell & Daly, 2018, p. 61). Todos ficaram com uma imagem positiva, sentindo-se cada um também como um verdadeiro líder.

(2) O estudo – Multiplicando o primeiro momento, estimularam a liderança a todos os níveis da comunidade, através de uma discussão centrada em três questões: “1. Se pudesse criar o líder ideal, que características deveria ter?; 2. Como deve um líder comportar-se?; 3. Quais são as consequências de estar ao redor de um líder?”. Outro conjunto de questões exploraram as práticas correntes de liderança encontradas na comunidade escolar: “1. O que faz que fornece liderança?; 2. Conte-nos sobre o seu treinamento em liderança no Conselho Escolar. De que forma isso ajuda ou atrapalha?; 3. Muitas pessoas são líderes nos seus lugares, mas não querem ser líderes formais. Como o podemos ajudar como um líder informal?”. Enfatizou-se a questão da liderança informal, no sentido de nutrir uma cultura de pertença, revelando que o mais importante não é a liderança numa perspetiva de posição de autoridade. “*A liderança pertence às coisas fantásticas que as pessoas fazem no dia-a-dia das suas vidas e no trabalho, e que tem impacto positivo naqueles à sua volta*” (Gamwell & Daly, 2018, pp. 61-62). Descobriram e

entenderam, assim, os comportamentos e ações que contribuem para a melhoria da cultura, criando um espaço onde se sintam bem e tenham um sentido de pertença.

(3) As descobertas – Através dos resultados descobriram que havia uma certa consonância transversal sobre a perspectiva que tinham acerca do comportamento, características e consequências de uma liderança ideal. O estudo permitiu começar a orientar a forma de construir um modelo de boas práticas de liderança. Os participantes sublinharam o que gostariam de ver nas suas escolas neste domínio: ser inclusivo na prática de liderança; reconhecer a liderança como forma de capacitar outro; reconhecer que a liderança é uma prática e não um título; proporcionar oportunidades para participar nas atividades de liderança, incluindo a definição de visão e tomada de decisão. Se especificarmos as perguntas trabalhadas no ponto anterior, no que concerne às características da liderança ideal, os resultados apresentaram algumas diferenças: que saiba ouvir, acessível, gentil, compreensivo, empático, respeitável, cuidador, motivacional, inspirador, visionário, honesto, confiável, consistente, conhecedor, informado, que se mostre experiente, bom comunicador, positivo, entusiasta e enérgico. Algumas características bem presentes no sistema tradicional de liderança, foram mencionadas com menos frequência: capacidade de tomar decisões e solucionar problemas, assim como capacidade de organização e gestão do tempo. Apesar de características ligadas à capacidade de visão e inspiração serem importantes, foi dada mais importância às características relacionais, como a empatia, compreensão, abertura e apoio. Na questão ligada ao comportamento ideal de um líder, foram mencionados mais frequentemente “*liderar pelo exemplo, fornecer apoio, encorajamento e motivação, procurar input, inclusivo e justo, acessível e amigável, profissional e responsável, positivo e enérgico, respeitável, empático e compreensivo e, finalmente, jogador de equipe e capaz de construir relações*” (Gamwell & Daly, 2018, p. 63). Sobre as consequências de estar ao redor de um líder, o estudo ressaltou “*benefícios pessoais de sentirem-se inspirados e valorizados, benefícios de profissionais em aprender a tornar-se um líder, benefícios grupais através da união de colegas e por proporcionar uma visão partilhada, e benefícios para os alunos da escola e comunidade, ao tornarem-se mais produtivos e criativos*” (*ibid.*). À volta do líder ideal, o ambiente de trabalho é solidário e colaborativo, onde o trabalho individual e coletivo prospera.

(4) Próximos passos – Deve ser evidenciado que as vozes foram escutadas e que se encontram dedicados na construção de um modelo de liderança que não ignora os ideais capturados da

participação de todos. Primeiramente estabeleceram uma máxima, uma mensagem forte para todos, contendo e sintetizando os ideais trabalhados:

“Liderança é exemplificada por pessoas que são capazes de impactar aqueles que as rodeiam de uma forma positiva. Os nossos líderes são enérgicos, empáticos, motivados, confiáveis, conhecedores e bons comunicadores. Os nossos líderes partilham uma visão comum no seu compromisso com todos os alunos. Os nossos líderes entendem que seu papel é de apoio. Eles lideram pelo exemplo, buscam informações e ouvem. Como organização, incentivamos e promovemos essas qualidades. Em tempos difíceis e prósperos, somos definidos pelos relacionamentos que construímos.” (Gamwell & Daly, 2018, p. 65)

Quem partilha as suas ideias sobre liderança está a dar um grande presente e, por isso, é importante que as organizações educativas encontrem formas de fazer com que o potencial de cada um possa sair da sua esfera de influência. O sucesso no aproveitamento das qualidades únicas de cada um vai ser refletido na qualidade da educação. A simbiose que existe entre as escolas e a comunidade educativa não pode ser subestimada. Trazer para fora o potencial único e individual de cada aluno, deve ser um processo que ultrapasse a sala de aula. Não podemos ignorar o facto de que há necessidade de envolver parceiros de todas as áreas, pois todos têm algo para dar e a beneficiar a longo prazo. Quando todos se sentem envolvidos, o trabalho de ensinar os alunos, não só fica mais facilitado, como também mais agradável, envolvente e inspirador. Com isso em mente, foram criados os princípios de liderança criativa, reconhecendo o brilhantismo da participação de todos:

“Cada indivíduo tem uma capacidade criativa única e ideias que necessitam ser reconhecidas, valorizadas e apoiadas; ao aproveitar essas capacidades individuais, a organização será enriquecida e revigorada; o efeito culminante será o de adquirir uma cultura de compromisso, na qual as pessoas se sentem valorizadas e envolvidas, num ambiente que abraça a aprendizagem contínua promovida pelo diálogo interno e externo; este contexto de aprendizagem fornecerá ótimas condições, nas quais podemos alcançar e ensinar todas as crianças ao nosso cuidado, permitindo que se tornem cidadãos digitais globais e bem-sucedidos, com fortes habilidades criativas e de pensamento crítico, assim como apreciadores da diversidade.” (Gamwell & Daly, 2018, p. 66)

(5) “*Lead the Way*” tornou-se o veículo para estimular a criatividade individual e organizacional. Este passo centra-se na divulgação e promoção do modelo, de forma a chegar a todas as escolas, departamentos, grupos, alunos e professores, assim como à restante comunidade educativa. O conceito por detrás desta “marca”, centrou-se na ideia de que, tal como a liderança formal absolutamente importante para o sucesso da organização, a liderança informal, que se manifesta pelas coisas “maravilhosas” que cada um faz no trabalho diário, é igualmente importante. Gamwell e a sua equipa começaram a apresentar diversos eventos denominados “*Lead the Way*” nas escolas, na premissa de que, quem contactasse com cada uma

delas, já saberia que as fronteiras entre liderança formal e informal, seriam derrubadas, em momentos de participação e construção coletiva para um bem comum. Desmistificou-se a ideia de que a criatividade era uma característica ou condição ligada exclusivamente às artes, exibindo as suas faces nas mais diversificadas áreas, sublinhando casos e exemplos de sucesso.

(6) Criatividade desmistificada e definida - manter o ímpeto de incorporar a liderança informal como a alma do distrito através da filosofia e dos eventos "*Lead the Way*". Este passo tratou de encontrar uma definição comum e entendimento sobre criatividade, no qual todos pudessem estar de acordo. Depois de consultar diversos especialistas para tratar dos temas sobre as qualidades da liderança efetiva e sobre a forma como ela pode gerar contextos/ambientes onde a criatividade pode ser estimulada, sobretudo nas escolas, assim como da participação de toda a comunidade nos moldes acima referidos, foram listadas três conjuntos de características que definem a criatividade: "*Original, novo ou inovador; tenha valor ou a capacidade de efetividade; é ou pode ser praticamente implementado ou criado*" (Gamwell & Daly, 2018, p. 68). Mais tarde, após outros eventos e discussões, foi criada uma quarta linha orientadora para a conceção de criatividade: "*pode ser usada para solucionar problemas ou para aplicar a técnica baseada na força³ para catalisar a transformação positiva e a mudança*" (Gamwell & Daly, 2018, p.69).

(7) Descobrir as condições específicas para fomentar a criatividade, não esquecendo que cada organização é diferente, com seus próprios objetivos, cultura, pessoas, desafios e oportunidades. No paradigma apresentado na obra de Gamwell e Daly (2018) existem pelo menos quatro condições, ou ferramentas, para apoiar os três imperativos, mas cada um necessitará descobrir se há outras condições específicas que se apliquem melhor na sua organização. A melhor maneira de fazer isso é perguntar aos seus funcionários, alunos, clientes e comunidade o que eles pensam.

Para Bento (2008) e Fullan (2001), como podemos constatar, mais determinante que qualquer estilo que possa ser adotado (com os reflexos na cultura e clima organizacional), é o nível de

³ Do termo original "*strength-based technique*", que podemos interpretar como uma prática de trabalho que enfatiza a determinação, numa abordagem prática que resulta da combinação do valor, da competência, do conhecimento e do potencial do executante na área de intervenção.

compromisso que ele mesmo assume no desempenho da sua função. Adicionamos ao pequeno léxico que vamos construindo, termos como capacidade de mobilização, energia, foco, congruência, compromisso, inspiração, entusiasmo, confiança e, não menos importante, energia. Depois de conhecermos a experiência de Gamwell, no nosso léxico, aos termos que acima adicionamos, acrescentamos escuta, criatividade, valor, colaboração e trabalho de equipa. Conscientes de que definir um estilo de liderança e perfil de um líder é um processo bastante complexo, aliás como argumentámos com os diferentes autores ao longo deste estudo, se o contexto é o de mudança, inovação e criatividade, o processo não será menos complexo. Existem, todavia, experiências que resultam melhor neste tipo de intenção e, por essa razão, recorreremos a Fullan (2001) e à obra de Gamwell e Daly (2018). Muitos outros, certamente, aportariam mais ideias. No entanto, e reunindo a informação que compilámos no caminho que seguimos até aqui, concluímos o seguinte:

A liderança é uma construção e uma relação com o meio. Em relação ao líder, independentemente das qualidades pessoais, da visão, do crer, uma das competências determinantes que acabarão por validar todas as restantes, será a de conseguir contaminar as pessoas com a sua paixão, fazendo como que elas se sintam úteis em cada parte do processo que leve aos fins desejados. Neste contexto, é importante destacar dois detalhes importantes a juntar às suas qualidades: saber dominar a técnica de comunicação assertiva e, não menos importante ter o cuidado de utilizar o “nós” em vez do “eu”. Trata-se de exercício de conquista e uma ferramenta de contaminação positiva, de união, de fazer acreditar que qualquer elemento liderado, além de ser uma peça de uma engrenagem, todavia determinante para o seu funcionamento, também transporta consigo um conjunto de ideias brilhantes, mas que nem sempre encontraram espaço para partilha.

Um bom líder deve dar importância às relações, conhecer muito bem os liderados que são responsáveis não só pelo funcionamento da instituição, como também pela imagem que a mesma passa para dentro e para fora. Para tal, deve reunir, quando pode, indivíduos com determinados perfis de competência, e que mesmo eles tenham uma visão partilhada com a liderança tão ambiciosa como honesta, não esquecendo que existem, efetivamente, muitas questões técnicas que são melhor solucionadas por elementos com competências específicas. Neste último detalhe, que é absolutamente determinante, entram, obviamente, as questões de gestão e administração que, perante um líder com exímia capacidade de comunicação assertiva, crer, visão e determinação, e perante a delegação de competências às pessoas certas, irão

certamente reforçar a sua capacidade de liderar com qualidade e com reflexos que não poderão ser menos que positivos na instituição. Mas não só, pois também, tal como nos ensinou Gamwell, o líder deve reunir o maior número possível de outras representações na organização, dissolvendo as hierarquias, e valorizar o que cada um tem para dar.

4. A criatividade

Relembrando o que referimos no início deste capítulo, o estudo empreendido obrigou a uma incursão no domínio da criatividade. Para lá dos processos que estão envolvidos, centrámos também a nossa revisão na forma como a mesma pode ser trabalhada na escola, de maneira a reunirmos informação concreta para desenhar o programa complementar de expressão artística e emocional

4.1. Entender a criatividade

Embora muitos tentem associar a criatividade com a inteligência como se se tratasse da mesma aptidão psicológica, estes termos não são sinónimos, e não é necessariamente obrigatório ter um nível de Quociente de Inteligência (QI) elevado para ser criativo (Gloton & Clero, 1971). De um ponto de vista funcional, segundo a *Gale Encyclopedia of Childhood and Adolescence* (Kagan & Gall, 1998), a inteligência refere-se a uma variedade de capacidades mentais, incluindo a de raciocinar, planificar, solucionar problemas, pensar abstratamente, compreender ideias complexas, aprender rapidamente, e aprender através da experiência. Neisser *et al.*, da Associação Americana de Psicologia, em “*Intelligence: Knowns and unknowns*” (1996), afirmam que os indivíduos se distinguem pela sua capacidade de entender ideias complexas, de se adaptarem efetivamente ao meio, aprendendo através da experiência e envolvendo-se em diversas formas de raciocínio de modo a superar obstáculos, utilizando o pensamento. É certo que os indivíduos com um QI elevado são, com frequência, criativos, do mesmo modo as pessoas com défice cognitivo não são criativas, mas o que é interessante notar é que se encontram muitos indivíduos com QI inferior à média, que são criativos e não criativos entre os que têm QI elevado (Gloton & Clero, 1971).

Recorrendo à mesma fonte que estabelece o ponto de vista funcional da inteligência, esta define criatividade como “*a capacidade de criar invenções, produzir trabalhos de arte, ou resolver problemas usando uma abordagem original, nova e não convencional*” (Kagan & Gall, 1998, p. 184).

Pesquisas revelaram que não só o meio ambiente como as estruturas sociais nas quais o indivíduo está inserido, poderão ter mais peso do que simplesmente o fator hereditário, e que a criatividade da criança pode ser tanto favorecida com desfavorecida logo nas primeiras experiências em casa e na escola (Ryhammar & Smith, 1999). Como sublinha Dayer, “*a*

criatividade das crianças se expandirá se é estimulada” (cit. Vivar, 2006, p. 245), o que leva Dolores Vivar a afirmar que nem todas as crianças têm a mesma inteligência, nem todas têm a mesma criatividade, do mesmo modo que manifestam comportamentos que evidenciam inteligência desde que nascem, manifestam também comportamentos que indicam o seu potencial para a criatividade, pelo que essa consciência é determinante na hora de educar.

O modelo de Amabile (1988), por exemplo, sugere que a criatividade individual pode ser afetada até por pequenos aspetos do meio social envolvente, isto é, ela poder ser comprometida, caso um sistema de recompensas seja determinado com antecedência ou se existe uma pressão de tempo desadequada. Uma supervisão excessiva, uma condicionante competitiva, ou um conjunto de restrições ao nível de escolhas em termos de abordagem ou materiais de trabalho, configuram-se, igualmente, como fatores condicionantes do processo criativo. Esperar uma avaliação, ainda segundo a mesma autora, também pode influenciar o desempenho em contexto criativo. No século vinte, foram muitos os psicólogos, educadores e outros cientistas na área social, que apresentaram teorias sobre a criatividade.

No trabalho Psicanalítico de Sigmund Freud, foi enfatizado o papel do inconsciente na criatividade, introduzindo a ideia de que a criatividade nas realizações artísticas, nas ciências, entre outros campos, era reflexo de uma sublimação da libido (impulsos sexuais). Através de alguns dos seus trabalhos como “*Delusion and Dreams in Jensen's Gradiva*” (1907), “*Creative Writers and Daydreaming*” (1908), “*The Moses of Michelangelo*” (1914), “*Thoughts for the Time of War and Death*” (1915), “*The Uncanny*” (1919)⁴, entre outros, o autor sustenta que o processo criativo se configura como uma defesa alternativa a patologias de neurose. Ao explorar o trabalho de alguns artistas, Freud, considera o seu produto como o resultado da criação de um mecanismo de autodefesa, levando os autores à produção de fontes de entretenimento e de prazer socialmente aceites pelo público. A capacidade de o artista materializar as suas fantasias em criações artísticas, canaliza, segundo o psicanalista, o que poderia transformar-se num sintoma neurótico. Estes e outros textos de Freud foram compilados em “*On Creative and the Unconscious: The Psychology of Art, Literature, Love and Religion*” pela Harper Perennial Modern Thought (1ª ed. em 1954, sendo que foi consultada a edição de 2009) e em “*The Unconscious: The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*” (Freud, 1915).

⁴ Drobot, A. “*The process of creativity*”, The Romanian Association for Psychoanalysis Promotion (AROPA), <http://www.freudfile.org/psychoanalysis/index.html>, [26 de fevereiro de 2020]

A escola Behaviourista de Psicologia, incidiu sobre a relação entre a criatividade e o reforço externo positivo, tais como recompensas e elogios. De acordo com esta abordagem, Ryhammar e Brolin (1999) sugerem que os próprios programas educativos já contêm em si muitas suposições behavioristas, enfatizando a importância do ambiente e a sua capacidade para influenciar a atitude comportamental do indivíduo. Sustentam que a criatividade é aprendida, podendo ainda ser fomentada através de estímulos, reforço e resposta, não descartando a ideia de que, mesmo neste domínio, a aprendizagem no campo da criatividade tem ritmos diferentes de indivíduo para indivíduo. Consideram, no entanto, que todos podem ser ensinados através desse método a serem mais criativos.

Por outro lado, os Cognitivistas analisam os componentes mentais do processo criativo. Neste grupo, entre outros, encontramos o pensamento de Galton (1869) resultante das primeiras investigações do pensamento humano que abre caminho à área de estudos psicométricos⁵, também de Mednick (1960's) com as ideias relacionadas com os processos associativistas gerando novas combinações e ainda Guilford (1950) com a investigação do pensamento divergente, uma condição que analisaremos mais adiante.

Outra tentativa de compreender a criatividade, foi através o estudo de análise de várias personagens consideradas criativas e que deram a sua contribuição em diversos campos de atividade. Howard Gardner (1993), em "*Frames of Mind*" concluiu o que havia de comum entre pessoas como Freud (Psicologia), Einstein (Física), Stravinsky (Música), T. Elliot (Poesia), Martha Graham (Dança) e Mahatma Gandhi (política), onde, resumidamente, conclui que a criatividade floresce dentro de uma atmosfera de ansiedade moderada, na qual o indivíduo começa a pressentir que a forma habitual de fazer as coisas já não é a mais adequada. Por outro lado, a pessoa altamente criativa, naturalmente, deve sentir-se suficientemente familiarizada com o tema que deseja trabalhar, pois daí resulta a confiança. Sublinha, todavia, que demasiada experiência pode atrair o regresso aos procedimentos habituais, rotineiros, portanto, desprovidos de criatividade. Tal como qualquer pessoa necessita de 10 anos de aprendizagem antes de se tornar um perito na sua área de trabalho, a pessoa criativa também passa pelo mesmo caminho antes poder contribuir com algo verdadeiramente criativo.

Segundo o mesmo autor, para trabalhar novas ideias é necessária confiança e, por isso, é natural que se apoie na sua família e amigos que o possam encorajar. Esse suporte permite o

⁵ Vertente da psicologia que funciona paralelamente à parte experimental, que visa realizar medidas quantitativas e em grande número, por exemplo através de testes, que permita aproximar os dados da psicologia ao campo da ciência. (Manuel Burgos, 2014)

indivíduo resistir à crítica adversa, tornando-se imune à frustração do erro. Mas o que contam as histórias das personalidades criativas é também a forma como se dedicaram e alma e coração ao trabalho, muitas vezes sacrificando uma vida cotidiana normal. Muitas das pessoas criativas não valorizam suficientemente a construção de uma vida familiar, sendo que as relações de amizade que estabelecem, são geralmente em número restrito e bastante seletivo (Gardner, 1993). Mais tarde, em “*Five Minds for the Future*” (Gardner, 2009), num contexto educativo, avança com a constatação de que mais que de uma habilidade, a criatividade surge também do temperamento:

“O criador se destaca em termos de temperamento, personalidade e postura. Ela é perenemente insatisfeita com o trabalho, padrões, questões e respostas atuais. Ela ataca em direções desconhecidas e gosta - ou pelo menos aceita - ser diferente da matilha ... Há uma razão pela qual tantos criadores famosos odiaram ou abandonaram a escola - eles não gostaram de marchar ao som da música de outra pessoa (e, por sua vez, as autoridades não gostavam dos seus padrões idiossincráticos de marcha. Todos nós fracassamos, e - por serem ousados e ambiciosos - os criadores falham com mais frequência e, com frequência, de forma mais dramática.” (Gardner, 2009, p.83).

O conceito de criatividade, no entanto, teve alguma evolução antes das contribuições de Gardner (1993, 2006 e 2009), por isso, explorando alguns autores que centraram também o seu trabalho na preocupação em entender como se desenrola o processo criativo, mais dados teremos para melhor compreendermos do que se trata a criatividade.

4.2. Processos na criatividade

Foi em 1950 que, com J. P. Guilford, a criatividade começou a despertar um crescente interesse. A sua visão Psicométrica, primeiramente divulgada 1936, baseou-se nos conceitos de pensamento divergente e convergente, desenvolvidos entre os anos de 1950 e 1960. Essa visão foi responsável pela criação de mecanismos de medição da criatividade por vários autores, estimulando a produção de conhecimento sobre os seus processos. Segundo Guilford (1967), um problema que apele a uma solução única e imediata, muito estruturado e comportando dados rigorosos e limitativos, vai exigir um modo operatório particular. Depois, toda a atividade mental em que o pensamento é estreitamente canalizado, encerrado em normas restritivas, submetido a instruções rígidas no sentido de uma solução única, favorece e apele para um modo de pensamento chamado pensamento convergente. É o modo de pensamento próprio da informação, da memória, das aprendizagens em geral, como aprender a ler ou a guiar automóvel. É também um pensamento conformista, prudente, rigoroso, mas estreito. Por outro

lado, o pensamento divergente é aquele, que perante um problema, procura todas as soluções possíveis, menos adstrito à conformidade da resposta do que à sua originalidade, tranquilo em face das questões amplas e mal definidas, capaz de apreender relações entre factos nunca anteriormente notados e de produzir formas novas através de ensaios e erros, por aproximação experimental. É este tipo de pensamento que caracteriza o espírito de aventura e de fantasia, o pensamento do artista, do sábio, do pioneiro, do inovador. Digamos que o pensamento divergente é a própria tradução, no plano psicológico, do termo “criatividade” (Golton & Clero, 1971). Para Guilford (1967), o pensamento divergente tem três características: fluência, como a capacidade de rapidamente criar várias soluções para a resolução de um problema; flexibilidade, como a capacidade de considerar várias alternativas ao mesmo tempo, e finalmente, originalidade, se a resposta apresentada for incomum e diferente de qualquer outra.

Muitos estudiosos, entre os quais destacamos Cropley (2006), concluíram que o pensamento divergente, importante para o processo criativo, não é o único elemento necessário para criatividade, mas também a complementaridade do pensamento convergente. Para garantir a originalidade numa bem-sucedida solução para um problema, há que aferir essa solução, uma vez que a mesma também terá que ser apropriada. Nesse sentido, o pensamento convergente permite que um indivíduo avalie as suas ideias e rejeite as que não sejam inteiramente válidas. Cropley (1997) sustenta que o pensamento divergente poderá gerar ideias “*quase-criativas*” ou “*pseudo-criativas*” que somente o pensamento convergente pode aferir. Estes dois termos, para que melhor possamos entender, foram explicados pelo autor da seguinte forma:

“[...] é necessário distinguir entre mera novidade e novidade que ganha o rótulo "criatividade". A primeira envolve o que Cattell e Butcher (1968, p. 271) designam de "pseudo-criatividade": a novidade que deriva apenas da não-conformidade, da falta de disciplina, da rejeição cega do que já existe e da simples liberdade deixar-se ir. Baseado em German Heinelt (1974), acrescentei a "quase-criatividade" (por exemplo, Cropley, 1997, p. 89), que tem muitos dos elementos da criatividade genuína - como um alto nível de fantasia - mas apenas uma conexão ténue com a realidade.”
(Cropley, 2006, pp. 4-5)⁶

Assim Cropley (1997) concluiu que, para a criação de cada “ideia nova” através do pensamento divergente, esta será efetiva se validada através do pensamento convergente, concluindo assim, que o processo criativo, contém as duas componentes de pensamento.

⁶ Cropley, A. J. (2006) *In praise of Convergent Thinking*, Creativity Research Journal 18(3):391-404
https://www.researchgate.net/publication/247807708_In_Praise_of_Convergent_Thinking
[26 de fevereiro de 2020]

Os traços da personalidade, por outro lado, têm sido avaliados, não somente com base na análise da forma como os criativos se comportam, mas também pelas respostas dadas em testes como o de Rorschach⁷. Taylor e Barron, através de um estudo realizado em 1963, apresentam alguns traços característicos da personalidade criativa:

“[...] a personalidade criativa é autônoma nos seus pensamentos e ações, não se integra facilmente num grupo e não se submete aos valores do grupo, se as atividades e valores não são conformes às opções pessoais; - tende a ser menos dogmática e mais relativista na sua concepção de vida que as personalidades menos criativas; - admite os aspetos irracionais do seu comportamento; - prefere a complexidade e a novidade à simplicidade e ao conhecido; - aprecia o humor e tem um bom sentido de humor; - acentua ao mesmo tempo valores teóricos e estéticos.” (Taylor & Barron, 1963, *cit.* Droz & Richelle, pp. 251-252, 1996)

Na tentativa de melhor avaliar determinados comportamentos em testes de avaliação da criatividade, tais como a motivação, iniciativa, ambição, tolerância à ambiguidade, perseverança e julgamento independente, traços estes, intimamente ligados à criatividade, Amabile (1983) começou por dividir o processo em três componentes: a capacidade num determinado domínio em que o desafio é colocado, a capacidade criativa e, por fim, a motivação intrínseca. Através da análise de uma variedade de estudos (De Jong, & Lepper, 1976; Condry, 1977; Deci, 1971, 1972; Kruglanski, 1975; Lepper & Greene, 1975; Lepper, Greene, & Nisbett, 1973; Ross, 1975, *cit.* Amabile, 1983), a autora notou que a produção de indivíduos, após serem avisados que seriam julgados e reconhecidos, no critério da criatividade, revelou-se menos criativa do que a de aqueles que participaram num projeto de trabalho sem a perspectiva de reconhecimento exterior. Refere a autora que:

“A motivação intrínseca da tarefa é a paixão: a motivação para empreender uma tarefa ou resolver um problema porque é interessante, envolvente, desafiadora ou satisfatória - em vez de tirá-la da motivação extrínseca advinda de recompensas contratadas, vigilância, competição, avaliação ou requisitos para fazer algo de uma determinada maneira. Um princípio central da teoria componencial é o princípio da motivação intrínseca da criatividade: As pessoas são mais criativas quando se sentem motivadas principalmente pelo interesse, prazer, satisfação e desafio do próprio trabalho - e não por motivadores extrínsecos. (...) motivadores extrínsecos importantes podem minar a motivação intrínseca, sua presença ou ausência no ambiente social é criticamente importante. O mesmo ocorre com a presença ou ausência de forças que podem apoiar a motivação intrínseca.” (Amabile, 2012, p. 4).

O meio parece desempenhar um maior papel em relação ao fator hereditário no desenvolvimento da criatividade. Gémeos idênticos criados à parte, segundo Kagan e Gall

⁷ Teste projetivo baseado na interpretação de manchas de tinta, criado nos anos 1960's pelo psicólogo suíço Hermann Rorschach.

(1998), denotam maiores diferenças na criatividade do que no fator de inteligência, levando a equacionar que o ambiente familiar com determinadas características, parece ser um bom meio condutor de criatividade e uma delas, será a que se baseia numa atitude mais tolerante em contraste com o ambiente de ansiedade e de autoritarismo. Encontramos alguns pontos similares na conclusão a que Getzels e Jackson (1961, *cit.* Torrance, 1962) chegaram, depois de realizarem um estudo diferenciando os alunos altamente inteligentes dos altamente criativos, quando entrevistaram os seus pais, registando o seguinte:

“Os pais dos alunos de alto QI tendiam a recordar maiores dificuldades financeiras durante a infância e, no momento, expressavam maior insegurança pessoal, real ou imaginária, do que os dos mais criativos. Os pais dos adolescentes com QI alto também pareciam ser mais "vigilantes" em relação ao comportamento de seus filhos e ao sucesso acadêmico. Eles são mais críticos tanto em relação aos seus filhos como da escola do que os pais de adolescentes altamente criativos. Os pais dos criativos se concentram em qualidades menos visíveis, como a abertura da criança à experiência, os seus valores, os seus interesses e entusiasmo.” (Getzels & Jackson, 1961, *cit.* Torrance, 1962, p. 82)

Desde a consciência de que os pais desempenham um papel importante no desenvolvimento do processo criativo da criança, Amabile (1983) direcionou a análise esses fatores no contexto escolar, compilando diversos estudos, através dos quais, podemos perceber muito bem a importância daquilo a que designou como motivação extrínseca e que poderá funcionar em paralelo à motivação já acima elencada, a intrínseca. Esta motivação, resume em poucas palavras Hernández, como aquela que “*surgiria de fontes externas à própria tarefa, como, por exemplo, a avaliação antecipada ou as recompensas*” (Hernández, 2006, p.73). O reforço positivo tem-se revelado como um gerador fundamental de criatividade em alunos em período escolar básico, encorajando o pensamento original para distintas áreas de atividade. No entanto, só determinadas ações ou atitudes por parte dos professores podem fomentar a criatividade, tal como outras podem desencorajar. Por essa razão, a motivação extrínseca funcionará melhor como sinergia consciente das suas virtudes, embora também tenha os seus efeitos negativos, por negligência ou falta de conhecimentos no âmbito da educação baseada na criatividade.

Torrance e Goff (1990), em “*How adults kill creativity*”, divulgam o que os professores e os pais podem fazer para estimular a criatividade junto dos jovens. Por exemplo, impor algumas orientações, bem como o excesso de instruções para a realização de uma atividade, reduz no seu resultado o potencial a nível de criatividade. Os autores dão mais alguns:

“[...] ensinar uma criança a pensar que há somente uma forma correta de fazer as coisas, mata a necessidade de experimentar novas formas; pressiona as crianças para serem realistas, para parar de imaginar; quando rotulamos os voos pela fantasia como “tontos”, trazemo-la bruscamente até à

terra, fazendo como que essa vontade inventiva se enrole e morra; fazendo comparações com outras crianças. Isso é uma pressão sutil para o conformismo; desencorajar a curiosidade da criança, sendo que um dos indicadores mais seguros da criatividade é a curiosidade; ainda assim, muitas vezes, ignoramos perguntas porque estamos muito ocupados para questões “tontas”. As perguntas das crianças merecem respeito.” (Torrance & Goff, 1990, pp. 4-5).

Sem restrições, o papel imaginativo da criança é fundamental na criatividade. Quando são expostas a novos objetos e atividades, são estimuladas a nível dos sentidos, e reforçam os seus impulsos exploratórios (como a curiosidade), e os resultados consequentes da abertura a novas experiências e ideias, fomentam o seu pensamento criativo. Qualquer coisa que se focalize num contexto fora do próprio ato criativo em direção a algo externo pode ser prejudicial. Por exemplo, tendo conhecimento prévio que o esforço e dedicação vão ser avaliados, a tendência restringe o impulso criativo, como se houvesse a possibilidade de ganhar um prémio ou outro tipo de recompensa. A competição cria um fator externo que, de alguma forma, estrangula a criatividade (Kagan & Gall, 1997).

A criatividade, como vimos acima, pode ter um impacto muito positivo no desenvolvimento do ser humano, dotando-lhe de poderosas ferramentas para lidar com os desafios e problemas do dia-a-dia. Que pode, então, a escola fazer para estimular, numa primeira parte e, depois, retirar desse potencial ao nível do clima organizacional?

4.3. Como testar a criatividade

Há quase 70 anos que se tem vindo a desenvolver testes que visam avaliar as qualidades e as capacidades que constituem a criatividade, e que são diferentes dos convencionais testes de inteligência. Grande parte dos testes utilizados atualmente são, pelo menos, parcialmente, baseados nas teorias da criatividade desenvolvidas por Guilford na década de 1950, algumas das quais já suprarreferidas, assim como decorrentes do trabalho de Ellis Paul Torrance entre 1960 e 1974. Baseados nas componentes fluência, flexibilidade e originalidade, sob a direção de Guilford, entre os anos 1950 e 1970, na Universidade de *Southern Califórnia*, através do *Aptitudes Research Project (ARP)*, vários testes foram concebidos com a finalidade de estudar a criatividade como estrutura do intelecto, que acabaram por ser a base de estudo e testagem para várias companhias e educadores. Esses testes dividiram-se em duas categorias, a verbal e a não-verbal ou figurativa (Guilford, 1967). Para medir e avaliar as capacidades verbais no campo da criatividade, foram desenvolvidos os testes que, de seguida elencamos a partir da compilação de O’Neill Jr. e Drillings (1994): fluência verbal, a fluência ao nível da ideias,

fluência associativa, fluência expressiva, usos alternativos, títulos para enredos, consequências e profissões, todos estimulando a busca de múltiplas soluções para um dado problema, privilegiando as características diferentes das mesmas. Os testes de índole figurativa, faziam uso da capacidade gráfica em conjugação, por vezes, da fluência e flexibilidade.

Os testes de avaliação do pensamento divergente, geralmente são analisados tendo como base a quantidade e variedade de respostas dadas; a originalidade das respostas e a quantidade de detalhe nelas contidas, e a elaboração. Esta característica também presente no processo criativo consiste na facilidade em acrescentar uma variedade de detalhes a uma informação. Tem um papel importante nas produções criativas, pois permite progredir de um tema ou esboço vago até uma estrutura ou sistema organizado (Alencar, 1986). Para sublinhar a importância da elaboração no processo, Dow (2017) utiliza um exemplo que nos ajuda a entender bem a diferença que pode fazer na qualidade de uma resposta quando ela é trabalhada ou criada de forma mais elaborada, uma vez que vai introduzir mais detalhes no seu conteúdo. Nos usos para um tijolo, no âmbito do teste dos “usos” de Guilford (1967) a resposta “*como arma*” é significativamente menos elaborada que “*para acertar na cabeça do meu irmão com*” (Dow, 2017, p. 10).

Segundo Kagan e Gall (1997), este tipo de testes, além de medirem o modo de pensar, também conseguem avaliar atitudes, comportamentos e a percepção. Ainda segundo os mesmos autores, na generalidade, os testes de criatividade, têm revelado um grande grau de fiabilidade, no sentido em que a pontuação obtida para um determinado indivíduo tende a manter-se similar após vários testes. Como última referência, os testes tendem a criar, durante a sua realização, uma ansiedade, produzindo situações que podem distorcer os resultados. Neste particular, Amabile (1983), defende que a avaliação da criatividade deve ser realizada a partir da observação da atividade criativa enquanto esta se produz no seu entorno natural, como o momento em que o avaliado está a pintar ou a contar uma história.

Também baseados no pensamento divergente, o *Torrance Tests of Creative Thinking*, também conhecidos como TTCT de Torrance, foram publicados pela primeira vez em 1976, e, desde então, foram revistos por diversas vezes. Cropley (2001) sublinhou a importante atualização de 1999, e o facto de os testes terem ganho um espaço muito importante, internacionalmente, como um precioso aliado de muitos investigadores e profissionais, e no papel da definição da criatividade. No trabalho inicial que, segundo Torrance (1962) começou a ser desenvolvido por si e alguns dos seus colegas, como Kate Frank e Paul R. Hendrickson, configuraram o *Minnesota Tests of Creative Thinking*, e incidia sobre três áreas de processamento criativo ou categorias:

tarefas não verbais, tarefas verbais usando estímulos não verbais e, finalmente, tarefas verbais com o recurso a estímulos verbais. Na altura considerou que “*embora o programa continue em desenvolvimento, ainda há muito trabalho por fazer na simplificação da pontuação, no desenvolvimento de tipos de pontuação mais poderosos e significativos, e no desenvolvimento de normas, as tarefas já demonstraram o seu potencial e utilidade.*” (Torrance, 1976, p. 213). O modelo posterior do TTCT de 1999, tal como descreve Cropley (2001) reserva seis atividades verbais, divididas entre (1) “fazer perguntas”, (2) “adivinhar as causas” e (3) “adivinhar as consequências”, num primeiro conjunto que centra o processo na curiosidade que, segundo Torrance (1976) está muito enraizado na tendência para investigar alguma novidade percebida, e procurar informação sobre qualquer coisa. Basicamente estes testes, cada um deles a realizar num período de tempo controlado, são compostos por uma figura ou ilustração de uma história, a partir da qual o avaliado deve, (1) elencar o maior número possível de questões relacionadas com a figura, num dado tempo; (2) ou elencar o maior número de causas que levem a figura ilustrar o que ilustra (que ações conduziram a ela); (3) ou antecipar consequências, a curto ou longo prazo, a partir do que a figura ilustra. Ainda na área não verbal, encontramos o (4) teste de “melhoria de produto”. Segundo Torrance (1976) este tipo de teste oferece possibilidades interessantes na avaliação da Fluência, flexibilidade, originalidade, invenção e gosto. Exemplo desta tarefa, pode ser pegar num brinquedo (inicialmente, foi um cão de peluche) e propor melhorias para que ele possa ser mais divertido para uso recreativo:

“Tenta pensar na mais inteligente, interessante e mais inusuais formas que encontres para mudar este brinquedo, para que os rapazes e raparigas se divirtam mais quando estiverem a brincar com ele. Não te preocupes com o quanto isso poderia custar – somente em torná-lo mais divertido para brincar. À medida que vais pensando nas ideias, diz-me que as anotarei por ti.” (Torrance, 1976, p. 233)

A complexidade e a riqueza deste exercício é exemplificada depois pelos 20 princípios de natureza diferente pelos quais as respostas podem ser analisadas, entre os quais, “adicionar” (adicionar-lhe partes, como por exemplo, um motor, uma flor, etc.), “mudar a cor” (em parte ou na totalidade), ou “apelativo à visão” (colocar partes que brilham, o que se podem ver no escuro, etc.), “subtração” (retirar partes do todo, alterando o seu aspeto), entre outros. Nos testes originais, Torrance já alertava para a necessidade de desenvolver melhor cada uma das pontuações, com vista a melhorar cada um dos indicadores, passando esse processo pela sua vasta aplicação, para que os resultados possam ser uma melhor validação. Veremos isso mais adiante, através da descrição e aplicação PIC-J, ou *Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes* (Artola *et al.*, 2008).

Ainda dentro da secção verbal dos TTCT, encontramos o (5) usos inusuais, que recorre novamente a pensamento divergente, ao apresentar a proposta de dar um objeto e solicitar que usos possam dar a esse objeto. O último tipo de teste, no domínio verbal, (6) o “supõe que”, que coloca o desafio de imaginar hipóteses para uma situação improvável, como “*imagina que as nossas sombras se tornam reais*” ou “*imagina que podias esticar o teu corpo até onde desejaesses*” (Torrance, 1976, p. 242).

Seguimos com a parte não verbal dos TTCT, composta por quatro propostas diferentes, com (1) a tarefa das “figuras incompletas”, onde um papel é dividido em duas partes, cada uma delas contendo diferentes figuras incompletas com o objetivo de estimular a imaginação. Aos avaliados é solicitado que, desenhando ou adicionando as linhas que entenderem, criem novos objetos. O (2) “teste da figura”, em que o avaliado recebe uma folha com uma figura simples, que deverá ser parte integrante de algo mais completo que devem criar através do desenho. A figura pode ser posicionada onde desejarem. Adicionalmente, devem imaginar um título para a criação e registar por escrito no trabalho final. O último teste que pesquisámos na obra de Torrance (1976), inicialmente concebido para avaliar a fluência e a flexibilidade foi o (3) teste dos círculos e quadrados, e depois modificado de forma a enfatizar a originalidade e a elaboração, o exercício é composto por dois impressos como quarenta e dois círculos, em que é pedido para esboçar objetos ou figuras que tenham círculos como uma parte importante na sua configuração.

Não menos importante, foi o contributo de Wallach e Kogan (1965) na criação de testes, dos quais Cropley (2001) sublinha a ênfase que é dado na sua realização, marcada pela atmosfera lúdica e a ausência de limites de tempo para a sua realização, uma situação que não era contemplada nos exemplos elencados até aqui e que, notoriamente, influenciaram a sua configuração. O seu conjunto de testes, era composto por três sub-testes verbais: (1) “teste de instâncias”, para listar o maior número possível de coisas com determinadas características solicitadas, (2) “usos alternativos”, muito similar ao de Torrance (1976), e (3) “similitudes” para encontrar o que pode haver de comum entre duas coisas, aparentemente, distintos, como, por exemplo, “uma laranja e uma maçã” (Wallach & Kogan, 1965).

Na vertente não verbal, os mesmo autores apresentam um conjunto de testes com estímulos visuais ambíguos, nomeadamente o (1) “significado dos padrões”, numa figura que configura algo que não está terminado, onde é solicitado que se imagine o que poderia ser, se o mesmo estivesse completo e o (2) “sentido das linhas”, onde a tarefa é similar, mas a ilustração é configurada somente com uma linha.

Para terminar, uma breve referência ao *Remote Associates Test* (RAT) de Mednick (1962, *cit.* Cropley, 2001) que, embora não exista na atualidade, enriqueceu o panorama criativo nesta área, pela proposta que constitui. Muito resumidamente, está baseado na forma como associamos ideias, muito ligado à experiência de cada um, mas que, de alguma forma, pode estimular a criatividade através do exercício de encontrar uma palavra que possa ser associada a um conjunto de três outras dadas. Por exemplo, se o resultado é “redonda”, “tênis” e “maneiras”, a palavra a encontrar que combine com qualquer uma das três, pode ser “mesa”.

Ainda que tenhamos apresentado propostas que remontam aos anos 60’s e 70’s do séc. XX, estas configuram-se como modelos, a partir dos quais, outras versões mais recentes se baseiam. Exemplos claros disso, como acima referimos, são os testes que encontramos no mercado espanhol onde a investigação foi realizada, portanto, acessíveis a professores e investigadores, que são claramente fundados, pelo menos, nas propostas de Guilford, Torrance, Wallach e Kogan que explorámos neste subcapítulo. Mais adiante, especificaremos essa constatação. Mas antes disso, e porque analisámos o tema da criatividade, não só como conceito, mas também como processo e formas de quantificação, parece-nos profícuo adequar a exploração ao contexto onde o presente estudo foi realizado: a escola.

4.4. Escola e criatividade

Pelo que já foi exposto, fica claro que as escolas podem, e devem, favorecer e estimular a criatividade, proporcionando atividades que atribuam aos jovens um papel importante nas suas autoaprendizagens, permitindo-lhes alguma liberdade na exploração evitando trabalhos de estruturas demasiado rígidas, e, sobretudo, motivar para a participação de atividades criativas pelo puro prazer pessoal que elas podem proporcionar e nunca com a finalidade de uma possível compensação externa. Esta premissa foi muito importante para a estruturação das sessões semanais que mais adiante exploraremos, constituindo um dos elementos principais da presente investigação, não só pela introdução de uma rotina diferente na escola, mas também por respeitar individualidade. Viajamos quase 50 anos para encontrarmos dois autores que se preocupavam com o tema da criatividade em contexto educativo, sublinhando que “*a criatividade só pode exercer-se plenamente dentro de um clima aberto e liberal, com independência dos constrangimentos exteriores, materiais e morais*” (Gloton & Clero, 1971, p. 27). Esta afirmação será, no contexto do presente trabalho, uma base fundamental para o

desenvolvimento da sua vertente prática, donde mais tarde retiraremos informação baseada na observação.

A criatividade não é exclusiva das artes, parece-nos fundamental sublinhar antes de avançar, mas também não é menos verdade que a criatividade constitui-se como um componente necessário, uma vez que a criação e a expressão artística não se reduz somente à ação de juntar material, cor, matéria, movimento do corpo, ideias, som, entre outros. Na criação artística, não juntamos materiais, ações ou simplesmente combinamos ideias num processo aleatório, vazio, automático e sem sentido. Quando os materiais e as ideias assumem uma manifestação artística, em forma de obra, elas invocam processos psicológicos complexos, conscientes e/ou inconscientes de sentimentos e padrões de pensamento sobre algum aspeto do mundo ou o lugar do criador no mundo, ou sobre o seu interior. Uma vez que o resultado da criação artística, também ela o resultado de um processo criativo, é partilhado ou tornado público, esta pode, efetivamente, desencadear pensamentos e sentimentos similares ao que o criador viveu durante a sua materialização, ou não.

Ao explorar as diferentes formas de estimular a criatividade em contexto escolar, Cropley começa por estabelecer que a *“criatividade é necessária para o progresso económico e social; independentemente disso existe um vazio de criatividade na sociedade; esse vazio é um problema educativo; é possível reformar as práticas educativas para promovam a criatividade”* Cropley (2001, p. 133). Na realidade, Amabile (1988), já alertava para um conjunto de comportamentos, conectados com as rotinas da escola, que “matam” a criatividade. Antes de especificarmos um pouco mais estas atitudes, convém sublinhar que a generalidade dos exemplos, surgem num contexto em que o professor não quer mais que ajudar os alunos, no entanto, percorrendo um caminho em que, inadvertidamente, cria um clima nocivo para a criatividade. A mesma autora utiliza o termo “meios de coerção” como o resultado da técnica usada no sentido de ajudar o aluno a aprender e a fazer, no entanto, muitas vezes fundados numa prática inflexiva e algo conservadora.

Como já vimos acima, a motivação intrínseca é muito caracterizadora do comportamento criativo, refletindo-se positivamente no seu processo. Os professores deverão ter isso em consideração na relação educadora que vão estabelecendo como os alunos. Agora vejamos estes procedimentos, que, pela sua natureza, vão no sentido contrário:

A (1) avaliação, segundo Amabile (1988) faz com que os alunos se centrem mais nesse *outcome* que na criatividade. Por outro lado, a tendência é que sintam a avaliação como uma

crítica, algo que os deixa muito desconfortáveis. A mesma autora ainda refere que a excessiva vigilância e acompanhamento do trabalho, já pode ser interpretada como uma avaliação. (2) Premiar faz com que o aluno se foque mais no prémio, e sinta mais dificuldade encontrar uma solução criativa para um problema. Transforma a motivação intrínseca, como vimos, como o prazer puro de realizar, em motivação extrínseca, influenciando o processo criativo. A (3) competição, muitas vezes, resulta na consciência individual de que a sua performance vai ser avaliada em comparação com a performance de outro ao realizar a mesma tarefa. Como tal, o resultado poderá ser mais compensador, se resultar numa avaliação mais positiva do que a do outro. Ora, este item, então, não será mais que a mistura dos dois anteriores. A (4) restrição de escolha, que neste contexto que ver com a ideia de rigidez na condução do processo (imaginemos um professor autoritário que obriga todos os alunos a realizar algo à sua maneira), exerce uma influência negativa na motivação intrínseca, e, assim sendo, a criatividade fica limitada, porque não tem espaço para a individualidade e autoaprendizagem.

Regressando a Cropley (2001), e perante a constatação de que, cada vez mais, parte do que sabemos resultará obsoleto mais cedo do que acontecia há algumas décadas atrás, o autor alertou para o facto de que os conhecimentos e habilidades aprendidas nas escolas e universidades devem ser conscientes dessa inevitabilidade e, por isso, a escola deverá promover a flexibilidade, abertura para o novo, a capacidade de adaptação ou de ver novas formas de fazer as coisas, assim como estimular a coragem de enfrentar novos desafios. É importante, no nosso entender, sublinhar que a criatividade, ou melhor, um modelo de estimulação da criatividade em contexto de qualquer disciplina ou contexto educativo de aprendizagem, é compatível. Mais que isso é uma ferramenta complementar que, segundo vários autores, (entre os quais Greztels & Jackson, 1962, Langer *et al.*, 1989, Yager, 1989, Cropley, 1994, Sternberg e Lubart, 1995, Milgram e Hong, 1999, *cit.* Cropley 2001), não só está muito ligada a resultados positivos nas performances dos alunos, como também configura-se como uma prática que resulta numa melhoria da motivação, autoimagem e comportamento dos alunos. A necessidade de consciência disso por parte das lideranças formais e informais, parece-nos muito importante. Os professores, como entidade que mais diretamente contacta com os alunos e materializa o processo que envolve a educação, a partir das linhas orientadoras formais do Ministério da Educação, de algum modo filtradas pela liderança, cultura e clima organizacional da escola, também devem ter bem presente nas suas práticas, o valor da criatividade segundo as perspetivas acima referidas.

Catherine Clark (1996) estudou um conjunto de professores que obtiveram bons resultados com os seus alunos, fazendo uma ligação entre o sucesso académico acima da média e a criatividade, incidindo sobre as suas práticas. Entre outras particularidades, esses professores enfatizaram a produção criativa, mostraram flexibilidade, aceitavam soluções alternativas e encorajavam os alunos a exprimirem as suas ideias. Mais interessante ainda é que eles mesmo eram criativos e mantinham uma conexão forte com os alunos. A partir da obra de Clark (1996), Cropley (2001) resume as características dos professores que promovem a criatividade nas suas práticas profissionais, entre as quais destacamos: encorajam os alunos a aprender com independência, têm um estilo de ensino baseado na cooperação e integração social, não ignoram o conhecimento factual de cada conteúdo, toleram pequenos erros e falhas que resultem a partir de iniciativas que exigem coragem e risco, promovem a autoavaliação, oferecem condições para desenvolver trabalho com variedade de materiais sob diferentes condições, ensinam os alunos a lidar com a frustração e falhanço e, para concluir, premeiam a coragem tanto como o facto de estarem corretos. Nesta última não consideramos como motivação extrínseca, uma vez que não nos parece ser uma questão prévia condicionadora do comportamento criativo dos alunos, mas sim um eventual resultado da atitude de aluno.

Omdal e Graefe (*cit. Plucker, 2017*), no sentido de defender a necessidade de promover a criatividade nos jovens estudantes, elencam os principais tópicos, os quais explorariam mais tarde. Em primeiro lugar, a criatividade pode ser desenvolvida. Ensinar estratégias de pensamento criativo aos alunos é um investimento a longo-prazo, uma vez que delas se vão servir ao durante toda a vida. A ação e o pensamento criativo, se analisarmos bem, está presente em todas as atividades que envolvem o esforço humano e no dia-a-dia de todas as pessoas. Na sala de aula, as barreiras ao ensino criativo podem estar presentes, mas podem ser ultrapassadas se os professores entendem a criatividade, o modelo do pensamento e comportamento criativo e ensinam criativamente. O clima da sala de aula pode ser estabelecido de forma a melhorar significativamente a experiência de ensinar e de aprender. À semelhança de Amabile (1988), estes autores sublinham mais alguns obstáculos à criatividade, distinguindo entre barreiras reais e percecionadas. Se esta segunda forma de abordagem transporta o tipo de situações similares às de Amabile, que estão muito relacionadas com a atitude, chamamos atenção às barreiras reais, uma vez que ainda não foram abordadas neste estudo.

Para entendermos um pouco melhor a sua influência, imaginemos o que aconteceria nas escolas do distrito de Otava se Peter Gamwell não tivesse sido patrocinado e não pudesse implementar o projeto sustentado de busca e implementação das lideranças criativas? Como

vimos anteriormente, nesse processo, o comportamento criativo foi altamente estimulado e favorecido em todos os diferentes contextos escolares. Os resultados foram muito positivos. As barreiras reais podem, efetivamente, fazer a diferença, uma vez que se relacionam com as diferentes de constrangimentos que podem vir desde as diretivas governamentais, da cultura organizacional da escola, até às próprias prioridades curriculares (se a liderança assim o exige), o que pode levar a uma relevante inibição do ensino e aprendizagem criativa. Esta perspectiva, baseada na falsa dicotomia gerada através do mito de que as pessoas são criativas ou não-criativas, gera em muita mente decisora a ideias de que o investimento na criatividade poderá ser fútil. É certo que existem pessoas altamente criativas e que, através dessa capacidade, conseguiram feitos extraordinários, mas existem, igualmente, pessoas criativas nas mais elementares situações do dia-a-dia. É importante, sobretudo por parte dos professores haver consciência de que toda a manifestação criativa é importante, e por mais pequena que ela seja e se manifeste, ela pode gerar competências para toda a vida académica e profissional.

Dentro da sala de aula existem técnicas que favorecem e estimulam o comportamento criativo. Existem muitos livros sobre essa matéria, mas recorrendo à bibliografia explorada até agora, poderíamos começar por inverter todos os comportamentos castradores listados por Amabile (1988), o que já seria benéfico. Já Cropley elenca um conjunto de práticas a seguir dentro da sala de aula por professores altamente competentes, compilados a partir da obra de Urban (1995 e 1966, *cit.* Cropley, 2001) entre os quais, partilhamos os seguintes:

- proporcionar o trabalho autodiretivo, permitindo um alto grau de iniciativa, espontaneidade e experimentação sem medo de ser sancionado por eventuais soluções incorretas, erros e enganos;
- encorajar e aceitar o comportamento não conformista, mas construtivo; encorajar e estimular ideias originais;
- apoiar o desenvolvimento de uma autoavaliação positiva e um autoconceito favorável;
- criar uma atmosfera livre de ansiedade e de pressão no tempo, sem abandonar o sentido de responsabilidade; estimular a sensibilidade, flexibilidade e o pensamento divergente;

- evitar pressões de grupo e fatores, como a inveja associada à competição, mas permitir e apoiar um clima de cooperação;
- provocar e proporcionar situações desafiantes e estimulantes, ou que requeiram pensamento criativo;
- colocar questões “sugestivas” ou questões cuja resposta exija mais que um “sim” ou um “não”;
- não fornecer estratégias para encontrar soluções rapidamente, mas sim, dar pistas, passo a passo, que estimulem o pensamento independente;
- ensinar os alunos a aceitarem e valorizarem a sua própria atitude de pensamento criativo, assim como a dos colegas; entre outros.

Já Schacter, Thum e Zifkin (2006) definem um conjunto de práticas que, segundo os mesmos, definem o que é ensinar criativamente:

“1. Ensinar estratégias de pensamento criativo, incluindo brainstorming, redefinição de problemas, ou gerar múltiplas ideias; 2. Facultar possibilidades de escolha e descoberta em conteúdo em modos de expressão; 3. Reforçar a motivação intrínseca; 4. Incentivar os alunos quando dão respostas que são não-conformes; 5. Desenvolver uma atmosfera de apoio para a curiosidade, inquirição e aprendizagem auto direcionada; 6. Envolver os alunos em atividades que usem a imaginação e fantasia, para resolver problemas do mundo real.” (Schacter, Thum & Zifkin, 2006, *cit.* Omdal & Graefe, 2017, p. 215)

A educação, segundo Runco (2014) e, aliás, como também constatamos através da interpretação de algumas estratégias acima relevadas, pode influenciar a criatividade dos alunos sob diferentes formas. A escola, dentro de uma perspectiva genérica, não só é o lugar de excelência onde se podem criar espaços e oportunidades para a prática do pensamento criativo e para o apoio do comportamento criativo, mas também para a modelagem e avaliação dos mesmos. Mas, como notamos, os professores desempenham um papel fundamental em todo esse processo, e para isso é determinante ter uma consciência efetiva da motivação extrínseca e intrínseca no processo, e saber criar, estudar, adaptar e gerir técnicas, no sentido de balancear esses dois fatores. Acreditar na importância da criatividade, desenvolver esforços para entender melhor a sua dinâmica, no nosso entender, deve ser o primeiro passo.

5. Artes na escola

Criatividade não é Arte! Pelo que já foi explorado até aqui, é-nos muito fácil chegar a essa conclusão. A criatividade, enquanto uma capacidade mental, que se manifesta e resulta em determinados comportamentos e atitudes, tem uma dimensão própria. Todos os contextos de abordagem são válidos quando pensamos nas múltiplas possibilidades de exploração entre os diferentes domínios curriculares. Einstein não era um conceituado artista, e como já referenciámos, teve sucesso pelas suas formas peculiares e criativas de pensar. A Arte é, contudo, um meio privilegiado de materialização do pensamento criativo, sobretudo pela projeção mediática e visual que consegue alcançar publicamente. Não é menos verdade, no entanto, que devido a ideias preconcebidas (grande parte delas estereotipadas) que existem entre a generalidade das pessoas, os conceitos de arte e criatividade, acabam por se dissolverem. Aproveitamo-nos dessa vantagem, reconhecemos, mas há que tomar atenção ao seguinte: se, por um lado, criatividade não é arte, a arte (seja a través da sua manifestação em pintura, escultura, desenho, fotografia, etc.) também não é sinónimo de criatividade. Mais que aprofundar estas questões, convém realçar a visão da criatividade em contexto de arte, como uma escolha particular da presente abordagem, com fins específicos, e com a preocupação de suportar teoricamente as decisões práticas tomadas mais adiante. Assim sendo, parece-nos importante explorar sumariamente a importância das artes na escola, sob o ponto de vista da exteriorização de um comportamento criativo.

5.1. Importância das artes na escola

A educação, como vimos anteriormente, para lá de um lugar de excelência para a estimulação académica, operada através da transmissão de conhecimentos e de aprendizagens, é um espaço vivencial de autocriação individual e de desenvolvimento pessoal, e, neste particular, as artes, não só enquanto processo, mas também através dos frutos desse processo, desempenham um papel muito importante, porque trabalham uma linguagem específica. No entanto, é importante entender que o trabalho das artes, não é só um meio de criar performances e produtos, ou um instrumento educativo da “sensibilidade estética e artística”. É, também, uma forma de criar as nossas vidas, uma vez que abrem um espaço privilegiado para expansão da consciência, uma experiência que modela as disposições pessoais, satisfaz a procura de sentido, ajuda a estabelecer contacto com outros, configurando-se também como uma excelente forma de

partilha e de rescrever cultura. Na medida em que esta abordagem avança, mais difícil se torna em acreditar que artes se encerram unicamente ao que lhe supostamente é devido, como a educação para “sensibilidade estética e artística” tal como vemos sublinhado no documento “Perfil do aluno do século XXI” (Martins, 2017)⁸.

Jessica Hoffmann Davis, psicóloga na área do Desenvolvimento Cognitivo e fundadora do Programa de Artes em Educação em *Harvard Graduated School of Education* (EUA), publicou na sua obra “*Why our schools needs the Arts*” (2008) um conjunto de características únicas da educação artística que se refletem em valiosos resultados, como o facto de “*envolver um produto tangível*”, ou seja, a criação de algo que não existia antes (Hoffmann, 2008, p. 50). No nosso entendimento, isso é um facto que transporta consigo uma ação quase “mágica”. Imaginemos o poder de proporcionar aos alunos a experiência de, através das suas capacidades imaginativas, fazer do imaterial, material? Essa possibilidade criativa, cultivada através das artes, serve para a abordagem de outras matérias não artísticas. As artes estão ligadas, de uma forma singular, ao mundo da emoção, pois espera-se que a criação artística carregue a experiência da expressão, dando a oportunidade aos jovens de reconhecerem e exprimirem os seus sentimentos, transformando-os em conhecimento. A expressão artística encerra em si o conceito de empatia ao ajudar os alunos a terem consciência de si e estarem atentos às emoções dos outros. Os alunos habituados a exprimir as suas emoções através da produção artística, encontram-se bem posicionados para imaginar e perseguir (até porque nutrem empatia por outros) alternativas positivas às injustiças que percebem. Cruzando esta última afirmação com a educação da “*alma*” (Nussbaum, 2010, p. 6), valorizando as artes e humanidades, encontramos uma constatação à qual não podemos ficar indiferentes:

“[...] quando praticadas no seu melhor, essas outras disciplinas são infundidas daquilo que poderíamos chamar de espírito das humanidades: através da busca do pensamento crítico, da imaginação ousada, da compreensão empática das experiências humanas de muitos tipos diferentes e da compreensão da complexidade do mundo onde vivemos.” (Nussbaum, 2010, p. 7)

O que se passa então nas artes que pode não acontecer nas outras aulas? Em artes há sempre uma entidade que é criada, como vimos anteriormente, isto é, algo que não existia antes do criador a materializar. Betty Blayton-Taylor, artista e fundadora do *Children’s Art Carnival* em

⁸ “Perfil do aluno no século XXI”, elaborado pelo Grupo de Trabalho criado nos termos do Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho, sob a Coordenação do Guilherme d’Oliveira Martins.

http://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf [26 de fevereiro de 2020]

Harlem, E.U.A., descreveu a atividade artística como “*transformar pensamentos em coisas*” (Hoffmann, 2012, p. 17), sendo o que resulta em algo que pode ser visto, tocado, escutado, sentido ou, meramente, falado. Servindo-nos das obras de Hoffmann (2008 e 2012) elencamos um conjunto de razões que nos parecem, inegavelmente, advogar a pertinência das artes na educação e que adequamos à presente abordagem, às quais adicionamos o que podemos observar a partir da experiência na escola:

A resposta, após a resolução de um problema, reflete a imaginação e a afirmação pessoal do seu autor. No seu processo o aluno vê as coisas não só como são, mas como podem ser, fazendo uso da capacidade de ver mais além do que nos é dado e do que é óbvio. Os alunos são convidados a pensar por si mesmos, sem terem terceiros a dizerem-lhe sistematicamente o que fazerem. Em artes é dado ao aluno a oportunidade de explorar diferentes opções ou soluções para o problema que é apresentado. O nível de stress é significativamente reduzido (muitas vezes recorrendo a música de *background*) onde o aluno trabalha ao seu ritmo. O professor não força as coisas, ainda que possa lançar uma ou outra ideia para reflexão, aberta, para que possa ser explorada e, mais tarde, encerrada pelo aluno, de acordo com o seu tratamento singular. Isto, de forma indireta, sublinha o que de mais importante ocorre nas aulas de arte: o pensamento crítico. Nas artes os alunos aprendem que podem fazer a diferença. Imaginemos os significados que podem atribuir aos diferentes elementos materializados na tal tangibilidade da ideia? Nada é definitivo. As decisões artísticas podem conduzir a intenções concretas e novas percepções. São uma forma de sublimação, independentemente de transmitir uma luta interna ou uma crítica externa, de forma mais, ou menos, óbvia, mas que nunca deixará de ser uma singularidade com o potencial de dar poder e abraçar as ideias dos alunos. Independentemente das dificuldades de aprendizagem que um aluno possa ter, ou não, nas disciplinas não artísticas, a experiência regular de criar algo ajuda-o a manter-se na escola, não só pelo empoderamento que não recebe em mais nenhuma parte, mas também da consciencialização de que pode dar vida ao que não existia. Um dos pontos mais óbvios onde a aprendizagem em artes difere das outras disciplinas é, sem dúvida, o foco que ela deposita na emoção, diríamos mesmo que encontra um certo conforto nesta dimensão humana. Nas artes, as emoções têm a possibilidade de ser trabalhadas diretamente, sendo que as formas de as expressarem podem ser objetivos concretos a explorar. A emoção pode ser canalizada, pode ser foco temático, pode ser exacerbada ou esvaziada através do processo de produção da obra artística, e o aluno não permanecerá igual.

Uma investigação⁹ interessante sobre a relação entre a Educação Artística e o desenvolvimento positivo dos adolescentes, foi conduzida entre 1992 e 2009, por Keneth Elpus, professor assistente de Educação Musical na Universidade de Maryland (EUA) e designada como *Arts Education and Positive Youth Development*, no sentido de observar resultados cognitivos, comportamentais e sociais dos jovens que nos seus programas educativos contêm artes em comparação com os que não têm qualquer disciplina de conteúdo artístico, concluindo que os primeiros têm maior probabilidade em seguirem o ensino universitário, revelando expectativas em relação ao futuro académico com mais otimismo, manifestarem menos comportamentos disruptivos, assim como, em adultos reduzirem a possibilidade de consumirem substâncias psicoativas, em comparação com o segundo grupo. Uma das conclusões que nos chamou particular atenção foi o facto dos alunos de arte sentirem a escola como um espaço atrativo e desafiante (numa perspetiva positiva) o que deve ser considerado por quem queira ver a escola como um espaço positivo e saudável.

Vimos que, com a envolvimento em atividades de expressão artística, algo se sucede em termos individuais, sobretudo, refletindo-se na melhoria das competências pessoais e académicas e, sobretudo, proporcionando bem-estar consigo mesmo e em relação o outro. Alunos que se sentem bem na escola, inevitavelmente farão parte de um processo de melhoria do clima organizacional, e conseqüentemente da própria cultura da escola. Pelas evidências acima mencionadas, acreditamos que investir em artes na escola, é investir na melhoria do clima organizacional. Resta-nos, no entanto, ainda entender um pouco melhor, como e porquê, emocionalmente, isso se processa e qual a sua eventual relação com a atividade artística.

⁹ Elpus, K., *Arts Education and Positive Youth Development: Cognitive, Behavioral, and Social Outcomes of Adolescents who Study the Arts*
<https://www.arts.gov/sites/default/files/Research-Art-Works-Maryland.pdf> [26 de fevereiro de 2020]

6. As emoções

“Comecei a desenhar aos cinco anos. Quando desenhavas podias fazer o quiseses, castigar os bons, premiar os maus... a vingança é tua, disse o lápis” [...] “Podemos atacar o sistema através da pintura. Se tens algo para dizer.” (Paula Rego, 2019, Exposição no Centro de Arte Tomás y Valiente de Fuenlavrada, Madrid, Espanha)

Paula Rego, uma das mais proeminentes artistas visuais Portuguesas contemporâneas, nascida em 1935, através destas duas afirmações, para lá de ilustrarem particularidades da sua obra, revela também a forma como pensa a arte, exemplificando de uma maneira clara como a criação artística, para ela, veicula muito mais do que aquilo que, visualmente (ou através de outro registo sensorial), se percebe. Encontramos nas suas expressões uma vontade de transformar um sentimento intenso ou uma necessidade de exprimir uma crítica, em algo com características próprias. Inegavelmente, encontramos neste exemplo uma combinação entre Arte e Emoção., o que nos leva a questionar: Como se sentirá o criador, após encerrar a sua obra, se nela a emoção desempenhou um papel importante?

É a partir dessa questão que realizamos a última exploração teórica, uma vez que entendemos ser algo fundamental antes de estruturar a parte prática e experimental. Relembramos que nos propusemos a criar e aplicar um programa complementar de expressão artística e emocional, pensando-o como uma possível ferramenta de apoio à melhoria do clima organizacional da escola. A uma liderança consciente de que há espaço para desenvolver e experimentar fórmulas alternativas que visem a melhoria dos resultados académicos dos alunos, comportamento e, conseqüentemente, o clima organizacional da escola, adicionamos a necessidade de melhor entendermos como a “emoção” pode entrar nesta equação, partindo do pressuposto de que se trata de uma condicionante sistematicamente presente no dia-a-dia escolar do jovem aluno adolescente, mas que através da arte, pode ser canalizada de alguma forma.

6.1. As emoções e o adolescente

Segundo o modelo de Erikson (2000), a adolescência é preenchida por uma busca constante e consciente da identidade, momento em que se dá uma espécie de “negociação” entre as autoimagens que foram experimentadas durante o período de infância anterior, com as

identidades possíveis enquanto jovem adulto. Define-se a passagem em que o desenvolvimento dá a forma para a forma que dá o desenvolvimento, o que coloca na adolescência uma pressão muito significativa. Essa busca de identidade costuma ser vivenciada de uma forma romantizada, e o verdadeiro “eu” ou a “essência pessoal” encontra-se na vida interior. É tarefa do adolescente a busca dessa mesma essência, considerando-a como algo que lhe foi naturalmente dado e, como tal, há que lhe ser fiel.

“[...] a principal questão do adolescente é “quem sou eu?” e, para responder, assume uma série de atitudes, em parte em benefício dos outros, que servem depois como um espelho em que ele se pode rever a si próprio. Cada papel, cada relação humana, cada visão do mundo é primeiro adotada temporariamente, em termos de tudo-ou-nada sem lugar para o compromisso e, por vezes, numa atitude de desafio. Elas vão sendo experimentadas como se fossem um fato, e quando o adolescente encontra uma que fica bem mantém-na e ela passa a fazer parte da sua identidade adulta.” (Erikson, 1963, *cit.* Gleitman, Fridlung & Reisberg, 2014, p. 844)

Já Piaget (1950) preconiza que, na adolescência, as operações que permitem raciocinar sobre esses argumentos lógicos, dão lugar ao pensamento hipotético-dedutivo, para antever certos resultados. Assim, o adolescente pode já perceber e/ou imaginar a existência de possibilidades diferentes em todas as situações da sua vida, estando condicionadas pelo contexto sociocultural. Adquire ferramentas com as quais pondera sobre os pontos de vista de outras pessoas (Sprinthall & Collins, 1994), e mais ainda: desenvolve “*a importante capacidade de perceber os seus sentimentos e as emoções tanto em si próprio como nos outros e ainda, a capacidade de adotar o ponto de vista de outrem (em termos figurativos: de se colocar na pele do outro)*” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 151). No entanto, se bem que é capaz de pensar como um adulto, não quer dizer que o faça ou atue como tal, uma vez que a sua maturidade cognitiva, costuma de estar bem longe da maturidade emocional.

Para Cloninger, “*as diferenças individuais na autoconsciência é um aspeto crucial do desenvolvimento da personalidade*” (Cloninger, 2004, p. 54). A adolescência acaba por ser o palco da formação do carácter, onde os processos biológicos que trabalham no sentido de consolidar as capacidades de autoconsciência e autonomia, passam também por diferentes formas de experimentação de personalidade. Dessa forma poderíamos dizer que a personalidade é o resultado do modo como aprendemos ou crescemos, dando conta de nós próprios, numa vivência que se dá numa determinada conjuntura social, que não pode ser ignorada.

Para Castilla, Zegarra e Barrón (2016), recorrendo à teoria do apego de John Bowlby (1958), o ser humano necessita vincular-se afetivamente desde o seu nascimento e é através das relações que estabelecemos com outro, da expressão emocional, das conversações, do olhar de quem é significativo para nós, que construímos o significado das experiências emocionais, ou seja, aprendemos não só o quê e como isso nos emociona, mas também aprendemos a regular as emoções. Dos 6 aos 12 anos emergem as habilidades de autorregulação emocional, dependentes do desenvolvimento da metacognição, a experiência das emoções morais (como a culpa, a vergonha e o orgulho) aproxima-se da dos adultos e as crianças consolidam a capacidade de integrar emoções opostas e simultâneas. O adolescente tem as capacidades emocionais de um adulto, mas não a sua experiência, pelo que o seu interesse se centra principalmente na análise do seu mundo emocional (Villanueva & Górriz, 2014). Por essa razão será fácil observar nesta idade uma certa desordem emocional, frequentes estados de ânimo negativo e intensas emoções de vergonha e culpa, que se confundem porque tendem a aparecer juntas. Encontramos, então, uma grande ativação emocional à qual os adolescentes nem sempre conseguem dar sentido, situações que podemos observar inúmeras vezes em contexto escolar, uma vez que é o espaço onde os jovens se encontram diariamente e estão sujeitos a uma observação por parte de adultos.

Tecnicamente, as emoções, definem-se como processos psicofísicos, dinâmicos e excitados de reação ante algo significativo e expressa-se através da conduta verbal e não verbal. Essas vivências afetivas aparecem de forma repentina e brusca num contexto determinado e podem organizar ou desorganizar a atividade da pessoa nesse momento (Rieffe, 2004). Ainda que, como vimos acima, os adolescentes parecem começar a conseguir regular as suas emoções, também já desenvolveram um amplo vocabulário com o qual podem discutir e exercer influência sobre o seu estado emocional, assim como ao do outro. Interpretam situações sociais como uma parte do processo de gestão da forma como manifestam as emoções. Outro fator importante na gestão das emoções, é o facto de serem muito sensíveis à avaliação do outro, que resulta muitas vezes numa autoimagem e autoconsciência permeável que tende a misturar-se na estrutura social dominante. Metaforizando isso, Kagan e Gall (1997) recorrem a David Elkind que descreveu os adolescentes como atores em frente a uma vasta audiência invisível, onde cada ação e detalhe é avaliado pelo outro. Como lidar com isso, e como pode a escola ajudar o aluno nessa vivência diária, onde cada lugar comum se vê, por vezes, excessivamente exacerbado pelo adolescente, sabendo igualmente, pelo que já expusemos, é um processo

natural do seu desenvolvimento. É dentro deste paradigma que nos parece oportuno introduzimos a última abordagem teórica numa perspetiva mais direcionada para a escola. Trata-se do tema da inteligência emocional.

Podemos considerar que a inteligência emocional se refere à compreensão dos nossos sentimentos e o dos outros, assim como saber utilizá-los corretamente para lidar nas exigências da vida diária, mostrando empatia, adaptação à mudança, capacidade de gerir o stress, auto motivação e, finalmente, saber estabelecer relações pessoais bem sucedidas (Yapça & Tamam, 2019). Embora esta ideia tenha surgido em 1990, proposto pelos pesquisadores Peter Salovey e John Mayer, somente se tornou mundialmente conhecido após a publicação o livro com o mesmo nome, em 1995, por Daniel Goleman, altura em que o tema começou a ganhar mais interesse publicamente. A ideia original era a de que “alguns indivíduos possuem a capacidade de raciocinar e usar emoções para melhorar o pensamento de forma mais eficaz do que outros” (Mayer, Salovey & Caruso, 2008).

Extremera e Fernández-Berrocal (2013) listam um conjunto de considerações que nos parecem resumir algumas das questões centrais sobre as emoções em contexto educativo, referindo que existem inúmeros benefícios na educação para as emoções para a saúde física e mental, na redução do consumo de substâncias psicoativas, na melhoria das relações interpessoais, na diminuição da conduta agressiva e, finalmente, com impacto no rendimento académico do adolescente. Como podemos notar através desses dois autores, as emoções e a forma como os alunos conseguem relacionar-se com elas, retirando proveito e potenciando as suas vantagens, refletir-se-á no ajuste psicológico, rendimento académico, nas relações sociais e nas condutas agressivas (Ruiz-Aranda *et al.*, 2013). Neste particular já se encontram estudados um significativo número de indicadores sobre esta matéria, entre os quais destacaríamos os seguintes para aprofundamento futuro:

- “(1) Um menor número de sintomas físicos e de somatização (Martins, Ramalho & Morin, 2010);
- (2) Um menor nível de ansiedade e depressão (Eastabrook, Flynn & Hollenstein, 2014; Extremera, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda e Cabello, 2006),
- (3) Menos stress social e sentido de atipicidade (Palomera, Salguero & Ruiz-Aranda, 2012, Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo & Palomera, 2011),
- (4) Maior número de estratégias de afrontamento positivo para solucionar problemas (Mikolajczak, Petrides, Coumans & Luminet, 2009, Velasco, Fernández, Páez & Campos, 2006),
- (5) Melhores habilidades interpessoais e sociais, mais amigos e um maior apoio social e familiar (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006; Lopes *et al.*, 2004; Palomera *et al.*, 2012; Perry-Parrish & Zeman, 2011),

- (6) Melhor ajuste psicológico (Palomera *et al.*, 2012; Salguero *et al.*, 2011),
 - (7) Menores níveis de agressividade física e verbal (Bisquerra, 2014; Inglés *et al.*, 2014; Mestre, Guil, Lopes, Salovey & Gil-Olarte, 2006; Mestre, Tur, Samper & Latorre, 2012),
 - (8) Menos problemas de conduta (Poulou, 2014),
 - (9) Melhor capacidade de comunicação e resolução de conflitos, mais empatia e cooperação (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006; Garaigordobil & Maganto, 2011),
 - (10) Melhoria do rendimento e autoeficácia em contexto escolar (Akbaribooreng, Hosseini, Zangouei & Ramroodi, 2015; Fernández-Berrocal & Extremera, 2006; Palomera & Bracket, 2006).
- Assim os adolescentes emocionalmente inteligentes têm melhor saúde física e mental, e gerem melhor os seus problemas emocionais.” (Castilla, Zegarra & Barrón, 2016, pps. 40-41).

Segundo Ruíz *et al.* (2013), a investigação sobre o comportamento agressivo mostrou que os adolescentes que melhor conseguem entender e relacionar-se com as suas próprias emoções e com as do outro, apresentam menores níveis de agressividade física e verbal, assim como uma menor prevalências de emoções consideradas negativas, onde se enquadram a ira e a hostilidade. Os mesmos, também apresentam uma capacidade de comunicação e resolução de conflitos mais relevante, sendo também mais empáticos e cooperantes. Se analisarmos o inverso, portanto, os jovens com menos habilidades emocionais, deparamo-nos com um grupo mais desajustado à escola. Em termos comportamentais, isso materializa-se numa atitude mais negativa para com os seus professores e com a escola.

6.2. O que se pode fazer na escola

Martha Nussbaum, em *Not for Profit* (2010) alerta a sociedade para a perigosa “desumanização” da educação que está cada vez mais preocupada em injetar na educação competências que respondam às necessidades prementes da economia de mercado, pensando mais no presente e menos no futuro. Na sua abordagem, e ainda que a mencionamos aqui de forma genérica, a autora entende que a educação se encontra cada vez mais enfocada nas disciplinas de carácter lógico e científico, mais preocupada em criar aquilo que poderíamos metaforizar como máquinas, e menos nas expressões, resultando numa educação na qual os jovens adquirem cada vez menos competências que estimulem a sensibilidade e capacidade de exprimir as suas emoções que, como vimos acima, não podemos dissociar do jovem adolescente no seu percurso académico.

E escola pode, efetivamente, oferecer algo, no âmbito deste tema, trabalhando a criatividade e a emoção num contexto próprio, contido, seguro e objetivo. Depois de analisarmos diversos

programas para a educação emocional para adolescentes, nomeadamente o ITEMÓ (programa de habilidades Emocionais para Jovens entre 12 e 18 anos, Aranda-Ruiz *et al.*, 2013) e o “Programa de educação emocional para adolescentes: da emoção ao sentido”, de Castilla, Zegarra e Barrón (2016), foi-nos possível constatar algo que já esperávamos: existem atividades que recorrem à vertente artística de materialização de determinados objetivos, ou que se servem de alguma competência artística ou de abstração através da forma visual.

Encontrar atividades artísticas como forma de materializar determinados objetivos em campos aparentemente afastados da natureza da educação artística, como é, neste caso, a educação para as emoções, não é estranho, até porque as obras de Hoffmann (2008 e 2012) e Eisner (2002), encontramos bem advogado o valor das artes e a necessidade de investimento nessa área por parte das escolas, uma vez que os ganhos nas diversas dimensões é bastante óbvio, não só para o “sujeito” aluno, no plano físico e mental, como para o “objeto” escola, a sua orgânica de funcionamento e como espaço de relações sociais.

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

7. Metodologia e Percurso metodológico

Esta investigação, que foi realizada no âmbito da dissertação do 17º MAGE da Universidade Aberta, adotou uma abordagem de investigação de carácter qualitativo, seguindo algumas dinâmicas da investigação-pela-ação, uma vez que pretendeu, pelos seus objetivos, promover uma reflexão mais sustentada sobre as questões de investigação previamente desenhadas (já mencionadas em espaço próprio), mas tentando, igualmente, introduzir determinadas mudanças no contexto educativo em que foi desenvolvido. Através de um processo que teve como base adicionar uma mais valia no funcionamento da escola, os participantes envolvidos tiveram a possibilidade de, pela natureza do projeto e respetivo envolvimento, melhorar um conjunto de competências que, antes da intervenção, eram mais reduzidas ou ausentes. Para o desenvolvimento da parte empírica que apresentamos de seguida, seguimos, então, algumas orientações de Amado (2013), uma vez que foi constituída por dois momentos:

- a investigação sobre um determinado problema, tal como foi tratado na primeira parte da presente dissertação, onde foi realizada uma revisão bibliográfica sobre os diversos temas que sustentaram e informaram o desenho e implementação da vertente empírica, e
- o desenvolvimento de uma ação, com o intuito de transformar o diagnosticado e proporcionar uma reflexão mais profunda sobre as questões de investigação e hipótese gerada, aferindo se houve, ou não, alguma alteração em relação ao problema anteriormente diagnosticado.

Como registámos anteriormente, a questão inicial que norteou a realização do projeto de dissertação foi a seguinte: “De que forma um programa complementar de expressão artística e emocional pode contribuir para a mudança no clima da organizacional?”. Com ela, surgiu a necessidade de definir um conjunto de questões de pesquisa, no sentido de tentarmos perceber alguns conceitos e indicadores importantes para a investigação:

- Como poderá um trabalho centrado nas emoções, exercer influência nos climas organizacionais das escolas?
- Quais as mudanças ocorridas ao nível do clima organizacional, fruto do desenvolvimento de projetos na área expressão artística?
- Como podem os projetos de expressão artística contribuir para o sucesso escolar dos alunos?
- Qual o papel dos órgãos de direção na promoção de uma educação pelas artes e no desenvolvimento de um clima organizacional positivo?

Tendo o suporte teórico respondido parcialmente a algumas dessas questões, procurámos entender melhor de que forma esses mesmos indicadores se manifestam num dado contexto escolar. A realização de trabalho no terreno, no entanto, baseou-se também numa tentativa de encontrarmos soluções orientadas para um local específico, e não numa forma de enunciar ou sublinhar, unicamente, as razões do problema. Isso permitiu-nos, como veremos adiante, trabalhar numa premissa de aferir o ponto de partida dos alunos envolvidos e o ponto de chegada, sem a preocupação de realizar qualquer estudo exaustivo do historial de cada um.

A partir da exploração de algumas questões abordadas por Esteves (1986, *cit.* Amado, 2013) a ação que realizámos preocupou-se em reunir dados que nos permitissem aprofundar a reflexão, a partir dos objetivos definidos ao analisar: se a frequência de um programa complementar de expressão artística e emocional, se configurava como uma ferramenta útil para melhoria da atitude dos alunos face às exigências académicas e diminuição da indisciplina, refletindo-se isso numa melhoria do clima organizacional da escola.

A influência da liderança, que quanto a nós foi absolutamente determinante no desenvolvimento do presente trabalho, ficou imediatamente presente em toda a dinâmica, uma vez que foi através da sua sensibilidade para este tema, que todo o projeto foi desenvolvido, desde:

- a autorização da abertura de um grupo específica para a implementação do programa complementar de expressão artística e emocional,

- fornecimento de materiais de desgaste rápido e específico para expressão plástica,
- melhoria do equipamento da sala (como a substituição de mesas individuais, por mesas de maiores dimensões, novas, autorização de aplicação de testes (a partir da garantia do anonimato),
- cuidado e seguimento dos trabalhos, no sentido de aferir se tudo estava a decorrer como planeado, e se havia falta de algum recurso mais.

Entre outras questões, não menos relevantes, mas mais difíceis de registar com objetividade clara, destacamos a motivação ao professor, tolerância e justificação de atrasos aos conselhos de turma (uma vez que por duas vezes as aulas de quarta à tarde coincidiram com algumas reuniões inadiáveis), mobilidade de horário do professor ao retirá-lo de outras tarefas, entre outras.

Partindo destas considerações iniciais, seguimos com a apresentação do estudo empírico realizado, iniciando pelas importantes considerações sobre a Escola Europeia de Alicante, que permitirá entendermos um pouco melhor a natureza deste tipo de centro educativo, com similitudes e diferenças em relação ao sistema Português. Algumas das suas características particulares, ajudarão a compreender melhor também a natureza do tipo de alunos que frequentam a escola. Num pequeno apartado, realizaremos também uma abordagem aos temas explorados na revisão bibliográfica, mas no contexto da Escola Europeia de Alicante. De seguida, apresentaremos os materiais que reunimos para realizar as avaliações qualitativas e quantitativas, pré e pós implementação do projeto, passando por justificar a sua seleção. Apresentaremos os dados obtidos através desses instrumentos, nos dois momentos de aplicação, um em setembro de 2018 e outro em junho de 2019. Realizaremos uma breve explicação da estrutura do atelier ou de cada sessão (passaremos, então, a designar cada aula como sessão, e o programa complementar de expressão artística e emocional, como atelier), assim como que algumas anotações obtidas através do registo de observação das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, e que nos parecem relevantes. Finalmente, será apresentada uma reflexão sobre os resultados da implementação do programa complementar de expressão artística e emocional.

8. Contexto de estudo: A Escola Europeia de Alicante

No sentido de começarmos a especificar um pouco mais o âmbito desta abordagem, preocupação que já acima mencionámos, parece-nos conveniente fazer um pequeno enquadramento da Escola Europeia de Alicante, a sua visão no contexto Europeu, a sua organização curricular, relação com a comunidade educativa, passando pela forma como a liderança, assim como a cultura e clima organizacional é percecionado desde um ponto de vista genérico. No presente objeto de estudo, não pretendemos apresentar uma visão extensa e excessivamente aprofundada, mas sim mostrar os pontos mais significativos, os quais indiciam as suas características principais nestes indicadores que, na realidade, servirão de base para a elaboração da vertente prática do presente trabalho.

8.1. Características das Escolas Europeias

Começamos por dividir este tema em duas partes distintas que, no nosso entender, se complementarão. A primeira, “Características das Escolas Europeias: uma visão desde fora”, pretende oferecer uma visão, trabalhada a partir da informação disponibilizada pelos canais oficiais da União Europeia, que nos parece reunir um conjunto características que estão presentes na generalidade das Escolas Europeia, independentemente do país onde se localizam. Numa segunda parte, adicionamos uma visão, trabalhada a partir da observação e experiência de trabalho, que nos parece reunir um segundo conjunto de características que estão presentes na Escola Europeia de Alicante, mas que não podemos garantir que se configurem como características presentes nas restantes Escolas Europeias, uma vez que o mesmo tipo de observação não foi realizado noutros contextos.

8.1.1. Características das Escolas Europeias: uma visão desde fora

Missão: As Escolas Europeias¹⁰ são estabelecimentos oficiais de ensino controlados conjuntamente pelos governos dos Estados-Membros da União Europeia. Elas são legalmente consideradas como instituições públicas em todos esses países. A missão das Escolas Europeias é proporcionar uma educação multilingue e multicultural para alunos de nível primário e secundário. As escolas estão destinadas, principalmente, para os filhos de funcionários das instituições europeias. Existem atualmente 13 Escolas Europeias: Alicante, Bruxelas I (Uccle + Berkendael), Bruxelas II (Woluwé), Bruxelas III (Ixelles), Bruxelas IV (Laeken), Frankfurt am Main, Mol, Bergen, Karlsruhe, Munique, Varese, Luxemburgo I e Luxemburgo II), em seis países (Bélgica, Holanda, Alemanha, Itália, Espanha e Luxemburgo), com um total de mais de 27.000 alunos inscritos.

Objetivos essenciais: As palavras que expressam os objetivos essenciais das Escolas Europeias foram seladas, em pergaminho, nas pedras fundamentais de todas as escolas¹¹:

“Educados, lado a lado, despreocupados desde a infância dos preconceitos divisivos, familiarizados com tudo o que é grande e bom nas diferentes culturas, será trazido sobre eles, à medida que amadurecem, que pertencem uns aos outros. Sem deixar de olhar para as suas próprias terras com amor e orgulho, eles se tornarão europeus, educados e prontos para completar e consolidar o trabalho dos seus países antes deles, para criar uma Europa unida e próspera”. (Marcel Decombis, Chefe da Escola Europeia, Luxemburgo entre 1953 e 1960)

Objetivos: Dar aos alunos a confiança na sua própria identidade cultural - o alicerce para o seu desenvolvimento enquanto cidadãos europeus; proporcionar uma ampla educação de alta qualidade, desde o nível de berçário até a entrada na universidade; desenvolver padrões elevados na língua materna e em línguas estrangeiras desenvolver habilidades matemáticas e científicas ao longo de todo o período escolar; Incentivar numa perspetiva Europeia e global no estudo das ciências humanas; encorajar a criatividade na música e nas artes plásticas e uma apreciação de tudo o que há de melhor num património artístico europeu comum; desenvolver habilidades físicas e incutir nos alunos uma valorização da necessidade de uma

¹⁰ A partir da página do Secretário Geral da Escolas Europeias. <https://www.eursc.eu/en/Office/official-texts> [26 de fevereiro de 2020]

¹¹ *Ibid.*

vida saudável através da participação em atividades desportivas e recreativas; oferecer aos alunos orientação profissional sobre a escolha de disciplinas e sobre decisões de carreira e universidade nos últimos anos da escola secundária; promover a tolerância, a cooperação, a comunicação e a preocupação com os outros em toda a comunidade escolar e além dela; cultivar o desenvolvimento pessoal, social e académico dos alunos e prepará-los para a próxima etapa da educação. Fornecer Educação para o Desenvolvimento Sustentável com uma abordagem curricular cruzada, de acordo com documentos europeus e internacionais.

Princípios educativos: A instrução básica é dada nas línguas oficiais da União Europeia. Este princípio permite salvaguardar a primazia da língua materna do aluno (L1). Consequentemente, cada escola compreende várias secções de idiomas. Os currículos e programas (exceto no caso da língua materna) são os mesmos em todas as secções. A consciência e as convicções dos indivíduos são respeitadas. A educação religiosa ou educação em ética não confessional é parte integrante do currículo. Para promover a unidade da escola e encorajar uma educação multicultural genuína, há uma forte ênfase na aprendizagem, compreensão e uso de línguas estrangeiras. Isso é desenvolvido de várias maneiras.

O passado: As Escolas Europeias iniciaram-se em Outubro de 1953 no Luxemburgo, por iniciativa de funcionários da Comunidade Europeia do Carvão e do Aço, com o apoio das instituições comunitárias e do Governo luxemburguês. Esta experiência na educação, lado a lado, de crianças de diferentes línguas maternas e nacionalidades rapidamente tomou forma quando os seis governos e Ministérios da Educação diferentes cooperaram em matéria de currículos, nomeação de professores, inspeção e reconhecimento dos níveis alcançados.

Em abril de 1957, a assinatura do Protocolo tornou a Escola do Luxemburgo a primeira escola oficial europeia. O primeiro Bacharelado Europeu foi realizado em julho de 1959 e a qualificação foi reconhecida como cumprindo as exigências básicas de entrada de todas as universidades dos Estados membros. O sucesso desta experiência educacional encorajou a Comunidade Económica Europeia e a Euratom (*The European Atomic Energy Community*) a pressionar para o estabelecimento de outras Escolas Europeias nos seus vários centros.

Com base na recomendação do Parlamento Europeu, as Escolas Europeias abriram os seus currículos e Bacharelado Europeu desde 2005 para as Escolas nacionais. As Escolas Europeias

Credenciadas são escolas que oferecem educação europeia, do mesmo tipo que as atualmente fornecidas nas Escolas Europeias, mas no âmbito das escolas nacionais dos Estados-Membros e, portanto, fora do quadro administrativo e financeiro a que as Escolas Europeias estão sujeitas.

Atualmente, existem 18 Escolas Europeias Credenciadas e outras estão planeadas para serem abertas.

8.1.2. Características da Escola Europeia de Alicante: uma visão desde dentro

A Escola Europeia de Alicante¹², foi criada pelo Conselho Superior das Escolas Europeias em Novembro de 2000, no âmbito do Estatuto das Escolas Europeias, assinado pelo Estado Espanhol e ratificado pelo seu Parlamento em 1986 (BOE nº 312 de 30.12.1986), modificado pela nova Convenção sobre o Estatuto das Escolas Europeias (BOE nº 110 de 06.05.2004). A Escola Europeia de Alicante é pioneira em Espanha, sendo o único centro que existe nesse país com este tipo de educação, graças à abertura em 1996 da agência europeia na cidade de Alicante. Foi criada para atender as necessidades escolares dos filhos dos funcionários da O.A.M.I. Gabinete de Harmonização do Mercado Interno (marcas, desenhos e modelos), atualmente denominado E.U.I.P.O., Instituto da Propriedade Intelectual da União Europeia.

A escola iniciou atividade em setembro de 2002, para os ciclos de educação infantil e primária, e em setembro de 2003 para o ciclo secundário. A primeira turma de bacharéis europeus em Alicante deixou a escola no final do ano letivo de 2005-2006. Na escola existem 4 seções de idiomas: espanhol, inglês, francês, alemão. Depois de passar nos testes de *Bachillerato* quando completam o 6º e o 7º curso de secundário, os alunos obtêm o Diploma Europeu de Bacharelato com o qual podem aceder as Universidades de todos os estados membros da União Europeia.

De acordo com a informação oficial da escola¹³,

“os nossos estudantes são o exemplo dos jovens europeus, sem fronteiras, sem distinção de nacionalidade, ou de línguas, [...] são indivíduos responsáveis, sérios e solidários para construir a

¹² Escola Europeia de Alicante, através da sua Página oficial <http://www.escuelaeuropea.org> [26 de fevereiro de 2020]

¹³ *Ibid.*

Europa de hoje e, acima de tudo, a Europa de amanhã. Eles, com o nosso apoio e confiança, são o nosso futuro e continuaremos o nosso trabalho para construir uma Europa unida e próspera”.

8.2. Organização e Liderança na Escola Europeia de Alicante

As Escolas Europeias têm uma estrutura formada por um diretor, um diretor adjunto da secundária e um diretor adjunto da primária. O diretor, segundo o regulamento das Escolas Europeias (2014-03-D-14-en-5), é o representante legal da escola, e é responsável máximo por todas as questões ligadas ao ensino e educação, gestão dos recursos humanos, gestão do orçamento e administração. Aqui, na realidade, está centrada toda a dinâmica executiva da escola. As suas linhas de ação são orientadas através da Convenção do Estatuto das Escolas Europeias e das decisões emanadas pelo Conselho Superior, que é composto pelos Ministros da Educação, normalmente representados por altos funcionários dos seus ministérios, sendo que a sua presidência é exercida rotativamente por cada Estado Membro durante o período de um ano letivo. O diretor também é o responsável pela implementação das instruções emanadas tanto pelo Conselho de Inspetores, como pelo Conselho de Administração.

A escola tem diversas estruturas intermédias de participação, entre as quais destacamos, o Conselho de Turma, o Conselho de Disciplina (seria o equivalente à reunião de grupo disciplinar nas escolas Portuguesas), o Conselho Geral, Conselho de Educação e, finalmente, o Conselho Disciplinar. O Conselho de Turma reúne ordinariamente ao final de cada semestre para avaliar o resultado académico dos alunos, questões comportamentais e tomar medidas necessárias à obtenção de bons resultados. Para além dos professores, neste espaço presidido pelo professor Tutor (cargo similar o Diretor de Turma), ainda estão presentes o diretor, o diretor adjunto o conselheiro pedagógico e o coordenador dos apoios. Caso, ao longo do ano letivo, sejam detetados problemas que indiciem a eventual implementação de medidas especiais, convocam-se reuniões de carácter extraordinário. Para estas, e de acordo com necessidades específicas, poderão ser convidados a participar os pais do aluno e a psicóloga da escola.

Durante duas vezes por ano, o coordenador de disciplina reúne com o diretor adjunto no sentido de poder coordenar as matérias e outros assuntos relevantes relativamente ao funcionamento das disciplinas. O coordenador de disciplina, por outro lado, reúne várias vezes

ao longo do ano com os seus pares de forma a discutir todas as temáticas da disciplina. No final do ano, é apresentado um relatório de toda a atividade desenvolvida.

O Conselho Geral reúne de acordo com a necessidades emergentes da escola, ou seja, de cada vez que se encontre um ou vários temas relevantes para tratar. Pode abarcar primária e secundária (por exemplo no início do ano letivo), ou somente um dos ciclos, de acordo com a relevância e conexão do tema. O diretor adjunto, que orienta a reunião, passa informação relevante, e cria um espaço de auscultação dos professores para determinadas questões que se vão levantando dentro das mais variadas esferas de intervenção. É um órgão consultivo. Parece-nos importante realçar que o tema da harmonização é uma constante, pois permite anular diferenças entre secções ao nível de ensino/aprendizagem, nomeadamente na elaboração de exames e avaliação. Por vezes são formados diferentes grupos de trabalho para lidar com diferentes preocupações, nomeadamente, combater o *bullying*, a prevenção de comportamentos de risco e do consumo de substâncias psicoativas, entre outros.

Existem dois Conselhos de Educação, um para a primária e infantil (*nursery*) e outro para a secundária. Encontram-se, isoladamente, duas vezes por semestre e, depois, os dois Conselhos, se entenderem, podem encontrar-se numa reunião específica para o efeito (caso, por exemplo, os temas a tratar sejam de interesse comum). A tarefa desta estrutura é a de promover as melhores práticas da educação e estimular positivamente as relações humanas, tendo como denominador, o espírito europeu. Este conselho é composto pelo diretor, diretor adjunto, os representantes eleitos dos professores, os representantes eleitos da Associação de Pais e os representantes eleitos dos alunos. O diretor pode convidar outras pessoas se o achar profícuo. Para finalizar, há que referir que todos os representantes são convidados a levar aos seus constituintes os temas tratados neste conselho.

Para finalizar, o Conselho Disciplinar, é composto pelo diretor, assistido pelo diretor adjunto (sem direito a voto), e um professor de cada secção linguística, no mínimo composto por cinco professores de diferentes nacionalidades (uma vez que há quatro secções, é eleito um representante entre as restantes nacionalidades sem secção na escola). A sua tarefa é, essencialmente, examinar as infrações graves cometidas por alunos das regras escolares e das regras gerais sobre a vida comunitária na escola.

Desde o ponto de vista de observação exterior, todas estas estruturas abrem espaços à participação de toda a comunidade educativa, não só diretamente, mas também através dos seus representantes, o que no nosso entender, ajuda na formação de uma perceção positiva da cultura organizacional da escola.

Numa perspetiva mais centrada na parte Secundária da escola, observámos ainda que a figura de Administrador, um elemento estrutural de competência técnica, sem implicação direta nas decisões pedagógicas, trabalha diretamente com a direção, por exemplo, no sentido de dar provisionamento orçamental ante a tomada de decisão que implique alterações financeiras (tanto materiais como humanas).

O diretor adjunto tem um contacto muito direto com os professores. Está grande parte do tempo disponível para qualquer eventualidade. Tem um poder de decisão relativo, sendo que passa por ele a condução de reuniões de carácter especial, a aprovação de pedidos relativos a necessidades pontuais das disciplinas (como a aquisição de recursos), contactos frequentes com a direção adjunta de primária para tratar de temas relativos à transição de alunos para o secundário, recebe os pais para tratar de diversas situações, escutar os professores e as estruturas de coordenação para temas relativos às necessidades de funcionamento das suas disciplinas, temas pontuais relativos à matrícula e inscrição/alteração de disciplinas por parte dos alunos, contratação local de professores para horários incompletos e/ou provisórios, entre outros.

Já o Diretor tem uma função executiva. Representa a escola e os interesses da mesma como um todo. É uma figura de liderança, que ostenta diariamente o símbolo da escola e da Europa na lapela da sua indumentária, simbolizando o orgulho pela escola e o respeito pelos valores da Europa. Está sempre muito próxima dos professores e alunos, interagindo diariamente nos diversos espaços da escola. Escuta as opiniões dos demais atores e, nos conselhos de turma, podemos observar que manifesta um profundo conhecimento sobre as regras vigentes em contexto da maioria dos assuntos suscitados. Quando surge alguma dúvida, cuja solução não possa sair com objetividade, de forma imediata, e a partir da experiência fundada no seu vasto conhecimento, consulta a documentação oficial das Escolas Europeias para que ela não persista. Demonstra assim prudência e, ao mesmo tempo, respeito pela seriedade que cada procedimento exige, desde o mais simples ao mais complexo. Já demonstrou por diversas vezes, que faz tudo o que está ao seu alcance para que a escola forneça excelentes condições, para que todos possam exercer as suas funções com qualidade. As salas de arte, foram um claro exemplo disso, que neste último ano letivo, sofreram uma melhoria substancial nas condições de trabalho, pela substituição de mobiliário por equipamento novo e mais adequado.

Concluindo, a Escola Europeia de Alicante é uma escola com um modelo marcadamente democrático e a participação dos professores existe, mas mais numa dinâmica consultiva. As iniciativas que visem a melhoria da escola, se não tropeçarem em impedimentos legislativos e

orçamentais, são bem acolhidas. A vertente prática deste trabalho, é um exemplo bem elucidativo.

8.3. Organização curricular na Escola Europeia de Alicante

Aos quatro anos, a criança pode entrar na escola no sistema designado como *early education*, que está estruturado para a preparar para que tenha uma vida feliz, saudável, responsável e de sucesso; desenvolver a sua personalidade e apoiar o seu potencial de aprendizagem; aprender a respeitar o meio ambiente, a respeitar a sua identidade cultural e social, os seus valores, assim como os dos outros e promover o espírito europeu. É uma parte fundamental do seu desenvolvimento, por isso presta-se a apoiar o seu crescimento como membro eticamente responsável da sociedade. Monitoriza o bem-estar físico e psicológico, incluindo o desenvolvimento social, cognitivo e emocional, ajudando a prevenir algumas dificuldades que possam surgir, criando as oportunidades de aprendizagem com a melhor qualidade possível. Ensinar e aprender é um processo holístico, portanto, as diferentes áreas do desenvolvimento não são trabalhadas separadamente. Centra-se no fortalecimento de um saudável sentido de autoestima, com a ajuda de experiências de aprendizagem positiva, favorecendo a interação com outras pessoas. As crianças são muitas vezes trabalhadas em grupos misturados, sendo que a organização com base no idioma só vai ser determinante no ensino primário, que já é mais focado na língua materna (LI), matemática e uma língua estrangeira (LII). Já na primária, a essas três áreas de aprendizagem, com um professor responsável nativo de um país que tenha o respetivo idioma, adicionam-se o que se designa como “horas europeias”, onde se encontram as áreas de expressão (arte, música e educação física), a descoberta do mundo e religião/ética, onde as nacionalidades se misturam no desenvolvimento de atividades.

Aos onze anos, os alunos entram na escola secundária, após cumprirem com sucesso o percurso da primária. Os sete anos da secundária estão organizados da seguinte forma: para os primeiros três anos, os alunos seguem um currículo comum, designado como o ciclo de observação. A maioria das disciplinas são ensinadas na língua materna. Por isso, existe uma organização em secções linguísticas, sendo elas a espanhola, inglesa, francesa e alemã. Todos os alunos começam a estudar uma segunda língua estrangeira (LIII) até ao final do ciclo secundário. A partir do terceiro ano, todos os alunos estudam Ciências Humanas (História e Geografia), assim como a religião ou ética na sua LII. No segundo ano, o Latim é oferecido como língua adicional optativa, o que na Escola Europeia de Alicante não tem tido muita

procura. No terceiro ano, os alunos que escolham Latim, continuam a ter essa opção. Para os outros alunos, a ICT (*information and communication technology*, que é o equivalente ao TIC em Portugal) é oferecido como opção. Até ao terceiro ano, os alunos ainda têm Arte e Música como disciplinas obrigatórias, ensinadas através de qualquer idioma veicular, privilegiando o inglês, e o idioma local. Estas passam a ser optativas depois de finalizado o terceiro ano. No quarto e quinto ano, as ciências integradas obrigatórias são divididas em Física, Química e Biologia, e os alunos podem escolher entre matemática normal e avançada. Outras opções incluem Economia, uma terceira língua estrangeira (LIV) e Grécia Antiga. O sexto e sétimo ano formam uma unidade que leva ao *European Baccalaureate*. Embora existam disciplinas estruturais obrigatórias, donde se incluem a LI, LII, Matemática, uma Ciência (Física, Química ou Biologia), Filosofia, Educação Física, História e Geografia, os alunos têm ainda uma ampla oferta de opções que podem escolher entre disciplina de dois ou quatro períodos semanais, ou ainda nível avançado. Os alunos são regularmente avaliados, e são preparados relatórios entre três a quatro vezes ao ano. A avaliação é baseada no trabalho na aula e exames (a partir do quarto ano designado como nota A), embora os exames formais não façam parte desse ciclo de observação (estes designados como nota B).

O ensino de idiomas é algo que denomina todo esta estrutura, sendo que nas Escolas Europeias todas as línguas dos 28 Estados membros são ensinadas, o que significa que existem nas escolas entre 3 a 16 secções linguísticas. Os alunos que não têm secção linguística (designado como SWAL – *Students Without Language Section*) seguem um currículo específico relativo à sua língua materna como LI, sendo contratados professores para esse efeito. Por exemplo, pode existir um professor de Língua Portuguesa só para um aluno no sétimo ano, com quatro períodos semanais. Os alunos SWAL's integram uma das secções linguísticas existentes, sendo que essa língua passa a ser considerada como LII. Um sistema que, como suprarreferido, tem como a principal missão de proporcionar uma educação multicultural e multilinguística, poderia deixar essa premissa como uma manobra de autopromoção, mas analisando a forma como o currículo está organizado, é bastante evidente que proporciona todas as condições para que o aluno esteja preparado para os desafios futuros, onde a capacidade de adaptação a outras culturas e sistemas sociais, é cada vez mais determinante para o sucesso profissional.

9. O projeto, os alunos e o grupo.

Apresentada a escola onde o projeto foi desenvolvido, que, como podemos observar, tem algumas características particulares quando comparada com as escolas Portuguesas, de seguida, avançaremos com a descrição do projeto, passando pelas motivações iniciais, pela forma como foi organizado, contemplando o relato de algumas particularidades de funcionamento que considerámos relevantes para a nossa reflexão. Será realizada uma caracterização dos seus intervenientes, onde registaremos alguns dados concretos de cada um, algumas informações obtidas através da observação do comportamento/atitude, não só ao nível individual, mas também ao nível de funcionamento/integração grupal.

9.1. O projeto

1 – Génese – O programa complementar de expressão artística e emocional, como definimos no início do projeto, pretendeu oferecer algo diferente (no contexto da escola) no âmbito da expressão artística com algumas ligações à emoção. Como podemos constatar, a partir da análise da organização curricular das Escolas Europeias, as artes (que neste caso consideraremos como a disciplina específica de Arte, assim designada no programa curricular) têm uma forte presença nos três primeiros anos do ensino secundário, uma vez que se trata de uma disciplina de carácter obrigatório. Para termos uma ideia geral sobre o número de alunos a frequentar Arte, exemplificaremos com os números oficiais do ano letivo 2018/19. Assim, os alunos que frequentaram essa disciplina enquanto matéria obrigatória, com idades compreendidas entre 11 e 13 anos de idade, foram 267. Já no 4º ano, a Arte passa a ser uma disciplina de carácter opcional, sendo depois obrigatória a frequência no 5º ano (para os que optaram por ela no 4º ano), portanto, a ser escolhida, acompanhará o aluno entre os 14 e 15 anos de idade. O número de alunos que frequentaram no ano letivo a que refere o presente estudo, foi de 71. No 6º ano, a disciplina de Arte pode ser novamente opção para os alunos que frequentaram no 4º e 5º ano, e será de frequência obrigatória no 7º ano. No ano letivo que compreende este estudo, foram contabilizados 44 alunos nestes grupos. Portanto, no ano letivo 2018/19, em 583 alunos do ensino secundário matriculados na Escola Europeia de Alicante, 382 frequentaram as aulas de Arte. No entanto, o dado mais importante para a realização do estudo foi a contabilização dos alunos que tiveram Arte, quando esta não foi uma disciplina de

carácter obrigatório. Portanto, se retirarmos os jovens alunos que frequentaram Arte enquanto disciplina obrigatória, em 316 matriculados entre 4º e o 7º ano, 115 alunos frequentaram Arte como disciplina opcional. Estamos perante a constatação de que cerca de 30% dos alunos frequentaram Arte (enquanto opção) no ano letivo 2018/19.

Na tentativa de compreender um pouco melhor o que acontece na hora de optarem por Arte ou outras disciplinas como, por exemplo, como Língua III, Língua IV, Economia, Filosofia, Biologia, entre outras, observámos os dados fornecidos pela escola relativamente ao ano letivo 2018/19 e as opções tomadas para o ano letivo 2019/20, do 3º para o 4º ano (a primeira vez que têm que decidir se querem seguir com Arte, ou não) e do 5º para o 6º ano (a segunda vez que têm que decidir, neste caso, se querem terminar o secundário com Arte, ou não). Dos 94 alunos matriculados no 3º ano, 34 seleccionaram Arte para o 4º ano. Dos 36 alunos matriculados no 5º ano, 15 seleccionaram Arte para o 6º ano (dados provisórios, fornecidos pela escola em Maio de 2019). Tanto no 4º ano, como no 6º ano, ainda podem entrar no ano letivo seguinte alunos repetentes, novos alunos oriundos de outros países/escolas, e ainda, para o 6º ano, alunos que não frequentaram Arte nos 4º e 5º anos, após cumprimento de requisitos regulamentares determinados pela escola, geralmente, a realização de um projeto/exame de Arte e apresentação de um portfólio pessoal. O aluno será aceite se aprovar no exame e se natureza e qualidade do portfólio indicie que o aluno consegue obter um desempenho positivo em Arte no ano em que se matricula.

Descobrimos que do 5º para o 6º ano, efetivamente, existe uma percentagem significativa de alunos que gostariam de seguir com a disciplina de arte, mas, infelizmente, a carreira universitária que desejam seguir, os obrigaram a optar por outras disciplinas. Estes alunos, na sua maioria, obtiveram resultados muito positivos no final do 5º ano. Alguns dos alunos ainda referiu que os pais exerceram uma influência significativa na escolha, sendo que não lhes foi dada a possibilidade de seleccionar Arte. Registámos ainda uma parte, embora menos significativa, que referiu que não tinham expectativas de obter resultados elevados na avaliação que pudessem contribuir para uma boa média académica final, determinante para entrar em algumas universidades (neste contexto, recordamos que os alunos são de proveniência diversificada, e, em cada país de origem, as Universidades têm os seus próprios modelos e requisitos de admissão). Ainda dentro do grupo mais reduzido, encontrámos alguns alunos que referiram ter mais possibilidades de obterem melhor nota final em Arte no 7º ano (BAC) do que noutras disciplinas, e por isso seleccionaram essa disciplina. Uma parte residual referiu que seguiria com atividade artística fora da escola, portanto, não necessitaria ter Arte na escola.

Estes alunos, e é importante registar, já frequentavam esses complementos, com regularidade, desde bastante jovens.

Já do 3º para o 4º ano já nos foi mais difícil encontrar as razões de uma forma mais genérica e sustentada, uma vez que o número de alunos é mais significativo e não nos foi possível perguntar a todos em tempo útil e de forma informal. Ainda assim, e em função da avaliação final obtida pelos alunos, encontrámos dois perfis entre os que seleccionaram Arte para o 4º ano: o que reuniu mais elementos foi o grupo dos que obtiveram resultados bons ou muito bons em arte no 3º ano, portanto, alunos com competências para terem possibilidades de obterem um rendimento alto nos anos que se seguem. Os restantes, embora não tivessem apresentado resultados muito bons, manifestaram ao longo do ano que gostam da própria disciplina de arte.

Dos que não seleccionaram arte, uma percentagem significativa obteve resultados regulares, isto é, positivos, mas sem grande relevância. Esses mesmos resultados, entendemos, poderão ter sido importantes na hora de decidir, sobretudo quando a maioria das restantes disciplinas de opção, são novas e terão um carácter de introdução, portanto, configurando cenários de aprendizagem cuja possibilidade de obterem resultados bons ou muito bons é alta. Existe ainda, e não podemos deixar de sublinhar, alunos que obtiveram resultados muito bons em Arte no final do 3º ano, mas não seleccionaram disciplina para o 4º ano. Seria importante futuramente, e num trabalho de investigação mais focado neste tema, encontrar as motivações para essa decisão, uma vez que entre estes, uns têm excelentes resultados nas restantes disciplinas, mas outro não, o que nos leva a questionar ainda mais esses critérios de decisão, onde os pais e os restantes professores, certamente, desempenham um papel determinante.

Foi através da constatação de que existiam muitos alunos a não poderem seguir o seu percurso académico com a disciplina de Arte que surgiu a iniciativa de criar um espaço opcional de expressão plástica. Em parte, devido ao facto de existirem alunos a desejarem ter Arte, mas não poderem pela incompatibilidade de horários, isto é, de não terem espaço no seu horário para introduzir a disciplina Arte, uma vez que esta funcionava ao mesmo tempo que a Língua III. A solução passou por atribuir um duplo período (90 minutos) à quarta-feira, entre as 13:15 e 14:30, momento em que funcionam diversos laboratórios na escola, todos de carácter opcional, entre os quais o laboratório de Biologia, Ciências, Línguas e Matemáticas Avançadas, Tecnologia de Informação e Comunicação, Desporto, entre outros. Foi dentro do espírito da criação de um “laboratório” de arte, que a direção aprovou a abertura do grupo, no momento em que existiam 6 alunos expressamente interessados em frequentar, com o compromisso de seguir essa frequência no ano letivo 2019-20. Após a abertura da turma, imediatamente, de seis

alunos, passaram a 10, sendo que uma aluna, por ter necessidade de frequentar aulas de apoio a LIII, gerou nova incompatibilidade, resultando na sua saída do grupo inicial.

2 – Projeto – Como vimos, depois de reunido um grupo de 9 alunos (que caracterizaremos mais adiante), foi atribuído um conjunto de dois períodos semanais às quartas-feiras, portanto 90 minutos, para o desenvolvimento do projeto. O projeto foi estruturado por sessões, em que cada uma teve um tema específico, uma parte de produção artística/plástica e momentos de conversação. A estrutura de funcionamento de cada sessão será apresentada mais adiante.

3 – Recursos – Sala de aula com quatro grandes mesas de trabalho de 240 cm x 120 cm e equipamento básico para as aulas de Arte, onde destacamos duas mesas de luz, mesas de apoio, bancadas, armários e estantes, água canalizada, secretaria para professor, com um computador de mesa e impressora, colunas de som ligadas ao equipamento informático, e um projetor multimídia direcionado para um quadro branco. Nas sessões, e num espaço vazio, foram colocadas cerca de vinte almofadas em forma de “roda”. Estas foram colocadas antes do início da sessão, e recolhidas após o final da mesma. Uma das mesas foi reservada para a colocação de materiais, e as restantes para os alunos trabalharem. As paredes da sala estão preenchidas com posters de obras artísticas representativas de diferentes momentos e movimentos artísticos (que normalmente servem as aulas que aí decorrem, sobretudo, quando abordam a histórias de arte). Esses elementos estão dispostos cronologicamente.

Houve reposição constante de materiais ao longo do ano, Nem sempre todos os materiais foram disponibilizados semanalmente. Por exemplo, nas sessões de estimulação criativa (que veremos mais adiante) somente um conjunto restrito de materiais foi disponibilizado. Ao longo do ano letivo, por vezes, os materiais mais utilizados foram suprimidos, obrigando os alunos a encontrarem soluções alternativas para a criação/produção de obra. No Anexo I pode ser consultada a extensa lista de materiais.

4 – Duração – Cada sessão durou 90 minutos, portanto, dois períodos letivos. Os trabalhos foram iniciados a 5 de setembro de 2018 e terminados a 12 de junho. Excluindo aulas de apresentação, introdução ao projeto, de realização de testes, conjugados com interrupções letivas, e realização de exames, foram realizadas 26 sessões.

5 – Sessão – Cada sessão foi estruturada em três partes, obrigatórias, mas com possibilidade de adaptação de tempo de cada uma delas: a) conversa inicial e estados de ânimo, todos sentados na “roda” das almofadas, em que a participação de todos foi sempre solicitada; b) tempo de produção plástica em função de um tema dado (pensado durante a semana, ou encontrado por meio dessa conversa inicial), utilizando os materiais disponíveis, e já nas mesas de trabalho. Algumas vezes, a sessão não teve tema, mas teve uma estruturação com base na estimulação criativa (explicado adiante), c) Conversa final, novamente na “roda” das almofadas, já com a obra e uma partilha entre todas. O professor dinamiza a conversa. A última pergunta para cada um, centrou-se sempre em dar nome à obra, decidir o que fazer com ela, e invariavelmente, como se sentiu na sessão e dizer uma palavra sobre isso. 4 – Final da sessão, recolha e limpeza do espaço de trabalho e saída. Cada momento tem uma duração específica, que poderia ser alterada (por exemplo diminuir qualquer um dos tempos de conversa, e aumentar o de produção de obra) mas nunca deveria ser eliminado.

5 – Preparação e registo de sessão – Foi elaborado, em todas as sessões, um registo de observação, contendo as informações úteis para, mais tarde, enriquecer a reflexão final. O seu conteúdo, dividido em diversas partes, continha dados reunidos para a preparação da sessão, dados registados a partir da observação da sessão, assim como algumas ocorrências pertinentes, registo do trabalho individual de cada aluno, com a reflexão do mesmo e uma reflexão (realizada já posteriormente) pelo professor. Finalmente, continha um registo reflexivo no final, com dados a transitar para a sessão seguinte. Esta questão será mais desenvolvida no capítulo designado como “Recolha de dados”.

6 – Temas – Como referimos anteriormente, os temas foram encontrados de diversas formas: ou previamente definido pelo dinamizador, ou “negociado” entre os alunos, ou lançado pelo dinamizador, a partir da natureza e conteúdo da conversa inicial. Listamos, de seguida alguns dos temas abordados:

- “Mundos diferentes” (a partir de uma conversa sobre um filme que os alunos tinham visto na altura, “*Avengers – Infinity War*” (do realizador Anthony Russo, em abril de 2018);

- “Absurdo”, a partir da partilha de uma aluna sobre o que haviam falado na aula de Filosofia, nomeadamente “Que a vida, às vezes, não tem sentido”, segundo Albert Camus (pelas palavras da aluna);
- “Sentimentos” a partir da sugestão de uma aluna, depois de aferirmos que muitos dos elementos estavam preocupados com os exames que se avizinhavam;
- “Ilustrar o que sentem nas sessões”, numa forma de avaliar o envolvimento dos alunos no projeto;
- “Quem sou?”, previamente definido para promover uma reflexão pessoal;
- “Uma viagem”, real, imaginária, metafórica ou simbólica, tema retirado dos comentários dos alunos no final da sessão anterior;
- “*Collage*”, sessão de estimulação criativa sem tema específico, mas com técnica condicionada, somente com materiais para *collage*;
- “Direitos das mulheres”, mais um tema retirado da conversa inicial, em que um elemento partilha a sua participação num projeto das escolas europeias, Big MUN (*Model of United Nations*), uma versão similar ao Programa do Parlamento dos Jovens, muito conhecido em Portugal;
- “O que me preocupa”, tema novamente inspirado nas preocupações de alguns elementos manifestada na conversação inicial, muito frequentemente ligada à época de exames e a elevada exigência académica da escola;
- “O que espero e o que desejo”, tema complexo de reflexão individual, muito ligado ao início do ano civil, momento em que muitos pensam sobre mudança, sendo que a forma

plantada, obrigou os alunos a pensar em diferentes dimensões do possível (o que espero) e do, eventualmente, impossível (imaginário, o que desejo);

- “Um monstro”, da conversação inicial, o grupo definiu três possibilidades temáticas para trabalhar, “A verdadeira natureza humana”, “3º desejo” (quando já gastámos os dois do génio da lamparina) e “Desenhar um monstro e depois explicar porquê”. O grupo decidiu, embora reformulando o título, pela 3ª proposta;
- “Buscando um tema”, em que cada aluno desenvolveria a obra que entendesse, sendo que o título da obra deveria servir de tema para uma futura sessão;
- “Que me inspiram os comentários”, depois de escutados os comentários dos trabalhos realizados na sessão anterior, algo deverá ter surgido em cada aluno. Pois cada um foi convidado a trabalhar “isso como tema”;
- “*Caminante no hay camino*”, a ilustração do/ou parte do poema de António Machado;
- “Ilustrar um desejo para o grupo”, em que o título do tema já é bem autoexplicativo, no entanto tratou-se de uma pequena provocação, para obrigar os alunos a pensar no grupo e não individualmente como na maioria das sessões anteriores. Este tema foi previamente selecionado, sendo que na sessão faltaram duas alunas e o tema teve quase para ser “Ausência”;
- “Trabalhar à volta de uma pergunta”, em que os alunos foram novamente convidados a refletirem sobre as suas próprias questões, a partir do emergente grupal que vai se formando ao longo do ano, isto é, a partir do maior conhecimento das questões principais para cada elemento perante o grupo;
- “Um lugar”, tema proposto pelo dinamizador, com a concordância dos alunos;

- “Uma memória”, tema proposto tendo como base a constatação do que muitos alunos recorrem, muitas vezes, na explicação da obra e do seu processo de realização;
- “À minha maneira”, ou seja, recriar uma obra que tenham visto (num museu, na Internet, ou de um colega durante as sessões) “à sua maneira”;
- “Inventar algo”, tema mais livre no sentido de apelar mais à imaginação e menos ao interior de cada um, com uma disposição de materiais mais condicionada à criação em 3D.

Houve ainda algumas sessões sem tema específico ou de continuidade, sendo que nessas, o tema ficou delineado de uma forma mais individual na conversação final, registado através da designação do nome da obra por parte de cada aluno. As sessões, como podemos ver, tiveram uma componente muito reflexiva, mas sempre materializada através da criação de obra plástica. As três últimas sessões, focaram-se na realização de obra em partes, sendo a primeira com a exploração da estimulação criativa, através da utilização de plasticina; na sessão seguinte o trabalho avançou com um nova exploração plástica mais livre ao nível de materiais, para fazer “par” com a obra anterior; a obra foi finalizada na terceira parte através da disposição de todas as criações numa mesa, proporcionando uma discussão sobre as suas relações simbólicas e promovendo também um balanço final do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, quer individualmente, quer numa perspectiva grupal.

9.2. Os alunos

Todos os alunos envolvidos no projeto frequentam o 6º ano. Para garantir o anonimato foram atribuídos números com quatro dígitos, que convenientemente reformulámos posteriormente na realização de pré e pós testes, alterando somente o dígito da ordem dos milhares.

ALUNO	Origem	Mãe	Pai	Idade a/d	Secção
1001	Bélgica	Bélgica	Bélgica	16/17	Francesa
1002	Inglaterra	India	Inglaterra	16/17	Inglesa
1003	França	Espanha	Espanha	15/16	Francesa
1004	Espanha	Inglaterra	Espanha	16/17	Inglesa
1005	Espanha	Espanha	Espanha	16/17	Francesa
1006	França	França	França	16/17	Francesa
1007	Holanda	Holanda	Holanda	16/17	Inglesa
1008	Eslováquia	Eslováquia	Eslováquia	17/18	Inglesa
1009	Espanha	Espanha	Holanda	15/16	Espanhola
2001	Grécia	Grécia	Grécia	16/17	Alemã
2002	Itália	Itália	Itália	16/17	Inglesa

10. Recolha de dados

Tanto na revisão bibliográfica que realizámos, como na decisão de enveredar pelo caminho da parte empírica do presente trabalho, fomos procurando reunir informações específicas, de forma a sustentar todas as decisões perpetradas ao longo da dissertação, passando elas mesmo pela formulação das questões de investigação. Um trabalho desta natureza necessita dados, através dos quais a reflexão sobre a forma como as decisões são tomadas, e o projeto desenvolvido, permitam uma reflexão com a maior objetividade possível. Foi privilegiada a diversidade de mecanismos de recolha de dados, assim com as suas fontes. Assim, foram utilizadas e criadas ferramentas de forma a reunirmos informação a partir de a) uma entrevista realizada a uma professora com larga experiência profissional nas Escolas Europeias, não só como docente, mas também como diretora, b) testes realizados junto dos alunos envolvidos, tanto antes, como após a implementação do programa complementar de expressão artística e emocional, d) registo de observação, através do qual foram recolhidas informações complementares a partir do que ocorreu em cada sessão, e, finalmente, e) ficha entregue aos alunos, de suporte à realização de uma reflexão, sobre a experiência vivida ao longo das sessões (entregue já no decorrer das sessões finais). Este capítulo descreve os mecanismos utilizados.

10.1. Entrevista

Depois de algumas conversas mantidas com a entrevistada, sem revelarmos o conteúdo, foi explicada claramente a razão da sua escolha (pela experiência na docência e liderança, tanto em Portugal como em diversas escolas Europeias). Optámos por realizar uma entrevista semiestruturada, por escrito, numa decisão que, imediatamente, foi bem acolhida pela entrevistada, referindo esta que assim seria melhor porque lhe permitiria responder de forma mais tranquila e refletida. Foram, naturalmente, realizadas mais algumas leituras prévias, no sentido de entender uma pouco a dinâmica de preparação e realização de entrevistas. Dentro das leituras, o que nos pareceu interessante ponderar, foi a questão: “Como sabemos de o entrevistado diz a verdade?” (Dean & Whyte, 1969, *cit.* Woods, 1998), onde se acrescenta que o investigador deve estar particularmente alerta a determinados sinais, tais como o desejo de agradar, motivações e interesses dentro do tema, valores, antecedentes, entre outros, que podem afetar os seus juízos (Whyte, 1969, *cit.* Woods 1998). Fazer a triangulação de dados obtidos através de outros métodos, no sentido de dar a maior fiabilidade e verossimilhança possível às

respostas obtidas, cumprindo com as sugestões de Woods (1998), seria interessante, no entanto, não era o nosso objetivo no momento da realização da entrevista.

Sobre a forma como o guião da entrevista foi realizado, gostaríamos de registar os seguintes aspetos que aqui desenvolvemos um pouco mais. A primeira parte, para lá das questões que nos ajudam a entender o percurso profissional da entrevistada, encontra na terceira questão, a primeira grande curiosidade, centrada em verificar a sua larga experiência profissional, resultando em contacto com muita diversidade de cultura que contactou através da sua passagem por diversas escolas de diferentes países Europeus. O tema é quase um “não tema” uma vez que as questões são de resposta direta e, de alguma forma, factual e objetiva. Na segunda parte, procurámos entender se existe muita diferença entre escolas. Para a investigação poderia ser determinante na seleção da incidência da mesma – por exemplo, se o que for investigado no âmbito da dissertação, poderia ser desenvolvido em contexto de uma Escola Europeia e transportado na formulação de um paradigma mais genérico e, por outro lado, se fazia sentido mais tarde entrevistar outros atores. A terceira parte é a que consideramos constituir-se como o tema mais interessante para a reflexão final. Com mais questões, é verdade, houve o cuidado de perguntar pessoalmente, em momento prévio, se era possível fazer, ao que a entrevistada acedeu com muita simpatia. A sua disponibilidade foi excepcional. De seguida, apresentamos o guião da entrevista:

Guião de entrevista para a professora da Escola Europeia de Alicante

Blocos/temas	Objetivos específicos	Questões
A. Apresentação	Conhecer melhor o entrevistado e valorizar a importância da sua opinião em função da sua larga experiência profissional no âmbito da educação.	<p>1 – Onde nasceu, passou a sua infância e frequentou o ensino básico?</p> <p>2 – Desde quando exerce a sua atividade profissional de docente?</p> <p>3 – Qual é a sua área de docência?</p> <p>4 – Sabemos que em parte do seu percurso profissional exerceu funções no sistema das Escolas Europeias. Pode falar-nos um pouco sobre esse percurso, isto é, em que escolas e países trabalhou?</p>
B. A escola e os alunos	Conhecer melhor as Escolas Europeias e a diversidade cultural envolvendo a sua atividade.	<p>5 – Partindo da experiência que tem consegue, ainda que de forma muito genérica, encontrar diferenças marcantes na cultura organizacional das escolas por onde passou?</p> <p>6 – E em relação aos alunos? Poderemos encontrar diferentes formas de ver o ensino, tendo como ponto de partida os países de proveniência? Por exemplo, a sua postura nas aulas, indisciplina, empenho, motivação?</p>
C. O ensino artístico	Conhecer a perspetiva que tem sobre o ensino artístico nas escolas.	<p>7 – Como vê a importância ensino artístico nas escolas, isto é, no contexto curricular e no desenvolvimento dos alunos? Que pode trazer as artes aos alunos que não pode ser entregue através de outras disciplinas curriculares?</p> <p>8 – Existem diversos estudos que referem que os alunos que desenvolvem atividades artísticas com frequência terão uma menor tendência para a indisciplina e uma maior para o sucesso escolar. Qual é a sua opinião sobre esta afirmação, vê algum sentido?</p> <p>9 – Por que é que acha que existe tanta diferença no tratamento do ensino artístico de escola para escola, isto é, direções altamente patrocinadoras, outras indiferentes e outras que a vêm como descartável, ou, por outro lado, discorda com esta afirmação?</p> <p>10 – Entendendo que atividade física é de extrema importância para o desenvolvimento saudável do aluno, consegue encontrar paralelo com as artes no sentido mental e emocional?</p> <p>11 – (Se sim). Como vê a possibilidade de o Ensino Artístico dever acompanhar o aluno ao longo de toda a escolaridade obrigatória tal como acontece nas Escolas Europeias com a Educação Física?</p> <p>12 – Nas Escolas Europeias, o Ensino Artístico é uma disciplina optativa logo a partir dos 13 anos de idade. O que acha da maior parte dos jovens não terem acesso ao ensino artístico a partir dessa idade?</p> <p>13 – Acha que as escolas deveriam oferecer espaços de estimulação criativa e desenvolvimento de atividade artística diária como ferramenta de apoio emocional aos alunos?</p>

10.2. Testes

Com o objetivo de reunir informação diversificada, não só a partir de distintas fontes, mas também em vários momentos de implementação do programa complementar de expressão artística e emocional, utilizámos dois testes da TEAediciones. Realizámos a sua aplicação após uma leitura atenta às diretrizes¹⁴ promovidas pela *International Tests Comission (ICT)*, na versão redigida pelo *Colegio Oficial de Psicólogos*, assim designado em Espanha, que foram criadas para estabelecer o melhor uso profissional e ético dos testes. Essas linhas orientadoras descrevem a correta utilização dos mesmos, prestando especial atenção às necessidades e direitos das pessoas implicadas no processo de avaliação, tendo muito em conta as razões para utilizar o teste, assim como o contexto no qual se leva a cabo a sua aplicação. Passamos, de seguida, a descrever cada um deles.

10.2.1. Teste PIC-J

O PIC-J avalia o que podemos listar como a Fluência, Flexibilidade, Originalidade, Elaboração, Título e Detalhes Especiais, portanto, não só a vertente gráfica como também na sua vertente narrativa ou verbal. Permite pontuar cada um desses indicadores, organizando os resultados em Criatividade Gráfica, em Criatividade Narrativa, e finalmente, gerando uma pontuação em Criatividade (geral). Quando contactámos pela primeira vez este instrumento, pareceu-nos bastante simples, de fácil aplicação e de corrigir. O manual apresenta um conjunto de regras e sugestões processuais a ter em consideração, assim como a sua sustentação teórica. As provas foram amplamente realizadas em contextos muito similares ao que queríamos, neste caso, em 600 alunos adolescentes. Existem estudos estatísticos, realizados no sentido de apresentar tabelas de validação de dados, através das quais podemos comparar resultados e elaborar os perfis desejados. A apresentação das tabelas de prevalência de resultados, acaba por ser um instrumento bastante útil, uma vez que nos permite aferir uma análise dos níveis de criatividade dos alunos, nos indicadores PIC-J, para a criatividade narrativa, gráfica e geral, baseados nos indicadores avaliados. Encontrámos neste conjunto de exercícios muito de Guilford (no que toca sobretudo à avaliação da fluência e flexibilidade no domínio das ideias

¹⁴ As diretrizes podem ser publicamente consultadas online através do seguinte endereço eletrónico: <http://web.teaediciones.com/ejemplos/NORMAS-TEA-COP-2015.pdf> [26 de fevereiro de 2020]

em contexto narrativo), mas encontramos uma parte que nos interessava muito, que vinha do trabalho desenvolvido por Torrance, evidenciado na avaliação da originalidade das ideias e a sua materialização gráfica. Por essa razão, explorámos as propostas deste autor num capítulo anterior. Apresentamos através do Anexo II, o exemplo de um dos testes de Torrance (1976) que designou como a Tarefa de Figuras Incompletas. O teste consiste numa folha em que são apresentadas seis figuras incompletas. Tem como finalidade acrescentar linhas às figuras de modo a desenhar algum objeto ou padrão. A duração do teste é de 10 minutos. A proposta colocada é a seguinte: “Acrescentando linhas às seis figuras abaixo, desenha algum objeto ou padrão no qual mais ninguém na turma pense. Procura incluir o maior número de ideias diferentes que possas no desenho. Por outras palavras, não pares na tua primeira ideia para completar a figura; continua a construir de acordo com ela. Inventa títulos para cada um dos teus desenhos escrevendo em baixo de cada quadrado e ao lado do número de cada figura.” A avaliação centra-se na Originalidade (infrequência de resposta), análise do modo como a peça é fechada, complexidade (aperfeiçoamento) e produtividade (número de figuras tratadas). São questões como esta que influenciaram na escolha do PIC-J.

10.2.2. Teste SENA

O Sistema de Avaliação de Crianças e Adolescentes (que passamos a abreviar a partir do castelhano original SENA) é um sistema desenvolvido integralmente e originalmente em língua espanhola por especialistas em avaliação psicológica e psicopatologia infantojuvenil. Foi desenhado com o objetivo de ajudar na deteção de um amplo espectro de problemas emocionais e de comportamento desde os 3 até aos 18 anos de idade, entre os quais destacamos: (1) os problemas interiorizados, onde listamos a depressão, ansiedade, ansiedade social, queixas somáticas, sintomatologia pós-traumática e obsessão compulsiva; (2) problemas exteriorizados, onde se enquadram os problemas de atenção, hiperatividade e impulsividade, problemas de controlo da ira, agressão, comportamento desafiante e a conduta antissocial; (3) problemas contextuais, nomeadamente, os problemas com a família, com a escola e com os companheiros; (4) outros problemas específicos, onde listamos o consumo de substâncias, de conduta alimentar, atraso no desenvolvimento, problemas de aprendizagem, transtornos de personalidade e comportamento inusuais (ou pouco frequentes que costumam ser indicativos de alterações graves, como podem ser os transtornos de desenvolvimento ou mesmo psicóticos).

O SENA também permite explorar algumas áreas de vulnerabilidade que podem contribuir para a manutenção ou início de alguns problemas ou transtornos mais graves. Podemos encontrar nesta área os problemas de regulação emocional, o isolamento, as dificuldades de apego ou a busca de sensações. Avalia a presença de certos recursos pessoais que atuam como fatores protetores ante diferentes problemas e que podem utilizar-se para apoiar uma eventual intervenção. Esses recursos são a autoestima, a integração e a competência social, a inteligência emocional, a disposição para o estudo e a coincidência dos problemas. O teste faculta um conjunto de índices globais que permitem resumir as pontuações obtidas em escalas distintas, e que evidenciam o funcionamento do avaliado em várias áreas mais genéricas, das quais destacamos o índice global de problemas, o índice de problemas emocionais e de comportamento, o índice de problemas relacionados com as funções executivas, assim como o índice de recursos pessoais. O SENA contém algumas escalas de controle que ajudam o aplicador a aferir se o avaliado respondeu com a atenção necessária e sinceridade, isto é, se os resultados são suficientemente fiáveis e válidos, ou, pelo contrário, podem estar deturpados por algum tipo de preconceito que desencoraje a sua interpretação (indicadores de inconsistência, impressão negativa ou impressão positiva). Isso permitirá ao avaliador determinar se pode depositar a sua confiança nos resultados obtidos.

As questões do SENA incluem alguns itens críticos e o sistema de correção alerta o avaliador quando deve prestar atenção a alguns deles. Consideram-se críticos aqueles itens que implicam algum comportamento potencialmente grave, perigoso ou que deva ser objeto de atenção urgente por parte de um profissional na matéria a que correspondem. É de aplicação a um amplo grupo de jovens que vão desde os 3 anos de idade até aos 18, portanto, enquadrando-se ao grupo de alunos com os quais desenvolvemos a vertente empírica do presente trabalho. Seleccionámos o modelo aplicável a adolescentes entre os 12 e os 18 anos de idade, com os indicadores mais adequados, realizando a avaliação mais específica no âmbito da “povoação geral de 16 a 18 anos (mulher ou homem) para efeitos de investigação e despistagem de eventuais problemas”.

Cada exemplar do SENA, versão auto informativa de secundário, que aplicámos neste projeto, inclui um conjunto de 188 questões com um formato de resposta tipo Likert em que o avaliado deve indicar a frequência da conduta avaliada, seleccionando uma das cinco opções que são propostas: “nunca ou quase nunca”, “poucas vezes”, “algumas vezes”, “muitas vezes” e “sempre ou quase sempre”. A partir das respostas, se obtêm as pontuações diretas nas escalas a que pertence. As pontuações obtidas nos testes, designam-se por T, que são determinadas pela média de 50 numa escala de desvio de 10 (que veremos adiante), isto é, depois de comparar o

avaliado com um conjunto de jovens adolescentes com as mesmas características, que formam um grupo de referência, a verificação dos resultados será tida em conta em função do desvio padrão. Assim, a pontuação T entre 10 e 19, será considerada como muito baixa, a pontuação T entre 20 e 29, será considerada baixa, a pontuação T entre 30 e 39, será considerada média-baixa, a pontuação T entre 40 e 59 será considerada média, a pontuação T entre 60 e 69 será considerada média-alta, a pontuação T entre 70 e 79 será considerada alta e, finalmente, a pontuação T entre 80 e 90 será considerada muito alta. Em função dos resultados obtidos em cada escala, com a exceção das escalas de controle, diferentes tipos de alerta são indiciados. Por exemplo uma pontuação T superior a 60, significa que deve ser dada alguma atenção aos problemas detetados nessa escala, se a pontuação T for superior a 70, essa atenção transforma-se num alerta mais significativo, mas se a pontuação T for superior a 80, poderemos considerar a situação como prioritária ao nível de atenção necessária. Em relação aos recursos pessoais, a escala é invertida, portanto, o mesmo passar-se-á com a respetiva interpretação.

No Anexo III, podemos consultar as questões que o avaliado deve responder, e no Anexo IV, um relatório aleatório que resulta da introdução dos dados individuais na plataforma de correção online “TEACorrije”, em que, na Fig. 1, apresentamos o gráfico resultante e, na Fig. 2, a forma como o relatório exhibe os itens críticos.

10.3. Registos de observação

Durante a semana, cada atividade foi sempre preparada em documento próprio, com uma matriz contendo os seguintes campos:

a) “notas prévias”, onde registámos a informação da semana que poderia ser útil ou relevante para o planeamento da sessão seguinte como, por exemplo, se é esperado que falte um ou mais alunos, ou outros dados fossem também relevantes, tais como, por exemplo, se houve uma visita de estudo, saída pedagógica, ou ainda, uma notícia importante da qual se fala muito no momento. Nessa secção, também registámos as diferentes possibilidades de tema a abordar (sempre que necessário), em função da informação que tenhamos registado anteriormente, entre outras questões que, por exemplo, fossem pertinentes para serem transportadas da sessão anterior.

b) “designação dos tempos para cada sessão, de acordo com as expectativas”, onde registámos sempre os tempos necessários para cada momento, nomeadamente, a conversação inicial, tempo de produção plástica e o tempo de conversação final, sempre equacionados de acordo com o conteúdo do ponto anterior;

c) “materiais” a utilizar em cada sessão, muitas vezes acompanhado de um registo fotográfico. Muitas vezes foram os mesmos, à exceção das sessões de estimulação criativa, em que os próprios recursos condicionaram a realização de obra, obrigando a uma reconfiguração processual do aluno, que resultou muitas vezes em soluções criativas;

d) o mesmo documento, em formato digital, aberto no início da sessão, continha uma segunda parte designada como “relatório e anotações (às vezes na primeira pessoa), e muitas delas em tempo real”. Este subcapítulo está encimado pelo número da sessão, data e hora de início. Tal como o subtítulo indicava, o documento passaria a servir, igualmente, para adicionar todo o tipo de anotações a partir da observação da sessão, como curiosidades, ocorrências, comportamentos, a atitude de determinados alunos na realização dos trabalhos (que pudesse também ser motivo para a conversação final);

e) “Gravação áudio”, com a hora de início da gravação e hora em que a mesma termina. Nessa seção passaríamos a anotar o que sucedeu na roda final de conversação e partilha, realizando-o, aluno por aluno. Cada gravação áudio digital, foi realizada com a prévia autorização dos alunos;

f) “aluno, anotações, foto e nome da obra”, espaço preenchido com recurso aos apontamentos da conversação e à escuta da gravação áudio. Assim, depois de cada nome, surge uma descrição da conversação que se deu na partilha final, contendo as explicações do aluno, as perguntas que foram geradas a partir daí, e as respetivas respostas. Depois, fica o registo fotográfico da obra, realizado, umas vezes antes da conversação final, outras vezes durante e algumas vezes no final da sessão (todas as situações foram experimentadas, com efeitos distintos). Depois de registado o nome da obra e do autor, finalmente, surgem as “anotações”. Este espaço ficou reservado ao registo de algumas questões técnicas referentes à obra e sua realização, como detalhes curiosos da mesma, características relevantes sob o ponto de vista artístico, entre outros, fruto de

reflexões realizadas também numa perspectiva evolutiva, tanto do aluno como da obra (em comparação com as sessões anteriores);

g) “Anotações finais”. Este último espaço do documento ficaria reservado à reflexão final sobre a sessão, como ocorrências, questões a melhorar, atitudes gerais dos alunos detetadas, erros a não repetir, sugestões para outras sessões, e informação a transportar para o início do mesmo documento da semana seguinte.

No Anexo V, podemos consultar um registo de observação, para que possamos ter uma ideia mais concreta do tipo de informação que foi sendo recolhida ao longo das sessões. No mesmo, há que ter em conta que, para efeitos de apresentação e cumprimento do anonimato, os nomes dos alunos foram alterados para os seus números de referência.

10.4. Reflexões dos alunos

Antes da última pausa letiva, realizada no mês de abril (considerando ainda que estavam reservados para os alunos algumas saídas pedagógicas e os exames do final de ano), foi lançada aos alunos a proposta de fazerem uma pequena reflexão sobre a sua experiência vivida ao longo do ano, neste contexto concreto. O momento em que foi solicitado, teve em consideração o facto de restarem somente quatro sessões até ao final do ano letivo, sendo que a terceira estaria reservada para encerrar os trabalhos das duas sessões anteriores e a última para a realização dos testes PIC-J e SENA finais. Mais tarde apresentaremos informação sobre os resultados obtidos, assim como algumas considerações sobre a pertinência dos tópicos lançados, a qual só poderíamos aferir depois de analisar as respostas. De seguida registamos a proposta realizada aos alunos (embora o enunciado estivesse em inglês e em espanhol, apresentamos a versão portuguesa, que era composta por tópicos de apoio à reflexão):

“Temas sobre 6Art-2

- Partilha a experiência que viveste ao longo deste ano letivo nestas sessões.
- Os temas que mais gostaste de trabalhar e outro tipo de temas que gostarias de trabalhar futuramente (dando sugestões).

- Alguma vez te sentiste incomodado em relação a algum tema que trabalhámos nas sessões e porquê?
- Os pontos fortes deste tipo de abordagem.
- Os aspetos menos positivos a considerar para um eventual reajuste futuro na organização das sessões.
- Como explicarias a outra pessoa o que aqui fazemos?
- Pensas que este tipo de trabalho pode ser útil para a escola e porquê?
- Sentiste alguma mudança em ti mesmo durante o processo vivido nas sessões?
- Como se reflete no teu dia-a-dia, tanto na escola como fora dela, o que fazes nas sessões?
- Conhecendo agora bem o que estamos a realizar nas aulas, voltarias a escolher esta opção?
- Qual seria o modelo ideal para a sessão, imaginando que tudo é possível?
- Recomendarias esta aula a alguns dos teus colegas ou a alguém em particular?
- Sentes que poderias partilhar muito mais do teu interior se existira outro tipo de grupo?
- Que pensas sobre as emoções e se nas sessões houve espaço para “visitá-las” e “trabalhá-las”?
- Que ilustração gostarias de colocar nesta reflexão, a partir dos trabalhos que realizaste ao longo das sessões?
- Que título darias a esta atividade (imagina um nome de um projeto a promover)?
- Outras questões que podem enriquecer estas reflexão.

O texto não deve ter menos uma página A4 nem mais de três, e deverá ser realizado em documento Word (ou similar), com fonte *Times New Roman*, tamanho 12, justificado e espaçamento de 1.5. Pode ser redigido em espanhol, inglês ou francês e deve ser enviado para (aqui constava um endereço do professor), antes do final do mês de abril.

A avaliação irá incidir sobre a pertinência construtiva do trabalho, e não haverá qualquer juízo de gosto ou opinião (isto é, não tens que agradar ao professor, mas sim informá-lo sobre o que pensas). Bom trabalho. Simão Matos”

11. Apresentação de resultados.

11.1. Análise da entrevista

As três partes estruturadas no guião da entrevista, em alguma medida cumpriram a sua função. Na primeira, de facto, ficou comprovado o que nos levou a seleccionar o entrevistado, isto é, que a professora tem uma vasta experiência no campo da docência. Mas não só, a professora também exerceu cargos de liderança em duas escolas Europeias. Consideramos essa circunstância muito valiosa, uma vez que nos leva a criar uma imagem de respeito, credibilidade (por conhecer os mesmos objetos em contextos semelhantes, mas em países diferentes) e com saber relevante em relação às matérias em questão.

Analisando as respostas relativas à segunda parte da entrevista, notamos que as mesmas sublinharam questões que pertinentes, sobretudo na comparação de alguns paradigmas das escolas portuguesas com os das escolas europeias. A professora alertou que, apesar das culturas organizacionais das escolas por onde passou, estarem não só ligadas ao que advém dos procedimentos regulamentares, mas também à cultura do meio onde está inserida e da forma como os pais se envolvem, é perigoso assinalar diferenças significativas, sobretudo porque passou nas escolas em períodos diferentes. As culturas organizacionais das mesmas poderão ter evoluído ao longo dos tempos. No entanto, a professora não deixou de enfatizar duas situações marcadamente distintas em relação à realidade das escolas portuguesas: as reuniões de avaliação, que em Portugal duram 2 horas e ocupam 3 dias depois de terminarem as aulas, na Alemanha, as mesmas, duram 15 minutos, sendo realizadas no final do dia de trabalho, portanto, libertando os professores para outras tarefas nos dias seguintes. A outra questão sublinhada pela professora, é o facto de os professores serem obrigados a desempenhar todo o tipo de tarefas durante o período de férias escolares (recordando a professora que chegou a trabalhar na véspera do Natal), enquanto que, nas escolas europeias, os professores têm exatamente o mesmo período de férias escolares dos alunos.

Em relação às diferenças entre os alunos dos diferentes países, a professora confessou que existem, segundo a sua perceção, diferenças, sendo os dos países mais a sul considerados mais indisciplinados, desmotivados e pouco empenhados, mas, o entanto, também sublinhou que essa é uma tendência que tem vindo a desaparecer. Entre os professores, refere a professora, também existem muitas diferenças sob o ponto de vista da forma como ensinam. Depois de exemplificar diferentes atuações dos professores na sala de aula, a partir da sua observação,

achámos bastante curioso o facto da entrevistada ter notado que os comportamentos eram repetidos de acordo com a nacionalidade, sem, no entanto, especificar cada um com o respetivo país de origem.

A terceira parte da entrevista que, como já acima mencionámos, foi realizada por escrito, e, portanto, redigida com tempo de reflexão, foi composta por perguntas mais adequadas às preocupações do entrevistador, e que visavam encontrar uma linha de pensamento mais próxima das temáticas ligadas ao presente trabalho. Da respetiva análise, retiramos os seguintes pontos relevantes:

- O ensino artístico é uma disciplina muito importante, não é uma abordagem autónoma, sem consequências, ela ajuda a criar competências que ajudam o desenvolvimento dos jovens e que são uteis em qualquer contexto profissional para lá do contexto das artes.
- A Arte cria junto do aluno uma enorme capacidade de concentração, além de lhe proporcionar momentos de realização pessoal, que se refletirá noutros contextos educativos.
- As disciplinas de expressões deveriam fazer parte dos desenhos curriculares de todas as escolas durante todos o ensino obrigatório, à semelhança do que acontece com a disciplina de Educação Física.
- É importante todos os atores na educação estarem particularmente atentos ao valor da educação artística no percurso académico dos jovens, inclusive tomando-o como uma possível ferramenta de apoio emocional no percurso académico.
- O conceito de espaços de estimulação criativa, como alternativa ou oferta das escolas (por exemplo como solução na falta da sua existência em contexto curricular obrigatório até ao fim da escolaridade obrigatória) é desejável, mas depende muito das direções e dos professores.

As ideias que resumimos no terceiro bloco temático, vêm muito ao encontro do ponto de partida da presente investigação. Da análise das respostas, poderemos estabelecer a consideração de que pode haver espaço para a criação de ofertas na área de estimulação criativa, ou, como designámos o nosso “programa complementar de expressão artística e emocional”, mas as lideranças devem estar particularmente atentas aos seus benefícios, de modo a gerar essa tal “vontade”. Uma coisa ficou bastante clara a partir do pensamento da professora que desempenhou cargos de liderança, portanto com uma perspetiva multimodal destas temáticas: as artes são um valor acrescentado na educação dos jovens, que deveria ter um tratamento similar ao da Educação Física. Se esta trata do bem-estar físico do corpo, as expressões artísticas, tratam de outras dimensões, numa perspetiva de encontrar hábitos saudáveis que proporcionem uma boa saúde. Entendemos, nessas palavras, a referência complementar à parte física do corpo, como é o caso do bem-estar psicológico e emocional (ou, segundo as suas palavras “o treino do espírito”).

Para concluir, a realização da entrevista e o tratamento dos dados recolhidos através da mesma, permitiu-nos encontrar numa dimensão mais próxima da realidade em que o projeto foi desenvolvido, muitas das argumentações trabalhadas no corpo teórico. Por essa razão, consideramos este material altamente relevante para as conclusões a tratar mais adiante. A entrevista pode ser consultada no Anexo VI.

11.2. Apresentação e análise dos resultados obtidos PIC-J

Apresentamos, de seguida, as propostas lançadas para cada jogo a avaliação dos grupos, conhecendo, igualmente, as diferentes matrizes de avaliação, começando pelo jogo 1 do PIC-J, ilustrado nas figuras 1, 2 e 3, do anexo VII. O aluno 1007, não realizou o segundo teste, pelo que os dados do primeiro não foram considerados.

Jogo 1 – Segundo o manual PIC-J, o jogo 1 configura uma situação que é ilustrada na Fig. 1. São dois personagens, um masculino e outro feminino na borda de um lago e o sujeito que realiza a prova deverá escrever tudo aquilo que poderia estar a ocorrer na cena apresentada. O jogo permite, então, que o indivíduo expresse a sua curiosidade, a imaginação, assim como a capacidade dos sujeitos para formular hipóteses e pensar em termos do possível (capacidade que parece constituir uma parte importante da essência do pensamento criativo). A prova permite ao sujeito expressar a sua curiosidade e atitude especulativa, a sua capacidade de ir mais além da informação proporcionada.

Assim, este jogo permite avaliar:

- A facilidade em produzir ideias, em concreto a capacidade de fluência ideacional.
- A produção divergente de unidades semânticas (fluência narrativa).
- A flexibilidade espontânea do seu pensamento, ou a capacidade para introduzir diversidade nas ideias produzidas numa situação relativamente pouco estruturada.

De seguida, apresentamos os resultados obtidos:

Jogo 1	Fluência pré./pós.	Flexibilidade pré./pós.	Dif.
1001	10 – 15	11 – 13	+7
1002	8 – 16	14 – 14	+8
1003	13 – 18	15 – 14	+4
1004	23 – 23	14 – 16	+2
1005	25 – 21	14 – 13	-5
1006	21 – 22	18 – 18	+1
1008	18 – 22	14 – 19	+9
1009	13 – 22	12 – 16	+13

Tabela 1ª – Resultados finais referentes ao jogo 1

Jogo 1	Fluência pré./pós.	Flexibilidade pré./pós.	Dif.
2001	21 – 22	15 – 10	-3
2002	13 – 13	14 – 10	-4

Tabela 1b – Resultados finais referentes ao jogo 1- grupo de controlo

Comentário: Encontramos uma tendência de melhoria para os alunos que frequentaram o programa em comparação com os que não frequentaram). Os números apresentados não exprimem uma alteração significativa, mas evidenciam esse dado curioso. Somente o aluno 1005, acompanhou a tendência do grupo de voluntários, mas mesmo o resultado final na flexibilidade desse aluno é superior ao dos alunos 2001 e 2002. Notamos também que os alunos 1004 e 1006, não apresentaram muita variação entre os dois testes, mas não podemos ignorar que, apesar disso, os resultados são bons se analisarmos a média. Os restantes alunos, segundo o nosso ponto de vista, apresentaram uma variação bastante satisfatória.

Jogo 2 – Segundo o manual PIC-J, o jogo 2, que podemos consultar no Anexo VIII, faz referência aos usos possíveis de um objeto. Trata-se de uma adaptação do teste de Guilford “Usos para um tijolo”. Neste caso, os criadores do PIC-J decidiram substituir o tijolo por um tubo de borracha, por pensar que os jovens responderiam de maneira mais criativa a esses estímulos que são mais correntes do que propriamente os tijolos nos seus jogos, construções e diversas atividades. Esta prova está incluída neste conjunto como uma medida da capacidade de os sujeitos têm para libertar o seu espírito e pensar de forma pouco convencional. Permite avaliar, por essa razão, a capacidade de redefinição dos problemas, ou seja, a capacidade para encontrar usos, funções e aplicações diferentes das habituais, de agilizar a mente e oferecer novas interpretações ou significados ante objetos familiares para lhes dar um novo uso ou sentido. Esta capacidade de redefinição é considerada pelos principais investigadores da criatividade como um dos fatores essenciais do pensamento criador (Romo, 1987).

Assim, este jogo permite avaliar:

- A espontaneidade produtiva, ou seja, a capacidade do sujeito para produzir um grande número de ideias diferentes sobre um termo (fluência).
- A flexibilidade do seu pensamento, ou seja, a capacidade para oferecer soluções diversas que possibilitam fazer uso de objeto em ocasiões muito distintas.
- A originalidade narrativa ou capacidade para produzir ideias novas e originais, ou seja, respostas engenhosas e insólitas, mas aceitáveis, assim como a sua capacidade para ir mais além do convencional, está aberto a novas experiências e a oferecer soluções distintas para problemas tradicionais.

De seguida, apresentamos os resultados obtidos:

Jogo 2	Fluência pré./pós.	Flexibilidade pré./pós.	Originalidade pré./pós.	Dif.
1001	17 – 19	10 – 13	14 – 17	+ 8
1002	5 – 8	3 – 5	4 – 13	+ 13
1003	12 – 20	11 – 12	17 – 27	+ 18
1004	4 – 5	3 – 5	4 – 7	+ 6
1005	20 – 23	13 – 12	28 – 26	0
1006	13 – 18	9 – 10	13 – 21	+ 14
1008	10 – 11	8 – 8	10 – 13	+ 4
1009	18 – 17	12 – 15	19 – 25	+ 8

Tabela 2^a – Resultados finais referentes ao jogo 2

Jogo 2	Fluência pré./pós.	Flexibilidade pré./pós.	Originalidade pré./pós.	Dif.
2001	18 – 16	13 – 11	13 – 12	- 5
2002	11 – 13	9 – 12	10 – 17	+ 12

Tabela 2b – Resultados finais referentes ao jogo 2 – grupo controlo

Comentário: Como podemos observar, no grupo de trabalho, somente o aluno 1005 manteve a mesma média no início do ano letivo. No entanto, se observarmos os valores apresentados no segundo teste, em fluência, é melhor que qualquer outro resultado dos colegas, seja no primeiro, seja no segundo momento de avaliação. Portanto, ainda que não apresente melhorias, os seus resultados foram sempre acima da média. Mais uma vez, o que ressalta a partir da observação das tabelas, foi a tendência do aluno 2001, para apresentar resultados menos satisfatórios em relação ao primeiro teste, situando-se entre os mais baixo do grupo de trabalho, algo que não ocorreu no primeiro momento de avaliação.

Os alunos 1002 e 1004 que, apesar de apresentarem melhorias nos resultados deste jogo, os números seguem muito abaixo, mesmo quando comparados com os dos alunos que não frequentaram o programa. Recorrendo aos registos de observação das sessões, e tendo em conta as características dos alunos, gostaríamos de salientar o seguinte:

- São alunos da secção inglesa, e têm esse idioma com língua materna. O teste estava redigido em espanhol. O aluno 1002 respondeu em inglês e o 1004 em espanhol. Terão os alunos encontrado alguma barreira linguística que os impossibilitou trabalhar bem o desafio? Mais concretamente, o 1002 para entender a orientação, e o 1004 para traduzir o seu pensamento em inglês para a escrita em espanhol?
- Se observarmos a postura destes dois alunos ao longo das sessões, constatamos que o aluno 1002 terminou sempre os trabalhos, aparentemente, de forma tranquila, dentro do tempo destinado, e com boa competência técnica. Por outro lado, o aluno 1004, com uma competência técnica ainda mais apurada, permitindo-lhe ilustrar qualquer coisa de qualquer tema sem dificuldades, lidou sempre mal com a limitação de tempo. A tranquilidade do primeiro, contrastou claramente com a ansiedade do segundo, sobretudo no momento de terminar. Terá, então, essa forma de estar presente na realização dos testes (excesso de tranquilidade para o 1002, e o excesso de ansiedade para o 1004)?

Segundo o manual PIC-J, o jogo 3 que podemos consultar no Anexo IX apresenta uma situação inverosímil, apresentando o seguinte desafio: “Imagina o que ocorreria se, de repente, o solo ficasse elástico”. Este exercício permite avaliar o aspeto fantasioso da imaginação. Esta forma de pensamento parece muito importante no comportamento criativo. Avalia, portanto, a capacidade de fantasia e a facilidade para manusear ideias pouco convencionais que, provavelmente, o indivíduo não se atreveria a expressar em situações mais sérias, assim como a abertura e a recetividade perante situações novas. Os indivíduos pouco criativos são incapazes de conceber tais possibilidades nesse contexto e encontram dificuldades nesta prova. Assim, o jogo permite avaliar a capacidade de “penetração” do sujeito ou capacidade de aprofundar sobre as experiências. Algumas das consequências da situação apresentada são óbvias e simples de descobrir, enquanto que outras, mais remotas, requerem um maior aprofundamento na matéria. Esta capacidade de penetração nos problemas é considerada por muitos expertos, como uma característica própria dos pensamentos criativos (Guilford, 1968 *cit.* Artola *et al.*, 2008)

Assim, este jogo permite avaliar:

- A fluência ideativa, tratando-se da capacidade de imaginar espontaneamente múltiplas respostas sobre uma informação dada.
- A flexibilidade espontânea, sendo esta a capacidade de seguir caminhos diferentes na mesma resolução de problemas e levar o pensamento através de novas direções.
- A originalidade criativa, ou a capacidade de produzir respostas remotas e pouco frequentes. Assume-se que o indivíduo original pode encontrar conexões mais ténues e relações menos óbvias entre as coisas.

De seguida, apresentamos os resultados obtidos:

Jogo 3	Fluência pré./pós.	Flexibilidade pré./pós.	Originalidade pré./pós.	Dif.
1001	7 – 13	4 – 11	6 – 9	+ 16
1002	11 – 10	7 – 7	6 – 10	+ 3
1003	10 – 9	6 – 8	9 – 5	- 3
1004	9 – 9	7 – 8	9 – 6	- 2
1005	14 – 24	9 – 13	19 – 25	+ 20
1006	19 – 16	9 – 9	35 – 33	- 5
1008	13 – 15	11 – 12	14 – 15	0
1009	14 – 13	8 – 9	14 -15	0

Tabela 3^a – Resultados finais referentes ao jogo 3

Jogo 3	Fluência pré./pós.	Flexibilidade pré./pós.	Originalidade pré./pós.	Dif.
2001	19 – 16	12 – 11	15 – 11	- 9
2002	10 – 6	9 – 4	8 – 4	- 14

Tabela 3b – Resultados finais referentes ao jogo 3 – grupo de controlo

Comentário: o aluno 1001 evoluiu positivamente em relação à primeira aplicação, colocando-o mesmo entre os três melhores ao nível da flexibilidade. Já o aluno 1005, apresentou uma melhoria significativa em termos gerais. Enquanto que na primeira avaliação, o aluno 1001 havia começado com resultados modestos, o 1005 tinha apresentado resultados acima da média. O aluno 1006, mesmo sem apresentar uma evolução positiva, continuou a evidenciar os melhores resultados no grupo. Os alunos 1001, 1002, 1004 e 1004, apresentando uma evolução positiva, essa não foi significativa, mantendo-os nas posições do fundo da tabela, mesmo comparando com o aluno 2001, que tal como o 2002, apresentaram uma evolução negativa.

As evoluções ténues reveladas por este jogo, levam-nos a refletir sobre o que, no contexto do programa, ocorreu ao nível da estimulação do pensamento fantasioso. Analisando os registos de observação, sobretudo os temas explorados, notamos que somente na sessão 12 de 20 de janeiro, com o tema “um monstro” e na sessão 22 de 3 de abril com o tema “Inventar algo”, a

vertente inventiva e fantasiosa foi estimulada em termos de criação. Os restantes temas, que já registámos anteriormente, apelaram mais à reflexão pessoal e às vivências de cada um.

O jogo 4, ilustrado no Anexo X, permite a exploração da imaginação gráfica e foi inspirado em alguns dos itens do teste de Torrance. Aqui o indivíduo deve completar quatro desenhos a partir de uns traços dados e adicionar o título a cada um. As figuras incompletas utilizadas no jogo foram criadas pelos autores do PIC-N (*Prueba de Imaginación Creativa para Niños*, de Artola, Ancillo, Mosteiro & Barraca, 2004 e 2010), sendo que o processo de criação consistiu na apresentação de várias figuras a sujeitos considerados como muito criativos, selecionando-se aquelas que resultavam como as mais subgerentes para os ditos participantes.

Mediante este jogo tenta-se investigar a capacidade do sujeito para dar uma resposta original ao pedir-lhe que tente realizar um desenho que nenhuma outra pessoa pudera imaginar. Assim, se motiva os participantes a elaborarem as suas repostas para que aportem todas as ideias necessárias para que o desenho transmita uma história interessante. Esta prova tende a discriminar os indivíduos “elaboradores” dos indivíduos “originais”, ou seja, os que têm poucas ideias, mas, no entanto, as trabalham muito e com grande imaginação, dos que têm ideias muito originais, mas têm dificuldade para as elaborar.

Assim, este jogo permite avaliar:

- A originalidade gráfica ou figurativa. A aptidão do sujeito para produzir ideias afastadas da evidente, a habitual ou estabelecida. Caracteriza-se pela raridade das respostas dadas.
- Se contempla a presença, nas suas produções, de uma série de “detalhes especiais”: rotação da figura, expansividade, conexão de várias figuras... que são considerados como especialmente significativos noutras provas de criatividade e que, a partir da experiência na aplicação repetida dos mesmos, foi comprovado que se dão raramente e em muito poucos indivíduos.
- A capacidade de elaboração ou a atitude do sujeito para desenvolver, ampliar e embelezar as ideias. O grau de elaboração estará em função do número de detalhes adicionais utilizados para desenvolver a resposta, mais do que é supostamente necessário para comunicar a ideia base. Para avaliar a elaboração utilizar-se-á como critério a avaliação da qualidade da resposta. Para isso, os criadores do PIC-J solicitaram a expertos na matéria para definirem critérios claros e distintos que permitem diferenciar as respostas mais elaboradas das que não o são.

- Da mesma forma pede-se aos sujeitos que elaborem um título a respeito do desenho realizado. Para avaliar este índice, se utiliza novamente a valoração da qualidade da resposta através de uns critérios definidos pelos expertos desta matéria, ao quais a equipa que criou o PIC-J, recorreram para a sua elaboração.

De seguida, apresentamos os resultados obtidos:

Jogo 4	Originalidade	Elaboração	Título	Detalhes	Dif.
1001	3 – 2	4 – 4	5 – 5	0 – 0	- 1
1002	4 – 4	4 – 4	4 – 1	0 – 0	- 3
1003	2 – 6	1 – 6	2 – 3	1 – 1	+ 10
1004	7 – 5	7 – 3	2 – 0	1 – 0	- 9
1005	5 – 3	4 – 5	5 – 6	1 – 2	+ 1
1006	6 – 8	4 – 1	8 – 8	1 – 12	+ 11
1008	5 – 5	3 – 4	5 – 4	0 – 0	0
1009	6 – 3	4 – 4	6 – 8	1 – 0	- 2

Tabela 4^a – Resultados finais referentes ao jogo 4

Jogo 4	Originalidade	Elaboração	Título	Detalhes	Dif.
2001	5 – 3	1 – 1	2 – 2	0 – 0	0
2002	3 – 1	2 – 2	3 - 3	1 – 0	- 3

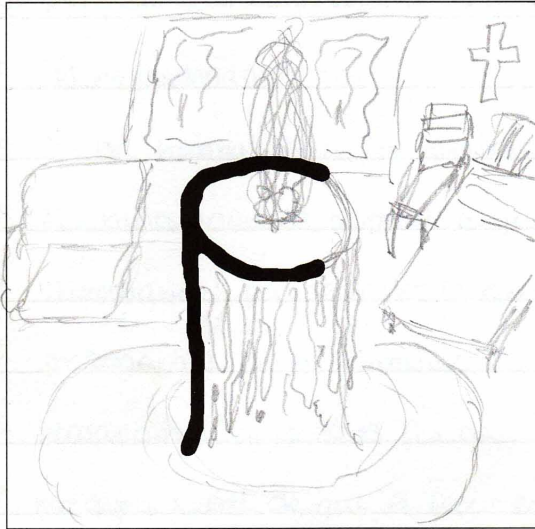
Tabela 4B – Resultados finais referentes ao jogo 4 – grupo controlo

Comentário: Este jogo foi o que evidenciou mais variações em todos os sentidos. Os alunos 1001, 1002 e 1009, apresentaram uma ligeira descida, ao passo que o 1005 uma ligeira subida. O aluno 1004, apresentou uma descida marcante. Consultando os registos de observação das sessões, pudemos constatar, para além do que referimos nos comentários do jogo 1, sobre a ansiedade, notámos que este aluno tenta trabalhar muitos detalhes em qualquer obra que realiza, mesmo quando o tempo atribuído à tarefa condiciona essa estratégia operacional. O jogo 4 não é compatível com essa forma de trabalhar. O seu resultado refletiu a sua incapacidade materializar as suas ideias num tempo reduzido. Os alunos 1004 e 1006, foram os que apresentaram a maior subida.

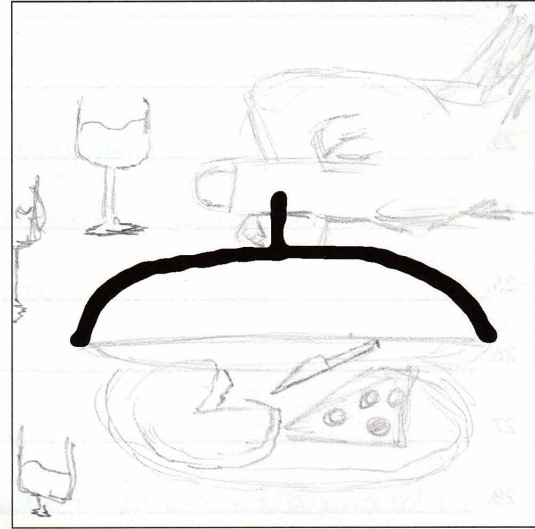
A solução apresentada pelo aluno 1006 é, quanto a nós, ilustra bem uma mudança acontecida ao longo da implementação do programa. Cumpre muitos detalhes cuja presença neste tipo de desafio, é menos frequente, de acordo com o manual técnico PIC-J. Este trabalho, quanto a nós, já promoveria a realização de uma reflexão sobre a forma como o processo criativo, expressivo

e emocional se relaciona com a originalidade. Começamos por mostrar a solução apresentada em setembro de 2018:

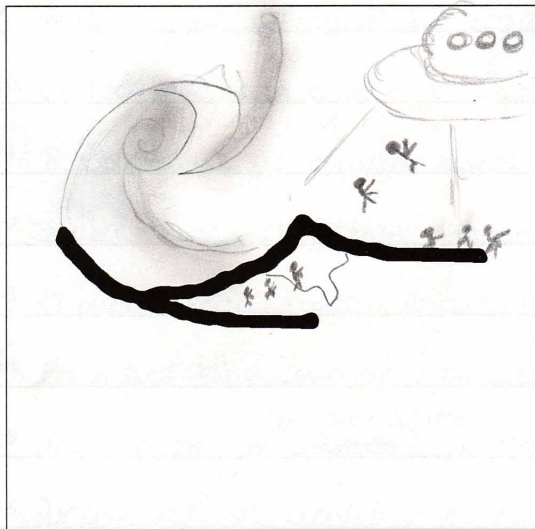
En esta página puedes ver unos dibujos incompletos. Intenta completarlos haciendo con ellos un dibujo tan original que a nadie más se le hubiera ocurrido. Después pon un título interesante a cada uno de los dibujos.



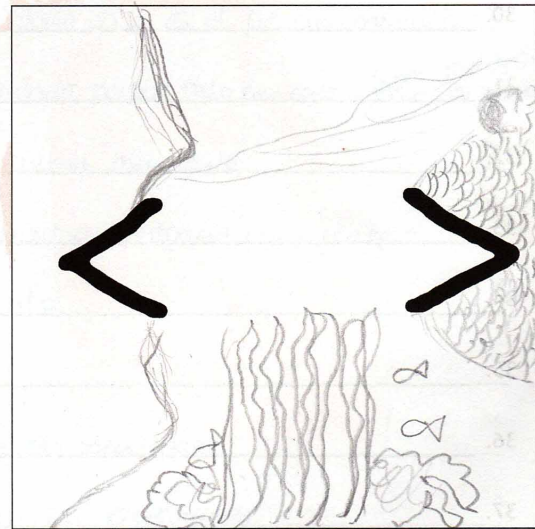
1. *Happy to be born free*



2. *I'm proud of being French*



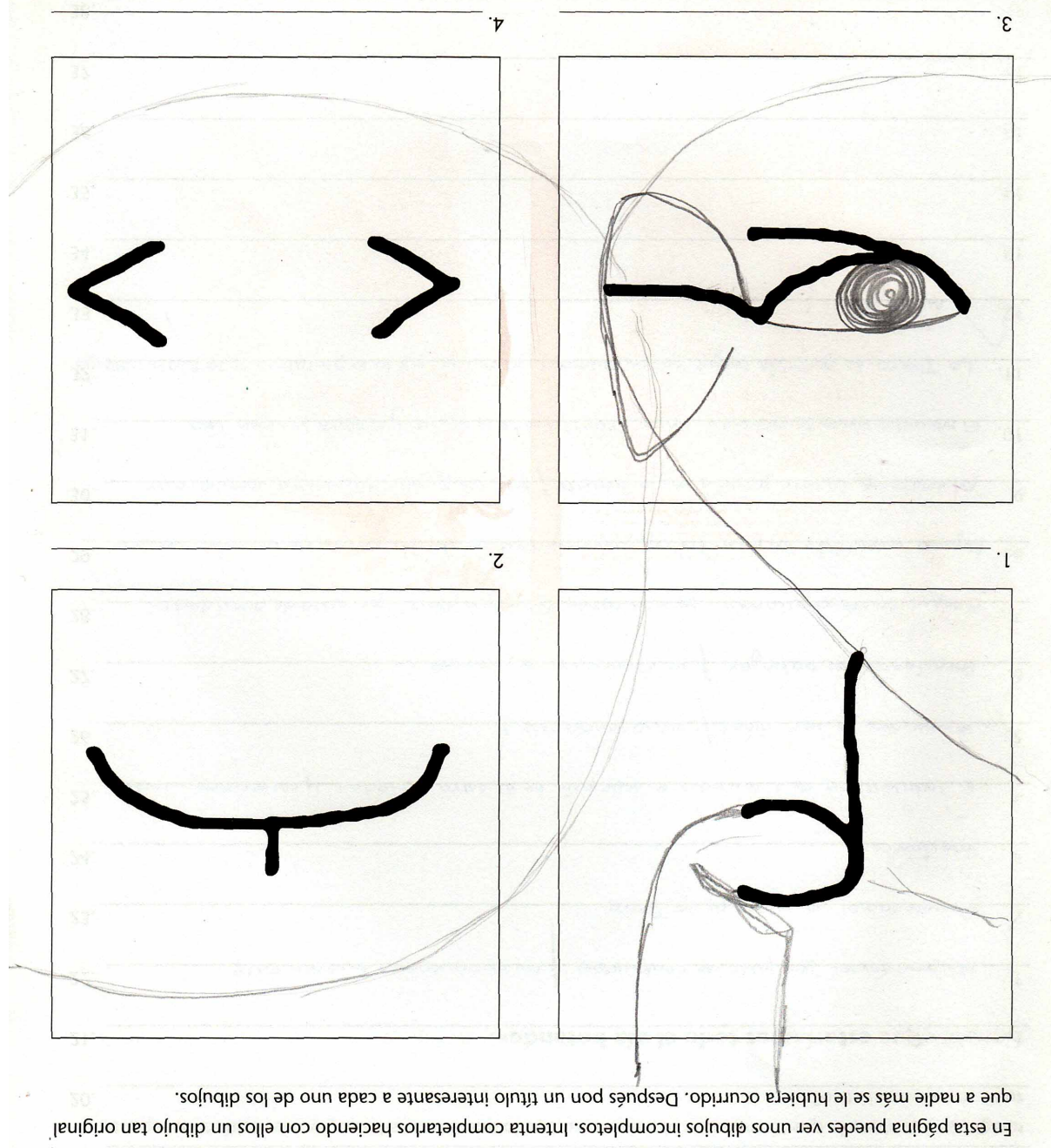
3. *Die before the future rescue you*



4. *We are all equal*

Como podemos observar, sem avaliar a originalidade, o aluno tentou cumprir a tarefa, criando dentro de cada espaço “supostamente” reservado para cada parte, adicionando alguns detalhes à representação e dando um título para cada criação. Agora vejamos o segundo:

La unidad del Universo



Notamos imediatamente alguns detalhes pouco comuns: a folha virada a 180°, com um desenho ligando todos os elementos, numa unidade, que o título comum sublinha “A unidade do Universo”. Segundo os critérios de correção, esses detalhes são altamente pontuados. Parece-nos que a forma como o aluno processou o seu pensamento criativo, e mobilizou o seu

conhecimento técnico (por exemplo, da experiência de criar em tempo limitado, ou da liberdade criativa que demonstrou ao longo do ano, criando obra mais virada para a expressividade, do que para uma eventual mimética da realidade imaginada), levou-o a encontrar uma solução criativa e altamente original.

Ainda gostaríamos de sublinhar que, mais uma vez, a evolução evidenciada pelos alunos 2001 e 2002, foi nula para o primeiro, e negativa para o segundo. Uma tendência, no entanto, que de alguma forma também foi verificada em cinco dos oito alunos do grupo de trabalho.

De seguida, apresentamos os resultados totais:

Ranking inicial	Criatividade geral	Percentis	Ranking final
1005	157 – 174	90 – 97	1006
1006	156 – 176	90 – 97	1005
2001	126 – 117	75 – 60	1009
1009	127 – 147	70 – 85	1008
1008	111 – 127	55 – 70	1003
1003	98 – 126	40 – 70	1001
2002	93 – 85	35 – 25	2001
1001	91 – 124	35 – 70	1002
1004	90 – 87	30 – 30	1004
1002	66 – 91	10 – 35	2002

Tabela 5 – Ranking pontuações dos dois grupos, avaliação setembro 2018 e junho 2019

Para interpretarmos a tabela acima, há que ter em conta o seguinte:

Coluna 1: “ranking inicial”, apresentamos por ordem decedente, os alunos, de acordo com os resultados obtidos em setembro de 2018.

Coluna 2: dados referentes ao índice de criatividade geral obtida por cada aluno, em setembro de 2018, do lado esquerdo e em junho de 2019 do lado direito. Engloba a criatividade narrativa, explorada nos jogos 1, 2 e 3, e a criatividade gráfica, explorada no jogo 4. Do somatório de todos os pontos de cada jogo resulta a criatividade geral.

Coluna 3: temos os dados de setembro de 2018, do lado esquerdo e do lado direito, os dados de junho de 2019, mas em forma de percentis. Este é o dado que, quanto a nós é o mais interessante, uma vez que compara os dados obtidos com uma amostra realizada pelos autores do PIC-J a 600 alunos. Por exemplo, o aluno 1005, apresenta um percentil inicial de 90 e, depois, de 97. Significa que, em setembro de 2018, 10 em cada 100 adolescentes, tinham essa

a mesma capacidade criativa geral. Já no segundo resultado, 3 em cada 100, apresentam resultados similares, tornando esse aluno bastante singular ao nível da criatividade geral.

Coluna 4: apresentamos o ranking final dos alunos, baseado nos resultados apresentados pelo PIC-J, em junho de 2019. Não tendo relação com as duas colunas que lhe precedem, é útil quando comparamos com a primeira coluna do lado direito, que apresenta o ranking baseado nos resultados do PIC~J de setembro de 2018.

Em termos globais, se analisarmos todos os indicadores avaliados nos quatro jogos realizados no âmbito do PIC-J, podemos efetivamente apresentar alguns dados que podem ser objeto de reflexão.

- Houve 20 situações de evolução positiva, 4 que mantiveram e, finalmente, 8 com evolução negativa. Contando que foram 32 avaliações, 62,5% das mesmas, foram positivas e somente 25% foram negativas (embora esta análise simples não contemple muitas especificidades, uma vez que é cega à amplitude das evoluções que, como vimos, por vezes foram de um ou dois pontos, ou, partiram de uma avaliação inicial que apresentava resultados elevados.
- Ainda que num domínio mais reduzido, se efetuarmos, proporcionalmente, os mesmos cálculos, contando que foram 8 avaliações, 12,5% das mesmas, foram positivas (que, na realidade, foi somente uma) e 75% foram negativas, o que é um resultado relevante.
- O jogo 2 foi o que apresentou a evolução positiva mais generalizada pelo grupo de trabalho. Nos objetivos do jogo, encontramos termos como “avaliar a capacidade de redefinição dos problemas”, “espontaneidade criativa” e “libertar o seu espírito e pensar de forma pouco convencional”. Terão os alunos ganho competências nestes domínios através da frequência do programa? O aluno 2001, por exemplo, não frequentou o programa e apresentou uma evolução significativamente negativa.
- Na tabela global, com diferentes dimensões, quase todos os alunos do grupo apresentaram uma evolução positiva na criatividade geral. Por outro lado, os dois alunos que não estiveram envolvidos no programa, apresentaram uma evolução inversa. Há

que referir, todavia, que a mesma foi ligeira, em termos globais. O aluno 2001 tinha bons resultados no início e termina com resultados modestos. O aluno 2002 apresentava resultados modestos no início, no final apresentou os piores resultados da tabela.

- É interessante notar que os três alunos mais criativos do grupo de trabalho, a partir da interpretação dos dados de setembro de 2018, são os mesmos que estão no topo do ranking de junho de 2019, embora tenham os dois primeiros, trocado de posição. Ainda assim, a evolução foi significativa, principalmente se considerarmos que dentro da limitação de tempo, partiam com bons resultados já difíceis de superar.
- Os alunos 1001, 1003 e 1008, apresentaram o mesmo percentil de 70, nos resultados finais. Em cada 100 jovens, 30 apresentam resultados similares em termos de criatividade. Quanto a nós é um dado positivo, sobretudo porque por detrás de cada um desses percentis apresentados, os alunos mostraram mais criatividade que antes.
- O aluno 1004 não apresentou evolução em termos de percentil, mas se analisarmos o valor da criatividade geral, notamos que apresentou uma ligeira descida. Este valor, já foi objeto de uma pequena reflexão acima. Reiteramos que ficamos com a ideia de que, mais que falta de criatividade por parte do aluno, este jogo poderá ter condicionado o seu processo. Mas este resultado leva-nos a uma reflexão cuja conclusão não pode fazer mais que gerar novas questões: qual a relação entre o desempenho técnico e a criatividade? Acompanhará a competência técnica e artística, a qualidade do processo criativo? Observando este aluno, tal como o aluno 1006, que acima explorámos por motivos diferentes (menos técnico, mas mais expressivo), parece-nos que a resposta para esta segunda questão é: não. Ressalvamos, no entanto, que esta conclusão é baseada na observação do processo criativo destes dois alunos ao longo do programa.
- Finalmente, parece-nos que à luz da análise dos dados que reunimos, a partir da aplicação criteriosa do PIC-J, podemos concluir que a generalidade dos alunos que frequentaram o programa, desenvolveram a sua competência criativa.

Partindo desta constatação final, avançamos agora para a análise dos resultados SENA, onde tentaremos, sempre que possível, encontrar algumas relações com os resultados acima trabalhados.

11.3. Resultados obtidos SENA

O modelo de intervenção no programa complementar de expressão artística e emocional, como vimos na proposta de estudo, teve claramente uma vertente que visou trabalhar as questões emocionais numa perspectiva terapêutica. Sublinhamos, no entanto, que a intervenção não pretendeu, em nenhum momento, seguir um caminho integrado com outras áreas de intervenção. Portanto, nunca passou pela delineação de objetivos terapêuticos individualizados, uma vez que um trabalho dessa natureza necessitaria outro caminho, mais em equipa, e em que a lógica de formação de grupo deveria considerar as questões transversais a todos os elementos. A heterogeneidade do presente grupo não permitiu. Então, a ideia de trabalhar as questões numa perspectiva terapêutica, centrou-se na consciência de um eventual efeito terapêutico das atividades ou, por outras palavras, de criar uma sensação de bem-estar. Os temas trabalhados, e que acima foram mencionados (em capítulo específico) foram sempre pensados nesse contexto. É neste particular que os resultados da aplicação do SENA se revelaram extremamente úteis, uma vez que, para cada aluno, o teste regista o que designa como itens críticos, isto é, e como também já foi brevemente mencionado na descrição do teste, seriam as questões que, num contexto de trabalho mais abrangente e em equipe, seriam prioritárias desenvolver para cada avaliado.

Registamos, então, os itens designados como críticos, sublinhados nos relatórios individuais dos alunos em setembro e que, por essa mesma razão, foram ser objeto de inspiração e orientação prioritária para a abordagem de temas em contexto de cada sessão. De modo a não aprofundar análises, e até porque consideramos todos os temas pertinentes, não valorizamos a forma como ela foi registada na escala de Likert – se nunca ou quase nunca, poucas vezes, algumas vezes, muitas vezes, sempre ou quase sempre, apresentamos um conjunto de tabelas com a síntese desses dados. Depois, e somente para efeitos de análise evolutiva, apresentamos os mesmo tipo de dados, reunidos após a do SENA já em junho de 2019.

Numa segunda parte já apresentaremos alguns resultados específicos, que nos pareceram oferecer pistas úteis para a reflexão final, assim como os resultados globais das duas aplicações do SENA.

11.3.1. Apresentação e análise dos itens críticos evidenciados pelo SENA

Nas duas tabelas que se seguem, que apresentam os resultados contabilizados ao nível dos itens críticos, sublinhámos a verde, na coluna da segunda avaliação, os resultados que apresentaram melhoria, e a vermelho os resultados que pioraram. Os restantes, mantiveram-se.

Resultados obtidos em setembro de 2018 em comparação com junho 2019

Itens Críticos	Descrição	2018	2019
Risco de autolesão	38. “Sofro muito”	2	0
	85. “Sinto que nada é importante para mim”	1	2
	124. “Quero morrer”	5	2
	141. “Penso que a minha vida não tem sentido”	3	3
Abuso de Substâncias	74. “Necessito ingerir álcool para passar bem”	3	5
	159. “Quando saio para me divertir tomo drogas”	3	3
Alterações do pensamento ou percepção	79. “Tenho sensações estranhas que não consigo explicar”	1	0
	119. “Creio que outras pessoas podem ler o meu pensamento”	1	1
	122. “Sinto que as coisas que me rodeiam são irreais ou estranhas”	2	1
	164. “Oíço vozes ou ruídos na estranhos dentro da minha cabeça”	2	1
	167. “Muitas vezes acho que provoico infortúnios apenas pensar sobre eles”	2	1
	175. “Tenho pensamentos e ideias estranhas”	2	1
	184. “Vêm-me pensamentos ou imagens à cabeça que se repetem uma e outra vez”	3	1
Risco no meio familiar	99. “Tenho problemas em casa”	2	0
	125. “Em minha casa há brigas”	1	0
Falta de apoio social	50. “Sinto que não importa a ninguém o que faço”	4	1
	137. “Sinto-me só”	3	3
	140. “Quando tenho problemas, há pessoas que me escutam”	5	2

Continuação

Itens Críticos	Descrição	2018	2019
Situações de stress pós-traumático	44. “Vêm-me imagens desagradáveis de coisas que me aconteceram”	1	1
	86. “Aconteceram-me coisas horríveis”	1	1
Sensação de perigo e alerta	166. “Desconfio de todos”	3	2
	170. Tenho medo que aconteça algo de mau a mim ou à minha família”	1	0
Indicadores não específicos de problemas	63. “Sinto-me doente”	4	3
	104. “Durmo mal”	1	1
Risco de violência escolar (como vítima)	123. “Odeio a escola”	2	2
	115. “Insultam-me na escola”	1	1
Riscos relacionados com a imagem corporal e comportamento alimentar	53. “Creio que o meu corpo é horrível”	4	1
	130. “Penso em vomitar para não engordar”	2	2
Sentimentos de culpa	75. “Sinto-me culpado”	1	2
Riscos de conduta antissocial	70. “Retiro dinheiro dos meus pais sem saberem”	1	0
	160. “Faço coisas que não são, de todo, legais”	3	3
	180. “Aproveito-me dos outros se puder”	2	1
Pedidos de ajuda	118, “há coisas que vão mal na minha cabeça e necessito ajuda”	1	0
	145. “Estou passando mal e necessitaria que me ajudassem”	1	0
Sensação de perda de controlo	76, “Sinto que vou perder o controlo de mim mesmo”	1	1

Comparação de resultados obtidos:

No total dos itens críticos contabilizados, sem a especificação por aluno, houve uma diminuição de 78 itens para 48, o que resulta numa redução de 30 itens em termos globais. Ao transformarmos os dados numa média aritmética simples, podemos referir que, no início, cada aluno teria uma média de 11,1 e, no final, passou a ter uma média de 6,8. Embora não seja uma redução altamente significativa, parece-nos que é bastante assinalável, uma vez que houve uma redução de registos para quase metade. Houve um aluno que não realizou o teste, não entrando na estatística.

Já em termos individuais, os resultados também evidenciaram uma manifesta redução em cinco alunos, sendo que dois mantiveram o mesmo número de itens, e somente um aluno registou uma subida de um único elemento crítico. Relembramos que não foi realizada uma análise mais aprofundada, que permitisse aferir o tipo de item registado por cada aluno, nem a intensidade registada, pelo que os resultados são genéricos, ainda que dentro deste contexto. Por exemplo, não verificámos se os itens eram os mesmos no início e no final. Ainda assim parece-nos relevante apresentar de seguida os dados referentes a cada avaliado:

o aluno 1001, aumentou de 8 para 9;
o aluno 1002 reduziu de 11 para 10;
o aluno 1003 manteve o número de itens (4);
o aluno 1004 reduziu de 18 para 9;
o aluno 1005 reduziu de 13 para 4,
o aluno 1006 reduziu de 15 para 7,
o aluno 1008 reduziu de 9 para 5,
o aluno 1009, manteve o número de itens (0).

O aluno 2001, reduziu de 4 para 1,
o aluno 2002, manteve o número de itens (0).

Face aos resultados obtidos, facilmente podemos concluir que houve 4 alunos (em 8) em que a prevalência de itens críticos reduziu significativamente, o que no nosso entender foi um resultado muito positivo. Se imaginarmos que seriam casos em que uma equipe especializada

deveria trabalhar num elevado espectro de problemas, na data em que realizaram o segundo teste SENA, estaria mais longe de configurarem-se como situações de elevada prioridade. Se observarmos, por outro lado, o aluno que teve uma ligeira subida de um item crítico, o número global apresentado inicialmente não era significativamente alto em comparação ao número inicial registado pelos que apresentaram uma elevada redução de itens no final. Já os que mantiveram o resultado, tanto no início como no final, os dados registados eram os mais baixos do grupo. Um deles, inclusive, não registou quaisquer itens nos dois momentos de aplicação.

Parece-nos, efetivamente, difícil, à luz destes dados, retirarmos conclusões objetivas, uma vez que não conhecemos as vivências dos alunos fora das sessões. No entanto, estes resultados não deixam de revelar que algo aconteceu, e que foi manifestamente positivo, uma vez que fez com que os alunos revelassem menos motivos de preocupação urgente, e que necessitariam uma abordagem cuidada em contexto de intervenção psicológica ou psicoterapêutica. Os itens críticos, analisados individualmente, não podemos deixar de referir, verificaram-se na conduta dos alunos no decorrer das sessões. Se houve utilidade da aplicação do SENA, a par das intervenções ao nível das sessões do programa complementar de expressão artística e emocional, é que a conjugação dos dois permitiu um melhor conhecimento do aluno e, como tal, a adequação da intervenção em ambos contextos, poderia ser mais reforçada. Depois de realizarmos uma leitura mais atenta aos registos de observação das sessões, incidindo nos registos relacionados com os comportamentos, atitudes, intervenções nas conversações e, sobretudo, através da interpretação da obra, muito do que o SENA revela, esteve presente e foi observável ao longo do ano. Na mesma lógica, as melhorias que se sentiram na atitude de alguns alunos perante os desafios lançados semanalmente, acompanhou alguns indicadores dos itens críticos apresentados.

Gostaríamos de destacar a diminuição de prevalência de 5 para 1 na questão “Quero morrer”, sendo que esta situação (sem analisar o facto de, na escala de Likert, surgir com a referência de “poucas vezes” e “algumas vezes”) gera sempre uma situação de alerta, com necessidade de articulação com outros profissionais, a par de uma observação comportamental mais atenta. Respeitar o anonimato, foi uma condição necessária para a aplicação dos testes, e assim foi cumprido. Aliás esse conhecimento, em alguns casos, provocou algumas situações dilemáticas, mas o cumprimento das condições de aplicação prevaleceu. Questionamo-nos: e se, na escala de Likert, a prevalência surgisse como “sempre”?

Outro resultado que nos parece significativo, centrou-se na diminuição genérica das questões relacionadas com a alteração do pensamento e percepção de 13 para 6 que, segundo a informação mais específica dos relatórios individuais, costuma estar muitas vezes relacionada com a vivência de situações que provocam uma elevada sensação de ansiedade. O que o teste revelou, é que, eventualmente, as situações de stress e ansiedade diminuíram ao longo do ano letivo, o que, no nosso entender, parece configura-se como algo contranatura. Num contexto normal de vivência escolar, a tendência é para que a ansiedade dos alunos aumente, paralelamente à exigência das avaliações que se materializam numa experiência muito particular que resulta da realização dos exames finais como o aproximar do final do ano letivo. Ora, os dados indicam o contrário. Gostaríamos de ter mais dados que nos levasse a relacionar essa diminuição da ansiedade, com a vivência no programa complementar de expressão artística e emocional.

Deparámo-nos ainda com mais um resultado bastante significativo que, embora tenha apresentado uma redução de prevalência de 12 para 6, tem que ver com a sensação que os alunos têm relativamente à falta de “terem alguém” com quem conversar sobre os seus problemas e preocupações. É certo que houve uma redução de prevalência para metade, mas a realidade por detrás deste tipo de informação, constitui-se como um dado, quanto a nós, muito importante para as lideranças que desempenham um papel determinante na busca de estratégias para reduzir a “sensação” dessa necessidade. Mais uma vez, não é possível estabelecer uma relação factual entre a diminuição e a experiência vivida no programa complementar de expressão artística e emocional, mas sabemos que nesse espaço foram criadas todas as condições base para que os alunos pudessem canalizar algumas das suas preocupações. No entanto, as particularidades relacionadas com formação do grupo, nem sempre permitiram que os alunos se sentissem cómodos nos momentos de partilha da experiência vivida. Nesse particular, entendemos que, futuramente, a formação de grupos para frequentarem um programa similar, deve ter em conta a) os alunos já terem um relacionalmente entre si que lhes permita sentirem-se mais descontraídos na altura de partilharem, ou b) o programa conter um conjunto de atividades específicas, muito centradas no reforço e coesão do grupo, sacrificando o formato estruturado inicialmente e que aqui apresentámos.

No sentido inverso, preocupa-nos muito a prevalência de respostas relacionadas com o consumo de substâncias psicoativas, aumentando a prevalência (já, quanto a nós, significativa num universo de 9 alunos) de 6 para 8 situações. Consultando os dados obtidos

individualmente, somente o aluno 1004 não respondeu afirmativamente a nenhuma das questões ligadas com os consumos, assim como o aluno 1009. É curioso constatar, ainda assim, que o primeiro “acusou” uma diminuição de itens de 18 para 9 e o segundo, foi o único aluno a não apresentar quaisquer itens críticos nas duas testagens. Os restantes alunos, responderam afirmativamente a uma ou mais questões relacionadas com o tema, num ou nos dois momentos em que o teste foi realizado. Este é, efetivamente, um tema para o qual as lideranças devem estar particularmente atentas.

Em relação aos dois alunos que se voluntariaram para fazer o SENA, o 2002 não apresentou alterações, uma vez que obteve resultados similares ao do aluno 1009, isto é, sem registo de itens críticos em ambos questionários. Já o aluno 2001 apresentou a redução de três para um item. Não considerámos estes dados relevantes para a presente reflexão, uma vez que não considerámos a natureza dos itens do aluno para a análise.

11.2.2. Apresentação e análise das escalas de problemas SENA

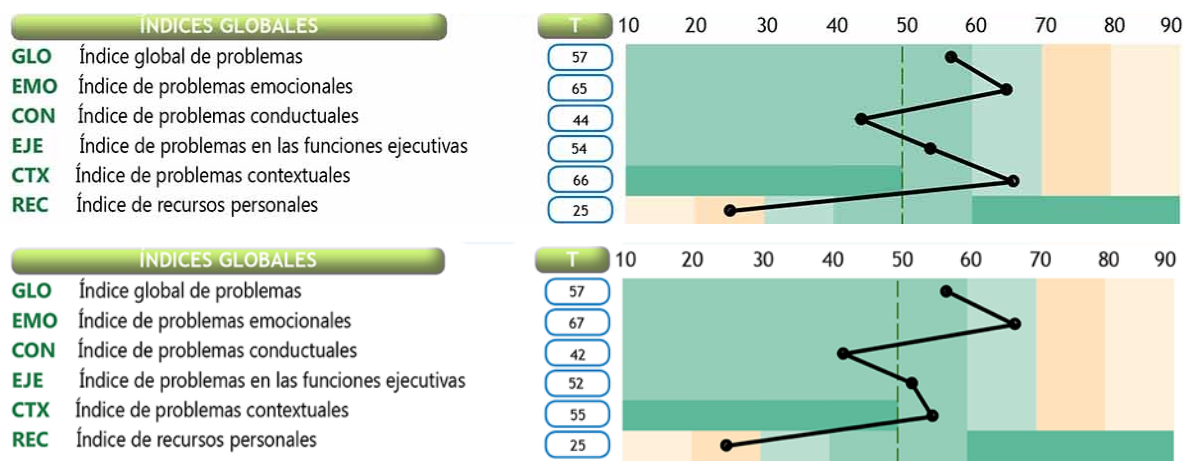
Como verificaremos, de seguida, o teste SENA oferece-nos muitos mais dados de análise, para lá dos itens críticos (não menos importantes) acima registados. Neste subcapítulo apresentamos os dados resultantes da aplicação, em que mostramos os resultados comparativos para alguns alunos, relevando sobretudo, os que registaram alterações mais significativas ao longo do período de aplicação do programa complementar de expressão artística e emocional. A totalidade dos gráficos, como os respetivos resultados, podem ser consultados no Anexo XI (Índices Globais), Anexo XII (Escala de Problemas) e Anexo XIII (Escala de Vulnerabilidades e de Recursos Pessoais).

Em cada conjunto surge a ilustração gráfica de setembro de 2018 e imediatamente na parte inferior a de junho de 2019. Em baixo da segunda ilustração, nos respetivos anexos, apresentamos um simples cálculo efetuado, anotando a diferença entre os dois resultados. Mais uma vez, esta contabilização não contempla uma análise profunda dos itens a que se referem as alterações, no entanto, sempre que pertinente, realizaremos uma descrição mais específica dos indicadores. Por vezes, são realizadas conexões aos registos de observação das sessões realizados, privilegiando sempre que possível o apresentado no Anexo V, relativamente à Sessão 11 que decorreu no passado dia 8 de janeiro de 2019. No entanto, os comentários não

desconsideram as restantes, aliás, só os mencionamos porque constituem-se como comportamento e atitudes manifestadas repetidamente e, por isso, relevantes.

Começamos pela análise das escalas dos Índices Globais, cuja totalidade dos resultados pode ser consultados no Anexo XI. Como referimos anteriormente, o SENA faculta um conjunto de índices globais que resumem as pontuações obtidas em escalas distintas, e que nos permite realizar uma abordagem geral dos problemas. O índice global, tal como o nome indica, resume todos os dados, mas, depois, os seguintes índices já nos permitem precisar um pouco mais qual é a manifestação fundamental dos problemas registados.

Detenhamos a nossa atenção, por exemplo, com o resultado apresentado pelo aluno 1002. Houve uma alteração registada, e que nos parece bastante significativa no valor do índice de “problemas contextuais”.

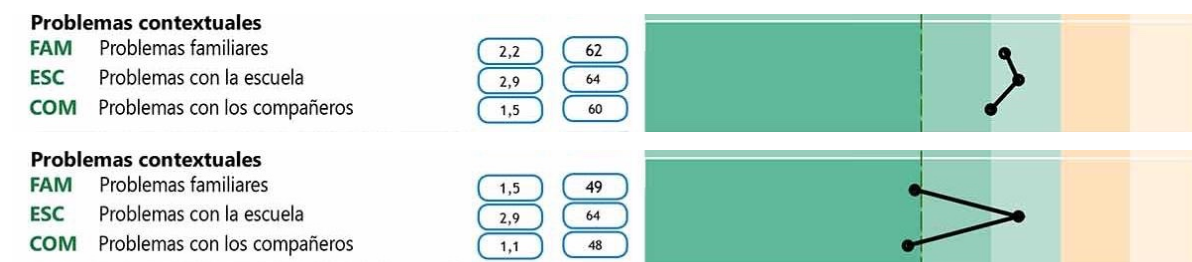


A escala dos problemas contextuais permite assinalar as dificuldades de adaptação do aluno aos principais entornos onde o seu desenvolvimento pessoal ocorre, desde o seio familiar, à própria escola. Este aluno, depois de realizarmos uma leitura atenta aos registos de observação das sessões, esteve grande parte do tempo isolado na realização das atividades, mas participando sempre de forma empenhada, positiva e com intervenções bem estruturadas. Em algumas anotações, encontramos mesmo referências de que o aluno, nas conversações, mostrou em muitas circunstâncias, um conhecimento, consciência e cultura geral elevados. Manifestou repetidamente sentimentos de nostalgia (saudades de Inglaterra, país onde nasceu), desencanto por ainda não ter visitado a Índia (onde considera ter parte das suas raízes, da parte materna) e,

repetidamente, preocupação devido ao Brexit (entendendo que, acontecer, será devastador para a sua família).

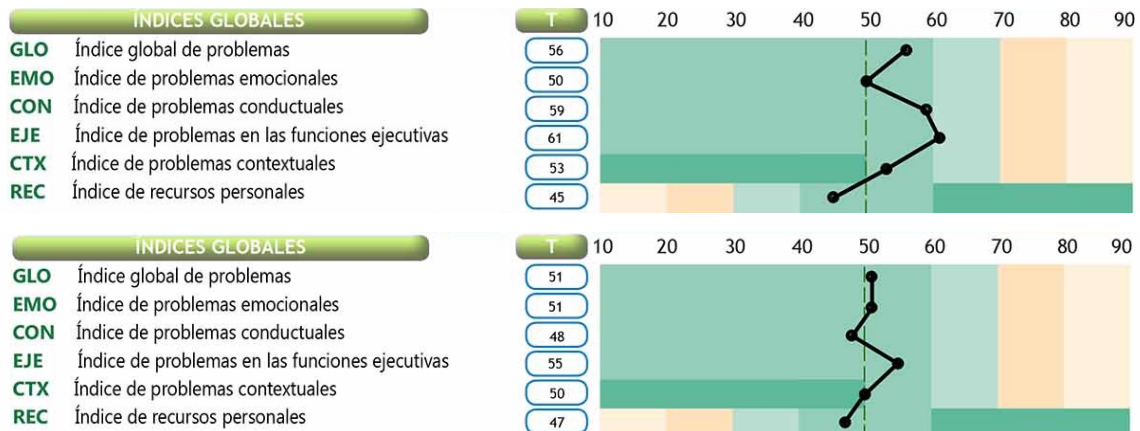
Mais uma vez, entendemos que o SENA, por exemplo, encontra muita materialização das suas conclusões naquilo que ocorreu durante o programa complementar de expressão artística e emocional. As melhorias apresentadas ao nível da adaptação da aluna ao nível social, isto é, nas relações com os companheiros, que não podemos relacionar diretamente com este projeto, encontraram nesse mesmo espaço uma forma de estimulação. A sua forma de pensar e exteriorizar essas preocupações, possivelmente, poderá ter tido alguma implicação nessa dificuldade de adaptação, isto é, o poder partilhar, neste caso, poderá ter funcionado positivamente. Nesse sentido, consideramos novamente a utilidade do programa ao nível de abordagem, por exemplo, paralela a outro tipo de intervenção psicológica e/ou terapêutica por parte de um profissional, em articulação com a escola, nomeadamente, com o dinamizador de um programa desta natureza.

De seguida, apresentamos o gráfico relativo às escalas de “problemas contextuais” do mesmo aluno, onde podemos observar que, embora não apresente alterações em relação aos problemas com a escola, pelas melhorias apresentadas nas relações com os companheiros e com a família, a médio ou longo prazo poderão ajudar o aluno a adaptar-se melhor ao meio.



Para terminar, não podemos ignorar que, dentro dos itens críticos, este aluno não mencionou nada que indicasse uma clara rejeição à escola ou mesmo situações de violência escolar, levando-nos a crer que, o seu mal-estar em relação aos temas acima mencionados, poderão ser determinantes nessa sua conjuntura contextual. O seu nível de ansiedade social, que podemos consultar posteriormente no Anexo XII, também indicou uma melhoria, retirando-o de uma posição preocupante, levando-nos a concluir que ao longo do tempo de implementação do programa, o aluno começou a sentir-se menos incómodo em situações sociais.

Já o aluno 1005, segundo os cálculos efetuados, em termos de análise dos valores numéricos das escalas, embora aparentemente, e segundo o gráfico mostrado, não apresente alterações significativas, a realidade é que evidenciou melhorias em quase todos os parâmetros. Digamos que foi uma melhoria abrangente. Observemos o seguinte exemplo:



Começamos por assinalar a melhoria nas “Funções Executivas”, que englobam as dificuldades em controlar ou dirigir a atenção (concentração), dificuldades em controlar o próprio comportamento e inibir respostas inadequadas ou ineficazes (ligado à impulsividade), dificuldades em adaptar o seu comportamento a diferentes contextos e exigências, assim como também, dificuldades para regular os seus estados e respostas emocionais. No entanto foi nos parâmetros ligados aos “problemas comportamentais” que essa melhoria se acentuou mais. Especificaremos alguns desses indicadores de seguida:



O indicador “agressão”, que apresenta a escala que avalia os comportamentos de agressão interpessoal como são a presença de condutas verbais ou físicas que magoam ou ameaçam

magoar outros, que inclui vários comportamentos que denotam uma baixa empatia e que podem chegar a manifestar, nas situações mais graves, uma certa crueldade para o outro, apresentou uma evolução positiva. Igualmente, a “conduta antissocial”, que avalia a presença de um padrão de comportamento consistente na violação dos direitos básicos das outras pessoas e das normas básicas de convivência, incluindo a manifestação de condutas graves ou ilegais, apresentou uma evolução ainda mais positiva. A prevalência inicial destas condutas, que, geralmente, refletem que o aluno tem dificuldades graves de adaptação e de socialização, baixou significativamente, o que nos leva a considerar que esses indicadores deixaram de ser preocupantes.

Ligando este tipo de indicação ao comportamento do aluno durante as sessões, podemos, novamente, a partir da leitura dos registos de observação, realçar, em primeiro lugar, que nenhuma dessas dificuldades foi claramente evidenciada. Nem no início, nem no final da implementação do programa. Poderemos, numa pequena exceção, destacar uma ou outra intervenção verbal fora do seu tempo, nos momentos de conversação em que era a vez de alguns dos seus colegas partilharem. No entanto, não aconteceu de forma repetida, nem de maneira a obstaculizar o normal decorrer dos trabalhos. Ocorreu no sentido construtivo e de ajuda. A partir desses dados, no nosso entender, poderemos destacar mais uma questão para futura reflexão: alunos como o 1005, ainda que manifestem dificuldades nas funções executivas e ao nível do comportamento, nos parâmetros que acima mencionámos, os mesmos não encontraram expressão no contexto das atividades do programa. Esse dado poder-nos-á conduzir a reflexão no sentido de aferir se a vivência do programa, de alguma forma, relaxa e/ou tranquiliza alguns alunos a ponto de elevar os seus níveis de concentração e reduzir os comportamentos disruptivos. Regressaremos, certamente, a esta questão a partir da análise das reflexões dos próprios alunos envolvidos. Apesar disso, seria interessante alargar o estudo, no sentido de aferir se esse “estado” se estende a outras circunstâncias e contextos escolares. Do resultado, poderíamos valorizar, ou não, a nossa proposta. Para terminar as referências à atitude deste aluno, gostaríamos de sublinhar que, entre todos, foi quem por mais vezes referiu que sentiu falta das sessões (ou quando faltou por doença, ou após pausa letiva).

De todos os que realizaram o SENA, foi o aluno 1006 que apresentou a evolução mais significativa, melhorando em todos os índices avaliados. Vejamos, de seguida, os gráficos referentes aos “índices globais”:



Este aluno apresentou melhorias acentuadas em todos os indicadores, entre os quais gostaríamos de destacar o “Índice de Recursos Pessoais”, que sintetiza o nível e variedade de recursos que podem constituir-se como fatores de proteção ou facilitadores de mudança. São um indicador do grau de resistência e proteção frente ao desenvolvimento de futuros problemas psicológicos e de prognóstico favorável ao nível da intervenção. É, e seguindo as informações do manual técnico SENA, um indicador de que a pessoa avaliada mostra a tendência a experimentar emoções positivas. É com base nessa informação técnica que acolhemos a evolução do aluno, como um dado muito relevante. Encontramos os dois principais indicadores no gráfico seguinte, já retirado das “escalas de vulnerabilidade e de recursos pessoais”:



Como podemos constatar, embora tenha apresentado uma ligeira melhoria na “autoestima”, acabou por ser no indicador “integração e competência social” onde o aluno apresentou uma evolução positiva substancial, numa escala que avalia a capacidade do adolescente para iniciar e manter relações de amizade, para integrar-se em grupos sociais e sentir-se cómodo com eles

e, em geral, para relacionar-se de forma adequada com os demais. Sem perdermos de vista que o aluno apresentou uma curva positiva ao nível do seu desenvolvimento pessoal ao longo do período de implementação do programa complementar de expressão artística e emocional, e que a mesma pode ser observada nos Anexos XI, XII e XIII, é na análise dos registos de observação das sessões que encontramos muitas formas de ilustrar essa tendência.

O aluno 1006 foi o primeiro a ausentar-se de uma sessão, por representar a escola num evento interescolar, fora do país, e por essa razão, foi, igualmente, o primeiro a referir que tinha sentido falta da sessão. Comprovou-se que o programa, de alguma maneira, estava a ter impacto junto dos alunos, obviamente, com intensidades diferentes. Foi um aluno que, em algumas sessões, fez acompanhar os seus trabalhos com títulos mais elaborados (algo que, curiosamente, pudemos constatar no jogo 4 do PIC-J), chegando mesmo a criar uma poesia original para o trabalho de expressão plástica ilustrar, invertendo a lógica criativa largamente utilizada por todos até então. Ao analisarmos os registos de observação, também depreendemos facilmente que, ao longo do ano, foi quem mais expressividade aplicou no desenvolvimento das suas obras e quem mais profundidade, ao nível da partilha, deu através do seu discurso.

Conjugando estes dados, podemos considerar que o programa complementar de expressão artística e emocional, gerou um espaço estimulador da expressividade e da partilha dessa mesma condição. Questionamo-nos novamente sobre a eventual mais-valia que poderia ter sido adicionada ao projeto, caso, por exemplo, os elementos que formaram o grupo, fossem criteriosamente selecionados de modo a encurtar as resistências e distâncias relacionais entre eles. Ressaltamos, mais uma vez, a curiosidade do programa ilustrar com uma frequência assinalável, não só muitos dos indicadores que o SENA evidencia, mas também a sua evolução. Pensamos que essa realidade observável, poderia situar a ideia do projeto no patamar de um instrumento diagnóstico complementar e de acompanhamento aos alunos, tal como o SENA preconiza.

Para terminar, fazemos novamente uma breve referência aos dois alunos que se voluntariaram para realizar os testes SENA. Apesar de não considerarmos os dados relevantes em relação aos itens críticos, se consultarmos os resultados relativos aos índices avaliados, há que registar que ambos apresentaram uma evolução geral positiva, mas, no entanto, existem duas questões que não gostaríamos de sublinhar e que apelam a uma reflexão adicional:

O aluno 2001 apresentou um ligeiro aumento nas escalas de “problemas exteriorizados”, o que poderá estar relacionado com as questões comportamentais, pese embora, em termos médios, o ponto de partida e o ponto de chegada encontram-se ainda num patamar considerado normal. Nenhum outro aluno, do grupo que frequentou o programa apresentou qualquer tendência similar nesses parâmetros. No que toca ao aluno 2002, o resultado começou por indicar um valor elevado na escala de controlo, de acordo com o gráfico apresentado abaixo, mais precisamente “a impressão positiva”, outro dado que ainda não tínhamos observado em nenhum dos restantes testes.



Escalas de controlo pós-teste do aluno 2002



Escalas de controlo pós-teste do aluno 1009

Se por um lado, à semelhança do aluno 1009, o 2002 não apresentava nenhum item crítico, o indicador de que apresentou com o valor de 11, na “impressão positiva”, pode significar que o aluno se autoavaliou de forma marcadamente favorável, evitando reconhecer a presença de problemas ou dificuldades, e afirmando de forma muito acentuada as características positivas. Como podemos comprovar através da análise dos gráficos acima, não aconteceu o mesmo com o aluno 1009, levando-nos a dar mais credibilidade à informação prestada a este aluno, e a não considerar os resultados apresentados pelo 2002. Após a interpretação do manual técnico SENA, não conseguimos realizar mais nenhuma observação, uma vez que a interpretação pode ter vários sentidos: “a pessoa avaliada realmente apresenta um excelente ajuste psicológico”, “a existência de uma certa manipulação da imagem por parte do avaliado, que, de maneira algo involuntária, pode estar a apresentar uma imagem excessivamente positiva, influenciada por um certo desajuste social” ou “a existência de uma intenção consciente e intencional de dar uma imagem marcadamente favorável (...)” (Fernández-Pinto *et al.*, 2015, p.71). Sem mais

dados sobre o informador, não podemos considerar os resultados obtidos, nem realizar qualquer tipo de aferição.

11.3.3. Reflexão sobre os resultados obtidos SENA

Como pudemos depreender das conclusões parciais que foram pautando nos dois pontos anteriores, mais que relacionar as alterações dos avaliados através do SENA, acontecidas no período de implementação do programa complementar de expressão artística e emocional, ficou bem patente a forma como os dois elementos se interrelacionam e, na nossa opinião, se complementam no sentido de reforçar a manifestação de cada indicador e acompanhar a sua evolução. Numa experiência particularmente atenta, a par do estabelecimento de rotinas, parece-nos que o programa implementado, para lá de responder afirmativamente, ou não, às questões que equacionámos no início, aparenta ter um grande potencial para assinalar muitos indicadores sublinhados pelo SENA que, depois, numa estrutura mais direcionada por objetivos específicos, podem ser trabalhados no contexto do programa.

Ao cruzarmos os dados lançados através dos perfis SENA, gerados após a aplicação dos testes, com os registos de observação realizados para todas as sessões, encontrámos indícios particularmente curiosos, e que foram manifestados através da atitude e comportamentos da generalidade dos alunos. Começamos por sublinhar que os alunos que nos indicadores apresentaram pontuações mais elevadas ao nível da atenção, hiperatividade e impulsividade, problemas de controlo da ira e agressividade, não manifestaram essas atitudes, sendo completamente absorvidos pelas dinâmicas de trabalho das sessões. As questões mais ligadas à sociabilização, mesmo após as rotinas estabelecidas em sessão, não apresentaram melhorias na generalidade dos alunos, como podemos comprovar nos indicadores “integração e competência social”, levando-nos, por essa razão, a sugerir a necessidade de repensar sobre a forma como os grupos de trabalho devem ser criados (sendo que, neste caso, foram voluntários, mas com a mistura de secções linguísticas, portanto, reunindo pequenos grupos de alunos que não tinham qualquer tipo de relação social para lá das sessões).

O que também não podemos ignorar, e esse é, quanto a nós, um dos dados mais relevantes da análise dos resultados dos testes SENA, é que houve uma melhoria em quase todos os parâmetros avaliados dos alunos. Se os indicadores relativos aos itens críticos já o sublinhavam, os dados referentes à observação dos gráficos não escondem essa mesma melhoria. Ora

vejamos: se calcularmos a diferença de pontos obtidos entre o primeiro teste e o segundo, isto é, o desvio do valor inicial para o valor final (para melhor ou para pior, contando este segundo como negativo), o aluno 1001 apresentou uma melhoria de 17 pontos, o aluno 1002, uma melhoria de 37 pontos, o aluno 1003, uma melhoria de 43 pontos, o aluno 1004, uma melhoria de 102 pontos, o aluno 1005, uma melhoria de 127 pontos, o aluno 1006, uma melhoria de 281 pontos, o aluno 1008, uma melhoria de 83 pontos, e finalmente, o aluno 1009, uma melhoria de 22 pontos. A compilação destes resultados pode ser consultada no Anexo XIV.

É, e repetimos, muito difícil estabelecer uma relação direta da evolução dos dados, manifestamente positivos, com o programa complementar de expressão artística e emocional, sobretudo porque não nos foi possível estabelecer um grupo de controlo mais numeroso, no entanto a partir da mesma aleatoriedade de formação, tal como aconteceu com o grupo de trabalho, para realizarmos mais relações. Ainda assim, mesmo se tivéssemos um grupo de controlo com o mesmo número de alunos dos que frequentaram programa, muito dificilmente poderíamos reunir informações válidas sobre todas as variáveis que influenciaram as suas evoluções, tanto fora do contexto escolar como dentro (noutras aulas, projetos, atividades, entre outros). Essa falta de base, no entanto, e no nosso entender, não pode desvalorizar a mais-valia do que foi trabalhado no contexto do programa e que tinha, claramente, o objetivo de influenciar positivamente o desenvolvimento do aluno em muitos desses indicadores.

O aluno 1006, que havia sido o que maior redução de itens críticos tinha evidenciado, naturalmente apresentou uma melhoria muito significativa em todos os índices avaliados. É importante realçar que, como podemos ver nos gráficos apresentados nos Anexos XI, XII e XIII, o seu ponto de partida não era especialmente preocupante. Simplesmente apresentou uma boa melhoria em todos os indicadores, ao passo que os restantes, nem sempre apresentaram melhorias a todos os indicadores, apresentando inclusive, alguns dados com ligeira baixa. Neste particular, e para que tenhamos uma ideia entre indicadores que melhoraram e pioraram, deixamos o seguinte dado: no que toca aos “índices globais”, dos 48 indicadores contabilizados no total, 33 apresentaram melhoria, portanto, 68,7%; em relação às “escalas de problemas”, dos 144 indicadores, 83 apresentaram melhoria, portanto, 57,6% e, finalmente, nas “escalas de vulnerabilidades e de recursos pessoais, dos 40 indicadores, 25 apresentaram melhoria, portanto 62,5%. Contando que foram analisados 232 indicadores e 62%, melhoraram, há ainda que ter em conta que, em relação aos restantes resultados, 38 permaneceram iguais, portanto 16%, e

51 pioraram, portanto 22%. Mesmo o aluno 1009, que, como vimos, não apresentou qualquer item crítico na avaliação do teste SENA, apresentou ligeiras melhorias, embora pouco significativas, tal como se verificou no aluno 1001. No grupo de voluntários, Contando que foram analisados 58 indicadores e 29 melhoraram, portanto, 50%, há ainda que ter em conta que, em relação aos restantes resultados, 10 permaneceram iguais, portanto 17%, e 19 pioraram, portanto, 33%.

Estes dados finais, por exclusão de partes, podem também revelar que o programa complementar de expressão artística e emocional, não se configurou como uma influência negativa para o desenvolvimento dos alunos. Os resultados, em termos de descida dos valores de alguns indicadores, foram manifestamente mais reduzidos em comparação com os ganhos dos alunos, dados que se manifestam através das subidas nos resultados na maioria dos indicadores. Não sabemos o que se passou fora das sessões, e que possa ter exercido influência junto dos alunos. Podemos especular que nem todos passaram pelas mesmas experiências vivenciais e educativas. O programa complementar de expressão artística e emocional, no entanto, poderá ser uma das poucas circunstâncias que contraria a afirmação anterior.

11.4. Análise dos relatórios de observação

Como vimos até agora, os registos de observação revelaram-se muito úteis no momento de relacionar os resultados obtidos nos testes com a atitude e comportamento dos alunos no decorrer do programa. Nesse sentido foram redigidos ao longo do ano letivo 24 relatórios das 26 sessões realizadas, contabilizando 607 páginas de anotações, com fotos de cada trabalho e o tipo de informação que descrevemos no ponto 10.3.

A partir da sessão 10, de 5 de dezembro de 2018, em parceria com o Mestrado em Terapias Criativas e Arteterapia, pela Universidade de Múrcia, foi iniciado um processo de acompanhamento ao projeto com a participação da professora María Teresa Moreno López¹⁵, na análise das dinâmicas mais relacionadas com a evolução grupal e interpretação de obra pessoal, pelo que os relatórios, a partir da sessão 11, de 8 de janeiro de 2019, começaram a ser redigidas também em espanhol. Este envolvimento, permitiu, especialmente através dos

¹⁵ Psicóloga, Arte Terapeuta, Professora na Universidade de Múrcia e Coordenadora do Centro de Dia de Pessoas com Dificuldade Intelectual de Múrcia, Espanha.

relatórios de observação, realizarmos reajustes semanalmente, de modo a otimizar o trabalho desenvolvido no âmbito do programa. Mais que analisar exhaustivamente os relatórios, interessa, como comprovámos nos capítulos anteriores, realçar a forma como nos auxiliou na interpretação da evolução dos alunos e do grupo, e na reflexão dos dados obtidos através de outros instrumentos. As evoluções positivas registadas, como já foram descritas anteriormente, não conseguem, todavia, descrever o funcionamento do grupo, pelo que, através da leitura dos registos de observação, reunimos os seguintes dados adicionais:

Os alunos 1001, 1003, 1005 e 1006, provavelmente, devido ao facto de pertencerem todos à secção francesa, mostraram ter uma boa relação durante as sessões. Os alunos 1001 e 1006, utilizam o espanhol como idioma de comunicação com o professor, embora manifestando alguma dificuldade. Foram convidados a exprimirem-se em francês sempre que quisessem. Os alunos 1003 e 1005, por terem vivido quase sempre em Espanha, nunca tiveram dificuldade de comunicar em espanhol. Entre os quatro alunos, sempre na mesma mesa durante as atividades, falava-se em francês e com os restantes em espanhol.

Os alunos 1002, 1004, 1007¹⁶ e 1008, embora todos pertencentes à secção inglesa, já demonstraram menos relações entre eles. Existem dois fatores que, no nosso parecer, foram fáceis de observar: relação afetiva entre a aluno 1004 e o aluno 1007, que os ligou em todas as sessões, isolando-os dos demais, e o facto do próprio aluno 1002 ser manifestamente reservado. A “desunião” deste grupo, a par do afastamento em relação ao grupo da secção francesa, fez-se sentir durante todo o ano. Estes alunos privilegiaram o inglês como idioma de comunicação. O aluno 1008 passou a maior parte do tempo isolado dos colegas da sua secção, trabalhando na mesa do grupo da secção francesa, ainda assim sem manifestar qualquer conexão relevante. Os da secção inglesa dispunha-se da seguinte forma: 1004 e 1007 trabalhando juntos numa mesa, 1002 trabalhando sozinho noutra mesa e 1008, trabalhando na mesa do grupo da secção francesa.

Finalmente, uma referência ao aluno 1009, como o único da secção espanhola. Sentou-se sempre na mesa do grupo da secção francesa. Ainda assim, foi observada uma reduzida interação com o grupo, assim como com o aluno 1008.

¹⁶ O aluno 1007 é o único elemento do grupo que é do sexo masculino, do qual realizamos poucas referências uma vez que não reunimos dados concretos nos testes. Era namorado do aluno 1004.

Como pudemos observar, nas quatro grandes mesas de trabalho, tivemos repetidamente a seguinte distribuição dos alunos: uma mesa com os alunos 1001, 1003, 1005, 1006, 1008 e 1009, outra mesa com o aluno 1002, embora no lado mais próximo do grupo anterior, outra mesa com os alunos 1004 e 1007, e uma última mesa reservada para os materiais a utilizar em cada sessão. Em termos práticos, e durante todo o ano, notámos fraca coesão entre todos, não só derivado da proveniência dos elementos a partir das secções, derivado das relações entre eles e pela diversidade linguística utilizada para a comunicação. Este seria um tema interessante para trabalhar posteriormente, isto é, a necessidade de encontrar mais atividades focadas na coesão grupal e, depois, mais focadas no indivíduo (que, na realidade, foi o principal foco deste projeto). No entanto, a transportar para a reflexão final, a necessidade de reformulação das sessões no sentido de poderem contemplar o reforço da coesão grupal, aliás como já acima mencionámos.

11.5. Análise dos relatórios dos alunos.

Antes de começarmos a tecer as considerações finais do projeto, resta analisar os relatórios redigidos pelos alunos. Face ao número de sugestões lançadas para reflexão, analisando os documentos, podemos encontrar uma enorme diversidade de questões interessantes, não só para o presente trabalho, mas sobretudo para uma eventual redefinição do programa complementar de expressão artística e emocional para uma futura implementação. Por essa razão, de seguida, passamos a compilar um pequeno resumo realizado após a leitura de cada relatório, reunindo, aquilo que nos parecem ser os pontos mais fortes e mais débeis do programa, sob o ponto de vista de quem viveu por dentro o programa:

Aluno 1001 – (...) um dos meus temas favoritos foi ‘uma memória’. Eu realmente gostei deste tema porque recordou-me os dias felizes da minha infância e liberdade (...) quando penso sobre como as sessões podem afetar o meu humor e a saúde mental, por vezes sinto que elas me ajudaram a libertar-me através do desenho e simplesmente relaxar-me, e desligar o stress que tenho na minha vida. (...) por vezes eu não gosto realmente de expressar-me sobre a minha arte, porque o que a torna tão mágica é o facto de todos poderem ter a sua versão sobre a arte e a sua opinião, porque, no final, a arte é a melhor maneira de nos exprimirmos e não necessitamos de justificar sempre o trabalho que realizámos.

Aluno 1002 – (...) o desenho, de certa forma, é uma parte de mim, e partilhar um lado vulnerável é algo que muitas vezes considero desnecessário e faz com que me sinta cansada (...) em conclusão, estas aulas, de longe, deram-me a possibilidade de descobrir o lado emocional da arte, e isso é o que gosto de desenhar. No entanto, espero que, futuramente, possamos adicionalmente incluir alguns aspetos técnicos da arte, como encontrar novas técnicas, usar outros materiais e receber sugestões do professor. Misturando o emocional com a técnica, eu creio, posso melhorar significativamente a minha criatividade, assim como, fazer com que as aulas sejam mais variadas e diversas

Aluno 1003 – Normalmente, no passado, era-nos dado um tema e tínhamos tempo para desenvolver as nossas ideias, permitindo-nos criar um trabalho de arte complexo e bem trabalhado. Este ano, eu até gostei bem dos temas que nos foram dados, no entanto, por vezes eu senti-me pressionada em trazer uma ideia, quando não me sentia inspirada, fazendo sentir-

me frustrada e insatisfeita com o meu produto final. (...) a única vez que me senti desconfortável com um tema, era quando o mesmo era muito pessoal e que envolvia diretamente a nós mesmos, uma vez que não me sentia cómoda a apresentá-lo ao grupo. Eu não me importo de os desenvolver, mas não desejo, realmente, discutir o seu sentido perante toda a turma, embora entenda que seja uma questão pessoal, uma vez que sei que alguns dos meus colegas não têm essa dificuldade. (...) o que desenhámos, reflete como nos sentimos durante a semana. Eu penso que estas aulas, permitiram nos exprimirmos e sermos nós próprios (...) encontrei muita dificuldade no limite de tempo, uma vez que sou perfeccionista e gosto de fazer tudo detalhadamente, de forma a ficar satisfeita com o resultado final. No entanto, estou contente porque isso ajudou-me a desenvolver alguma capacidade de gestão de tempo (...).

Aluno 4 – Este foi o meu primeiro ano de arte extra e, sinceramente, e ter qualquer outra disciplina às quartas-feiras até às três da tarde seria algo insuportável, mas, pelo contrário, agora não há nada que me apeteça mais que acabem as aulas da quarta e ir para a nossa aula de arte (...) também me parece muito interessante retirar os materiais que estamos acostumados, como quando nos deixaste as tuas ferramentas de corte e fizemos um *collage*, que é algo não costumo fazer, e por isso adorei. (...) parece-me desnecessário obrigar a gente a falar no final da aula, pelo simples fato de fazer parte da dinâmica, e eu, muitas vezes não tenho muito que dizer, mas entendo que seja parte do processo, uma vez que é importante porque, de certo modo, ensina-te a autocrítica e a entender o porquê do teu projeto (...) eu sou uma pessoa bastante extrovertida e, por isso, estou muito cómoda na aula, e recomendá-la-ia a qualquer pessoa, e se é introvertida, recomendá-la-ia para aprender a expressar-se artística e socialmente. Recomendá-la-ia, inclusivamente, a alguém que tenha a opinião de que não saiba pintar, para que veja que a arte é muito mais que pintar (...).

Aluno 5 – (...) reduzir o material, por exemplo, deixar só papel e tesouras, e retirar as aguarelas (que é com o me deixa mais cómoda) creio que foi uma boa ideia, para assim sacar o outro lado de nós próprios e sair da zona de conforto, uma vez que muita gente, quando se dá bem com um material e gosta, se limita a usar esse material, e, por isso, creio que deveriam experimentar mais materiais porque, quem sabe, também gostarão. Parece-me uma super boa ideia que o façamos assim. (...) Outra coisa que gostei muito nas aulas, foi que, no momento em que me ponho a criar algo, ponho os auscultadores com música, e esqueço-me de todos (...) se estou *stressada* por algum exame ou alguma coisa pessoal, a arte ajuda-me a desafogar-me e a não

pensar nisso, é um momento de tranquilidade, no qual só está o lápis e eu (...) a dinâmica do grupo seria muito melhor se todos estivéssemos interessados em aprender algo novo e sair da nossa bolha, mas infelizmente não foi o caso, e parece-me que havia gente que estava aí por dever, enquanto que era uma disciplina optativa, e se não gostas de pintar n aula, nem te deveria passar pela cabeça escolhê-la como opção. Sobretudo porque só te prejudicas a ti mesmo, fazendo algo que não gostes e rompes com a dinâmica do grupo (...) o tema com o qual me identifiquei este ano foi o tema da “mudança”, uma vez que pintei uma borboleta, o meu inseto favorito, um inseto que baseia a sua vida nas mudanças e que é sinónimo de transformação para muitas pessoas, e, para mim, uma vez que já passei por muitas mudanças na minha vida (...) estas aulas parecem-me muito importantes para a nossa idade porque não são algo teórico, o que faz com que desenvolva a nossa personalidade e que descubramos sentimentos que não sabíamos que tínhamos.

Aluno 6 – Ainda me lembro da primeira aula ARTE-2, talvez a primeira que alguma vez foi dada na Escola Europeia de Alicante. Todos nós nos conhecíamos, mas com um certo respeito, mas não sabíamos como é que as aulas iam ser desenvolvidas, se seriam normais... Na realidade, não esperávamos a liberdade que tivemos. Foi-nos dito que, para cada aula, seria desenvolvido um novo tema, materiais diferentes e, talvez, durante o ano poderíamos desenvolver trabalhos em pares ou mesmo com todo o grupo. Isso pareceu-me interessante, ligando com o espírito da escola, uma vez que isso nos uniria mais. Partilhar as nossas ideias e técnicas, penso, seria maravilhoso para jovens artistas como nós (...) se temos que falar sobre a atmosfera na aula, penso, e é triste notar, especialmente numa Escola Europeia onde promovem a unidade e homogeneidade do grupo, o nosso não foi estável de nenhuma forma, pois estávamos divididos em dois grupos: o Inglês e o Francês, enquanto que os dois novos elementos, ficaram por sua conta, não havendo um esforço para nos unir ou para diversificar o nosso horizonte social (...) embora esteja a ser negativa, penso que, sem essa energia negativa as aulas ajudaram a libertar-me do que carreguei durante a semana, era um momento no qual eu não pensava, mas desfrutava da minha criatividade, e era um tempo real dedicado exclusivamente a expressar-me, quando em casa eu esqueço-me ou não tenho tempo.

Aluno 7 – A parte quando desenhamos era boa, porque gosto de desenhar e criar obras de arte originais, para as quais eram dados tempo e materiais, mas a forma como trabalhámos foi um pouco repetitiva. Íamos para a aula, era dado um tema e desenhávamos alguma coisa. De fato,

essa algo nem tinha que encaixar no tema, porque, na realidade, podias deitar umas gotas de tinta num pedaço de papel e o professor, ainda assim iria gostar, desde que inventasses uma história complicada feita à volta da obra (...) gostaria de ter aprendido como desenhar em perspetiva e como trabalhar com carvão. Seria também interessante trabalhar com argila, ou mesmo algo com pedra. Outra coisa que também teria sido interessante, seria aprender mais sobre arte e artistas famosos do passado e da atualidade, de forma a ampliarmos o nosso conhecimento cultural, que seria bom para o futuro.

Aluno 8 – Este ano eu realmente gostei das aulas de arte 2. Na maior parte do tempo, a atmosfera em sala de aula foi muito calma e relaxante, que é o que eu prefiro quando estou a trabalhar e me sinto bem porque posso realmente concentrar-me no tema desse dia. (...) seria uma boa ideia se algumas vezes tivéssemos uma aula em que não necessitássemos de conversar no final, porque muitas pessoas ficam *stressadas*, pois não têm tempo suficiente ou não sabem o que dizer. (...) Eu acho que este tipo de aula pode ser útil para alguns alunos porque pode funcionar como uma terapia, ou eles podem relaxar na aula. Se eles são apaixonados por arte, podem discutir o que eles querem. Mas também às vezes fica um pouco incómodo para alguns porque não estão acostumados ou não gostam de explicar o seu trabalho. Eu, pessoalmente, não tenho nenhum problema com isso na maioria das vezes. Acho até interessante ouvir algumas pessoas, mas às vezes eu não sei o que dizer, simplesmente porque não há nada de especial para dizer. Esse tipo de aula não tem muito impacto no meu dia-a-dia, mas aprendi algumas coisas sobre os meus colegas, entendendo-os um pouco melhor. (...) Depois de todo o dia na escola, podemos relaxar e desacelerar em arte, que é o que não podemos fazer em qualquer outra aula. (...) Durante as aulas, as emoções presentes se o tema significa algo para mim pessoalmente, mas também muitas vezes eu apenas desenho o que me vem à mente primeiro, sem muito pensamento e emoções. (...)

Aluno 9 – Título – O meu mundo numa folha. (...) Fui muito bem-recebida e em nenhum momento me senti deslocada. O ambiente, ao trabalhar, é muito relaxado e todos os temas que propusemos são interessantes (...) Em cada sessão, depois de trabalharmos, sentamo-nos em círculo e apresentamos as nossas obras aos colegas. Esse é o momento da aula em que explicamos o que criámos e por quê. Admiro que não importa se a obra é “bonita”, mas que o mais importante é o que ela transmite e como se relaciona com o tema. Isso é fundamental, uma vez que, ao ser assim, trabalhas sem qualquer pressão, e se algum dia não terminas a obra, isso

não afeta na hora de a apresentar. Ao falar sobre o teu trabalho em grupo, todo o mundo escuta atentamente e participa o debate (...) isso demonstra que têm interesse em escutar e ver o que criaste. Também me parece ser uma disciplina que aporta sensações e sentimentos, que as restantes aulas não te podem dar na escola. Podes exprimir-te tal como és, e é a única aula onde podes libertar-te do stress que a escola produz em ti. Recomendaria estas aulas a muitos amigos com problemas de ansiedade, stress e, inclusive, raiva, uma vez que podes desafogar-te e soltar todo o mau da semana numa simples folha de papel. Para mim, as sessões são terapêuticas (...) tudo o que transportaram estas aulas foi positivo, uma vez que serviu muito para poder controlar as minhas emoções. Pude expressar os meus sentimentos, bons ou maus, e tudo o que criei foi bem acolhido. Exponho sempre uma parte de mim ao criar uma obra. Sem dúvida que voltaria a escolher esta opção (...)

Depois de retirarmos alguns comentários a partir dos relatórios dos alunos que, quanto a nós nos ajudam estruturar a nossa reflexão, não podemos deixar de sublinhar a importância da fonte, uma vez que o que acima apresentamos, foi fruto de uma reflexão baseada na experiência vivida por cada um ao longo de todas as sessões. É também notório que cada um teve uma visão peculiar sobre a sua vivência que, quanto a nós, muito deve às expectativas criadas antes de optarem pela frequência e, não menos importante, da conceção que cada um tinha sobre a “arte” em contexto de aula. É sem perder noção dessa condicionante que passamos a elaborar um breve comentário a cada excerto:

Aluno 1001 – Ajudou-a a reviver momentos felizes da sua vida, assim como de liberdade. Ajudou-a a relaxar-se, desligando-a do stress. Não gostou dos momentos da “palavra”, pois a arte fala por si mesmo.

Aluno 1002 – Sente desnecessária a partilha, pois a faz sentir-se vulnerável e cansada. Descobriu o lado emocional da arte. Faltaram trabalhar questões técnicas de produção artística, pois misturando a técnica com a emoção, melhore a criatividade.

Aluno 1003 – Gostava de ter mais tempo para produzir, pois é perfeccionista e gosta de trabalhar detalhes. Sentiu a pressão do tempo, e frustração pelo resultado final das suas obras. Não gostou de temas que apelem muito ao pessoal e ao interior, não na perspectiva de criar, mas

porque tinha que falar sobre isso. O que criam reflete o que sentem durante a semana. As aulas permitiram exprimirem-se e serem eles próprios. Melhorou a capacidade de gestão de tempo.

Aluno 1004 – Adorou terminar as quartas com a aula de arte. Gostou quando houve limitação de materiais para criar. Embora não gostasse de falar, entende que esse momento a ensinou a ser autocrítica. Recomendaria a aula a alunos introvertidos, assim como aos menos motivados, pois a arte é muito mais que pintar.

Aluno 1005 – Gostou quando houve limitação de materiais para criar, porque e a obrigou a sair da zona de conforto. A música, que podia escutar na aula, ajudou-a a esquecer-se de todos. A aula ajudou-a a desligar-se também dos problemas e a deixá-la tranquila. O grupo funcionaria melhor se todos tivessem mesma motivação (aqui, referia-se ao aluno 1007, que foi o que mais comportamentos disruptivos evidenciou, sendo que se inscreveu no programa mais para acompanhar a 1004 com a qual mantinha uma relação afetiva). Sentiu mudanças na sua vida, e a aula ajudou a pensar sobre isso e a ilustrar. As aulas foram importantes porque ajudam a desenvolver a personalidade e descobrem sentimentos que não sabiam que tinham.

Aluno 1006 – Começou com motivação excessiva. Sentiu desunião do grupo, que se dividiu em duas partes, a inglesa e a francesa e não notou estratégias que permitissem resolver esse problema. Viu muito potencial no projeto, mas isso dependia da união do grupo e vontade de partilhar. A aula ajudou-a a descarregar a pressão que sente durante a semana, num momento em que não pensa nos problemas, que desfrutou da criatividade e que, em casa, não pode ou não tem tempo.

Aluno 1007 – Somente gostou do momento de criação e produção artística e nada mais. Critica a tolerância à diversidade expressiva da obra, e gerou a ideia de que podia fazer qualquer coisa tecnicamente que, ao argumentar de forma elaborada, seria bem aceite. Esperava ter aprendido questões técnicas da criação artística, experimentar maior diversidade de materiais, e aumentar o seu horizonte de conhecimento artístico e cultural, porque é útil para o futuro.

Aluno 1008 – Gostou da aula, com uma atmosfera calma e relaxante, que lhe permite concentrar-se na criação. Preferia ter aulas em que não tivesse necessidade de falar, para ter mais tempo para criar. Não tem problema em partilhar, mas às vezes não há nada de especial a

dizer. Gosta de ouvir o que os colegas têm para dizer e assim passou a conhecê-los melhor. A aula permitiu relaxar e desacelerar, o que não podem fazer noutras aulas. Trazer a emoção para o trabalho, depende do tema, o que nem sempre ocorreu.

Aluno 9 – Colocou um título interessante: “O meu mundo numa folha”. Sentiu-se bem-recebida, num ambiente descontraído com tópicos interessantes, sentindo que fez parte do processo de seleção, o que gostou. Mais que a estética do trabalho, é importante o que ele transmite e isso retira alguma pressão na hora de criar. É a aula onde pode livrar-se do stress, que é algo que mais nenhuma outra aula oferece. Recomenda o programa aos amigos com ansiedade, stress e problemas de raiva, pois tudo isso pode ser descarregado numa folha de papel. As sessões foram terapêuticas, na medida em que a ajudou a controlar as emoções, permitindo-lhe expressar qualquer sentimento.

Da perspetiva dos alunos sobre a experiência vivida, contando com o que mais vezes foi referido, podemos concluir que o programa complementar de expressão artística e emocional:

- permitiu-lhes passar momentos tranquilos, de descontração, de descarga da pressão (ou stress) que se foi acumulando durante a semana, quer ao nível de problemas, quer de tensão e preocupações.
- foi um espaço diferente de todas as restantes disciplinas, oferecendo coisas que as demais não oferecem.
- permitiu-lhes expressarem-se, a serem eles próprios, e partilhar com os colegas a experiência do processo criativo.
- ficou muito conotado com a experiência que, habitualmente, se vive numa normal aula de arte, por isso, sentiram falta de algumas das suas particularidades, como o ensino de técnicas artísticas e exploração de exemplos de artistas, movimentos de arte e obras contemporâneas.
- permitiu-lhes entender que a arte lhes proporciona mais conhecimento e cultura, muito útil para as suas vidas futuras.

- fez com que um aluno aprendesse a gerir melhor o tempo.
- ajudou os alunos a pensarem nas mudanças que vão acontecendo nas suas vidas, e, mais que isso, ajudou-os a tomar consciência das mesmas.
- permitiu aos alunos refletirem sobre a sua atitude e realizar uma autocrítica sobre o processo criativo e o resultado do mesmo.
- proporcionou-lhes um espaço descontraído e livre de pressão, o que não acontece em nenhuma das restantes disciplinas.
- estimular mais, ou menos, a criatividade segundo os materiais e temas proporcionados para cada sessão.
- necessita coesão grupal para que se possa retirar maior proveito das dinâmicas de trabalho exploradas.
- deverá futuramente ser formado por um grupo que contenha alunos motivados e abertos a experiências novas no âmbito da exploração expressiva.
- necessita diversidade não só temática, mas também ao nível de materiais, para que o processo criativo seja potenciado.
- quando tem temáticas negociadas com os alunos, estes motivam-se mais para o desenvolvimento da obra plástica.
- recomenda-se a alunos que sejam introvertidos e que nunca se motivaram muito para a atividade artística por pensarem que não têm talento.

- necessita conter mais tempo para produção artística e menos para conversação, na qual muitos alunos não se sentem confortáveis.
- proporciona um espaço de partilha, mas este poderá não funcionar tão bem se os alunos não estão confortáveis com essa situação.
- fez com que alguns alunos se sentissem vulneráveis, não por explorar temas mais pessoais, mas por terem que os partilhar no final de cada sessão.
- é de difícil compatibilidade com a forma de trabalhar dos alunos perfeccionistas e que gostam de trabalhar muitos detalhes.
- necessitaria mais que os 90 minutos que foram reservados para cada sessão.
- poderia ter tido atividades que pudessem ser continuados na semana seguinte e, assim, cada obra seria mais trabalhada.
- teve falta de atividades especialmente viradas para a coesão grupal, como por exemplo, trabalho em pares ou trabalho coletivo com todo os elementos do grupo.
- deve ser vivido com motivação moderada, pois nem sempre pode chegar a preencher as expectativas geradas por todos os participantes.
- para uns, apesar de não se sentirem cómodos a falar, foi um momento de ouvir e de conhecer melhor o outro.
- seria um bom espaço para, além dos introvertidos, frequentarem alunos ansiosos, com stress, e até com problemas raiva, pois tudo isso se descarrega num papel.

- é um “mundo numa folha”.

12. Considerações finais



Título: “Partilhar ideias”, trabalho da sessão 16, a 13 de fevereiro de 2019.

Tema: Um desejo para o grupo. Autor: aluno 1008

Não podemos terminar o presente trabalho sem regressarmos, então, ao início. A primeira grande questão que norteou a presente dissertação foi “De que forma um programa complementar de expressão artística e emocional pode contribuir para a mudança no clima da organizacional?”. Cedo descobrimos que no seu caminho haviam outras questões não menos importantes, para as quais, deveríamos procurar resposta. Procurámos compreender conceitos, e com eles, algumas práticas que mobilizaram esse tipo de conhecimento para melhorar o clima e cultura organizacional de escolas. Quisemos sentir no terreno, ainda que através duma modesta experiência, a forma como todos esses indicadores que explorámos podem exercer

influência num contexto específico. Mobilizámos a liderança no sentido de nos apoiar, desenhamos um programa complementar de expressão artística e emocional, entramos no mundo da arte, enfatizando a criatividade e a emoção, e avançámos.

Agora, quando nos depreendemos com as questões “Como poderá um trabalho centrado nas emoções, exercer influência nos climas organizacionais das escolas? Quais as mudanças ocorridas ao nível do clima organizacional, fruto do desenvolvimento de projetos na área expressão artística? Como podem os projetos de expressão artística contribuir para o sucesso escolar dos alunos? Qual o papel dos órgãos de direção na promoção de uma educação pelas artes e no desenvolvimento de um clima organizacional positivo?”, depois de mobilizar o conhecimento do corpo teórico, de desenvolver o estudo empírico, de recolher dados concretos e de analisar toda a informação recolhida, já podemos partilhar indicadores que, quanto a nós, mostram algumas tendências e que devem ser fruto de uma reflexão mais profunda por parte das lideranças que vêm na melhoria do clima e cultura organizacional, um ponto chave para o sucesso da escola.

Os dados que recolhemos ao longo da investigação, como referimos anteriormente, mais que nos darem certezas, ofereceram-nos indicadores, em relação aos quais não deveremos permanecer indiferentes. É certo que o estudo não envolveu um número significativo de alunos, nem muito menos um igual número de elementos para grupos de controlo, mas os dados recolhidos através dos testes, bem suportados com um extenso suporte estatístico, revelaram-nos, igualmente, informações que ajudam a formular algumas respostas e gerar outras questões. É, igualmente, uma realidade que não podemos ignorar, que para cada experiência vivida dentro da sala de aula, há uma maior vivência fora dela, à qual não tivemos acesso. Por essa razão, aos dados reunidos através dos testes PIC-J e do SENA, considerámos importantíssimo adicionar os dados recolhidos diretamente a partir dos alunos. Só solicitámos duas coisas aos alunos: participação e honestidade. Prometemos valorização através da qualidade dessa participação e não a partir das características do seu conteúdo. Fomos claros com os alunos em relação a essas questões, e enfatizámos muito a necessidade de termos a certeza de que os mesmos haviam compreendido os princípios fundamentais. O resultado das reflexões, a partir das suas vivências no programa, cumprindo esses requisitos, revelaram-nos dados que nos deixaram muito satisfeitos, mas por outro lado também revelaram com frieza, a dureza das suas debilidades.

Respeitámos e aceitámos tudo, e seguindo o conselho de Fernando Pessoa, transformámos essas debilidades em pedras para construir o castelo.

Voltemos então acima, para reunir os sublinhados importantes da análise de cada conjunto de dados recolhidos.

Da realização da entrevista, encontrámos muito do que vai de encontro ao nosso ponto de partida da presente investigação. Retiramos a ideia de que pode haver espaço para a criação de ofertas na área de estimulação criativa, artística e emocional, e que as escolas devem considerar esse fator como uma mais-valia. Um aluno não necessita ser saudável somente ao nível físico, mas também psicológico e, neste último particular, as expressões, onde encontramos a Arte onde a emoção pode ser trabalhada, desempenham um papel importante. As lideranças, segunda a entrevistada, devem começar a manifestar vontade de atribuir às artes um papel mais relevante a escola. Entendemos, não só a partir de Fullan (2001), como também através da obra de Gamwell e Daly (2018), que essas mesmas lideranças devem estar particularmente atentas à realidade social dos tempos modernos, e estarem recetivas ao facto de a criatividade estar muito ligada à inovação. Esses são alguns dos fatores que ajudam escola a acompanhar as mudanças que resultam dessa dinâmica social acelerada. Essa vontade, a tal que acima foi sublinhada, parece-nos que poderá ser um instrumento valiosíssimo na melhoria das escolas, no sentido de a trabalhar a qualidade do clima e da cultura organizacional.

Já no plano mais empírico, a implementação do programa complementar de expressão artística e emocional, forneceu-nos dados relevantes, sobretudo acerca dois aspetos interessantes: a) ajudou os alunos a desenvolverem a sua capacidade criativa, dado que foi evidenciado através do PIC-J, e, por outro lado, b) melhoraram uma significativa quantidade de indicadores que, antes da implementação do programa, eram mais preocupantes ao nível do equilíbrio emocional, social e psicológico, dados que foram evidenciados pelo SENA. Apesar de relevante, ao ponto de não podermos ignorar, essa informação conectada com a frequência no programa, no entanto, não deverá ser vertida em informação completamente objetiva, aliás, como antes comentámos. Essa incerteza, muito se deve à ausência de dados relativos à vivência dos alunos fora da escola, assim como a falta de um referencial mais alargado, por exemplo de alunos que não frequentaram o programa, de forma a estabelecermos uma tendência pela confrontação de dados. Essa condicionante, por outro lado, não nos demoveu na busca de

virtudes e debilidades no programa para análise da pergunta inicialmente formulada. E isto porquê? Porque através desta investigação realizada, solidificámos a ideia de que um aluno mais criativo, mais equilibrado emocionalmente, tendencialmente, afrontará os problemas do dia-a-dia escolar com mais positividade. A sua visão da escola, que, como vimos, também é determinante para definir o Clima e Cultura Organizacional, passa também a ser mais positiva. Temos a consciência de que não será o único fator a influenciar essa identificação, mas é, efetivamente, um fator importante. Quantos mais alunos tiverem essa perceção positiva, melhor.

Tendo como base o raciocínio lógico estabelecido até aqui, os relatórios dos alunos indicaram mais argumentos. Primeiramente, e não podemos escamotear, o programa teve diversas imperfeições e problemas que necessitariam uma profunda atenção numa redefinição futura. O mais evidente teve que ver com a formação do grupo de trabalho, e outro, eventualmente mais difícil de explicar, esteve mais relacionado com as expectativas dos alunos, que esperavam mais uma espécie de mimetização de uma aula de arte (esperando aprender mais técnica e história de arte), do que algo que pretendia ir mais além, era mais complexo e mais articulado com a criatividade e com a emoção. Alguns aproveitaram mais que outros, mas da perspetiva vivencial dos alunos, encontramos dados positivos: gostam de arte, reconhecem o seu valor para o futuro, e finalmente, encontraram no programa uma forma de descarregarem a pressão que sentem acumulada pela exigência da escola ao longo da semana. Procurávamos, efetivamente, esse dado. O mesmo foi confidenciado por uma boa parte dos alunos que participaram.

A partir desta reflexão, pensamos estar mais preparados para pensar nas respostas às perguntas formuladas inicialmente:

Como poderá um trabalho centrado nas emoções, exercer influência no clima organizacional da escola?

Poder libertar os alunos da pressão que vão acumulando, muito devido às exigências dos exames, das tarefas escolares, da frequência de aulas que não oferecem momentos de descontração, das vivências sociais, é um lado positivo do trabalho centrado nas emoções. Um aluno mais feliz, e com a vertente negativa das emoções canalizada em local próprio, seguro e contido, afronta o dia-a-dia escolar com um pensamento mais positivo. A multiplicação dessa

sensação ao maior número possível de alunos, pensamos, pode exercer uma influência positiva na percepção do Clima e Cultura Organizacional da escola que, sabemos pela abordagem teórica, é importante para a sua definição.

Quais as mudanças ocorridas ao nível do clima organizacional, fruto do desenvolvimento de projetos na área expressão artística?

Não foi possível aferir esse indicador com dados objetivos. Detetámos apenas que uma grande parte dos alunos se sentiram bem a frequentar o programa, assim como parte deles, recomendaria a frequência do programa a colegas. Acreditamos que a multiplicação do programa, a par da redefinição de alguns aspetos da sua estrutura e funcionamento, poderia proporcionar um estudo interessante nesse sentido, isto é, o de aferir se ocorrem, efetivamente, mudanças ao nível do clima organizacional da escola.

Como podem os projetos de expressão artística contribuir para o sucesso escolar dos alunos?

A pesquisa realizada deu-nos algumas pistas interessantes nesse sentido, mas infelizmente, não podemos comprovar através dos dados resultantes da implementação do programa, pelo menos, de forma objetiva. O que podemos pensar, é, por exemplo, sobre a forma como alguns dos argumentos de Hoffmann (2008 e 2012) foram por nós percebidos nas atividades desenvolvidas ao longo do ano, no contexto do programa. Vimos alunos com vontade de vir à aula, observámos alunos a trabalharem desinibidos, com confiança e com orgulho nos resultados obtidos (os registos de observação, mencionaram muitas vezes esses comentários proferidos pelos próprios participantes nesse sentido). Vimos alunos a levarem trabalho para casa, voluntariamente e por iniciativa própria, e aí finalizaram para, depois, mostrarem na sessão seguinte, ouvimos confissões a referir que sentiram necessidade da sessão quando, por algum motivo, não puderam estar presentes. Deparamo-nos com alunos que, perante desafios complexos e com resolução menos óbvia, encontrarem soluções satisfatórias e a quererem mostrar a todos os presentes os resultados. Vimos positividade, sorrisos, empenho, descontração, portanto, tudo fatores que, depois da revisão teórica explorada, nos fizeram acreditar que criaram condições para terem mais sucesso escolar. Se toda essa dinâmica foi coerentemente transportada para outros contextos escolares, de forma a refletir-se na melhoria resultados gerais, já é de difícil racionalização.

Qual o papel dos órgãos de direção na promoção de uma educação pelas artes e no desenvolvimento de um clima organizacional positivo?”

Recolhemos vários indicadores que nos ajudam a argumentar a resposta a esta pergunta. Primeiro, a professora entrevistada, da qual recordamos que tem uma vasta experiência no ensino e em cargos de direção de escolas, portanto com saber concreto na área da liderança, que acredita profundamente no papel da educação pelas artes, e que a escola que promove essa forma complementar de educar, tem muito a ganhar em termos de qualidade. Essa mais-valia, segundo a mesma, refletir-se-á na melhoria do clima e cultura organizacional da escola. Alerta para o facto de esse fator estar muito dependente da uma liderança atenta e, sobretudo, com “vontade”. A inovação e a criatividade, desempenham um papel determinante, e esses predicados devem ser vistos como uma dinâmica de trabalho ou elemento transversal ao funcionamento de toda a escola, e não como algo que está somente ligado às artes. Esse, o nosso entender, será um passo fundamental a ser dado pelos órgãos de direção. Como Gamwell nos ensinou, a desmistificação do conceito de criatividade, é um passo determinante a ser dado para a melhoria dos processos que levam à redefinição do clima e cultura organizacional das escolas. Resumindo a resposta: determinante. Patrocinar pelo crer e, depois, trabalhar para materializar o querer, reunindo a participação do maior número possível de atores, os quais, deverão, igualmente, passar a crer e a querer.

Assim chegamos à questão inicial: De que forma um programa complementar de expressão artística e emocional pode contribuir para a mudança no clima da organizacional?”

Os dados recolhidos ao longo da presente dissertação levam-nos a considerar que, aliás, como resume bem a questão anterior, a direção será sempre determinante em todo o processo. Esse passo para tornar, em primeiro lugar, o programa complementar numa realidade concreta, e, depois, para retirar dele todo o potencial que, como comprovámos através do presente estudo empírico, reside nela. Sublinhamos novamente a palavra “potencial”, pois, neste caso em concreto, através do conjunto de dados que reunimos, sabemos que existem características na forma como o programa foi implementado, que nos leva a crer que deveriam ser reestruturadas, as quais já mencionamos anteriormente. Com Gamwell, percebemos também que mudar é um processo complexo, porque a sua materialização com qualidade, dependerá muito da sincronia

de pensamento entre todos os seus atores. Esse pensamento, claro está, deve ser fundamentado na crença de que a criatividade e inovação, neste caso, através do alargamento da educação pelas artes quando as mesmas deixam de fazer parte dos desenhos curriculares dos alunos, a partir de determinado ano de escolaridade, pode influenciar claramente o clima e cultura organizacional da escola. Porquê? Pois aqui já vamos beber um pouco da informação canalizada nas respostas anteriores. O programa complementar de expressão artística e emocional, pode oferecer aos alunos, o que mais nenhuma aula, na escola, pode dar: momentos de tranquilidade, de descompressão, positividade, motivação, orgulho pelo produzido, interação social, hábitos de falar e partilhar sentimentos e emoções, confrontar-se com os sentimentos e emoções dos demais, entre outros, já acima explorados, e que, provavelmente, vão proporcionando ao aluno essa tal sensação de estar mais a gosto na escola, levando-o a encarar com mais positividade os desafios que lhe são diariamente colocados nesse contexto.

Como podemos depreender após a leitura destas considerações, existem limitações no presente estudo que se prendem com algumas das debilidades já acima mencionadas, mas que passamos agora a elencar de forma sistematizada.

Este estudo, marcado por referenciais objetivos, com os dados recolhidos nos testes, referenciais experimentais, com os dados recolhidos nos registos de observação a partir da implementação do programa, e os referenciais qualitativos, com os dados recolhidos os relatórios individuais, a partir da vivência de cada aluno, definitivamente, não permite a formulação de conclusões claras e objetivas. É, igualmente, difícil estabelecer uma relação direta entre todos os indicadores e por essa razão, registamos tendências em vez de factos, e mesmo essas, devem ser analisadas com alguma prudência. Para lá de não termos tido nenhum instrumento objetivo que nos permitisse aferir vivências fora do contexto de aplicação do programa (tendo nós somente a certeza de que o próprio programa era a única vivência comum entre todos os participantes), existem, ainda, um conjunto de circunstâncias que sublinham mais limitações do presente estudo, que se prendem com a amostra. Por um lado, a formação do grupo, que foi cega a critérios específicos de seleção, levou o programa a evidenciar algumas debilidades que obrigaram à sua reestruturação ao longo da sua implementação. A par dessa circunstância específica, o número de participantes envolvidos foi pouco representativo, a par da ausência de grupos de controlo igualmente representativos, muito devido ao facto de termos

optado por um estudo com estas características e, daí, não poderemos generalizar e as conclusões que, repetimos, acabam por carecer de maior sustentação.

Notámos que, e antes de avançarmos para as sugestões para futuras investigações, a caracterização do clima organizacional da Escola Europeia de Alicante, no ponto de partida, e a realização do mesmo exercício no final, poderia ter-nos oferecido mais indicadores interessantes para análise. Desta forma, a replicação do estudo com amostras maiores, criteriosamente estabelecidas, e com a sua envolvência num meio claramente identificado, para além de dar um contributo adicional para a compreensão da temática do clima organizacional da escola e a forma como um programa complementar de expressão artística e emocional pode exercer influência, poderá oferecer mais dados conclusivos do que aqueles que conseguimos. Portanto, alargar este estudo a outras escolas, lembrando que esta abordagem foi realizada a uma escola europeia, pensamos, deverá ter em consideração uma prévia identificação do clima organizacional, pois, de resto, pensamos que a natureza da questão inicial é claramente transversal a todas as escolas.

Terminadas estas considerações finais, e sublinhadas as limitações do presente estudo, aproveitamos para sublinhar o que gostaríamos de ver mais clarificado, no âmbito das questões formuladas, numa linha de investigação futura que poderia alicerçar-se em alguns dos seguintes passos:

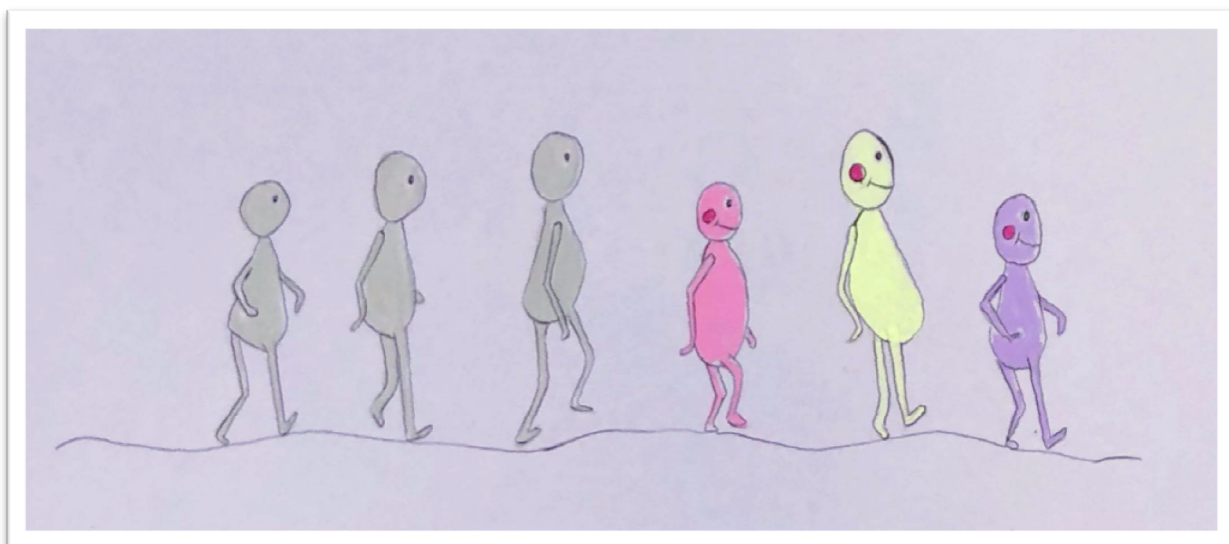
- reestruturar o programa complementar de expressão artística e emocional, a partir da experiência vivida no seu primeiro ano de implementação, e voltar a aferir a qualidade de funcionamento do mesmo, incidindo sobretudo no grau de satisfação dos alunos.
- formar grupos de trabalho para implementação do programa de forma mais criteriosa e menos aleatória. No contexto das Escolas Europeias, por exemplo, privilegiar a reunião de alunos da mesma secção linguística.
- realizar um estudo mais aprofundado, recorrendo novamente a testes como o PIC-J e SENA, e aplicar a um maior número de alunos de um determinado ano (por exemplo, este ano haviam 80 alunos do 6º ano, dos quais teríamos que retirar 16 que já tinham Arte como disciplina de 4 períodos e com exame final, e os 9 alunos que frequentaram

o programa). Isto é, seria interessante, analisar três grupos: um composto por 55 alunos que não tiveram arte, outro composto por 16 alunos que tiveram arte como disciplina curricular optativa de 4 períodos e, finalmente, o grupo de 9 a frequentar o programa.

- Realizar um inquérito aos mesmos alunos que pudesse evidenciar questões relevantes e mais relacionadas com o clima e cultura organizacional da escola, e o seu nível de satisfação, em dois momentos distintos: um no início do ano letivo e outro no final.

Entendemos a complexidade de uma investigação desta natureza, que necessitaria uma logística muito articulada e exigente, mas acreditamos que, de uma investigação similar à estrutura que sugerimos acima, poderíamos recolher dados objetivos muito mais conclusivos.

Para concluir, confessamos que ficámos com a sensação de que começámos algo e que, de alguma forma, conseguimos abrir uma porta. Mas ainda há muito trabalho para realizar ao nível da consciencialização do valor das artes na escola. Poderemos ter contribuído com pouco, mas se a atitude e o crer for multiplicado por atores e em mais escolas, acreditamos, essa consciência vai mudando pouco a pouco. Gamwell confessou que a liderança “*é um caminho de complexidade (...) não é uma questão de seguir uma, mas sim muitas linhas, algumas velhas, outras novas, e ir tecendo com elas o futuro*” (Gamwell & Daly, 2018, p. 58). Gostaríamos de sublinhar que, apesar de não conseguirmos, através de dados objetivos, encerrar a maiorias das questões com clara objetividade, acreditamos que o programa implementado não deixou nenhum aluno indiferente e isso, no nosso entender, já foi muito positivo. Deixamos um pequeno relato final:



Título: “Criar”, trabalho da sessão 22, a 3 de abril de 2019.

Tema: Inventar algo. Autor: aluno 1002

Excerto do registo de observação da sessão: *“em vez de inventar, eu optei por criar uma nova sociedade... depois pensei no sistema escolar, e como na sua organização não há muita criatividade, e então isto (apontando para o trabalho) envolve a criatividade”*. Há um silêncio prolongado. *“Isso é algo que sentes à tua volta”*, pergunto. *“Sim, na realidade eu sinto, porque sou obrigada a ter disciplinas que não gosto, mas necessito, tal como a matemática e as ciências, que são mais valorizadas, em vez de literatura e artes, e penso que é bastante injusto. Ser forçada a fazer coisas que não gosto, e que não quero fazer no futuro, em vez de algo que quero é um pouco complicado”*. Aproveitei o seu discurso, que na verdade, está na génese deste projeto, para referir sobre Martha Nussbaum, que fala sobre a desumanização da educação. Quando lhe dei o nome, a (nome da aluna) perguntou se tinha um *TedTalk* que pudesse visualizar no *YouTube*. Disse-lhe que, infelizmente, que eu saiba ainda não, mas que tem um livro (enviei, no dia seguinte, para o seu correio a obra em pdf. *“Not for Profit”*). Pedi um nome para o trabalho *“Create”* (Criar), respondeu. *“Que vais fazer à tua obra?”*, perguntei, antes de avançar para o próximo aluno, *“Vou levar comigo”*, responde.

Bibliografia.

- Alencar, E. (1986). *Psicologia da Criatividade*. Porto Alegre, Brasil: Biblioteca Artes Médicas.
- Amabile, T. M. (1988). "A Model of Creativity and Innovation in Organizations." *Research in Organizational Behavior*, **10**, 123-167.
- Amabile, T. M. (2012). Componential Theory of Creativity. *Working Paper* para *Encyclopedia of Management Theory*. Harvard Business School, 26 de Abril. 12-096.
- Amabile, T. M. (1983). Social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, **Vol 43** (5), Nov 1982, 997-1013.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa Universitária de Coimbra.
- Artola González, T., Barraca Mairal, J., Martín Azañedo, C., Mosteiro Pintor, P., Ancillo Gómez, J. & Poveda G.^a Noblejas, B. (2008). *PIC-J. Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes*. Madrid Espanha: TEA Ediciones.
- Batanaz Palomares, L. (2003). *Organización escolar. Bases científicas para el desarrollo de las instituciones educativas*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Beare, H., Caldwell, B. & Milikan, R. (1992). *Como conseguir centros escolares de calidad*. Madrid, Espanha: Editorial La Muralha.
- Bennis, W. & Nanus, B. (1985). *Líderes – Las cuatro claves del liderazgo eficaz*. Bogotá, Barcelona, Caracas, México, Panamá, Quito, San Juan: Editorial Norma AS.
- Bento, A. (2008). *Desafios à liderança em tempos de mudança*. Em Bento A. e Mendonça, A. (Orgs). (2010). (2^a ed.). *Educação em tempo de mudança: Liderança, Currículo, Inovação e Supervisão*. (pp. 31-51). Porto: ITC.
- Bowers, D. (1977). *Systems of organization: management of the human resource*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psychoanalysis*, **39**, 350-371.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. Nova Iorque: Harper and Row.
- Campbell, J., Dunnette, M., Lawler, E. & Weiker, K. (1970) *Managerial Behaviour, Performance and Effectiveness*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Cattell, R. & Butcher, H. (1968). *The prediction of achievement and creativity*. Nova Iorque: Bobbs-Merrill.

- Clark, C. (1996). Working with Able Learners in Regular Classrooms in the United Kingdom. *Gifted and Talented International*, 11:1, 34-38.
- Cloninger, C. R. (2004). *Feeling good: The science of well-being*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Costa, A. (2010). *Clima Escolar e Participação Docente: A perceção dos professores de diferentes ciclos de ensino*, Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal.
- Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Cropley, A. J. (1997). *Fostering creativity in the classroom: General principles*. Em M. A. Runco (Ed.), *The creativity research handbook* (pp. 83-114). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Cropley, A. J. (2001). *Creativity in education & learning. A Guide for teachers and educators*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Cropley, A. J. (2006). Praise of Convergent Thinking. *Creativity Research Journal - Creativity Res. J.* **18**. 391-404.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, Nova Iorque: State University of New York Press.
- Delgado, L. M. (1994). *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Dow, G. T. (2017). *Defining Creativity*. Em J. A. Plucker (Ed.), *Creativity & Innovation. Theory, research and practice*. (pp. 5-21). Texas: Prufrock Press Inc.
- Droz, R. & Richelle, M., (1996). *Manuel de Psychologie*. Mardaga 3^a ed. Liège, França.
- Eisner, E. T. (2002). *The Arts and the creation of mind*. Londres, Reino Unido: Yale University Press/New Haven & London.
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona, Espanha: Ediciones Paidós Ibérica.
- Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M. A. & del Barrio, V. (2015). *SENA. Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Manual de aplicación, corrección e interpretación*. Madrid, Espanha, TEA Ediciones.
- Ferreira, J. M. C., Neves, J., Abreu, P. & Caetano, A. (1996). *Psicossociologia da organização*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Ferreira, J. M. C., Neves, J. & Caetano, A. (2011). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: Escolar Editora.

- Freud, F. (1915). *The Unconscious: The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, Volume XIV (1914-1916): *On the History of the Psycho-Analytic Movement, Papers on Metapsychology and Other Works*, 159-215.
- Freud, S. (2009). *On Creative and the Unconscious: The Psychology of Art, Literature, Love and Religion*. Harper Perennial Modern Classics. Nova Iorque: Harper Collins Publishers.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. Londres, Reino Unido: Macmillan and Co.
- Gamwell, P. & Daly, J. (2018). *The Wonder Wall*. Londres, Reino Unido: Corwin, Sage Publications, Lda.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind*. Nova Iorque: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Changing Minds*. Boston: Harvard Business School Press.
- Gardner, H. (2009). *Five Mind in the Future*. Boston: Harvard Business School Press.
- Gleitman, H., Fridlund, A. J. & Reisberg, D. (2014). *Psicologia*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian
- Gloton, R. & Clero, C. (1971). *A actividade criadora da criança*. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity, *American Psychologist*, **Vol. 5** (9), pp. 444–454.
- Guilford, J. P. (1968). *Intelligence, Creativity and their Educational Implications*. EUA: Robert R. Knapp, EdITS.
- Guilford, J.P. (1936). *Psychometric Methods*. Nova Iorque: McGraw-Hill Book Company.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*. Nova Iorque: Anchor Books Editions.
- Hernández, A. F. (2006). *Dialogando com la teoria componencial de Teresa Amabile*. Saturnino de la Torre e Verónica Violant (Coord.) *Comprender y Evaluar la Creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñansa*, Vol. 1 (pp. 69-83), Málaga, Espanha, Ediciones Aljibe.
- Hoffmann, J. D. (2008). *Why our schools needs the Arts*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Hoffmann, J. D. (2012). *Why our high schools needs the Arts*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- James, L. & Jones, A. (1974). Organizational Climate: A review of Theroy and Research. *Psychological Bulletin*, **vol. 81**, pp. 1096-1112.

- Kagan, J. & Gall, S. B. (1997). *The Gale Encyclopedia of Adolescence and Childhood*, Detroit, MI: Gale.
- Likert, R. (1961). *New patterns of management*. Nova Iorque: MacGraw Hill.
- Likert, R. (1967). *The human organization*. Nova Iorque: MacGraw Hill.
- Likert, R. (1974). *Le gouvernement participatif de l'entreprise*. Paris: Dunot.
- Lorenzo Delgado, M. (1994). *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid, Espanha: Ediciones Pedagógicas.
- Madrid Vivar, D. (2006). *Creatividad en la Primera Infancia*. Em Saturnino de la Torre e Verónica Violant (Coord.) *Comprender y Evaluar la Creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza, Vol. 1* (pp. 245-252), Málaga, Espanha, Ediciones Aljibe.
- Manuel Burgos, J. (2014). *Historia de la Psicología*. Madrid, Espanha: Ediciones Palabra, S. A.
- Martín Bris, M., González Galán, A., Torrego Seijo, J. & Armengol Asparó, C. (2003). *Clima de Trabajo e eficacia de centros docentes: Percepciones y resultados*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, **63**(6), 503–517.
- Mednick, S. A., & Mednick, M. (1971). *Remote associates test: Examiner's manual*. Massachusetts: Houghton Mifflin.
- Montoya Castilla, I., Postigo Zegarra, S. & González Barrón, R. (2016). *Programa de educación emocional para adolescentes. De la emoción al sentido*. Madrid, Espanha: Ediciones Pirámide.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard Jr, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perlhoff, R., Sternberg, R. J. & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, **51**(2):77–101, 96.
- Nóvoa, A. (coord.) (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote/IIIE.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: why democracy needs the Humanities*. Princeton, Nova Jérsea: Princeton University Press.
- O'Neill Jr., H. F. & Drillings, M. (1994). *Motivation. Theory and research*. Nova Iorque: Routledge.

- Omdal, S. N. & Graefe, A. K. (2017). Investing in creativity in students: The long and short (term) of it. Em J. A. Plucker (Ed.), *Creativity and innovation: Theory, research, and practice* (pp. 205-221). Waco, TX: Prufrock Press
- Payne, R. L. & Pugh, D. S. (1976). *Organizational Structure and Climate. Handbook of Industrial and Organization Psychology*. M. D. Dunnette (ed.) Chicago: Rand McNally.
- Piaget, J. (1950). *The Psychology of Intelligence*. Londres, Reino Unido: Routledge
- Plucker, J. A. (ed.) (2017). *Creativity & Innovation. Theory, research, and practice*. Waco, Texas: Prufrock Press Ink.
- Ricardo, L. (2013). *Estilos e perfis de líderes intermédios na escola com funções de avaliação do desempenho docente*. Tese de doutoramento, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Ricardo, L. (2014). *O Líder e a liderança*. Lisboa: Chiado Editora.
- Ricardo, L. (2016). *O Fim do líder*. Lisboa: Chiado Editora.
- Ricardo, L. (2017). *O Líder charlatão*. Lisboa: Chiado Editora.
- Ricardo, L. (2018). *O líder intermedio no papel de ADD*, em Grave, L., Bastos, G. e Oliveira, I. (Coord.) *Lideranças e inovação em contextos educativos*. Lisboa: Universidade Aberta (pp. 177-196).
- Robinson, K. (2011). *Out of our Minds*. West Sussex: Capstone Publishing Lda.
- Robinson, K. & Aronica, L. (2016). *Escuelas Creativas: La revolución que está transformando la educación*. Barcelona, Espanha: Debolsillo Clave.
- Rocha, C. (2000). *Perspetivas organizacionais sobre a liderança feminina em contexto educativo*. Em Costa, J. A., Ventura, A. & Mendes, A. N. (Coord.) *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*, Aveiro: Universidade de Aveiro (pp. 109-118).
- Runco, M. A. (2014). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice* (2nd ed.). Londres, Reino Unido: Elsevier Academic Press.
- Ruíz-Aranda, D., Cabello González, R., Salguero Noguera, J. M., Palomera Martín, R., Extremera Pacheco, N. & Fernández-Berrocal, P. (2013) *Programa INTEMO. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid, Espanha: Ed. Pirámide.
- Ryhammar, L. & W. Smith (1999). Creative and Other Personality Functions as Defined by Percept-Genetic Techniques and Their Relation to Organizational Conditions. *Creativity Research Journal* **12**(4):277-286, outubro de 1999.
- Ryhammar, L. & Brodin, C. (1999). Creativity research: historical considerations and main lines of development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, **vol.43**, no.3, pp. 259-273, 1999.

Schneider, B. (1975). Organizational Climates: an Essay. *Personnel Psychology*, vol. 28, pp. 447-479.

Silva, J. M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas Portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Schacter, J., Thum, Y. M. & Zifkin, D. (2006). How much does creative teaching enhance elementary school students' achievement? *The Journal of Creative Behavior*, **40**(1), 47-72.

Sprinthal, N. A. & Collins, W. A. (1994). *Psicologia do adolescente*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sprinthal, N. A. & Sprinthal, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa, Portugal: MacGraw Hill.

Torrance, E. P. (1962). *Guiding Creative Talent*, Nova Jérsea: Englewood Cliffs, Prentice-Hall, INC.

Torrance, E. P. (1976). *Criatividade: Medidas, testes e avaliações*. São Paulo, Brasil: Ibrasa.

Torrance, E. P. & Goff, K. (1990). *Fostering Academic Creativity in Gifted Students*, ERIC Publications; ERIC Digests #E484.

Torres, L. (2003). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo: sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa Escola Secundária*. Tese de Doutoramento. Braga. Universidade do Minho.

Torres, L. (2017). *Entre mais e melhor escola: Pode a cultura fazer a diferença?* Em Miguéns, M. (Coord) *Lei de Bases do Sistema Educativo, Balanço e Prospetiva*, Volume 1, Conselho Nacional de Educação.

Vivar, D. M. (2006) *Creatividad em la Primera Infancia*. In Torre, S. & Violant, V. (Eds. "Comprender y Evaluar la Creatividad. Um recurso para mejorar la calidad de la enseñansa, Vol. I" (pp. 245-252), Málaga, Espanha, Ediciones Aljibe.

Yapça, G & Tamam, L. (2019). Emotional Intelligence in Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Psikiyatride Guncel Yaklasimlar*. **11**. 112-119.

Wallach, M. A. & Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in young children: A study of the creativity-intelligence distinction*. Nova Iorque: Holt, Rinehart Winston.

Weaver, G., R. (1986). *Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress*. Em M. Paige (Coord.). *Cross-cultural orientation: new conceptualizations and applications*, pp. 111-146, Lanham MD: University Press of America.

Woods, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Espanha: Temas de educación. Paidós/MEC.

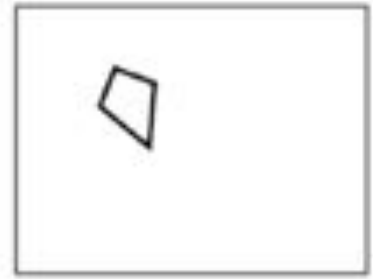
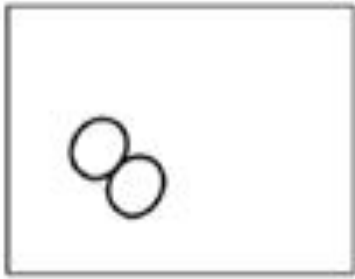
ANEXOS

ANEXO I
Lista de Materiais

- copos de plástico de várias cores;
- copos de plástico transparentes;
- pratos de plástico;
- lã, linhas e cordéis de várias cores;
- esponjas;
- pedras decorativas várias cores e tamanhos;
- paus secos vários tamanhos;
- como palitos e paus de espetada de vários tamanhos;
- palhinhas de diferentes cores;
- cartão canelado;
- cartão aglomerado cinza;
- cartolinas diferentes cores;
- papel fantasia, decorativo e de parede, com padrões diversificados;
- papel vegetal;
- papel craft;
- papel manteiga;
- papel milimétrico;
- papel celofane azul, vermelho, amarelo e verde;
- papel crepe (10 cores diferentes);
- papel alumínio;
- jornais e revistas;
- envelopes de diversos tamanho e cores;
- rolos brancos de papel para máquina registadora;
- pequenos autocolantes (para identificar ou por preços em produtos);
- papel de lixa;
- plasticina de diferentes cores;
- balões de diferentes cores;
- fita cola de papel com diferentes tamanhos e cores;
- fita cola transparente;
- caixas de ovos (vazias);
- pot-pourris de diferentes aromas e cores;
- tesouras e x-atos;
- colas de barra, celulósica e branca;
- tinta têmpera;
- marcadores;
- lápis de cor (aguareláveis);
- pasteis secos;
- pastéis de óleo;
- lápis de cera;
- tinta da china e penas (para caligrafia);
- diferentes tipos de purpurinas e lantejoulas;
- rafia;
- peças de sarapilheira;
- fios decorativos dourado e prateado;
- confettis;
- réguas de metal (para corte) e de plástico;
- barras de carvão;
- laca para o cabelo (que funciona também como fixador);
- caixas de aguarelas (em pastilha);
- marcadores prateados e dourados;
- borrifadores;
- bases para corte;
- lápis, borrachas e afiadoras;
- escovas para lavar os dentes;
- rolo grande de papel para as mãos;
- toalhetas de papel;
- saco com penas de diversas cores;
- folhas de acetato A3 e A4;
- papel de desenho A3, 120 gr/m²;
- papel de aguarela A3, 300 gr/m²;
- papel aguarela A2, 240 gr/m²;
- papel para fotocopadora/impressora A3 e A4 de diversas cores;
- pincéis de diversos tamanhos; pistolas de cola quente e respetivas cargas;
- secador industrial (para acelerar a secagem de trabalhos);
- guilhotina A3 e cisalha para corte em maiores dimensões.

ANEXO II

Teste Figuras Incompletas de Torrance



ANEXO III
Questões do Teste SENA

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre: Sexo: Varón Mujer Edad:
 Centro / Colegio: Curso: Fecha de evaluación: Día Mes Año

Instrucciones

En este cuadernillo encontrarás varias frases sobre pensamientos y sentimientos que puedes tener y también sobre cosas que haces o que te han pasado. Nos gustaría que leyeras detenidamente cada una de ellas y nos dijeras si lo que dice la frase te pasa a ti.

Para responder tendrás que **elegir en cada frase una de las 5 opciones siguientes y marcarla** en el cuadernillo:

- Si lo que dice la frase **NUNCA o CASI NUNCA** te pasa tienes que marcar el **1**.
- Si lo que dice la frase te pasa **POCAS VECES** tienes que marcar el **2**.
- Si lo que dice la frase te pasa **ALGUNAS VECES** tienes que marcar el **3**.
- Si lo que dice la frase te pasa **MUCHAS VECES** tienes que marcar el **4**.
- Si lo que dice la frase **SIEMPRE o CASI SIEMPRE** te pasa tienes que marcar el **5**.

Fíjese en los siguientes **ejemplos**:

1	Me pongo contento cuando me dan un regalo.	1 2 3 4 5
2	Me dan miedo los perros.	1 2 3 4 5
3	Voy al cine a ver películas de terror.	1 2 3 4 5

La persona que ha respondido a estos ejemplos se pone contenta SIEMPRE que le hacen un regalo, por lo que ha marcado la opción 5 (SIEMPRE o CASI SIEMPRE). En la segunda frase ha marcado la opción 3 (ALGUNAS VECES) porque en ocasiones le asustan los perros, pero no son muchas. En la última frase ha marcado la opción 1 porque NUNCA o CASI NUNCA va al cine a ver películas de terror.

Para anotar tus contestaciones a cada frase debes rodear la opción que hayas elegido (1, 2, 3, 4 o 5), de la misma manera que aparece en los ejemplos. Si después de responder una frase deseas cambiar tu respuesta, borra completamente la marca y rodea la nueva opción que desees marcar.

Es importante que respondas con sinceridad eligiendo la opción que más se ajuste a ti y a las cosas que haces. Cuando tengas dudas y no sepas qué responder, marca la opción que **MÁS SE AJUSTE** a ti y a tu forma de comportarte, sin dejar ninguna frase sin responder. No existen respuestas buenas o malas; lo importante es que respondas lo que te pasa a ti.

ANEXO III – Notas explicativas prévias à aplicação do teste SENA

2

1 Nunca o casi nunca

2 Pocas veces

3 Algunas veces

4 Muchas veces

5 Siempre o casi siempre

1	Me gusta cómo soy.	1	2	3	4	5
2	Me esfuerzo en mis estudios.	1	2	3	4	5
3	Me cuesta permanecer sentado.	1	2	3	4	5
4	Me despierto cansado por las mañanas.	1	2	3	4	5
5	Soy vergonzoso.	1	2	3	4	5
6	Tengo mala suerte.	1	2	3	4	5
7	Caigo bien a la gente.	1	2	3	4	5
8	Me distraigo fácilmente.	1	2	3	4	5
9	Me enfado o enojo con los demás.	1	2	3	4	5
10	Me pongo nervioso cuando hay mucha gente alrededor.	1	2	3	4	5
11	Me siento cansado.	1	2	3	4	5
12	Se me olvidan las cosas.	1	2	3	4	5
13	Me cuesta esperar a que llegue mi turno.	1	2	3	4	5
14	Disfruto de las cosas menos que antes.	1	2	3	4	5
15	Me siento orgulloso de mí mismo.	1	2	3	4	5
16	Pienso demasiado en la comida.	1	2	3	4	5
17	Me cuesta tomar decisiones.	1	2	3	4	5
18	Me duele la cabeza.	1	2	3	4	5
19	Mis padres me pegan.	1	2	3	4	5
20	Cuando me miro al espejo no me gusta lo que veo.	1	2	3	4	5
21	Me da mucha vergüenza hablar de algunas cosas que me han pasado.	1	2	3	4	5
22	Me gustan las emociones fuertes.	1	2	3	4	5
23	Grito cuando me enfado o enojo.	1	2	3	4	5
24	Mis compañeros de clase me ignoran.	1	2	3	4	5
25	Me cuele en los sitios sin pagar.	1	2	3	4	5
26	Me despierto por la noche con pesadillas.	1	2	3	4	5
27	Hago todo mal.	1	2	3	4	5
28	Me cuesta estar tranquilo haciendo cosas.	1	2	3	4	5
29	Confío en mí mismo.	1	2	3	4	5
30	Me siento incómodo cuando los demás me miran.	1	2	3	4	5
31	Me dicen que soy muy despistado.	1	2	3	4	5
32	Pienso que tengo que cambiar, aunque me cueste mucho.	1	2	3	4	5
33	Hago amigos nuevos con facilidad.	1	2	3	4	5
34	Hay cosas que me molestan y no sé por qué.	1	2	3	4	5
35	Las preocupaciones me duran mucho.	1	2	3	4	5
36	Lo paso mal en el colegio o instituto.	1	2	3	4	5
37	Algunos compañeros me obligan a hacer cosas que no quiero.	1	2	3	4	5



No te detengas, continúa respondiendo en la siguiente página.

38	Sufro mucho.	1	2	3	4	5
39	Me dicen que no pongo atención cuando me hablan.	1	2	3	4	5
40	Me gustaría cambiar de familia.	1	2	3	4	5
41	Miento para conseguir lo que quiero.	1	2	3	4	5
42	Me vienen imágenes desagradables de cosas que me han pasado.	1	2	3	4	5
43	Tengo miedo a equivocarme.	1	2	3	4	5
44	Siento la necesidad de hacer las cosas siempre en el mismo orden.	1	2	3	4	5
45	Los demás me dicen que soy raro.	1	2	3	4	5
46	Soy consciente de que tengo que cambiar algunas cosas de mí y estoy dispuesto.	1	2	3	4	5
47	Digo o hago las cosas sin pensar.	1	2	3	4	5
48	Me mareo.	1	2	3	4	5
49	Molesto a las personas que me caen mal.	1	2	3	4	5
50	Siento que a nadie le importa lo que hago.	1	2	3	4	5
51	Mi estado de ánimo cambia sin saber por qué.	1	2	3	4	5
52	Me pongo nervioso cuando me hablan desconocidos.	1	2	3	4	5
53	Creo que mi cuerpo es horrible.	1	2	3	4	5
54	Los demás cuentan conmigo para hacer actividades o trabajos en grupo.	1	2	3	4	5
55	Cuando salgo con mis amigos bebo alcohol.	1	2	3	4	5
56	Exploto con facilidad.	1	2	3	4	5
57	Mis profesores solo ven lo que hago mal.	1	2	3	4	5
58	Tengo pocas energías.	1	2	3	4	5
59	Cuando estoy furioso tiro o rompo objetos.	1	2	3	4	5
60	Me resulta emocionante hacer cosas peligrosas.	1	2	3	4	5
61	Odio algunas partes de mi cuerpo.	1	2	3	4	5
62	Contesto mal a mis padres o a los profesores.	1	2	3	4	5
63	Me siento enfermo.	1	2	3	4	5
64	Me tiembla la voz cuando hablo en un grupo.	1	2	3	4	5
65	Me cuesta atender cuando alguien me está explicando algo.	1	2	3	4	5
66	Siento mucha angustia hasta que realizo con precisión algunas acciones.	1	2	3	4	5
67	Me dicen que soy muy impaciente.	1	2	3	4	5
68	Muchos de mis problemas son por mi actitud.	1	2	3	4	5
69	Me cuesta controlar mis emociones.	1	2	3	4	5
70	Tomo dinero de mis padres sin que lo sepan.	1	2	3	4	5
71	Tengo miedo de quedarme a solas con alguna persona.	1	2	3	4	5
72	Los profesores hacen que me sienta tonto.	1	2	3	4	5

No te detengas, continúa respondiendo en la siguiente página.



Nunca o casi nunca

Pocas veces

Algunas veces

Muchas veces

Siempre o casi siempre

- | | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 73 | Los demás se ríen de mí en el colegio o instituto. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 74 | Necesito tomar alcohol para pasarlo bien. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 75 | Me siento culpable. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 76 | Siento que voy a perder el control de mí mismo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 77 | Estoy nervioso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 78 | Me burlo de otras personas para divertirme. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 79 | Tengo sensaciones extrañas que no sé explicar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 80 | Mis padres me gritan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 81 | Soy sociable. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 82 | Me siento mal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 83 | Doy muchas vueltas a las cosas en mi cabeza. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 84 | Me siento tonto. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 85 | Siento que nada me importa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 86 | Me han pasado cosas horribles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 87 | Busco excusas para no estudiar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 88 | Me aterroriza la idea de ganar peso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 89 | Pierdo el control cuando me enfado o enojo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 90 | Tengo la sensación de que alguien me persigue. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 91 | Me cuesta mantener la atención durante mucho tiempo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 92 | Necesito ayuda. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 93 | Me llevo bien con los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 94 | Mis amigos toman drogas cuando están conmigo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 95 | Me cuesta entender mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 96 | Algunos compañeros me insultan o ridiculizan por el teléfono o por Internet. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 97 | Me afectan mucho algunas cosas que me han pasado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 98 | Tengo miedo de hacer el ridículo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 99 | Tengo problemas en casa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 100 | Me llaman la atención en clase porque no paro de moverme. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 101 | Tengo mucho miedo a ensuciarme o contaminarme. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 102 | Falto a clase sin permiso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 103 | Amenazo a otros para conseguir lo que quiero. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 104 | Duermo mal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 105 | Me gusta probar cosas nuevas, aunque puedan ser peligrosas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 106 | Cuando salgo a divertirme me ofrecen drogas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 107 | Los demás me llaman para vernos y hacer cosas juntos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 108 | Me pongo nervioso cuando mis cosas no están perfectamente ordenadas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

109	Me llevo cosas de las tiendas sin pagar.	1	2	3	4	5
110	Lo paso mal cuando estoy con desconocidos.	1	2	3	4	5
111	Tengo ganas de llorar.	1	2	3	4	5
112	Tengo ataques de nervios o de ansiedad.	1	2	3	4	5
113	Pierdo el control en las peleas.	1	2	3	4	5
114	Tengo cambios de humor muy bruscos.	1	2	3	4	5
115	Me insultan en el colegio o instituto.	1	2	3	4	5
116	Me atraen las situaciones peligrosas.	1	2	3	4	5
117	Me cuesta concentrarme.	1	2	3	4	5
118	Hay cosas que van mal en mi vida y necesitaría ayuda.	1	2	3	4	5
119	Creo que otras personas pueden leer mis pensamientos.	1	2	3	4	5
120	Insulto a los demás durante las discusiones.	1	2	3	4	5
121	Me duele el estómago o la tripa.	1	2	3	4	5
122	Siento que las cosas que me rodean son irreales y extrañas.	1	2	3	4	5
123	Odio el colegio o instituto.	1	2	3	4	5
124	Quiero morirme.	1	2	3	4	5
125	En mi casa hay peleas.	1	2	3	4	5
126	Cometo errores imperdonables.	1	2	3	4	5
127	Hago lo que me da la gana aunque me castiguen.	1	2	3	4	5
128	Siento como si me viera a mí mismo desde fuera, como en una película.	1	2	3	4	5
129	Me angustian o agobian mis problemas.	1	2	3	4	5
130	Pienso en vomitar para no engordar.	1	2	3	4	5
131	Me dicen que no sé estar quieto.	1	2	3	4	5
132	Me dicen que me preocupo demasiado.	1	2	3	4	5
133	Me da vergüenza hablar con desconocidos.	1	2	3	4	5
134	Mi familia me apoya en las cosas que hago.	1	2	3	4	5
135	Tengo emociones muy fuertes que no sé controlar.	1	2	3	4	5
136	Paso la noche fuera de casa sin avisar.	1	2	3	4	5
137	Me siento solo.	1	2	3	4	5
138	El colegio o instituto es una pérdida de tiempo.	1	2	3	4	5
139	Pego a otros cuando me enfado o enojo.	1	2	3	4	5
140	Siento que estoy en peligro.	1	2	3	4	5
141	Pienso que mi vida no tiene sentido.	1	2	3	4	5
142	Cuando estoy con mis amigos, fumo marihuana o porros.	1	2	3	4	5
143	Cuando tengo problemas, hay personas que me escuchan.	1	2	3	4	5
144	Se me duermen los brazos o las piernas.	1	2	3	4	5
145	Lo estoy pasando mal y necesitaría que me ayudaran.	1	2	3	4	5

No te detengas, continúa respondiendo en la siguiente página.



Nunca o casi nunca

Pocas veces

Algunas veces

Muchas veces

Siempre o casi siempre

146	Hago locuras para divertirme.	1	2	3	4	5
147	Me pegan en el colegio o instituto.	1	2	3	4	5
148	Me enfado o enojo mucho cuando las cosas no salen como quiero.	1	2	3	4	5
149	Siento que me estoy volviendo loco.	1	2	3	4	5
150	Mis profesores dicen que no presto atención en clase.	1	2	3	4	5
151	Tengo que comprobar las cosas una y otra vez para quedarme tranquilo.	1	2	3	4	5
152	Cuando me siento mal pienso en darme un atracón de comida.	1	2	3	4	5
153	Creo que valgo menos que los demás.	1	2	3	4	5
154	Hago lo primero que se me pasa por la cabeza.	1	2	3	4	5
155	Me dicen que tengo que poner más atención en las cosas que hago.	1	2	3	4	5
156	Pienso que tengo que hacer cambios importantes en mi vida.	1	2	3	4	5
157	Me gustan las fiestas locas e impredecibles.	1	2	3	4	5
158	Cuando mis padres me mandan algo, digo que no me da la gana.	1	2	3	4	5
159	Cuando salgo a divertirme tomo drogas.	1	2	3	4	5
160	Hago cosas que no son del todo legales.	1	2	3	4	5
161	Me dicen que interrumpo a los demás y que no dejo hablar.	1	2	3	4	5
162	Estoy triste.	1	2	3	4	5
163	Me amenazan en el colegio o instituto.	1	2	3	4	5
164	Oigo voces o sonidos extraños dentro de mi cabeza.	1	2	3	4	5
165	Tengo dolores en la espalda o los hombros.	1	2	3	4	5
166	Desconfío de los demás.	1	2	3	4	5
167	Creo que provoco desgracias solo con pensarlas.	1	2	3	4	5
168	Rompo o estropeo a propósito cosas de otras personas.	1	2	3	4	5
169	Me preocupo o me agobio.	1	2	3	4	5
170	Tengo miedo de que nos pase algo malo a mí o a mi familia.	1	2	3	4	5
171	Mi estado de ánimo cambia mucho a lo largo del día.	1	2	3	4	5
172	Mis amigos acuden a mí cuando tienen problemas.	1	2	3	4	5
173	Rompo o estropeo cosas de la calle (papeleras, cristales...).	1	2	3	4	5
174	Estudiar me parece un aburrimiento.	1	2	3	4	5
175	Tengo pensamientos e ideas extraños.	1	2	3	4	5
176	Doy portazos o golpes cuando me enfado o enojo.	1	2	3	4	5
177	Cuando empiezo a comer siento que no puedo parar.	1	2	3	4	5
178	Hay cosas que no me puedo quitar de la cabeza.	1	2	3	4	5
179	Me considero guapo.	1	2	3	4	5
180	Me aprovecho de los demás si puedo.	1	2	3	4	5

- | | |
|---|---|
| <p>181 En mi familia se pueden hablar las cosas. 1 2 3 4 5</p> <p>182 Algunos compañeros me ponen en ridículo. 1 2 3 4 5</p> <p>183 Me despisto y cometo muchos errores sin darme cuenta. 1 2 3 4 5</p> <p>184 Me vienen pensamientos o imágenes a la cabeza que se repiten una y otra vez. 1 2 3 4 5</p> | <p>185 Me cuesta estar sin hacer nada porque me pongo nervioso. 1 2 3 4 5</p> <p>186 Soy importante para mi familia. 1 2 3 4 5</p> <p>187 Creo que tengo muchas cualidades buenas. 1 2 3 4 5</p> <p>188 Tengo amigos de verdad. 1 2 3 4 5</p> |
|---|---|

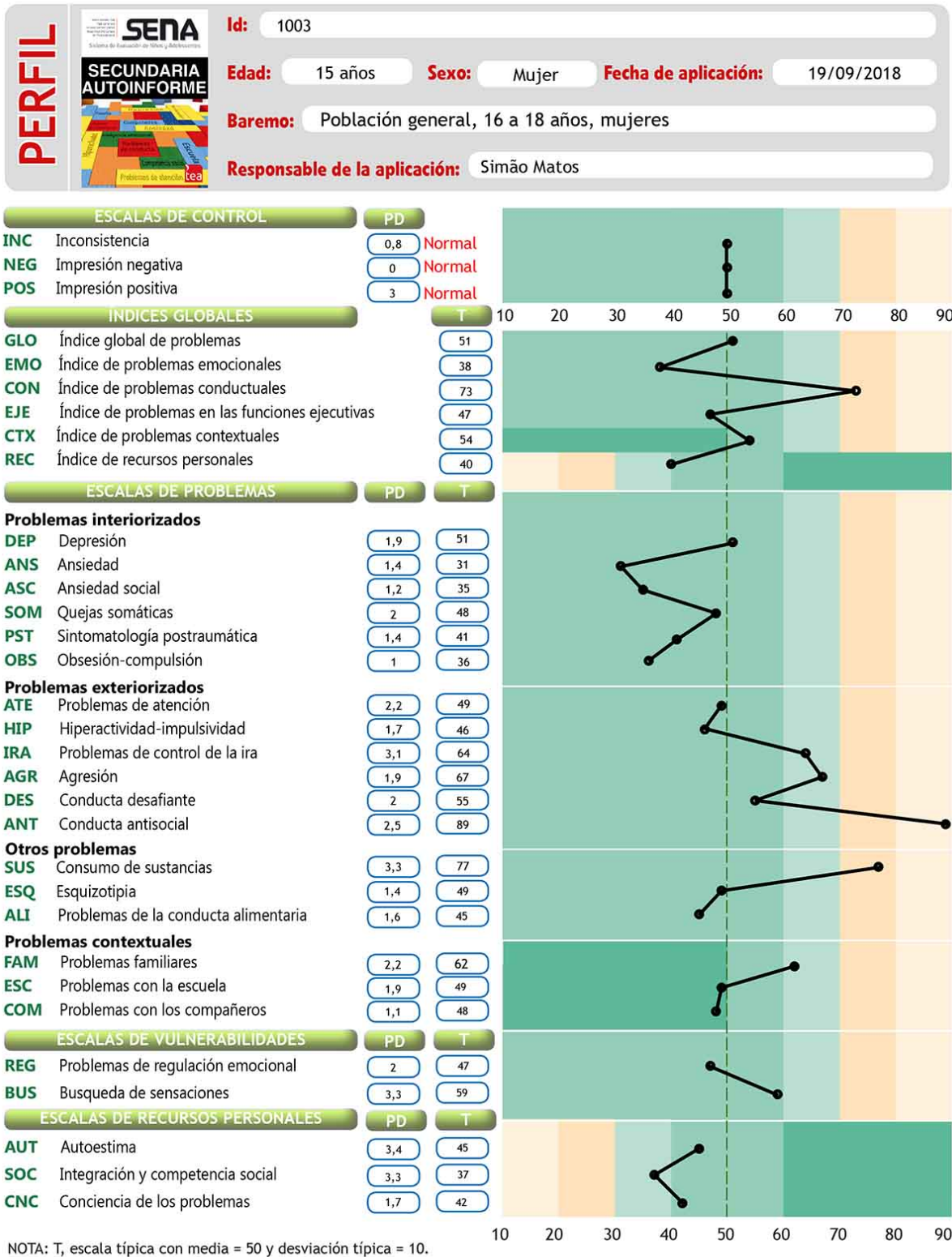
FIN DEL CUESTIONARIO

Por favor, comprueba que has respondido a todas las frases sin dejar ninguna en blanco.



ANEXO IV

Relatório SENA pelo “TEACorrije” – Aluno 1003



A la vanguardia de la evaluación psicológica
www.teaediciones.com

Fig. 1 – Relatório SENA pelo “TEACorrije” – Aluno 1003

Ítems críticos

Riesgo de conducta antisocial

160. Hago cosas que no son del todo legales. (Algunas veces)

180. Me aprovecho de los demás si puedo. (Algunas veces)

Abuso de sustancias

159. Cuando salgo a divertirme tomo drogas. (Algunas veces)

Falta de apoyo social

143. Cuando tengo problemas, hay personas que me escuchan. (Pocas veces)



1003

Pág.: 2

Fig. 2 – Relatório SENA – Itens críticos – Aluno 1003

ANEXO V
Registo de Observação da Sessão 11

Sessão 11 – 08 de janeiro 2019 – 13:20 – preparação e linhas de orientação

1) Passou mais de um mês desde a última sessão. Houve interrupção letiva de Natal, mas também houve muita pressão pelos exames. Os alunos de 6º ano fazem exames a praticamente todas as disciplinas em pouco mais de uma semana, isto é, entre 13 e 20 de dezembro, são cerca de 10 exames que têm que realizar. Houve certamente circunstâncias intensas nas suas vidas, eventualmente, por qualquer um dos momentos que preencheram esta pausa entre sessões: seja o Natal, a pausa letiva em geral, a passagem de ano, os exames e alguns resultados nas avaliações.

2) A sala está diferente. Já não há tantas mesas juntas. Agora temos quatro grandes mesas de trabalho, de grandes dimensões, de 240 cm por 120 cm. Em termos práticos, para já, irá fazer com que a segunda parte, a produção plástica, não possa ser realizada por todos na mesma mesa de trabalho, como acontecia até aqui. As novas mesas “aguentam”, no máximo, oito alunos, sendo que essa quantia não terá nenhuma qualidade em termos de espaço. O ideal, será seis alunos por mesa. Vamos ver como se vão comportar a esse respeito. Estas mesas, por outro lado, vão permitir outras configurações, tais como juntar duas a duas e abrir espaços para criar área livre para as almofadas no solo “em roda” para os momentos de conversação, o que é algo que desejamos desde o início, mas a gestão da sala não o tem permitido. Estas possibilidades, no entanto, sô serão trabalhadas na próxima sessão, uma vez que será interessante não perder a oportunidade de ver como reage o grupo às novas mesas. No final destes apontamentos iniciais, podemos ver uma foto da nova disposição da sala antes do início da sessão.

3) Relembrar as últimas orientações em relação aos tempos da sessão: “1009 teve a oportunidade de escutar três dos seus colegas, o que foi bom. Ter a oportunidade de ver o que se passa, quando geralmente não está presente, é sempre benéfico. No entanto, ficou sem tempo para comentar a sua obra. Aqui tenho que melhorar, por isso, no final, insisti que partilhem com os colegas que na próxima aula deveremos começar justamente às 13:20 (...)” – começar antes – vamos ver se os alunos se recordam. A sala deverá estar preparada às 13:15. Encontrar temas mais “ambíguos”, mas também mais inspiradores para a emoção. Tentar manter entre 60 a 70 minutos de trabalho de forma a sobraarem cerca de 20 minutos para o final e terminarmos sobre as 15:00.

4) O tema para hoje será “o que desejo” ou “o que espero”, deixando ambiguidades interpretativas abertas para cada um.



Designação dos tempos para cada parte da sessão, segundo as nossas expectativas:

- Encontro, estados de ânimo, roda. Falar de temas como as férias, viagens, a pressão das notas, exames...– 5 a 10 minutos
- Realização da obra plástica, baseada no tema proposto referido no ponto 4– esta parte deve começar não depois das 13:30 e não deverá tardar mais de 70 minutos.
- Roda, comentar processo e o que a obra veicule, dar-lhe um título e decidir o que fazer com a mesma – 20 minutos.

Materiais: Há semelhança da sessão anterior, não há nenhuma alteração significativa em relação aos materiais. No entanto uma pequena diferença (mas grande no impacto): estes alunos conhecem bem as salas de arte e, como tal, também os materiais que costumam haver na mesma. Referi que, quando rondavam a mesa dos materiais, necessitassem de algo que saibam que temos, mas não está na mesa, que poderiam pedir.



Sessão 11 – 08 de janeiro – 13:15

relatório e anotações (às vezes) na primeira pessoa e, muitas delas, em tempo real

À hora prevista não estavam presentes 1002, 1004 e 1007 (da secção inglesa). Chegaram alguns minutos depois. Surgiram sugestões durante os breves minutos de espera, entre as quais, a formação de um grupo no WhatsApp, para poderem recordar a cada um que por si esperamos no momento. Não ficou claro para todos, no entanto, mal entram, começamos a conversação, muito baseada nos exames, ficando claro que muitos deles entendem que o número é excessivo e nem todos têm a mesma importância em relação às perspetivas que têm para o seu futuro. Fizemos uma breve ronda sobre as férias. Uns viajaram (1008, 1009), outros optaram por ficar e descansar (1007), ou fazer curtas visitas a locais mais próximos (1006 a Valência). Houve quem ficou, mas não por sua opção (1002) e os que viajaram, nem sempre foi ao país onde têm as suas raízes (1005 a Nova Iorque).

Esperando cumprir com 70 minutos de trabalho, lancei o desafio para a sessão, sublinhado que teria muito que ver com os pensamentos que surgem em muitos indivíduos nestas alturas, que são as resoluções, desejos, expectativa... então, ficaram lançados dois temas (muito parecidos, mas com algumas diferenças): “O que desejo” e “O que espero”. O primeiro, normalmente traz pensamentos positivos e ambições, ao passo que o segundo, deixa espaço para temas mais profundos, realistas e não necessariamente positivos. Esta questão poderá ser realizada a alguns alunos durante a explicação final, permitindo aferir se tiveram esta ou outra perspetiva não menos válida.

Durante a conversação, reparei que os alunos que haviam chegado um pouco mais tarde estavam na mesa “nas minhas costas” e pedi que passassem à mesa onde estavam os restantes elementos. Nota pessoal: isto poderia ser evitado se eu não tivesse ficado sentado “entre os topos das duas mesas”, mas sim num dos topos da ponta.

Silêncio absoluto.... impressionante.... são 14:00h... outra questão a sublinhar na conversação final.

Sem me dar conta (no minuto em que me apercebi que havia um silêncio total) já havia música de fundo, ambiente e tranquila, e a porta da sala seguia aberta. Fechei-a.



Como ficaram distribuídos entre as mesas

Para além do silêncio absoluto em quase toda a segunda parte da sessão, foi curioso ver como ficaram distribuídos os alunos nas mesas. Como vemos na ilustração acima, os alunos que chegaram um pouco mais tarde ficaram juntos.... vieram juntos, mas também é de notar que pertencem à mesma secção linguística. Isto nos leva a considerar que não se tratou de uma grande mudança, uma vez que estes alunos são os que mais vezes se “isolam” para trabalhar, uma vez que estão mais cómodos entre eles (já se conhecem há mais tempo e têm muito mais aulas juntos).

GRAVAÇÃO ÁUDIO – começa às 14:43

- São 14:43, e estamos praticamente prontos para começar a conversação final. Desta feita, 1004 está a terminar somente uns contornos a negro na sua aguarela que esteve a secar com o secador. Tarda pouco, prontamente volta ao grupo que, tal como no início, com 1007 e 1002 permanecem sentados na segunda mesa da fila. Estamos bem em relação ao tempo que resta da sessão. A conversação final demora precisamente 22 minutos.

- Pegando na expressão do registo da sessão anterior “Tomo a consciência de que não devo interromper os alunos. Há que melhorar essa situação, mas há que pensá-lo antes, e não depois de escutar o áudio”, tomei essa consciência. Não houve nenhuma interrupção do discurso dos alunos. Aguardei sempre que terminassem, para depois poder intervir.

- À exceção de 1003, que trabalhou até ao momento final (notando que 1004 somente utilizava uma caneta de ponta fina preta), todos limpam as mesas e os pinceis utilizados. Os materiais foram arrumados no final. Recordei que me encontrava a fazer gravação de áudio, pedindo autorização para continuar (ou apagar a gravação se o desejassem – recordei-me de o fazer quando falava com a 1006), sendo que essa me foi concedida por todos.

1001: Desenhou um cão porque desde pequena que queria um. Esse é o seu desejo. Sentiu-se bem na realização do trabalho. Perguntei se havia notado alguma diferença entre as propostas dadas “o que desejo” ou “o que espero”, 1001 disse que não. Poucos momentos depois, 1005 intervém para dar a sua opinião sobre a pergunta que havia colocada, isto é, ela mesmo havia notado diferença. Tento não dar “muito espaço” para que 1005 possa depois intervir no seu momento próprio. Simplesmente disse “notaste?”. O título da obra “Mi deseo” (meu desejo) e vai ficar com ela.

Anotações: 1001, desde um ponto de vista técnico, melhora bastante, parecendo que ganha confiança à medida que vai desenvolvendo trabalho e comparando com os seus colegas. O formato de 60/70 minutos de trabalho, não permite a produção de grandes detalhes e “perfeccionismos” a ninguém, por isso é interessante ver um certo nivelamento da qualidade, o que é muito positivo para a motivação de todos, mas sobretudo, ao que têm menos autoconfiança na sua capacidade técnica/artística. Obra em aguarela, assinada e com data.



“Mi deseo” – 1001 (assinatura editada)

1003: Começa por dizer que, como não sabia o que desenhar, porque realmente não deseja nada, deu-se conta que segue o seu caminho e que as coisas vão aparecendo-lhe. Por isso desenhou um caminho. Uma estrada que vai até ao horizonte, que não sabe onde termina. Pergunto que, então, não tem nenhum desejo. Ela responde que, obviamente, tem, mas são essencialmente materiais, mas não um desejo assim.... “não sei”, e eu acrescento que entendo, que talvez não quisesse ilustrar “desejos fáceis” como dinheiro, saúde.... e ela concorda. Um título para a obra “um camino” (um caminho), vai levar a obra consigo. Perguntei com se havia sentido, hoje. Ela disse que o tema não a inspirou particularmente. Digo que, seguramente, outro dia terá um tema que seja mais do seu agrado, ou melhor, um dia a convidarei para dar um tema, mas que siga tranquila (pois não seria este o momento indicado)

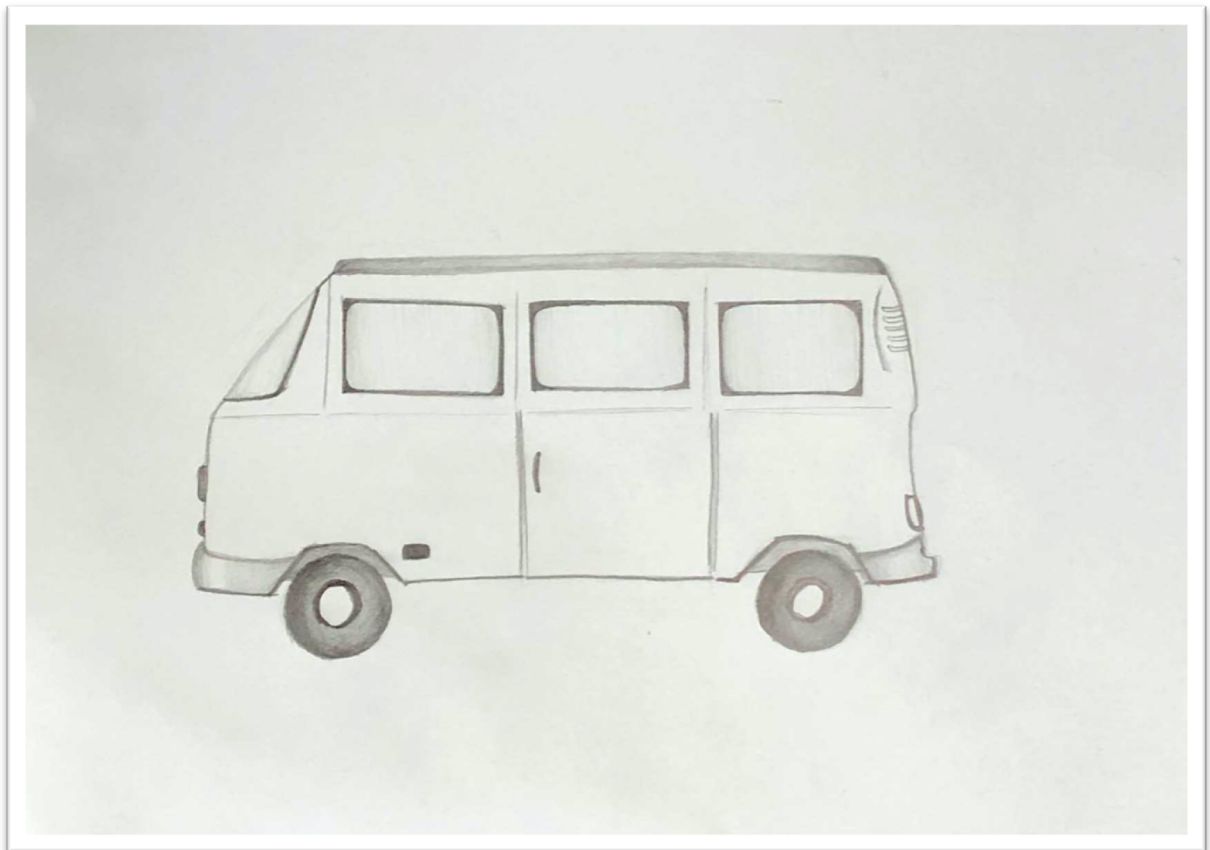
Anotações: Obra assinada, onde utilizou aguarela e têmperas. No fundo, a terra mistura-se com o céu numa linha do horizonte que não está muito definida, o que pode ser bastante interessante ao nível de uma interpretação mais profissional, isto é, poderá comunicar algo ao nível interno. O trabalho está assinado no canto superior direito, o que não é muito comum e foi realizado numa folha A4.



“Mi caminho” – 1003

1008: Desenhou uma carrinha (tipo autocaravana) porque deseja, este ano, viajar muito, conhecer outros países e quiçá, conhecer outras pessoas. Sentiu-se bem ao desenvolver este trabalho. Um título “Este Año” e, como sempre, vai deixar a obra na escola. Agradecei, não tomando mais tempo, uma vez que tinha que sair para o transporte público.

Anotações: Um desenho numa folha de papel impressora, cinza, com lápis de grafite. Tem qualidade e comunica visualmente bem o elemento que desejava partilhar. Não está assinado nem tem data. Teve sempre uma postura tranquila durante a realização da obra.



“Este Año” – 1008

1006: Refere que, no final, desenhou algo muito parecido com o que a 1005 desenhou (veremos mais tarde que há diferenças substanciais), sem se dar conta. Para ela, lhe parece que o nascer do sol é como que o princípio de tudo e que ainda podemos fazer muitas coisas (“um montão de coisas”, segundo a sua própria expressão). Desenhou também o mar, por que o “mar” é ele mesmo como que uma viagem, ainda que nós, os seres humanos, não sabemos o que há lá dentro, e desenhou também dinheiro em forma de árvores, referindo que o futuro é a ecologia, mais que outra coisa. Trabalhou outra parte com papéis, transmitindo a ideia de cultura e conhecimento, deixando ainda uma parte em branco porque não sabemos o que se vai passar. Pedi autorização para fazer uma pergunta. “Que desejas?”. Um silêncio, é difícil, digo-lhe que não é necessário responde, e dou espaço em forma de silêncio. Responde que deseja saber mais, conhecimento e ter objetivos na vida. Um título para a obra: “La rosée intellectuel”, e vai guardá-la.

Anotações: Trabalho desenvolvido em quatro partes que formam um todo, passando as ideias que 1006 partilha com o grupo. Vemos colagem, pintura a têmpera, aguarela e lápis de cor. Está assinado, sem data. A qualidade artística, ao seu estilo, como sempre transmite bastante expressividade e cor.



“La rosée intellectuel” – 1006

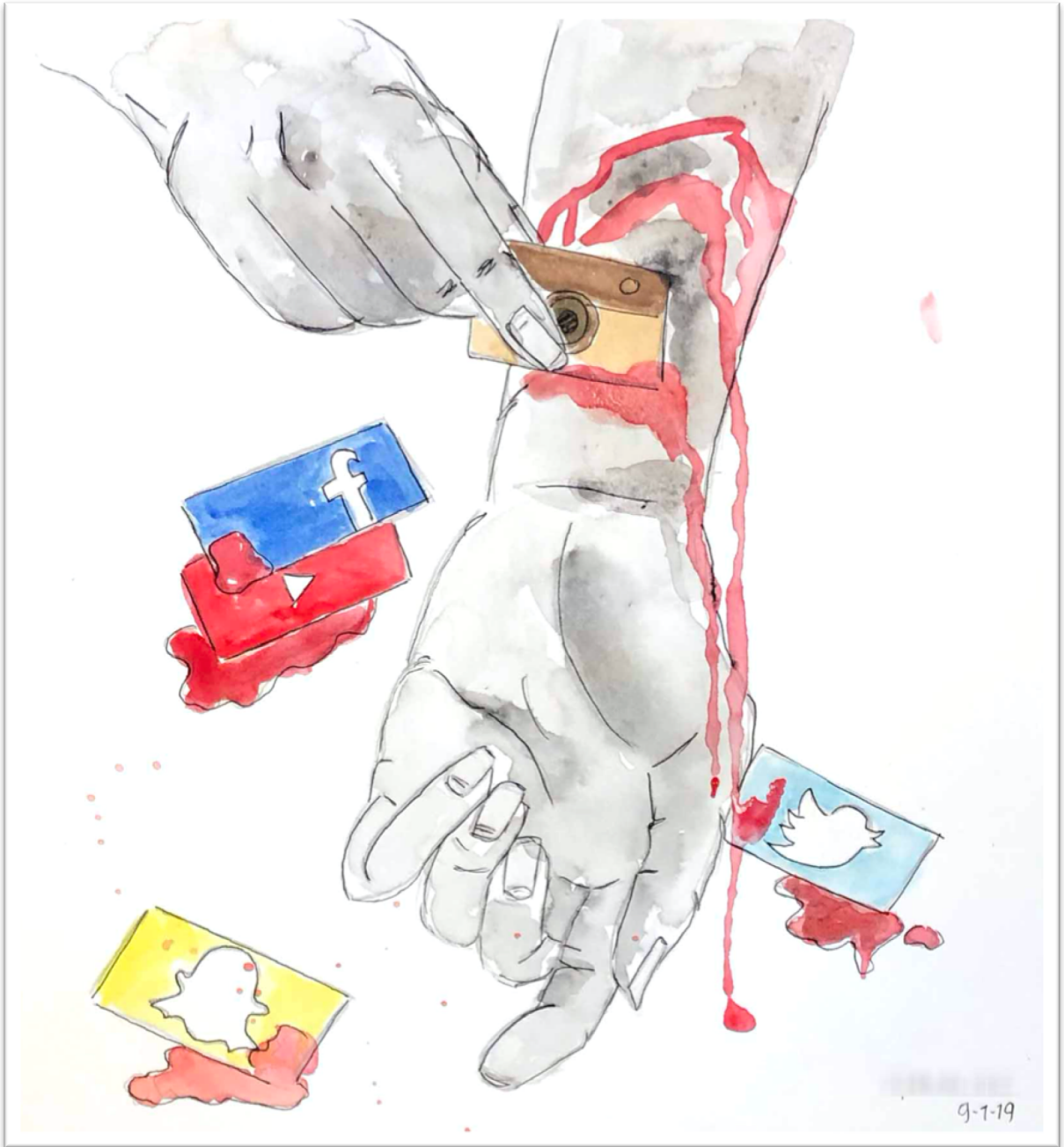
Depois de 1006 digo que nos restam 10 minutos. No entanto, somente 1003 parece um pouco mais ansiosa para que terminemos.

1009: Não sabendo o que fazer, acabou por desenhar o que pretende transmitir que não haja tanta toxicidade e prejuízo através das redes sociais, ainda que não se sinta identificada com isso, mas como não sabia que fazer (repete)... pois.... Pergunto-lhe se a obra é original. Diz que não. Com a sua autorização, teço um pequeno comentário sobre a dependência que algumas pessoas acabam por ter “das respostas” que vêm das Redes Sociais. Utilizai o exemplo do Instagram, e a espera de um “like”, que quando vêm, provoca sensação de prazer (pela libertação de dopamina), muito similar a outras circunstâncias prazerosas da vida. Comentei também que gostaria de ver essa ideia, mas com algo criado por si mesmo, ressaltando que (vincando bem) que gostei muito da imagem, que é muito potente, e que também tem valor porque a encontrou e partilhou de forma consciente. Um título para a obra “*Cortes sociales*” (cortes sociais) e vai guardá-la. Terminei perguntando-lhe (como fiz com a 1001) se havia notado diferença entre as duas propostas. Diz que sim, que é mais ou menos como a 1005 tinha comentado. Brincando digo que não havia entendido, se nos podia explicar de novo. 1009 tem muita facilidade em expressar-se, e responde prontamente que “quando desejas algo é o que tu queres para ti, e o que esperas, já sabes que vai vir essa coisa, que a estás esperando”. Ainda, antes de avançar, pergunto como se sentiu. 1009 diz que não estava muito segura em relação ao tema. Comento, para terminar, que normalmente é complicado trabalhar alguns temas, porque há o fator “tempo” que para além de ser pouco para produzir a obra, ele também deverá conter um momento de reflexão antes de cada um decidir o que fazer. Todos manifestaram concordância.

Anotações: Em baixo o que podemos encontrar na net, onde podemos ver que acrescentou o logo “Snapchat”. A sua qualidade técnica mantém-se. O trabalho tem o formato base DIN A4, ao qual foi cortada uma pequena parte. Assinou o trabalho e colocou a data



Versão encontrada na Internet



“Cortes sociales” – 1009 (assinatura editada)

1005: Desenhou também o amanhecer, porque espera que chegue o amanhecer e vê-lo da praia, no Verão. Deseja, então, que chegue o Verão. O que significa mais sorrisos, mais alegria, mais calor e boa disposição, e, sobretudo, não há aulas. Faço uma pequena referencia sobre a quantidade de dias que 1005, a par da 1003, não têm estas aulas há mais de um mês, mas somente brinco com o assunto, não faço nenhuma pergunta em particular. Um título para a obra: “Amanhecer”. Perguntei como se sentiu com esta proposta. Disse que lhe veio a ideia à mente, e não sabia o que fazer. Então avançou com essa obra, que a manteve entretida sem se dar conta do pouco tempo que tinha. Mas ao fim, acabou por gerir bem o tempo. Aproveitei, na qualidade de professore de arte, para comentar que me parece que todos já criaram ferramentas suficientes para trabalhar e terminar a obra no pouco tempo que, geralmente têm, e que, sem exceção, têm criado obra de qualidade. Essa capacidade de apresentar somente o necessário e excluir o acessório (que muitas vezes se acrescenta, sem sentido, quando se tem muito tempo), acaba por atribuir uma expressividade muito positiva. Comparei o trabalho, em geral, com os trabalhos dos alunos do sétimo ano, com os quais lhes tento implementar essa capacidade de trabalharem o essencial, e muitas vezes é difícil adquirir essa característica. Elogiei, assim, o trabalho de todos, sem exceção. 1005 vai levar a obra consigo.

Anotações: Um trabalho muito ao seu estilo, bem preenchido, com o céu bem “quente”. Destaco as estrelas em pleno dia, a montanha negra (que se pode identificar com Alicante ou San Juan de Alicante – pela montanha “Aitana” que se vê desde a praia. Interessante notar que o reflexo da luz do sol no mar não vai até ao horizonte. Assinou a dourado e adicionou a data de realização. 1005, até ao momento, mostrou sempre muita confiança na sua produção, e está sempre muito empenhada.



“Amanecer” – 1005 (assinatura editada)

1002: Peço a 1002 que se aproxime mais da mesa onde estão a maior parte dos elementos do grupo (como referi, ela, a 1004 e o 1007 ainda estavam na segunda mesa, sendo perto, pareciam um pouco isolados). Peço-lhe para mostrar o trabalho ao grupo, e que comente. Desenhou as mudanças que quer que aconteçam este ano. As aves significam que deseja menos conflito no mundo. Desenhou o mapa do Reino Unido, com a cor da União Europeia que ilustra o Brexit, porque a preocupa uma vez que afeta a si e a sua família e, por isso, espera que isso não aconteça. Representou também as questões ambientais. Depois de um silêncio, uma vez que tinha terminado, perguntei-lhe o que acha sobre o Brexit? Como é que aconteceu? A resposta é que as pessoas não estavam bem conscientes das reais consequências. Ele refere, honestamente, que o Brexit vai acontecer. Disse-lhe, para terminar, que há muitos políticos inteligentes que acreditam que não vai acontecer, que ainda há ferramentas parlamentares para impedir. Foi uma pequena forma de a confortar, pois deve haver esperança. O título da obra é “Changes” e vai levá-la consigo. Sentiu-se bem durante a sessão.

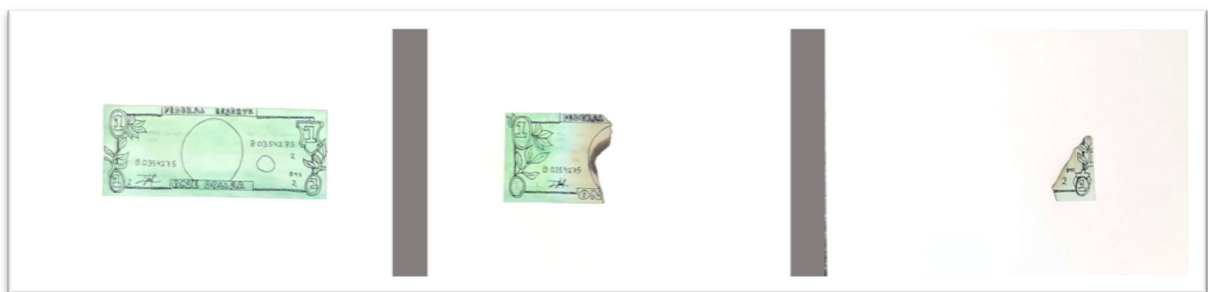
Anotações: A imagem em baixo ilustra a sua obra, mas não ilustra que somente utilizou o canto inferior esquerdo de uma folha A4 em posição de paisagem, para o desenhar. É um desenho relativamente pequeno. É muito frequente a 1002 trabalhar dessa forma. A ilustração é, como muitas vezes no seu estilo, muito direta. A par da 1008, é a aluna que mais se “fecha em si mesmo” para trabalhar, raramente fazendo qualquer tipo de intervenção ou comentário durante a realização da obra. Assinou a obra, mas não colocou data.



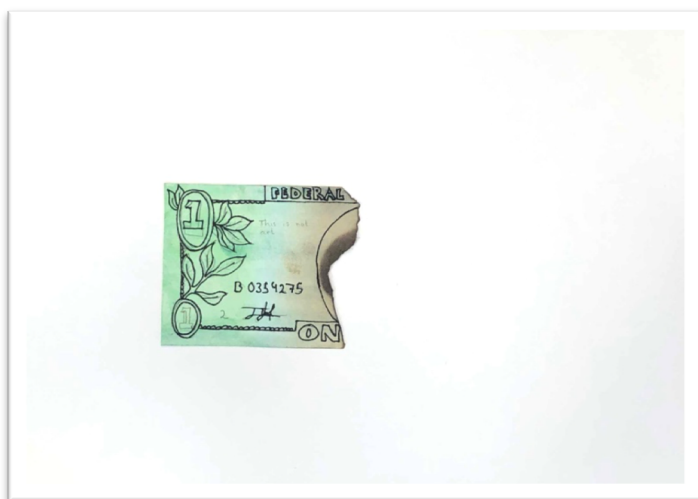
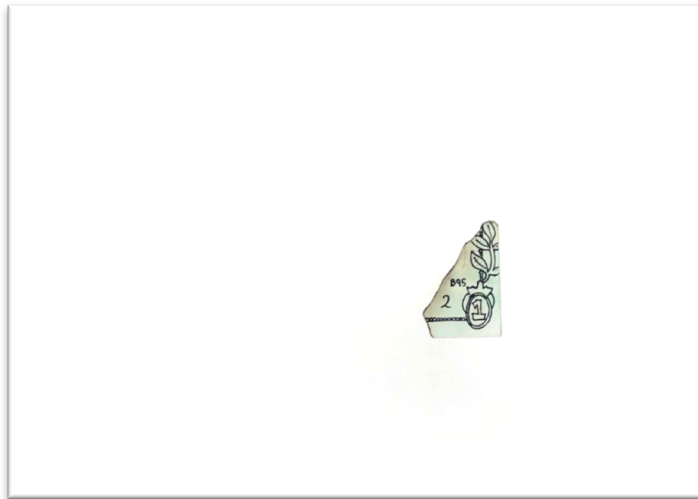
“Changes” – 1002 (assinatura editada)

1007: Como sempre bastante curto, fez uma descrição do que se vê. “desenhei dinheiro a arder” terminado a breve intervenção com a sua repetida expressão “Pretty much it!”. Perguntei-lhe, então, como a sua obra se conecta com o tema proposto. Responde que espera ter muito dinheiro para “queimar”, para gastar. Reparei que a nota da esquerda, a que está inteira, não está queimada e perguntei-lhe se havia alguma razão em particular por isso. Disse que não. Pedi-lhe um título para a obra e após uma curta pausa (recordemos que 1007 nem sempre consegue dar títulos no momento), o que fico “*Coureny of mind corruption*” (o que seria algo como “a moeda que corrompe a mente”). Vai levar a obra para casa. Sentiu-se bem durante a sessão. Pediu, mais tarde, para que eu a guardasse, e recolheu-a na sexta-feira, portanto, dois dias depois, ao final da jornada escolar.

Anotações: Um tipo de imagem muito típico do 1007, já havia utilizado este “tipo de nota” numa das sessões, a mesma que não tinha “cara”. Utilizou o secador para queimar o papel. Tinha um isqueiro consigo, mas não utilizou por receio de que o alarme da escola tocasse (o que, obviamente, não aconteceria). Trabalhou muito ativamente, como já é a sua forma, quase sempre de pé, e em qualquer mesa. Também não é a primeira vez que desenvolve um trabalho com mais que um elemento isolado. As folhas são DIN A4 e nenhuma delas está assinada.

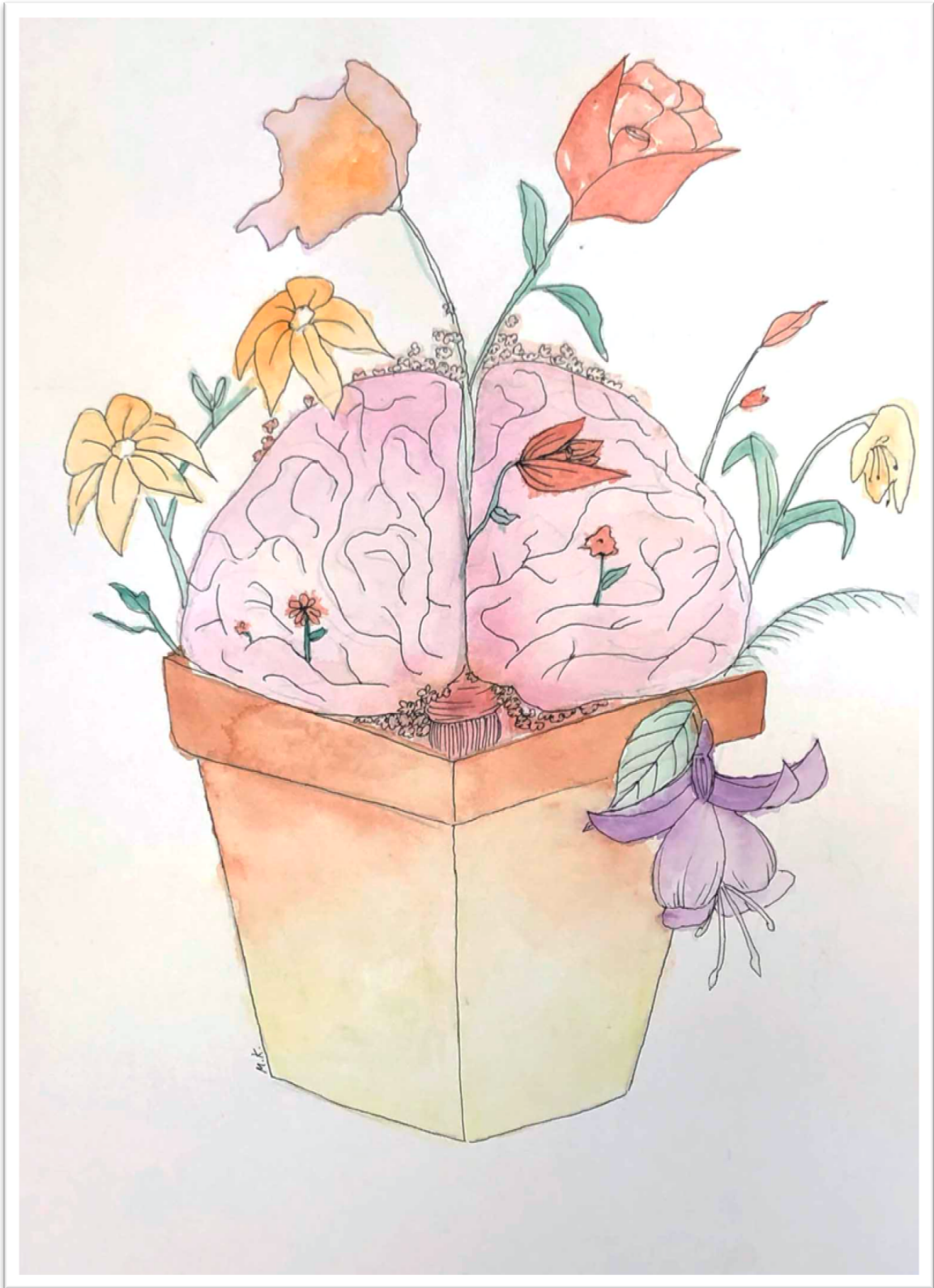


“*Currency of Mind Corruption*” – 1007



1004: Começou por referir que há algumas aulas atrás havia desenhado algo similar – sabemos que foi na sessão 04 (intitulado “*Migrain*” – termo utilizado para dores de cabeça ou enxaquecas). Ao contrário desse mesmo trabalho, em que tinha um hemisfério cerebral colorado e outro mais cinzento, este tem os dois lados com cor, portanto, mais positivos. Desse-lhe que não me recordava, em relação ao anterior, o que significava o desenho. Pedi-lhe que nos explicasse. Ela teve algumas dificuldades em explicar, saindo primeiro um “não sei” e, depois, algo que entendi como que “perder essa parte” cinzenta (supostamente mais triste). Perguntei-lhe se, por acaso, se era uma ideia da qual tinha a sensação de que não estava terminada e que agora foi uma oportunidade para a repetir de outra forma. Diz que não, reforçando a ideia que o outro “tinha uma parte boa e outra parte má, e este tem as duas partes boas”. E “Que desejas?”, pergunto antes de terminar. Depois de um silêncio duradouro, diz que não sabe. “Sem problema”, termino. Sentiu-se bem a realizar a obra. O título é “*Bloom*” (como que florescer), e vai levar com a obra.

Anotações: A sua obra pode revelar o desejo que espera que a vida lhe corra melhor. Relembramos que o trabalho anterior “*Migrain*”, que era, de alguma forma, um autorretrato indireto, segundo a aluna, sendo que havia dias mais cinzentos, nos quais mais valia nem sair de casa (segundo as suas palavras) e outros melhores. O trabalho está técnica e artisticamente bem desenvolvido e ilustra bem o que deseja transmitir. Com a 1004, pela experiência das sessões, a imagem “fala” realmente mais do que as suas “palavras”. O trabalho está no formato DIN A4 e utilizou aguarelas, digamos, o seu material mais recorrente.



“Bloom” – 1004

Anotações finais:

- A sessão saiu bem, sendo que me esqueci de comentar o silêncio absoluto que se havia notado ao longo da mesma. Optei por não perguntar se sentiram falta das sessões, para não tornar o tema muito repetitivo.

- O tema escolhido, visto agora na perspectiva em que foi trabalhado, pareceu bastante mais rico do que esperava no início. Contudo ele necessitaria mais tempo de abordagem. Realmente “desejar” e “esperar” são duas coisas muito distintas, mas essa constatação só é conquistada se tivermos lucidez e tempo para fazer uma reflexão sobre elas. Alguns alunos tiveram a percepção dessa diferenciação, mas outros, aparentemente não.

- A conversação final teve a duração precisa de 22 minutos, sendo que deles, cerca de um minuto foi utilizado por mim para tecer alguns comentários finais, assim como que para estabelecer a hora de início da sessão da semana que vem (13:15, se possível).

Simão Matos

12 de janeiro de 2019

ANEXO VI

Entrevista a uma professora da Escola Europeia de Alicante

1ª PARTE – Conhecer

1 - Onde nasceu, passou a sua infância e frequentou o ensino básico?

Nasci em Palhais, Barreiro, em casa dos meus avós, embora a família vivesse nessa altura em Lousada, onde o meu pai era funcionário das finanças. Acompanhando a progressão na carreira do meu pai, passei a infância na Lourinhã, onde frequentei o ensino básico e o ciclo preparatório. Vivo no concelho do Barreiro desde os 12 anos.

2 - Desde quando exerce a sua atividade profissional de docente?

Desde setembro de 1974.

3 - Qual é a sua área de docência?

Com uma licenciatura em Filologia Germânica e um estágio pedagógico no, então, terceiro grupo do liceu, ensinei durante muitos anos inglês e alemão. Em paralelo, ensinei português, não só em Portugal, mas também, em todos os níveis, na Escola Europeia de Karlsruhe. Ocasionalmente lecionei outras matérias.

4 - Sabemos que em parte do seu percurso profissional exerceu funções no sistema das Escolas Europeias. Pode falar-nos um pouco sobre o seu percurso profissional, isto é, em que escolas e países trabalhou?

Em Portugal trabalhei na Escola Preparatória D. Luís de Mendonça Furtado, Barreiro, seguiu-se o estágio no Liceu Nacional de Setúbal, que tinha frequentado como aluna até ao fim do ensino secundário, o ano de “agregada” na Escola Secundária de Santo André, Barreiro, a efetivação na Escola Secundária de Santiago do Cacém e de novo, até ao meu destacamento, a Escola Secundária de Santo André, onde me ocupei um pouco de tudo, desde cargos de coordenação, até à orientação de estágios e oito anos de Conselho Diretivo. Fui também responsável pela disciplina de Alemão do Ensino Propedêutico na escola Secundária do

Barreiro (Casquilhos) e na Escola Secundária de Grândola, e orientei estágio de Alemão na Escola Secundária Augusto Cabrita, Barreiro.

Fora de Portugal, trabalhei na Escola Europeia de Karlsruhe, Alemanha (Diretora Adjunta para o Ciclo Secundário), de Varese, Itália, exercendo as mesmas funções, de novo em Karlsruhe, desta vez como docente, outra vez em Varese como docente e Conselheira de Educação e agora na Escola Europeia de Alicante.

2ª PARTE – As escolas e os alunos

5 - Partindo da experiência que tem conseguido, ainda que de forma muito genérica, encontrar diferenças marcantes na cultura organizacional das escolas por onde passou?

A cultura organizacional de cada escola está relacionada com a cultura e a forma de atuar do país em que está inserida e não propriamente com regulamentos oficiais. É perigoso falar de diferenças marcantes, visto que estive nessas escolas em períodos diferentes e o que vi numa determinada altura pode, entretanto, ter evoluído numa direção diferente, ou seja, não posso comparar a Escola de Santo André em 1992 com a Escola de Varese em 1998. Um bom exemplo das diferenças ligadas à cultura do país são as reuniões de avaliação, que duravam 2 horas em Portugal, duravam 15 minutos na Alemanha. Em Portugal os professores ficavam 3 dias em reuniões depois do último dia de aulas, na Alemanha 2 horas depois do dia de trabalho. Uma grande diferença que ainda subsiste é o facto de os professores em Portugal serem obrigados a cumprir todo o tipo de tarefas durante o período de férias escolares (cheguei a trabalhar na manhã da véspera de Natal), enquanto nas Escolas Europeias e, pelo menos, nas escolas alemãs têm exatamente as mesmas férias que os alunos. Quanto a equipamento, recursos e atividades não encontrei grandes diferenças.

6 - E em relação aos alunos? Poderemos encontrar diferentes formas de ver o ensino, tendo como ponto de partida os países de proveniência? Por exemplo, a sua postura nas aulas, indisciplina, empenho, motivação?

Sim, sem dúvida. Há uma grande diferença de atitude nas diversas secções das Escolas Europeias, embora, na minha opinião, essa diferença esteja a desaparecer. Os alunos de países ditos “do Sul” sempre tiveram a fama (e o proveito) de indisciplinados, pouco empenhados e

desmotivados. Neste momento não sei se será mesmo assim. A minha experiência atual diz-me precisamente o contrário. Também os métodos de ensino variam de acordo com a formação dos professores no seu país de origem. Sem mencionar nacionalidades e tendo assistido a um grande número de aulas na qualidade de diretora adjunta, posso dizer que a mesma matéria era dada por alguns professores numa base experimental e completamente centrada no aluno, enquanto outros discursavam e escreviam no quadro, ou liam partes do manual sentados à secretária, repetindo-se este procedimento em aulas dadas por professores da mesma nacionalidade. Esta opinião baseia-se, no entanto, numa realidade que pode estar ultrapassada, porque remonta a 2004.

3ª PARTE – O ensino artístico

7 – Como vê a importância ensino artístico nas escolas, isto é, no contexto curricular e no desenvolvimento dos alunos? Que pode trazer as artes aos alunos que não pode ser entregue através de outras disciplinas curriculares?

O ensino artístico é importantíssimo. Desenvolve o espírito de observação, a destreza manual, a sensibilidade, o gosto. Ao contrário de outras matérias que se aprendem e esquecem quando não têm que ser utilizadas na vida profissional, o que se aprende nas aulas de arte passa a fazer parte da personalidade do indivíduo, fica “lá dentro”, influencia a sua vida futura e sobretudo, sendo uma fonte de prazer, contribui como nenhuma outra matéria (igual talvez a literatura) para a sua qualidade de vida.

8 – Existem diversos estudos que referem que os alunos que desenvolvem atividades artísticas com frequência terão uma menor tendência para a indisciplina e uma maior para o sucesso escolar. Qual é a sua opinião sobre esta afirmação, vê algum sentido?

Tem todo o sentido. A arte cria no aluno uma enorme capacidade de concentração, uma vontade de terminar um trabalho que vai crescendo, de melhorar, de acrescentar detalhes. Para além disso dá-lhe uma sensação de realização pessoal que o vai ajudar noutras matérias. A escola prepara para a vida e na vida existem momentos difíceis que a arte, a música e o exercício físico ajudam a ultrapassar. São disciplinas que dão aos alunos muitas armas com que se podem

defender na sua vida futura. O sentido estético não se aprende na idade adulta, é na escola que tem que ser consciencializado e desenvolvido.

9 – Por que é que acha que existe tanta diferença no tratamento do ensino artístico de escola para escola, isto é, direções altamente patrocinadoras, outras indiferentes e outras que a vêem como descartável, ou, por outro lado, discorda com esta afirmação?

Penso que isso depende das pessoas que estão à frente dos estabelecimentos de ensino. Recordo que um ministro disse, há alguns anos, que tinha chegado a esse cargo sem nunca ter frequentado Educação Física na escola. Outros terão dito o mesmo sobre o ensino artístico. Envergonho-me sempre quando nas escolas europeias tenho que dizer que no meu país não se aprende música no ensino secundário, para dar um exemplo.

10 – Entendendo que atividade física é de extrema importância para o desenvolvimento saudável do aluno, consegue encontrar paralelo com as artes no sentido mental e emocional?

Acho que já respondi a esta pergunta, porque, como se vê, não consigo, em termos de enriquecimento do indivíduo, dissociar a Arte da Música e da Educação Física. A Educação Física é o treino do corpo e a procura de hábitos saudáveis que proporcionam uma boa saúde, a Arte é o treino do espírito, do sentido estético, da capacidade de apreciar a beleza que nos rodeia, da criatividade, do prazer de produzir alguma coisa a partir do zero.

11 – (Se sim). Como vê a possibilidade de o Ensino Artístico dever acompanhar o aluno ao longo de toda a escolaridade obrigatória tal como acontece nas Escolas Europeias com a Educação Física?

Estou completamente de acordo. Poderia ocupar apenas uma hora por semana, como a Moral, mas iria sem dúvida trazer inúmeros benefícios.

12 – Nas Escolas Europeias, o Ensino Artístico é uma disciplina optativa logo a partir dos 13 anos de idade. O que acha da maior parte dos jovens não terem acesso ao ensino artístico a partir dessa idade?

E evidente que tudo depende do número de horas e da organização dos cursos, não posso dizer que acho bem ou mal, digo apenas que o ensino de Arte como matéria obrigatória até ao fim do ensino secundário é útil e desejável.

13 – Acha que as escolas deveriam oferecer espaços de estimulação criativa e desenvolvimento de atividade artística diária como ferramenta de apoio emocional aos alunos?

Acho que isso seria muito bom e só depende da vontade das direções e dos professores.

ANEXO VII
Jogo 1 do PIC-J



Fig. 1 – Ilustração do jogo 1 – imagem de inspiração para as possíveis respostas.

JUEGO N.º 1.

Fíjate bien en la lámina que aparece en la página anterior. Tu tarea consiste en imaginar todo aquello que podría estar ocurriendo en esa escena. Escribe todo lo que se te ocurra. Ten en cuenta que en este juego no existen respuestas correctas o incorrectas, así que pon en marcha tu imaginación y fantasía y procura poner muchas ideas.

Ejemplo: «Es una aventura en un lago».

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____

Fig. 2 – Página de preenchimento com espaços para 38 propostas de resposta.

JUEGO 1

Fluidez: <input type="checkbox"/>		Flexibilidad: <input type="checkbox"/>	
Categorías	Frec.	Categorías	Frec.
1. Referencias a acciones que puede o no realizar el chico : está buscando algo en el agua, está limpiando un pincel, está haciendo ondas, no está pescando...		13. Lugar donde se desarrollan los hechos (descripción física del contexto geográfico): es un bosque, lago, playa, montaña, es un país que conozco, es la zona norte de España...	
2. Referencias a acciones que puede o no realizar la chica : está mirando a otro lado, está avisando a alguien que está en el coche, no está corriendo...		14. Referencias a la época o momento en que tienen lugar los hechos (época histórica, estación del año, duración de los hechos...): es primavera, ocurrió el verano pasado, llevan una semana en la isla...	
3. Referencias a acciones conjuntas que pueden realizar o no los dos personajes : están pescando, están buscando un tesoro...		15. Descripción de la situación : hace calor, va a haber una tormenta, está anocheciendo, hay mucho ruido, hay mucha basura, hay mucho silencio...	
4. Referencias a acciones que impliquen interacción entre los dos personajes : está diciéndole que meta más el palo, que mire al otro lado del agua, está acariciándole la espalda, le está advirtiéndole del peligro...		16. Detalles relacionados con objetos presentes en la lámina : el maletín es viejo, el zapato no es de niño, el coche es rojo, la rama está seca...	
5. Referencias a acciones que pueden realizar o no otros humanos o no humanos : les han robado el coche, les han tirado la bota al lago, se los ha tragado el lago, las ranas se los han comido...		17. Referencias a personas que no están presentes en la lámina : hay un hombre observándoles, hay un muerto en la orilla, una señora les espera en el coche...	
6. Aspecto externo de los personajes (aspecto físico, vestimenta, estatura, color de pelo): es atractivo, son altos, son rubios, llevan ropa de campo...		18. Referencias a animales que no están presentes en la lámina : hay un pez, hay ranas, hay pájaros...	
7. Estado físico, psicológico, emocional o moral de los personajes : están tristes, desconfían, están angustiados, son generosos, son unos cotillas, les gusta el riesgo...		19. Referencias a objetos o elementos que no están presentes en la lámina : hay un cuchillo en el fondo del lago, hay un avión observándoles...	
8. Deseos, intenciones, pensamientos de los personajes : le gustaría que le prestasen más atención, desearía encontrar un tesoro, quiere pescar un pez, piensa que están en peligro...		20. Referencia a cualquier aspecto que tenga que ver con el misterio, algo tenebroso, asesinato, desapariciones : ha desaparecido alguien, han asesinado a alguien, están buscando a un hombre muerto...	
9. Identidad u ocupación de los personajes (edad, sexo, raza, nombre propio): son jóvenes, son investigadores, son pintores, Ana y Luis...		21. Referencia a cualquier aspecto que tenga que ver con lo mágico, lo esotérico, sobrenatural, futurista : debajo del lago hay un mundo mágico, está el monstruo del lago Ness, pueden conocer fantasmas en cualquier momento...	
10. Historia pasada o familiar de los personajes (procedencia familiar, relacionada con el hogar, los amigos...): son huérfanos, sus padres les abandonaron...		22. Descripción global de la lámina : es una película de miedo, es un picnic, es un óleo, el autor es F. Cárdenas...	
11. Antecedentes (referencias a sucesos que han ocurrido anteriormente): les han abandonado en el lago, venían de una excursión y se han perdido, el autocar en el que viajaban se averió, venían a pasar el día en el campo...		23. Desenlace (final de toda la historia): al final morirán, se hará de noche y se irán...	
12. Referencias a posibles relaciones entre los personajes : se conocen, son amigos, son rivales, son novios...		24. Otras : cualquier respuesta no contemplada en ninguna de las categorías establecidas.	

Observaciones:



Fig. 3 – Grelha suporte de avaliação para o jogo 1

ANEXO VIII
Jogo 2 do PIC-J

JUEGO N.º 2

Haz una lista de todas las cosas para las que podría servir **un tubo de goma**. Piensa en cosas interesantes y originales. Apunta todos los usos que tú le darías aunque sean imaginados. Puedes utilizar el número y tamaño que tú quieras.

Ejemplo: «**Como tubería para el agua**».

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____

JUEGO 2

Fluidez: <input type="checkbox"/>			Flexibilidad: <input type="checkbox"/>			Originalidad: <input type="checkbox"/>		
Categorías	Frec.	Coef.	Orig.	Categorías	Frec.	Coef.	Orig.	
1. Soplar, sorber, aspirar, oler: para aspirar, escupir, inflar, inspirar, chupar o beber.		0		19. Atar: para unir, atar, sujetar o vendar algo.		2		
2. Conducción: para conducir o transportar en su interior algo de una parte a otra.		0		20. Producir ruido: para producir sonidos más o menos fuertes, agudos-graves, acordes o disonantes.		2		
3. Jugar y juguetes: para jugar y divertirse, entretenerse o hacer juegos, partes de juguetes.		0		21. Viajar, transportar: para trasladar, mover y llevar cosas o personas de un lugar a otro.		2		
4. Adornos personales: para embellecer, decorar o engalanar a una persona.		0		22. Comunicación: para la transmisión de voz o señales; avisar o anunciar algo.		2		
5. Guardar, meter: para meter dentro, almacenar o custodiar distintos objetos.		0		23. Herramientas: como instrumento que pueda servir para oficios manuales (carpintería, bricolaje...).		2		
6. Agredir, armas: para herir, atacar, golpear, como armas, de defensa o protección.		0		24. Moldear: para hacer figuras de arena, galletas, sacar moldes de una figura...		2		
7. Proteger, aislar: para proteger de roces o preservar del deterioro; para separar o aislar.		0		25. Flotar: para flotar.		3		
8. Apoyar, sostener: para sostener, sujetar o utilizar como punto de apoyo.		1		26. Señalar, indicar, iluminar: para advertir, guiar, presentar...		3		
9. Usos escolares: para su uso como material escolar (tanto de trabajo como de manualidades).		1		27. Ocultar, esconder: para ocultar algo a la vista, tapar.		3		
10. Deporte: para distintas actividades deportivas (p.ej., pesas, aros, pértiga...).		1		28. Reciclaje o cambio de estado: para la recogida y aprovechamiento de materiales; reciclaje, transformación o desecho de los propios tubos de goma.		3		
11. Construir: para fabricar, edificar, crear o confeccionar algo.		1		29. Trepar, subir: para acceder a algún sitio, subir a un lugar poco accesible, ayudándose de pies y manos.		3		
12. Usos sanitarios y científicos: con fines médicos (como sonda, sacar sangre...) o científicos (como probeta...).		1		30. Figuras geométricas: para la realización de figuras geométricas (siluetas, triángulos, círculos, esculturas geométricas...).		3		
13. Mirar: para observar, contemplar, ojear o examinar.		1		31. Conectar: para unir, establecer relación, poner en comunicación.		3		
14. Utensilios en general: Como aparatos, o partes, que pueden emplearse en distintas tareas (mecánicas, automóviles...).		1		32. Alimentación: alimentos presentados en tubos de goma o en los que sus componentes tienen parte o aspecto de tubos de goma.		3		
15. Decoración: para adornar, ornamentar o embellecer cualquier espacio u objeto.		1		33. Partes del cuerpo: para construir o reparar artificialmente partes del cuerpo humano, de animales o muñecos.		3		
16. Utensilios del hogar: como herramientas o instrumentos domésticos.		1		34. Medir: para determinar o calcular las dimensiones de superficies, longitudes, volúmenes...		3		
17. Ropa de vestir: cualquier prenda exterior que sirva para cubrir el cuerpo.		1		35. Magia: para la realización de juegos de magia, hechicería, ocultamiento o encantamiento.		3		
18. Agarrar, alcanzar, arrastrar: para acercar algo, atrapar un objeto o animal, arrastrar algo, cazar animales...		1		36. Otras: Cualquier respuesta muy original pero pertinente no contemplada en ninguna de las categorías establecidas.		3		

Observaciones:

ANEXO IX
Jogo 3 do PIC-J

JUEGO N.º 3

Imagínate y contesta lo que tú crees que pasaría si ocurriese lo que dice esta frase: ¿Qué ocurriría si de repente, el suelo se volviera elástico?

Ejemplo: «**Que estaríamos todo el día botando**».

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____

JUEGO 3

Fluidez: <input type="checkbox"/>			Flexibilidad: <input type="checkbox"/>			Originalidad: <input type="checkbox"/>		
Categorías	Frec.	Coef.	Orig.	Categorías	Frec.	Coef.	Orig.	
1. Efectos sobre el desplazamiento y el movimiento personal: iríamos más rápido, no podríamos ir a ningún sitio, tocaríamos el techo...		0		13. Adaptaciones y transformaciones de seres humanos: nos haríamos de goma, desarrollaríamos la musculatura...		1		
2. Efectos sobre los objetos, edificios, mobiliario: se derrumbarían los edificios, se caerían los jarrones...		0		14. Adaptaciones y transformaciones de objetos, edificios, ropa, mobiliario: no llevaríamos tacones...		1		
3. Efectos sobre los medios de transporte: los aviones no podrían aterrizar...		0		15. Efectos sobre animales y plantas: los animales chocarían, a las plantas se les saldrían las raíces...		1		
4. Transformaciones del mundo: no habría volcanes, los líquidos se rebelarían, haría frío, haría mucho calor...		0		16. Desastres naturales, destrucción y caos: habría terremotos, tsunamis...		1		
5. Facilidad o evitación de daños físicos y peligros: nos haríamos daño...		0		17. Problemas o ventajas para la supervivencia: tendríamos dificultades para sobrevivir, nadie se podría suicidar...		1		
6. Deportes-marcas, ejercicio, estar en forma: habría unos nuevos juegos olímpicos, se batirían las marcas de salto...		0		18. Cambios de actividades, actitudes, ocupaciones y trabajos: surgirían nuevas ocupaciones y desaparecerían ciertos trabajos, no dejaría mis cosas solas...		2		
7. Referencias a actividades lúdicas, juegos y diversión: nos divertiríamos mucho dando brincos, no nos divertiríamos con tanto bote...		0		19. Adaptaciones y transformaciones de animales y plantas: habría nuevos animales, los árboles tendrían que ser pequeños para no hundirse...		2		
8. Observaciones y opiniones: nos volveríamos vagos, daría igual ser alto o bajo...		0		20. Propiedades o características del suelo: sería un suelo pegajoso...		2		
9. Dificultades o impedimentos derivados de la nueva situación (para respuestas que no estén relacionadas con el desplazamiento, con el transporte, con la supervivencia): no podríamos escribir, se levantaría la falda...		0		21. Asociaciones y comparaciones: sería como en los sueños, estaríamos como en la luna...		3		
10. Ventajas o facilidades derivadas de la nueva situación (para respuestas que no estén relacionadas con el desplazamiento, con el transporte, con la supervivencia): se podría dormir en el suelo...		1		22. Cambios de energía y nuevas formas de recursos: no podríamos utilizar petróleo, no existiría la energía de las cascadas...		3		
11. Inestabilidad humana: perderíamos el equilibrio, nos hundiríamos...		1		23. Ruido, sonido, música: el suelo sonaría, habría mucho ruido por las caídas...		3		
12. Sensaciones: nos marearíamos, tendríamos vértigo, tendríamos agujetas...		1		24. Otras: Cualquier respuesta muy original pero pertinente no contemplada en ninguna de las categorías establecidas.		3		

Observaciones:

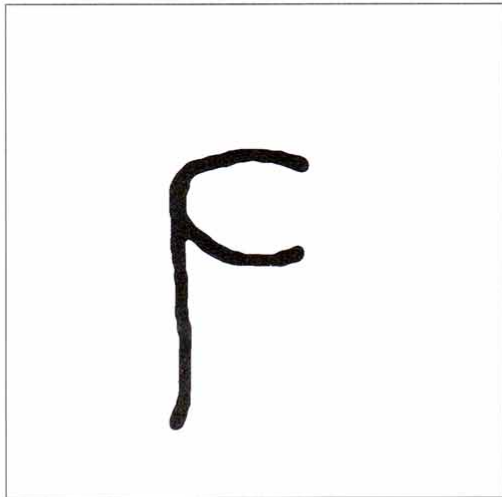


Fig. 2– Grelha suporte de avaliação para o jogo 3

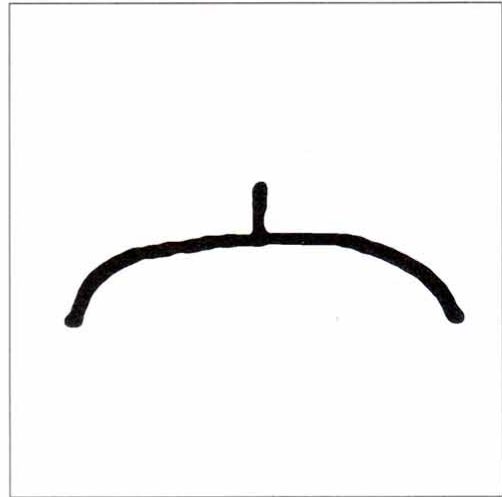
ANEXO X
Jogo 4 do PIC-J

JUEGO N.º 4

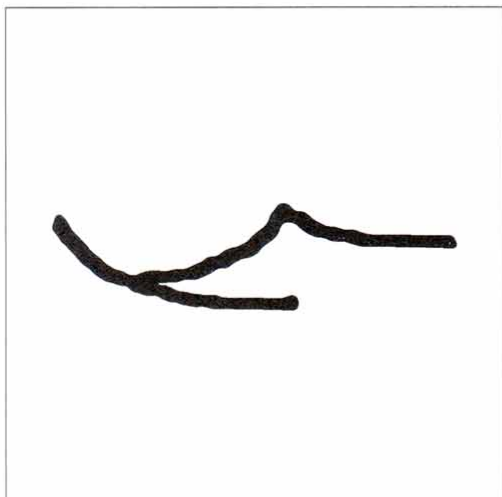
En esta página puedes ver unos dibujos incompletos. Intenta completarlos haciendo con ellos un dibujo tan original que a nadie más se le hubiera ocurrido. Después pon un título interesante a cada uno de los dibujos.



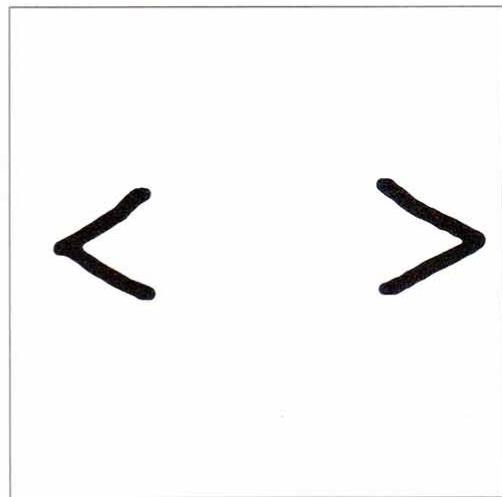
1. _____



2. _____



3. _____



4. _____

Fig. 1 – Proposta para o jogo 4

JUEGO 4

A. Originalidad

Total Originalidad:

Por cada dibujo terminado se asignará 0, 1, 2 ó 3 puntos según su originalidad. Aquellas respuestas que no figuran en las tablas inferiores son respuestas originales a las que se asignarán 3 puntos.

Puntos dibujo 1:			Puntos dibujo 2:			Puntos dibujo 3:			Puntos dibujo 4:		
0 puntos	1 punto	2 puntos	0 puntos	1 punto	2 puntos	0 puntos	1 punto	2 puntos	0 puntos	1 punto	2 puntos
Vaso, taza, copa, jarra	Canasto, red	Cucurucho, helado	Fruta, manzana, calabaza, tomate, bellota	Cara, Cabeza, máscara	Partes del cuerpo	Mar, olas	Partes de cara (boca, bigote, ojo, nariz)	Caballito, balancín, mecedora, silla, tumbona, hamaca	Figuras geométricas (estrella, rombos, flechas, escudo)	Nave, cohete, platillo	Partes del cuerpo: brazos, piernas, pies
Lata, bote, probeta	Jarrón, florero, botella, regadera	Partes de cara (ojos, nariz, oídos, labios)	Gorro, boina, casco, sombrero	Partes de cara (nariz, boca, ojos, gafas)	Nave espacial, cohete, planillo volante	Montañas, paisaje, desierto, playa, dunas, volcán	Sombrero, gorra, casco	Hoja, azebo	Partes de cara: ojos, oídos, labios, nariz	Barco, lancha, motora, piragua	Señal de tráfico
Cilindro, cubo, rolla, tubo	Papelera, paraguero, buzón	Apoyo, muleta, bastón, soporte para calentar	Coche, autobús, camión, deportivo, camioneta (o parte de ellos)	Extraterrestre, robot, monstruo, marciano	Báscula, peso, balanza	Barco, lancha motora, fueraborda, canoa, góndola	Maceta, cuenco, frutero, jarra, cenicero, bol, tetera	Gafas, lentes, monóculo	Cara, cabeza de persona o animal, máscara	Gafas, anteojos, antifaz	Torres
Figura humana	Gafas, anteojos, prismáticos, monóculo, parche	Lámpara, luz, faro, linterna, semáforo		Percha	Lámpara, luz, candelabro	Pez, delfín, ballena, tiburón	Trineo, patín, esquí	Figura humana	Gemelos o siameses, perros, patos, pájaros, pollos	Peces, tiburones, cocodrilos	Banderas
	Cara, cabeza, máscara	Animal grande (caballo, toro, ñu, tigre)		Paraguas, Sombrilla, paracaídas	Ballena, pez, delfín	Zapatos, babuchas, pie de aladino, bota	Animal grande (elefante, rinoceronte, osa)	Gato, perro, lobo, hiena	Perfiles	Extraterrestre, marciano, robot, monstruo	Cartas, fichas
	Silla, sillón, sofá	Barco, lancha, canoa		Arco, flechas, ballesta	Abstracto, pintura, cuadro		Alfombra	Cometa, parapente, paracaídas		Lápiz, rotulador, bolígrafo	Muñeco, monigote
	Sombrero, gorra, casco	Serpiente, gusano		Submarino, torpedo	Peonzo, diábolo			Vehículo (coche, camión, autobús, carroza, trineo)		Figura humana	Montañas, paisaje
	Letra, número, nota musical	Telescopio, lente, estereoscopio, periscopio		Paisaje, isla, campo de golf, puerto	Bicicleta, moto, patinete			Tejado, suelo		Animal (no ave ni pez): caballo, toro, gato, elefante, perro	Creatividad, algo abstracto, moderno, pintura, cuadro, música
		Animal doméstico (gato, perro, cerdo)		Figura humana	Telesilla					Camiseta, ropa, vestido	Árbol, tronco
		Bicicleta, moto, patinete, coche		Barco, canoa, lancha	Ducha, bañera						Perrito caliente, sándwich, hamburguesas, pizzas
		Máquina, quitanieves, grúa, excavadora		Helicóptero, avión	TV, pantallo, radio, ordenador						Autoservicio, parque de atracciones, campo de fútbol o de golf
		Paracaídas, parapente, cometa		Hamburguesa	Caravana, carro, remolque						Mariposa, abeja, mosca, araña, murciélago
		Submarino, torpedo, cohete		Casa, comercio, tienda, edificio							Armas (tanque, escopeta, ametralladora, mazo, lanza)

Fig. 2 – Grelha suporte de avaliação da originalidade para o jogo 4

JUEGO 4

B. Elaboración

Se asignará la puntuación a cada dibujo de acuerdo con los siguientes criterios:

- 0: Dibujo sin detalles o esquemático.
- 1: Dibujo con algunos detalles complementarios que adornan la idea esencial.
- 2: Dibujo con mucha elaboración y abundantes detalles, sombras.

Dibujo 1

Dibujo 2

Dibujo 3

Dibujo 4

Total Elaboración

C. Título

Se asignará la puntuación a cada dibujo de acuerdo con los siguientes criterios:

- 0: Sin título o título meramente descriptivo.
- 1: Título más elaborado con aclaraciones.
- 2: Título sorprendente: metáforas, comentarios...

Dibujo 1

Dibujo 2

Dibujo 3

Dibujo 4

Total Título

Fig.3 – Grelha suporte de avaliação da elaboração e títulos para o jogo 4

JUEGO 4

D. Detalles especiales

Se otorgará un punto extraordinario por cada detalle que aparezca en cada dibujo, tales como:

- Unión de 2 o más de los dibujos en una misma figura.
- Rotaciones o inversiones de los dibujos.
- Expansiones: Cuando no se ciñen a los márgenes, se salen...
- Algún otro detalle muy llamativo.

Dibujo 1 _____

Dibujo 2 _____

Dibujo 3 _____

Dibujo 4 _____

Total Detalles especiales _____

Observaciones:

Fig. 4 – Grelha suporte de avaliação de detalhes especiais para o jogo 4.

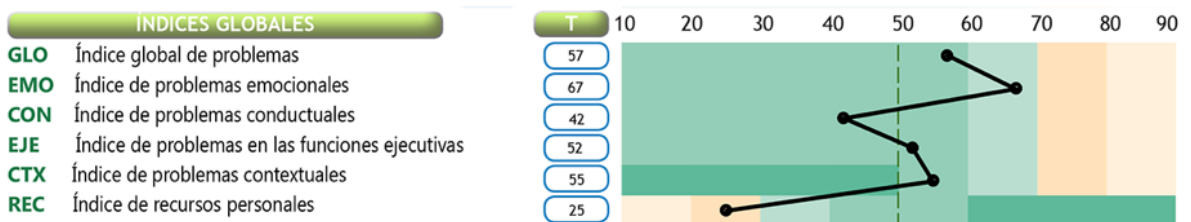
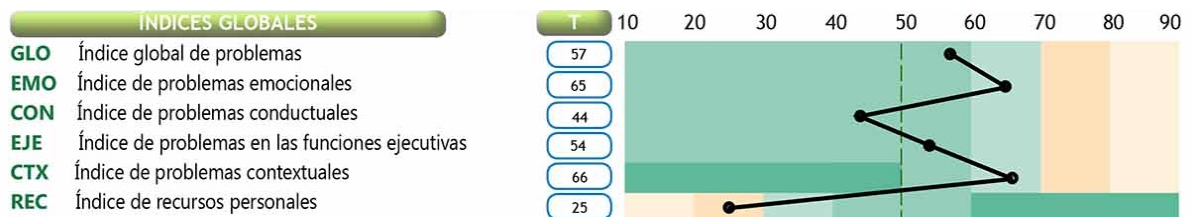
ANEXO XI
Resultados da aplicação do SENA
Índices Globais

Aluno 1001



Índice global - **Melhoria** – 3 (9 pts.); **Igual** – 2; **Pior** – 1 (3 pts.) – **ganho 6 pts.**

Aluno 1002



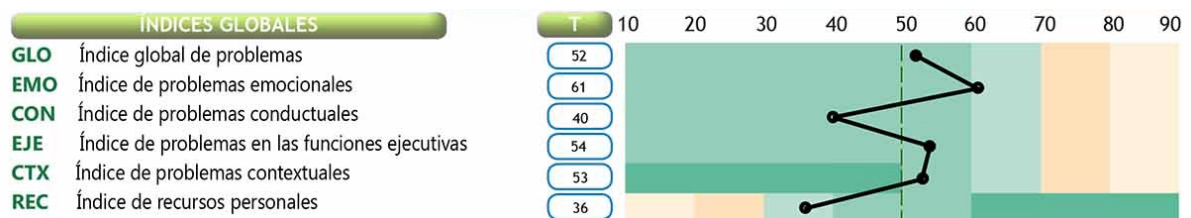
Índice global - **Melhoria** – 3 (15 pts.); **Igual** – 2; **Pior** – 1 (2 pts.) – **ganho 13 pts.**

Aluno 1003



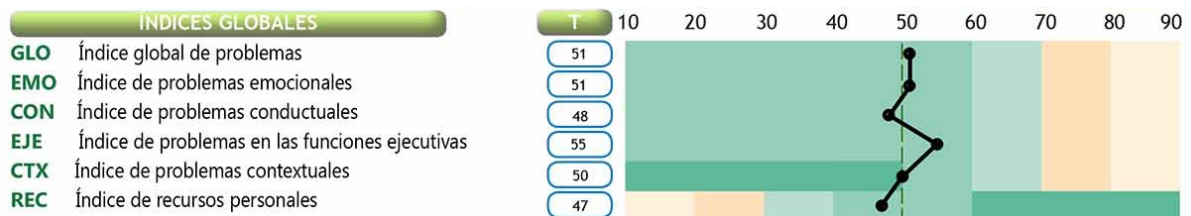
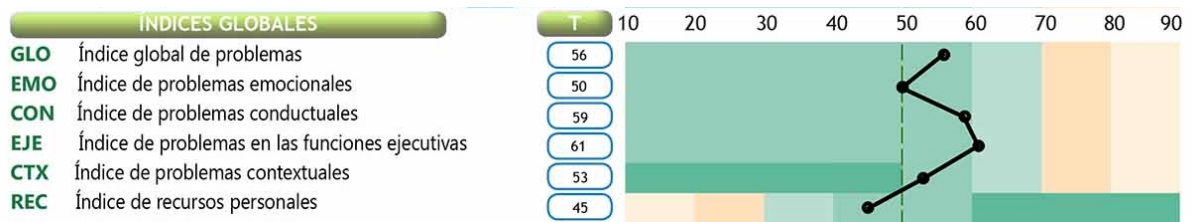
Índice global - **Melhoria** – 4 (19 pts.); **Igual** – 0; **Pior** – 2 (4 pts.) – **ganho 15 pts.**

Aluno 1004



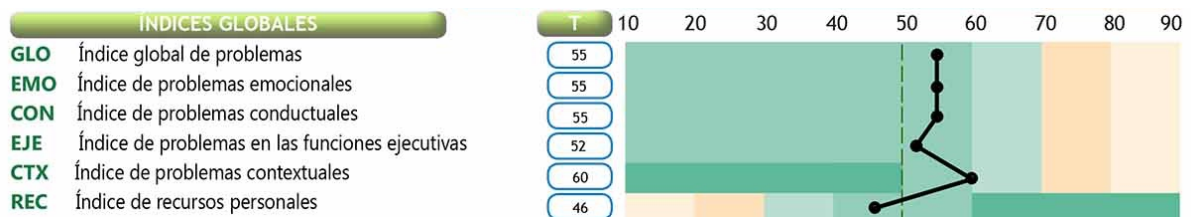
Índice global - **Melhoria** – 5 (23 pts.); **Igual** – 1; **Pior** – 0 (0 pts.) – **ganho 23 pts.**

Aluno 1005



Índice global - **Melhoria** – 5 (27 pts.); **Igual** – 0; **Pior** – 1 (1 pt.) – **ganho 26 pts.**

Aluno 1006



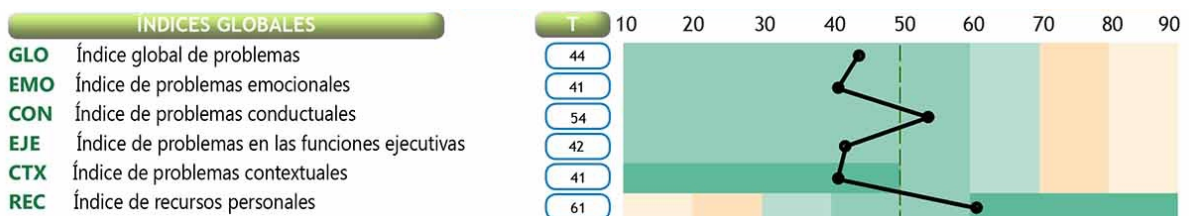
Índice global - **Melhoria** – 5 (54 pts.); **Igual** – 0; **Pior** – 1 (0 pts.) – **ganho 66 pts.**

Aluno 1008



Índice global - **Melhoria** – 5 (22 pts.); **Igual** – 1; **Pior** – 0 (0 pts.) – **ganho 22 pts.**

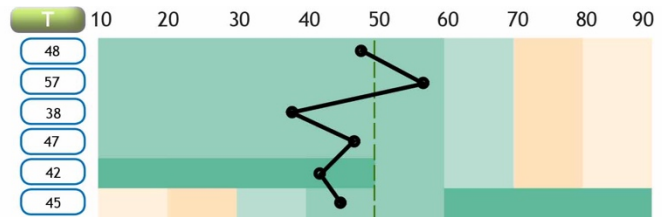
Aluno 1009



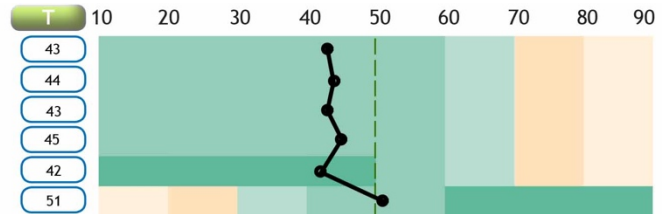
Índice global - **Melhoria** – 3 (6 pts); **Igual** – 1; **Pior** – 2 (3 pts.) – **ganho 3 pts.**

Aluno 2001

ÍNDICES GLOBALES	
GLO	Índice global de problemas
EMO	Índice de problemas emocionales
CON	Índice de problemas conductuales
EJE	Índice de problemas en las funciones ejecutivas
CTX	Índice de problemas contextuales
REC	Índice de recursos personales



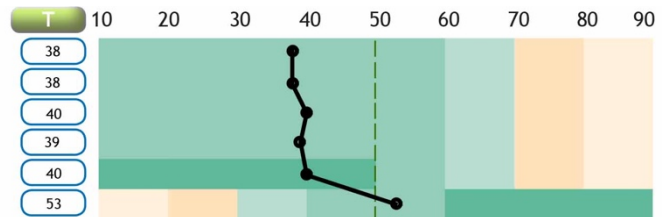
ÍNDICES GLOBALES	
GLO	Índice global de problemas
EMO	Índice de problemas emocionales
CON	Índice de problemas conductuales
EJE	Índice de problemas en las funciones ejecutivas
CTX	Índice de problemas contextuales
REC	Índice de recursos personales



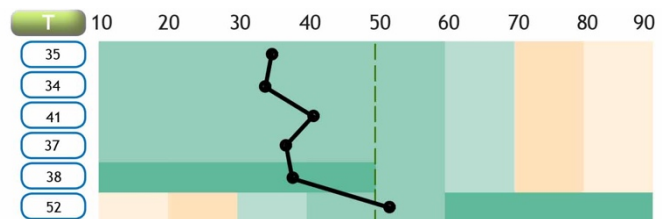
Índice global - **Melhoria** – 4 (26 pts); **Igual** – 1; **Pior** – 1 (5 pts.) – **ganho 21 pts.**

Aluno 2002

ÍNDICES GLOBALES	
GLO	Índice global de problemas
EMO	Índice de problemas emocionales
CON	Índice de problemas conductuales
EJE	Índice de problemas en las funciones ejecutivas
CTX	Índice de problemas contextuales
REC	Índice de recursos personales



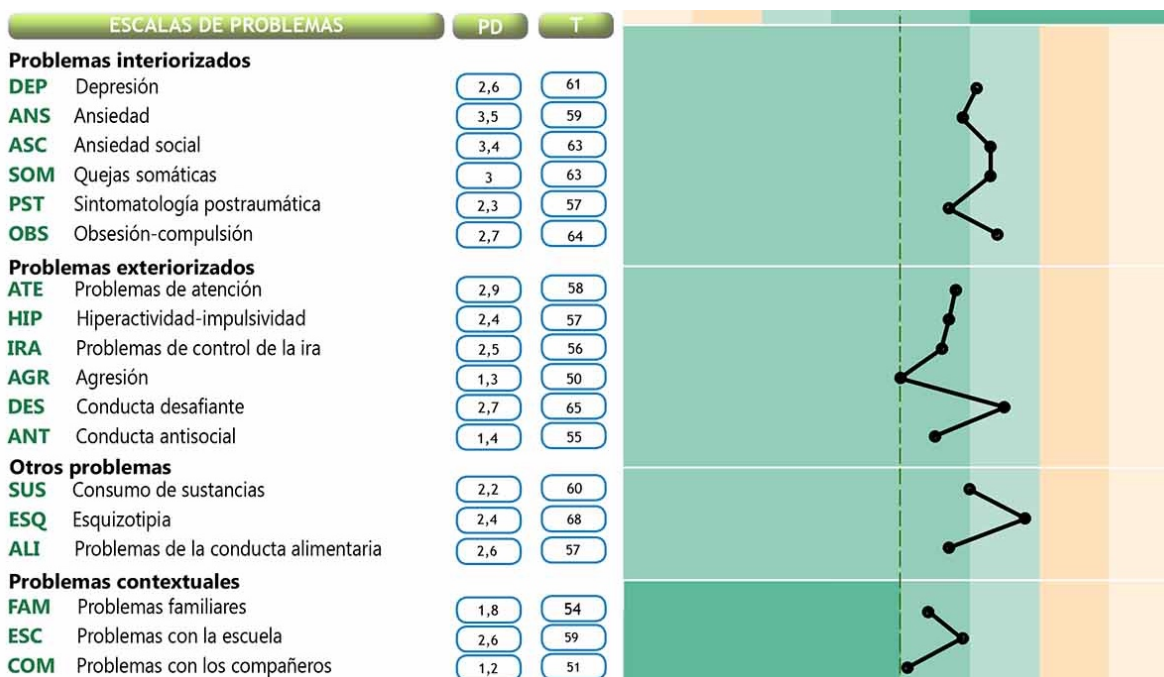
ÍNDICES GLOBALES	
GLO	Índice global de problemas
EMO	Índice de problemas emocionales
CON	Índice de problemas conductuales
EJE	Índice de problemas en las funciones ejecutivas
CTX	Índice de problemas contextuales
REC	Índice de recursos personales



Índice global - **Melhoria** – 4 (11 pts); **Igual** – 1; **Pior** – 1 (2 pts.) – **ganho 9 pts.**

ANEXO XI
Resultados da aplicação do SENA
Escalas de Problemas

Aluno 1001

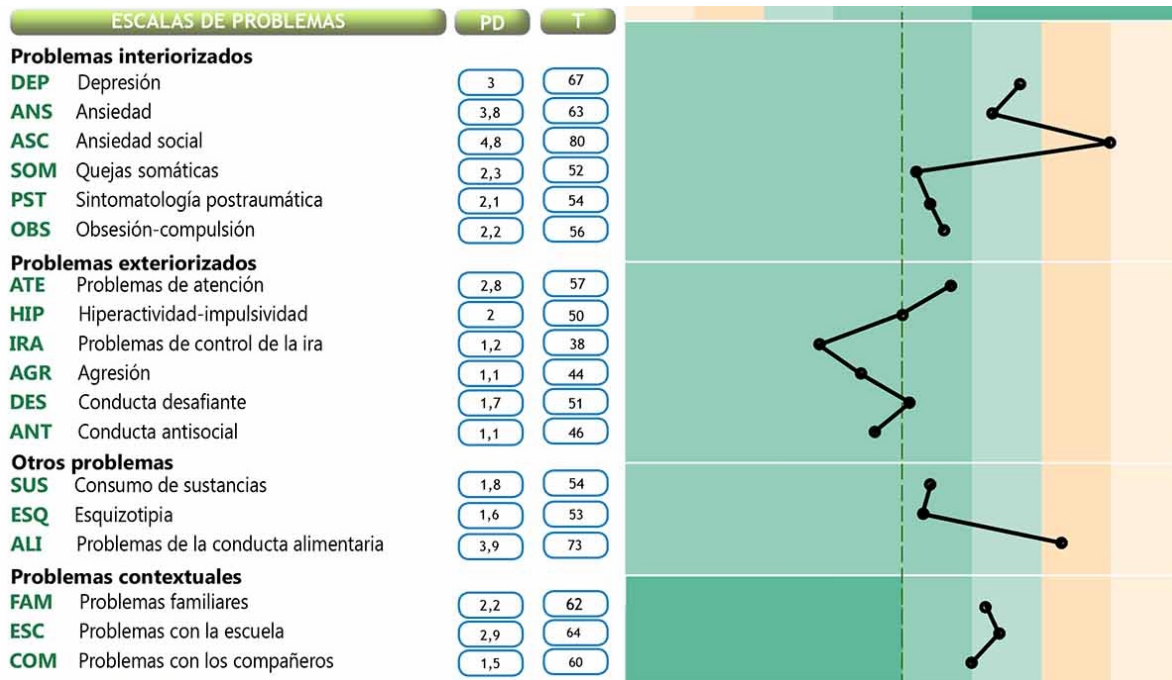


Problemas Interiorizados - **Melhor** – 2 (5 pts.); **Igual** – 1; **Pior** – 3 (9 pts.) – **perda 4 pts.**

Problemas Exteriorizados – **Melhor** – 3 (9 pts.); **Igual** – 2; **Pior** – 1 (5 pts.) – **ganho 3 pts.**

Otr. Pr. e Pr. Contextuais - **Melhor** – 3 (22 pts.); **Igual** – 1; **Pior** – 2 (9 pts.) – **ganho 13 pts**

Aluno 1002

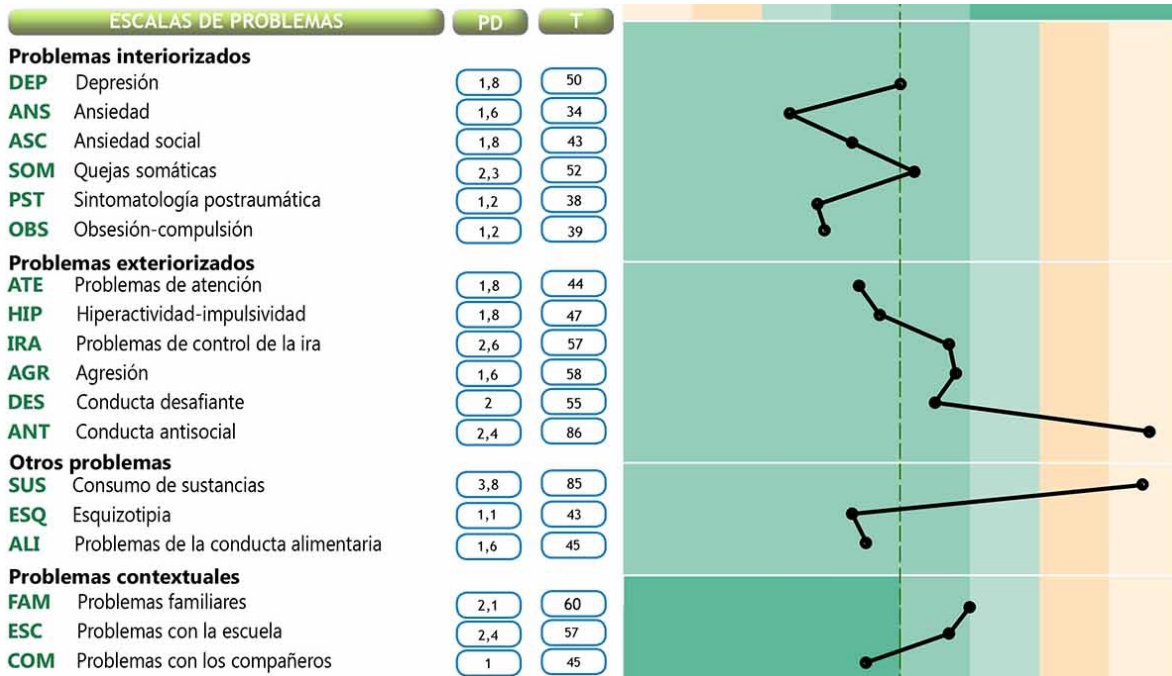


Problemas Interiorizados – **Melhor** – 3 (14 pts.); **Igual** – 1; **Pior** – 2 (22 pts.) – **perda 8 pts.**

Problemas Exteriorizados - **Melhor** – 3 (14 pts.); **Igual** – 2; **Pior** – 1 (8 pts.) – **ganho 6 pts.**

Otr. Pr. e Pr. Contextuais - **Melhor** – 3 (30 pts.); **Igual** – 2; **Pior** – 1 (6 pts.) - **ganho 24 pts**

Aluno 1003

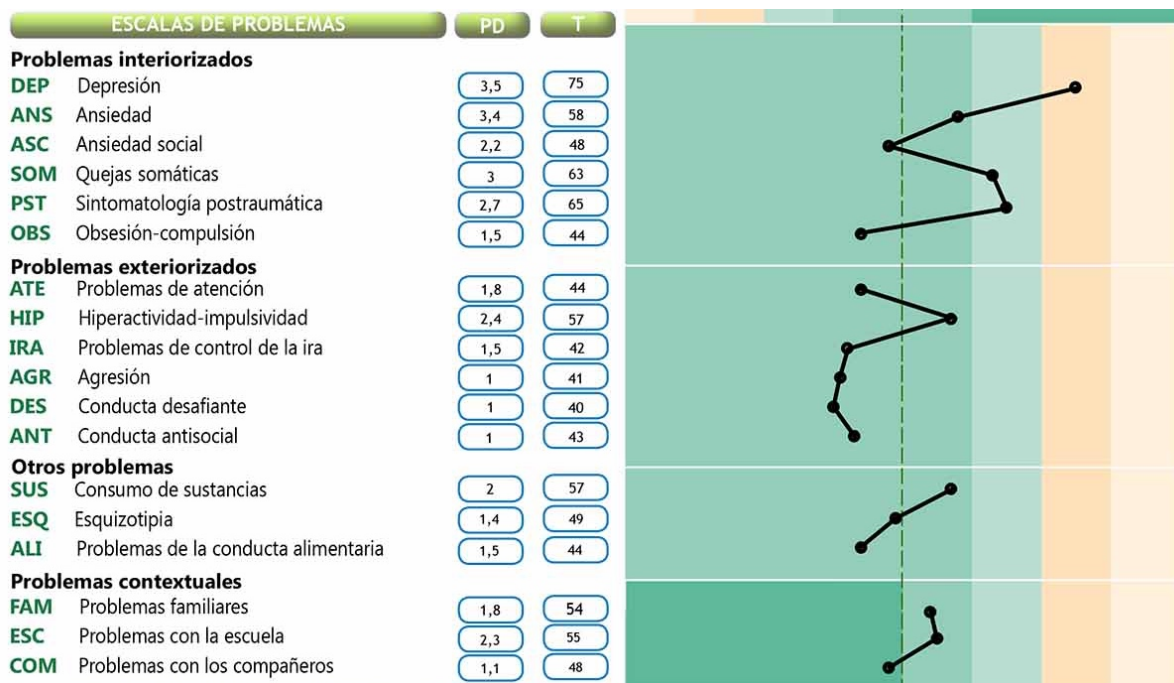
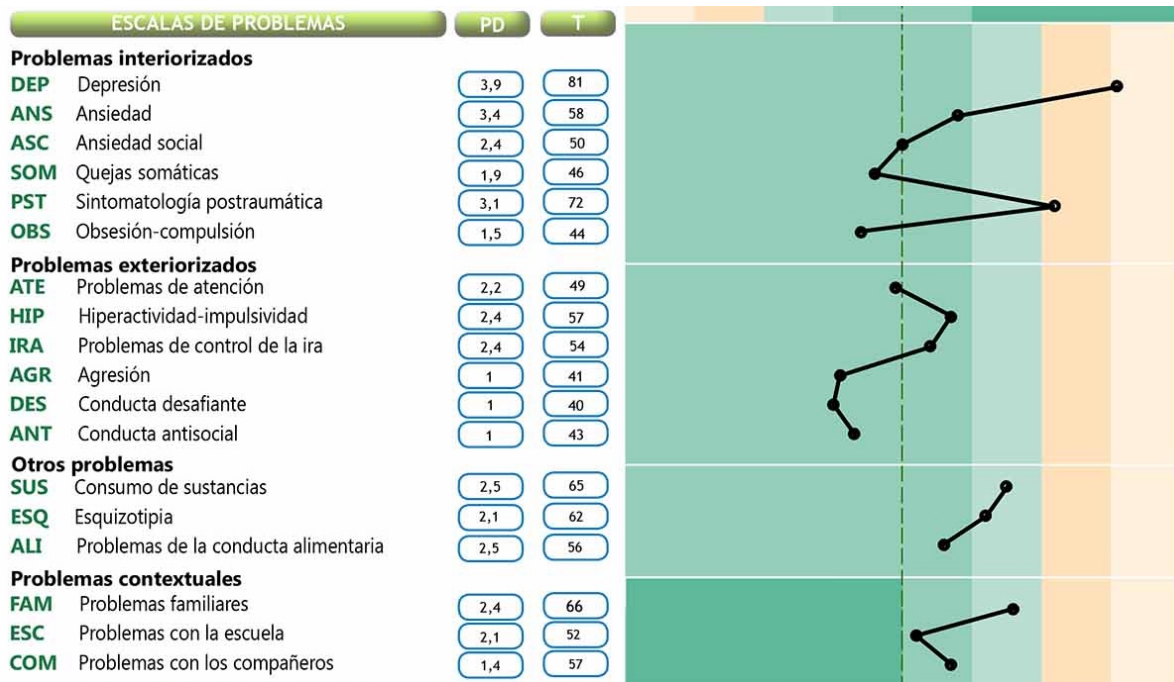


Problemas Interiorizados - **Melhor** – 2 (4 pts.); **Igual** – 0; **Pior** – 4 (18 pts.) – **perda 14 pts.**

Problemas Exteriorizados - **Melhor** – 4 (19 pts.); **Igual** – 1; **Pior** – 1 (1 pt.) – **ganho 24 pts.**

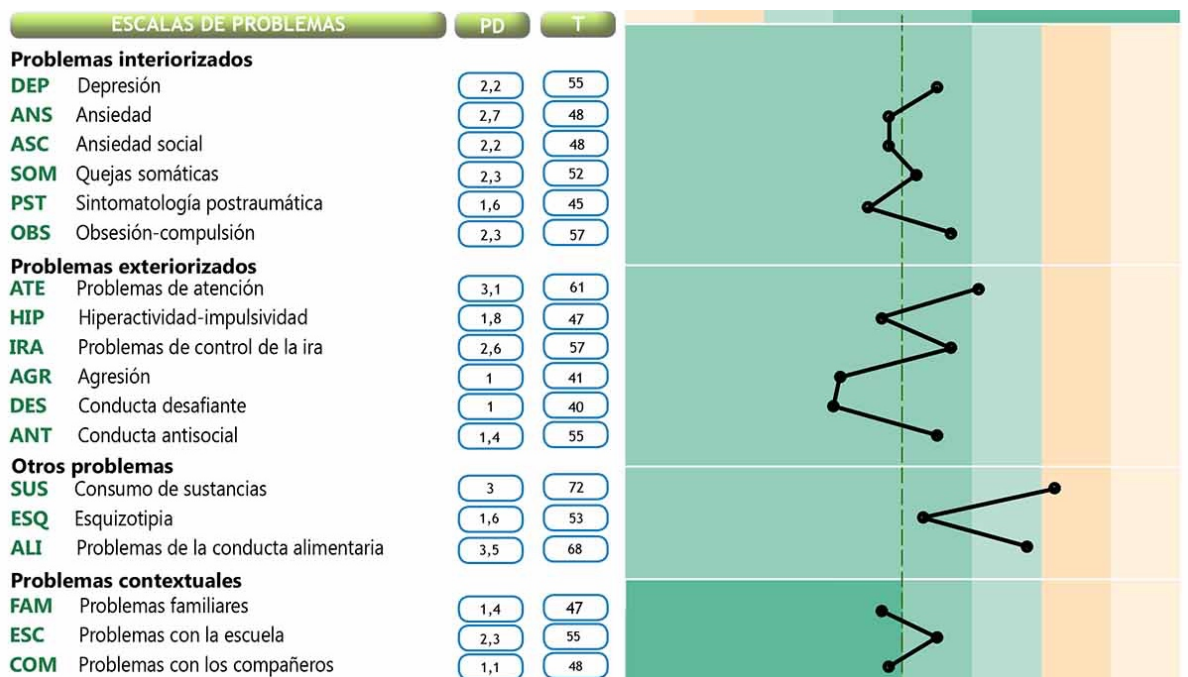
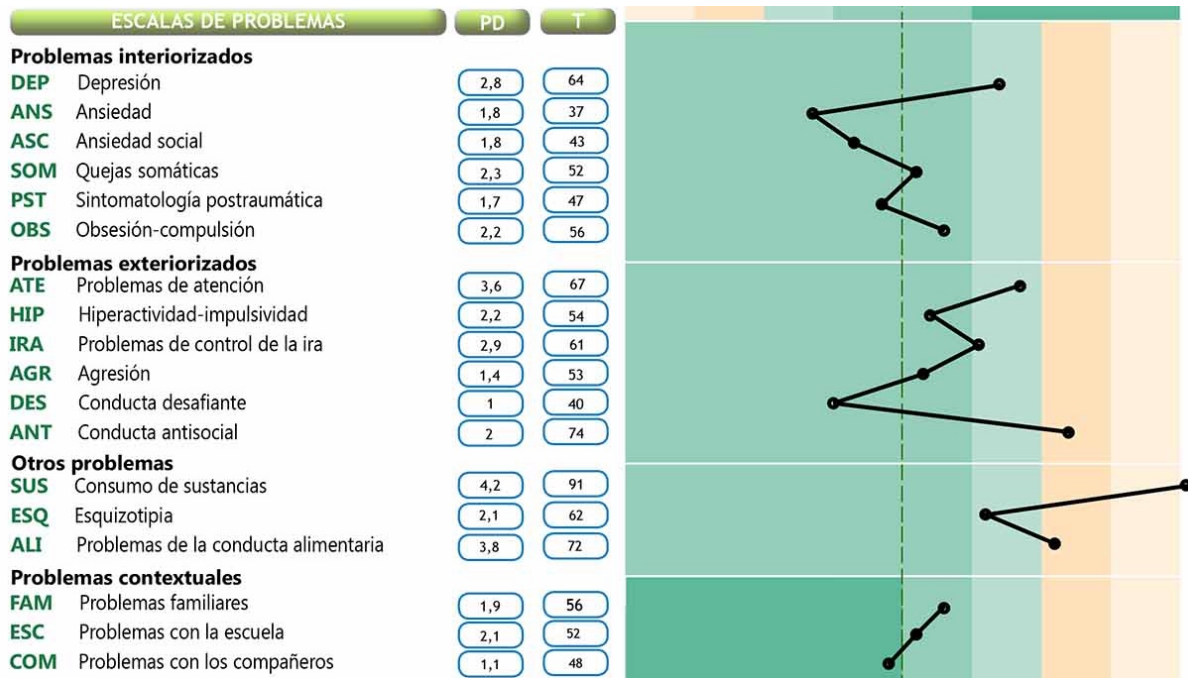
Otr. Pr. e Pr. Contextuais - **Melhor** – 3 (12 pts.); **Igual** – 1; **Pior** – 2 (16 pts.) – **perda 4 pts.**

Aluno 1004



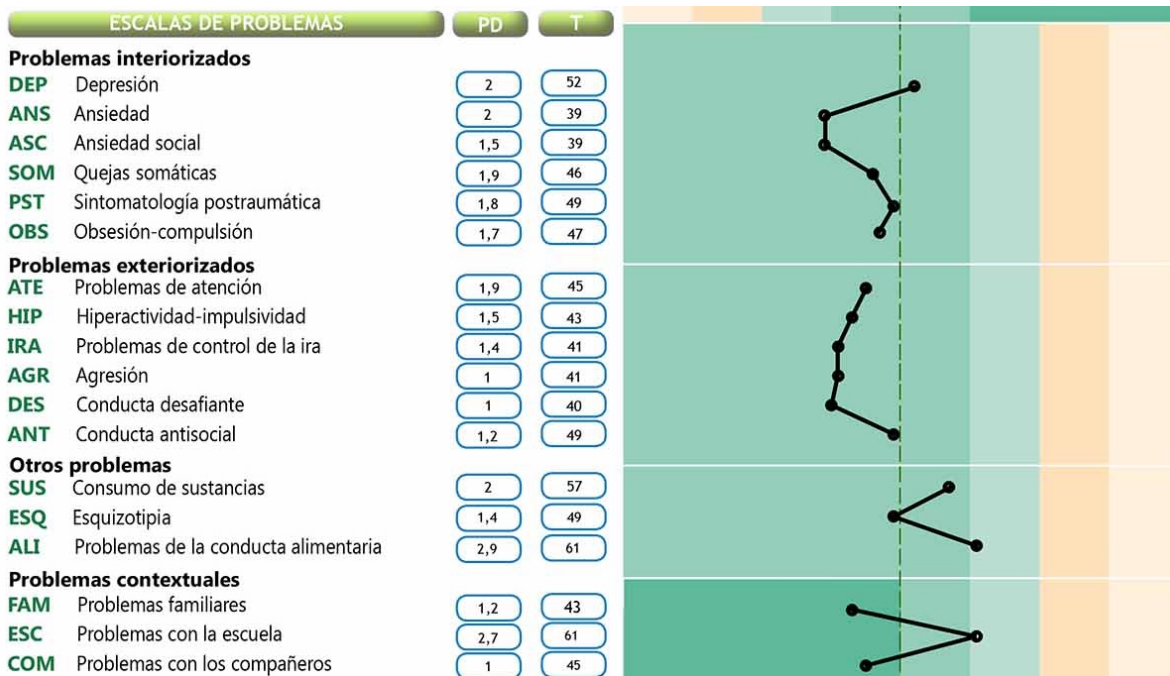
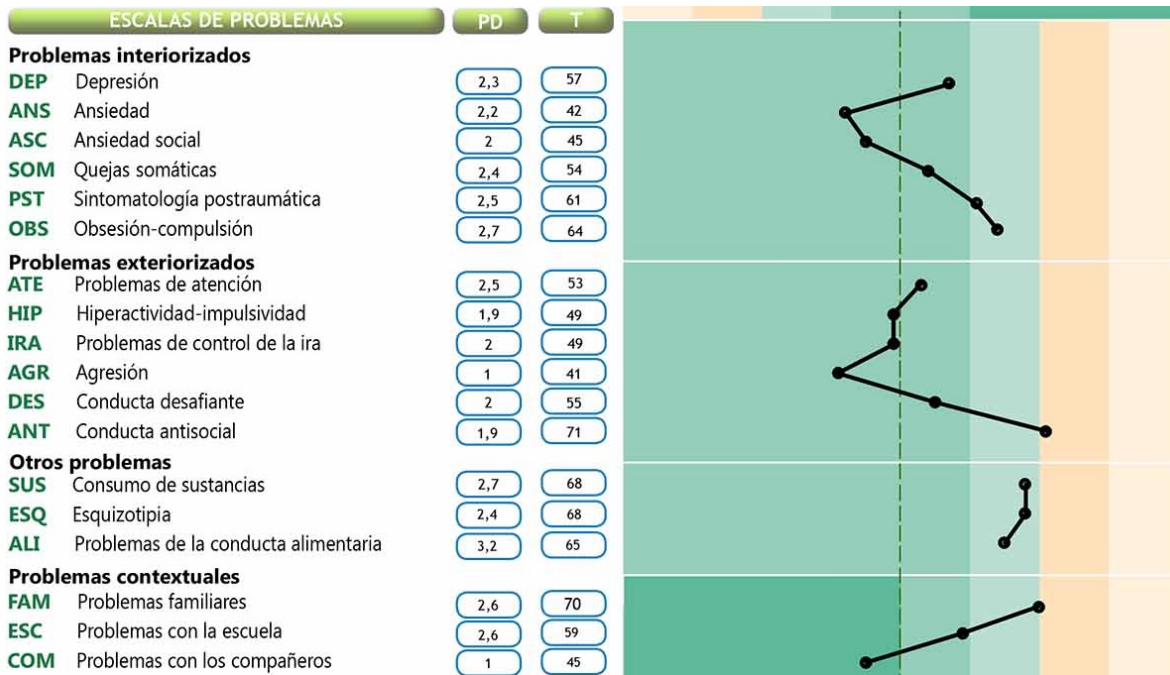
Problemas Interiorizados - **Melhor** – 3 (15 pts.); **Igual** – 2; **Pior** – 1 (17 pts.) – **perda 2 pts.**
 Problemas Exteriorizados - **Melhor** – 2 (17 pts.); **Igual** – 4; **Pior** – 0 (0 pts.) – **ganho 17 pts.**
 Otr. Pr. e Pr. Contextuais - **Melhor** – 5 (54 pts.); **Igual** – 0; **Pior** – 1 (3 pts.) – **ganho 51 pts.**

Aluno 1005



Problemas Interiorizados - **Melhor** – 2 (11 pts.); **Igual** – 1; **Pior** – 3 (17 pts.) – **perda 6 pts.**
 Problemas Exteriorizados - **Melhor** – 5 (49 pts.); **Igual** – 1; **Pior** – 0 (0 pts.) – **ganho 49 pts.**
 Otr. Pr. e Pr. Contextuais - **Melhor** – 4 (41 pts.); **Igual** – 1; **Pior** – 1 (3 pts.) - **ganho 38 pts.**

Aluno 1006



Problemas Interiorizados - **Melhor** – 6 (49 pts.); **Igual** – 0; **Pior** – 0 (0 pts) - **ganho 51 pts.**

Problemas Exteriorizados - **Melhor** – 6 (69 pts.); **Igual** – 0; **Pior** – 0 (0 pts.) – **ganho 69 pts.**

Otr. Pr. e Pr. Contextuais - **Melhor** – 5 (63 pts.); **Igual** – 1; **Pior** – 0 (0 pts.) – **ganho 63 pts.**

Aluno 1008

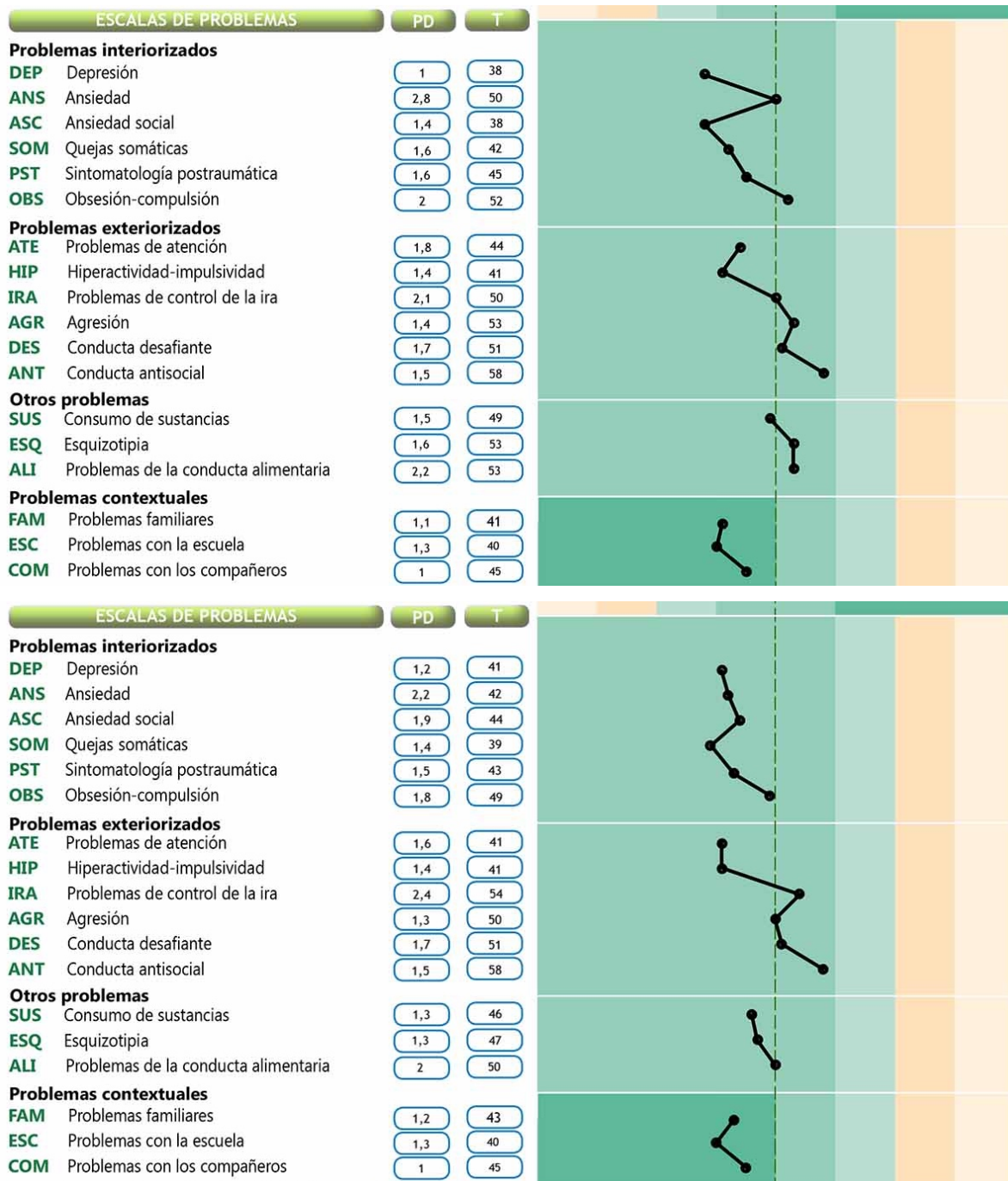


Problemas Interiorizados - **Melhor** – 2 (31 pts.); **Igual** – 1; **Pior** – 3 (11 pts.) – **ganho 20 pts.**

Problemas Exteriorizados – **Melhor** – 5 (28 pts.); **Igual** – 0 **Pior** – 1 (13 pts.) – **ganho 15 pts.**

Otr. Pr. e Pr. Contextuais - **Melhor** – 3 (19 pts.); **Igual** – 2; **Pior** – 1 (9 pts.) – **ganho 10 pts.**

Aluno 1009

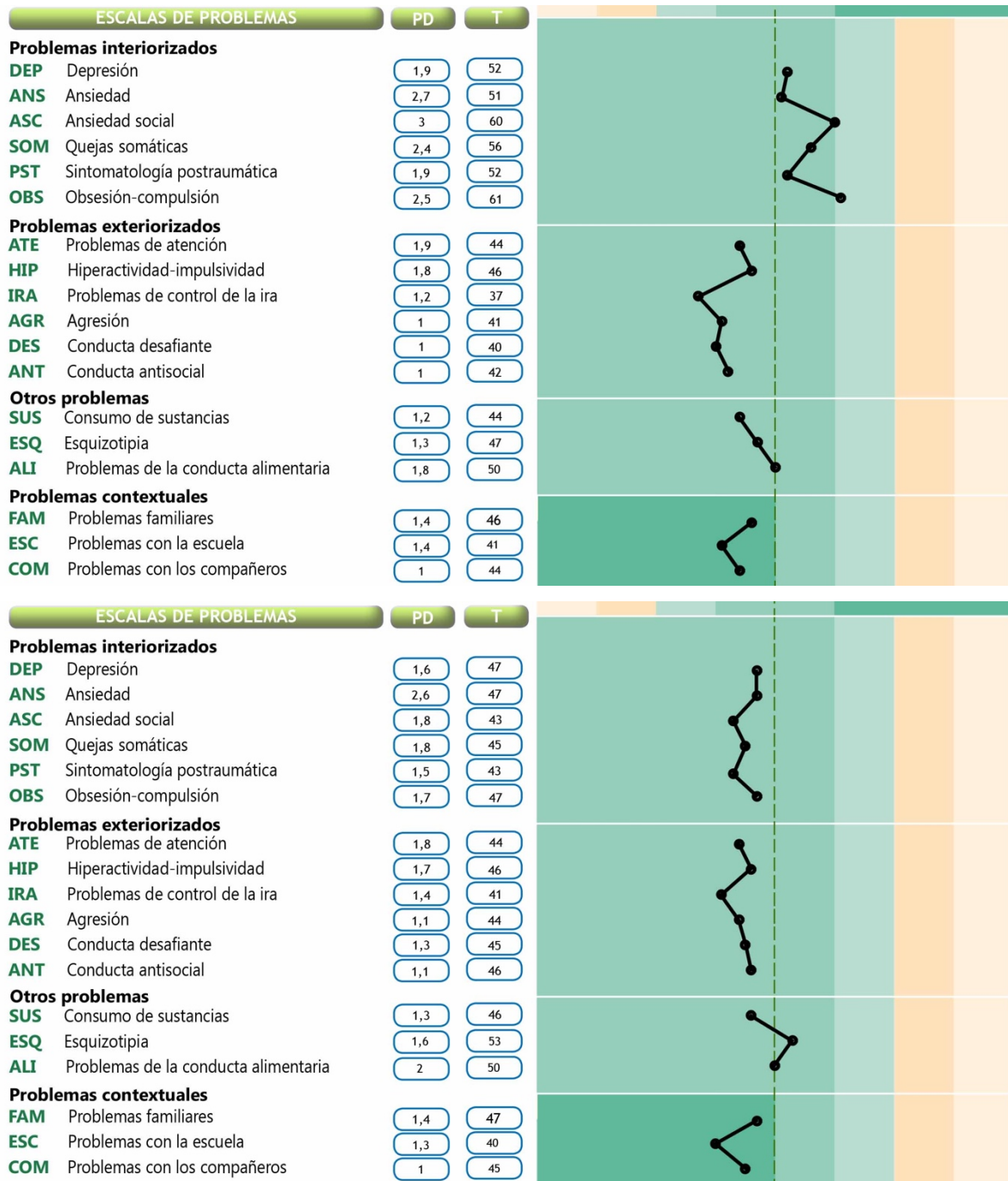


Problemas Interiorizados - **Melhor** – 4 (16 pts.); **Igual** – 0; **Pior** – 2 (9 pts.) – **ganho 7 pts.**

Problemas Exteriorizados - **Melhor** – 2 (6 pts.); **Igual** – 3; **Pior** – 1 (4 pts.) – **ganho 2 pts.**

Otr. Pr. e Pr. Contextuais – **Melhor** – 3 (12 pts.); **Igual** – 2; **Pior** – 1 (2 pts.) – **ganho 10 pts.**

Aluno 2001

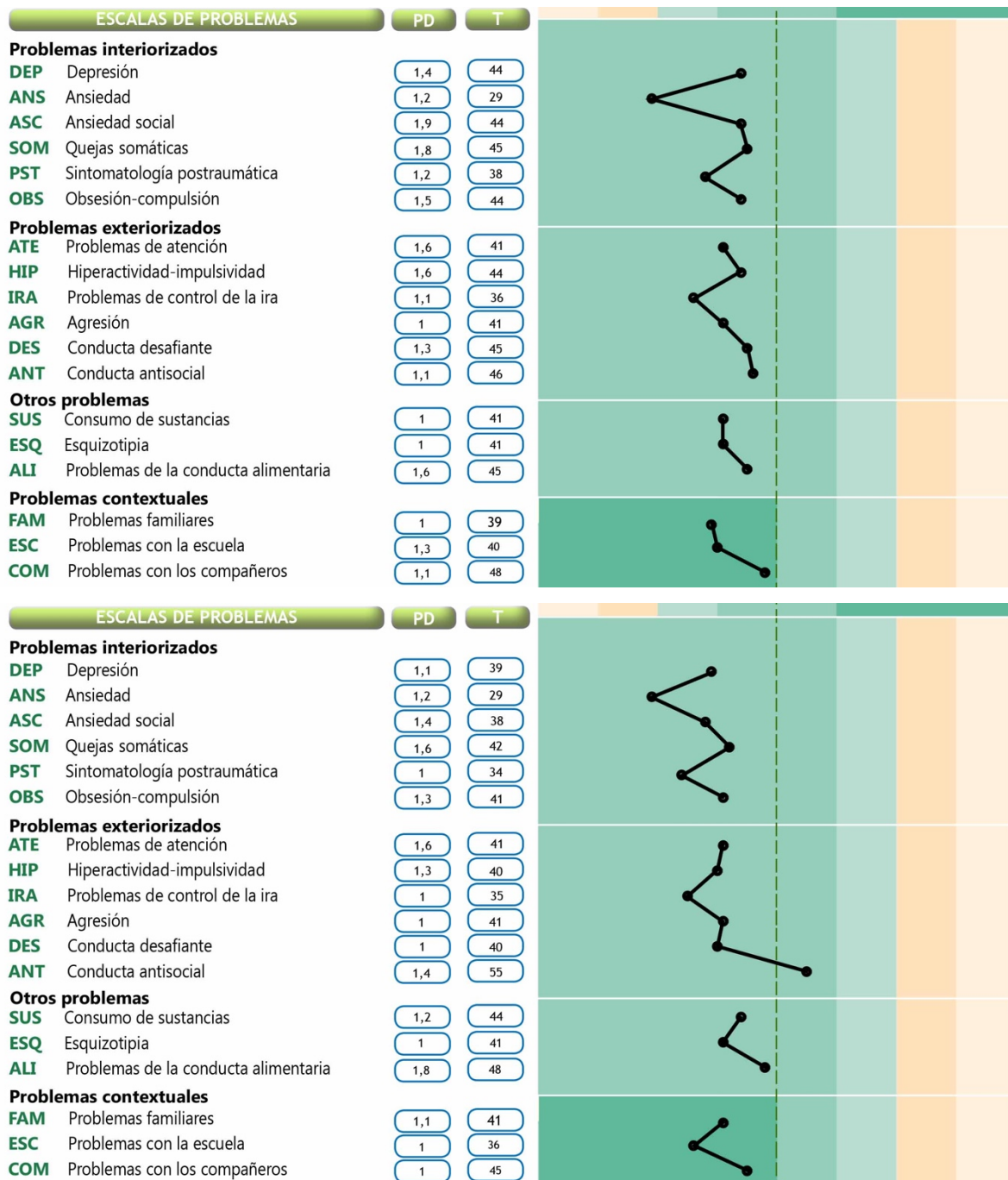


Problemas Interiorizados - **Melhor** – 6 (60 pts.); **Igual** – 0; **Pior** – 0 (0 pts.) – **ganho 60 pts.**

Problemas Exteriorizados - **Melhor** – 0 (0 pts.); **Igual** – 2; **Pior** – 4 (16 pts.) – **perda 16 pts.**

Otr. Pr. e Pr. Contextuais – **Melhor** – 1 (1 pts.); **Igual** – 1; **Pior** – 4 (10 pts.) – **perda 9 pts.**

Aluno 2002



Problemas Interiorizados - **Melhor** – 5 (21 pts.); **Igual** – 1; **Pior** – 0 (0 pts.) – **ganho 21 pts.**

Problemas Exteriorizados - **Melhor** – 3 (10 pts.); **Igual** – 2; **Pior** – 1 (9 pts.) – **ganho 1 pt.**

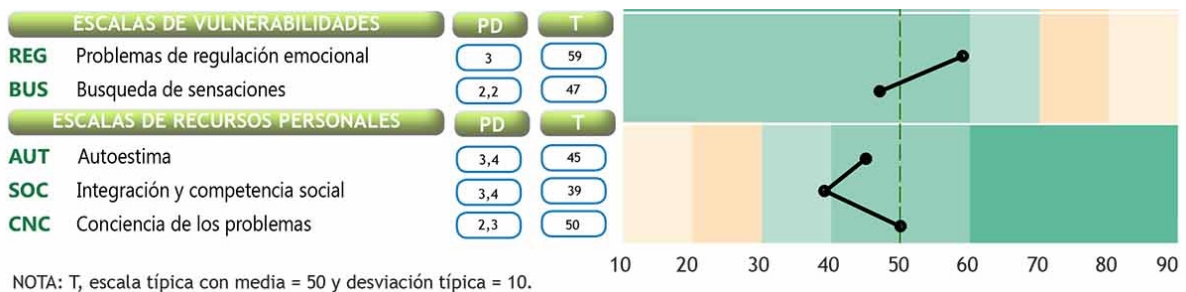
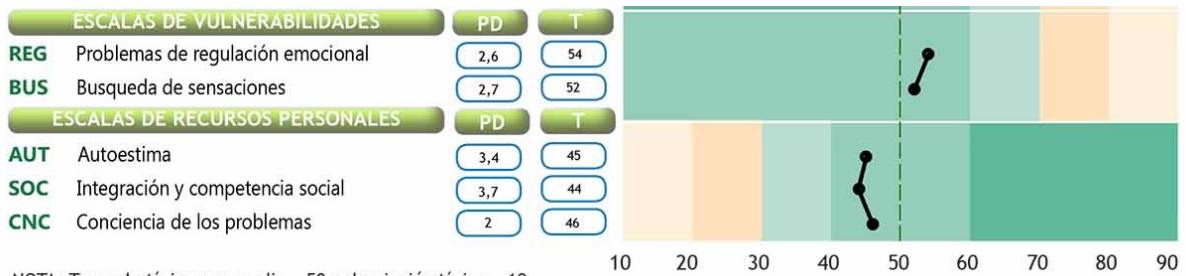
Problemas Contextuais – **Melhor** – 2 (7 pts.); **Igual** – 1; **Pior** – 3 (8 pts.) – **perda 1 pt.**

ANEXO XIII

Resultados da aplicação do SENA

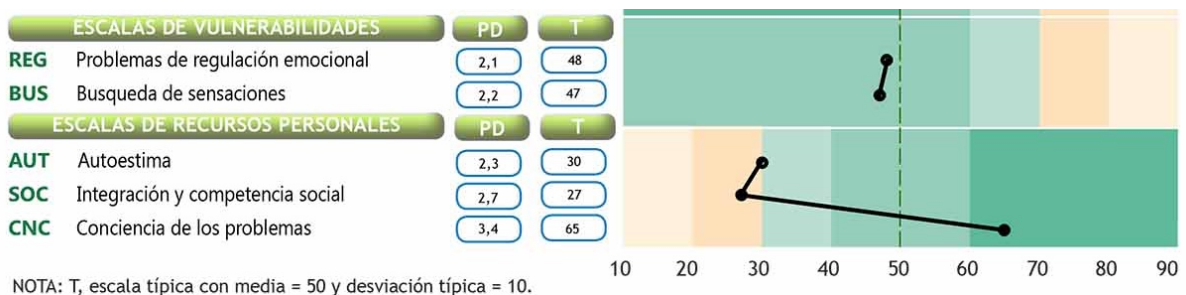
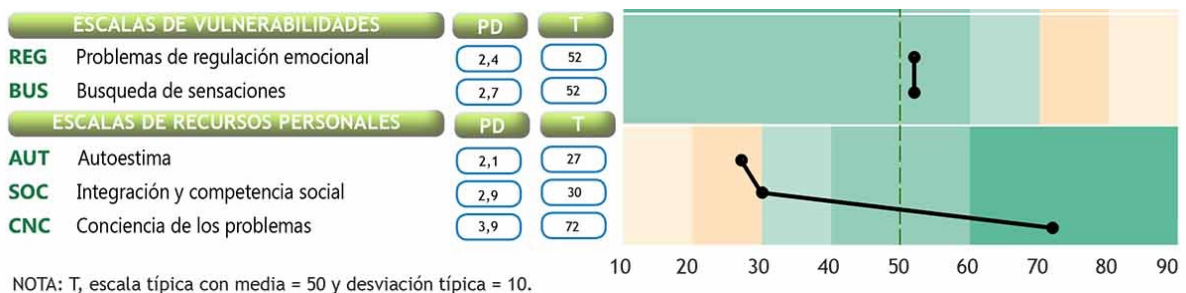
Escalas de Vulnerabilidades e de Recursos Pessoais

Aluno 1001



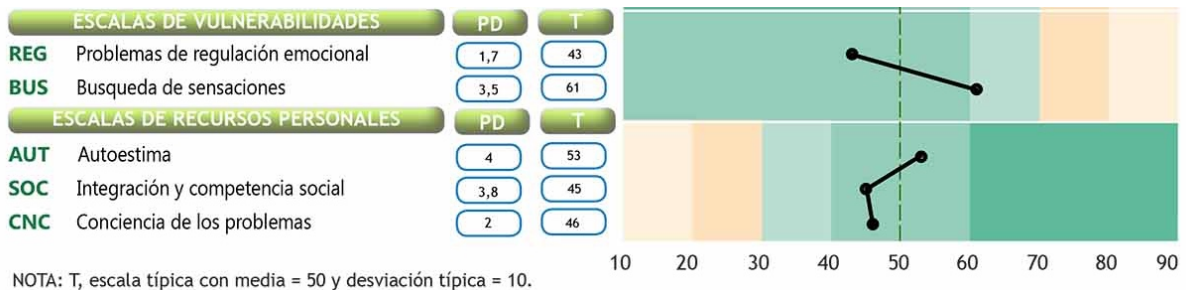
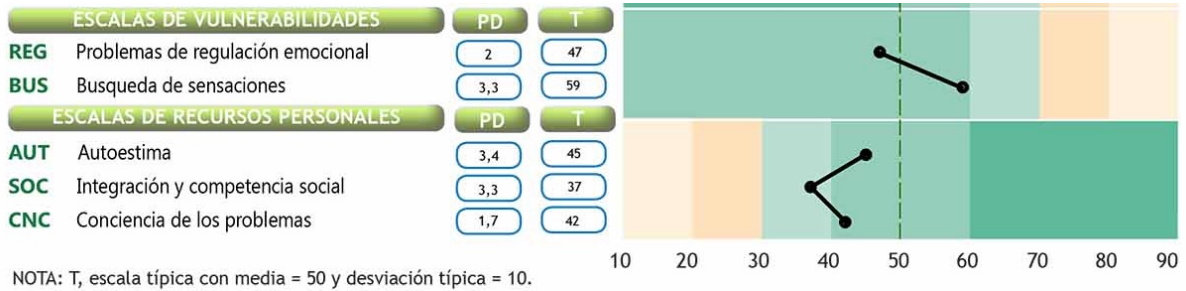
Escala Vuln. Rec. Pessoais - **Melhoria** – 2 (9 pts.); **Igual** – 1; **Pior** – 2 (10 pts.) – **perda 1 pt.**

Aluno 1002



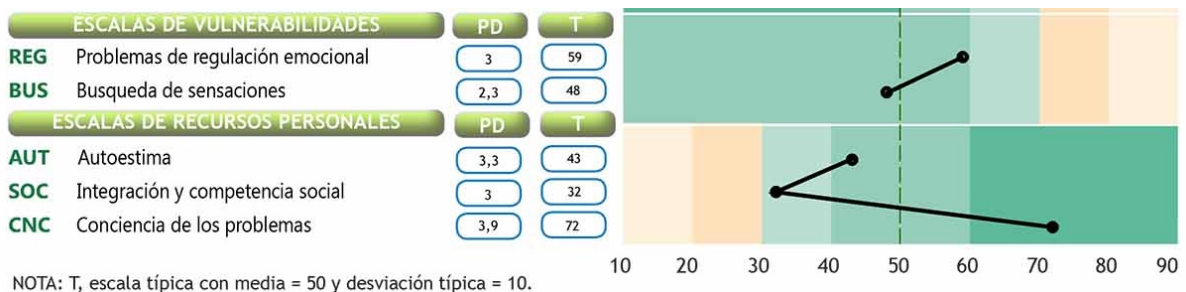
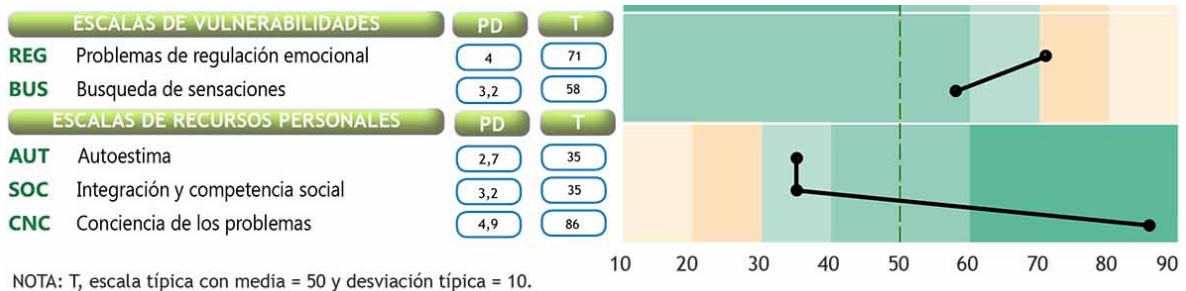
Esc. Vuln. Rec. Pessoais - **Melhoria** – 3 (12 pts.); **Igual** – 0; **Pior** – 2 (10 pts.) – **ganho 2 pts.**

Aluno 1003



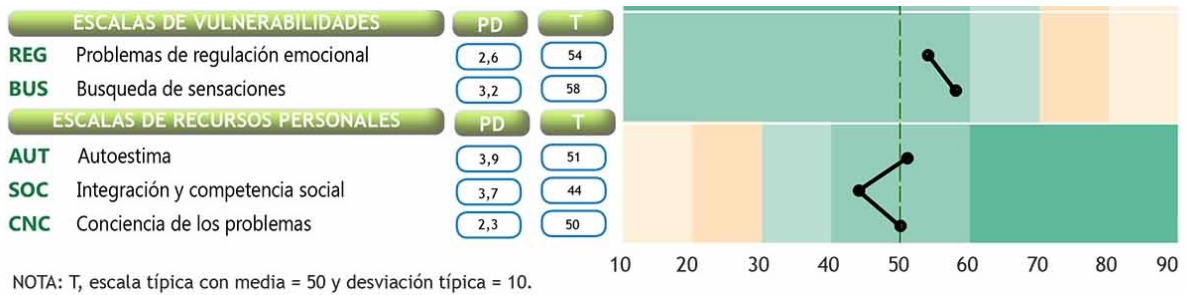
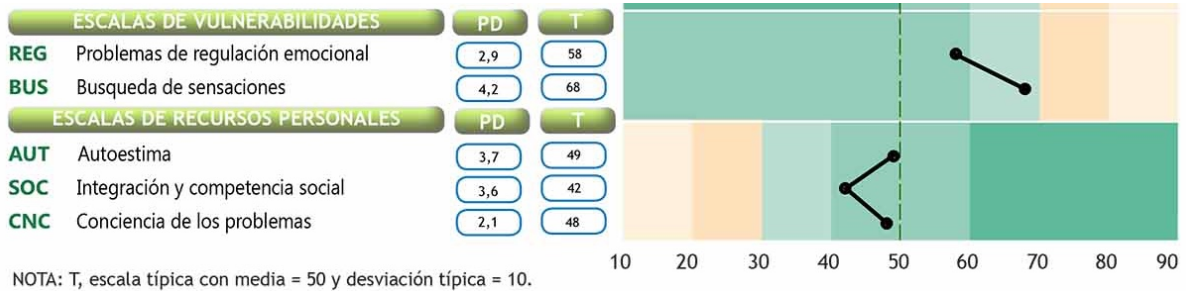
Esc. Vuln. Rec. Pessoais - **Melhoria** – 4 (24 pts.); **Igual** – 0; **Pior** – 1 (2 pts.) – **ganho 22 pts.**

Aluno 1004



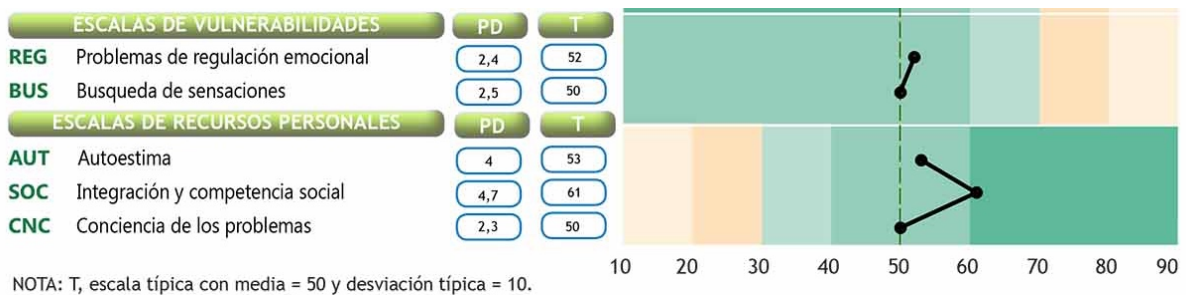
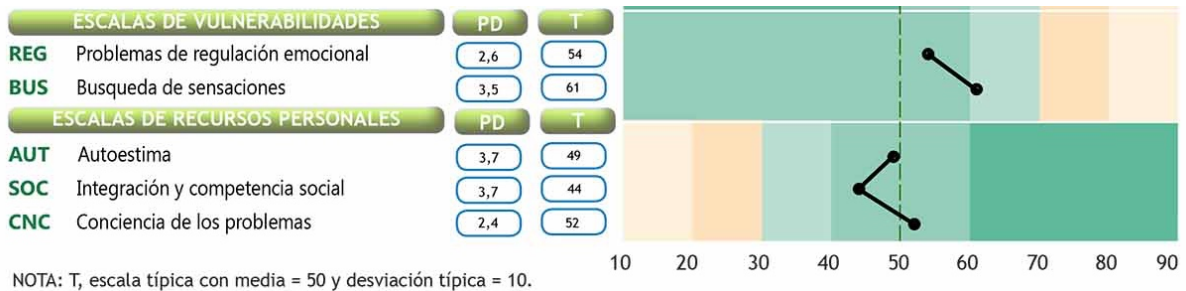
Esc. Vuln. e Rec. Pers. - **Melhoria** – 3 (30 pts.); **Igual** – 0; **Pior** – 2 (17 pts.) – **ganho 13 pts.**

Aluno 1005



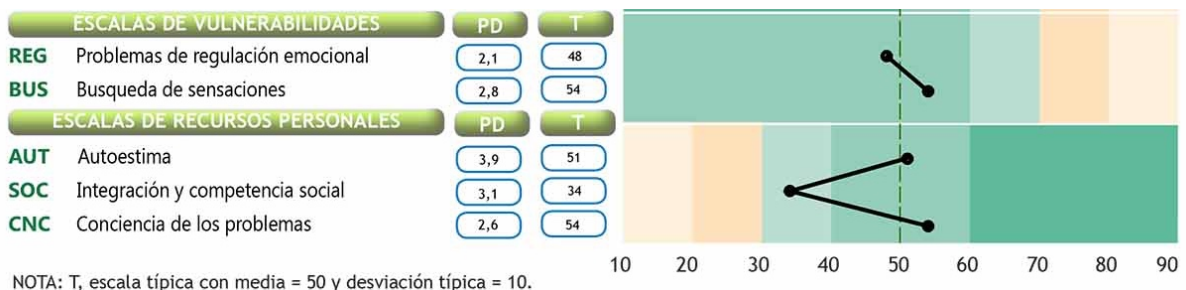
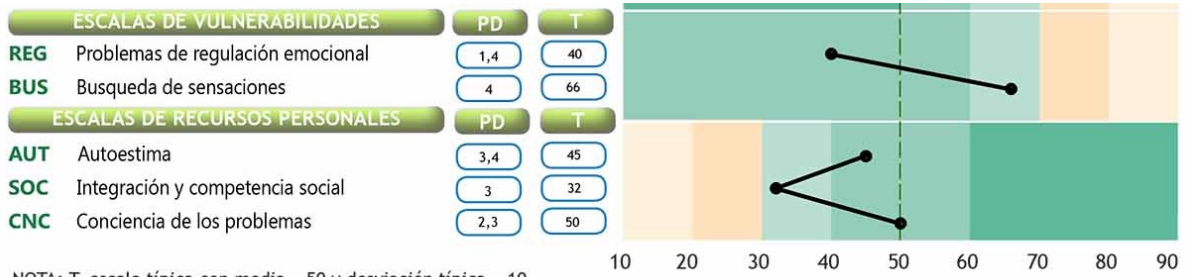
Esc. Vuln. e Rec. Pess. - **Melhoria** – 5 (20 pts.); **Igual** – 0; **Pior** – 0 (0 pts.) - **ganho 20 pts.**

Aluno 1006



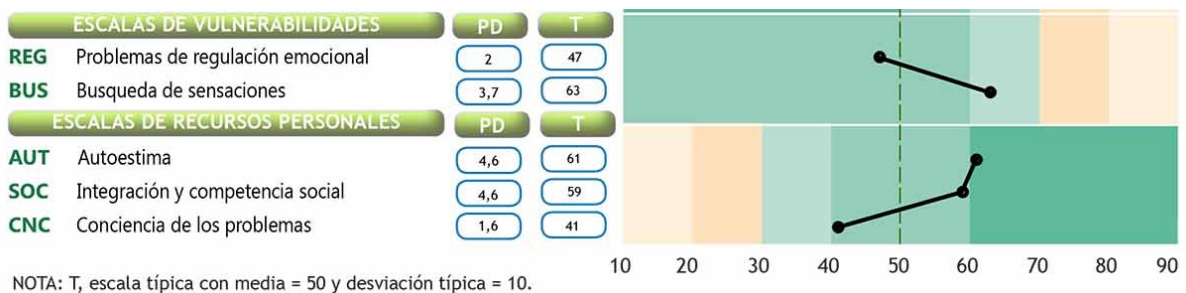
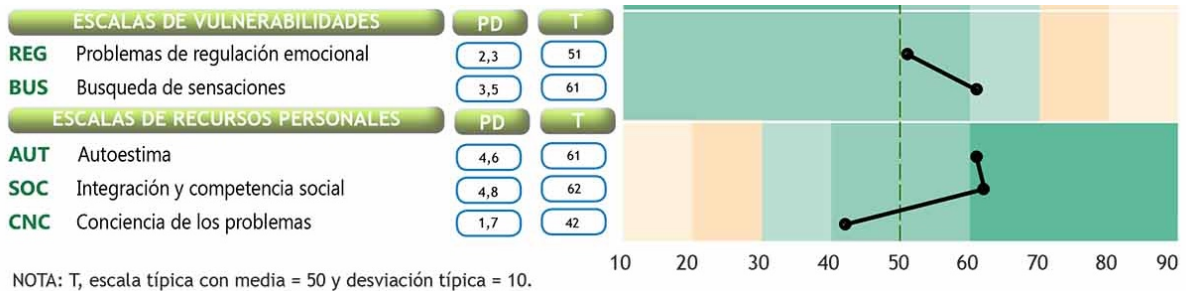
Esc. Vuln. e Rec. Pess. - **Melhoria** – 4 (34 pts.); **Igual** – 0; **Pior** – 1 (2 pts.) – **ganho 32 pts.**

Aluno 1008



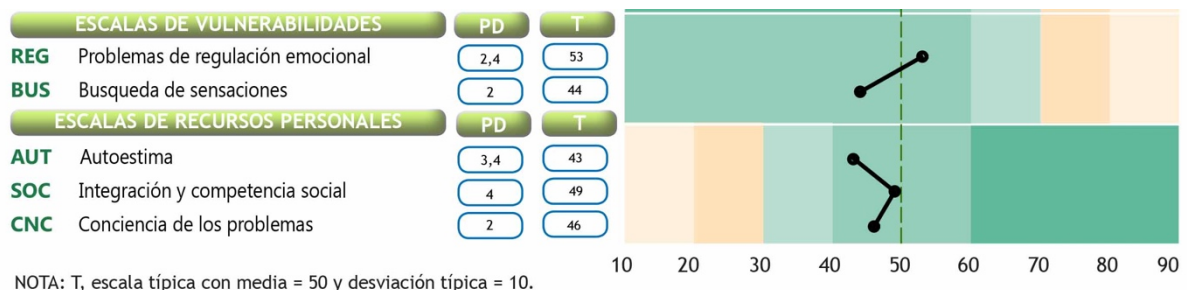
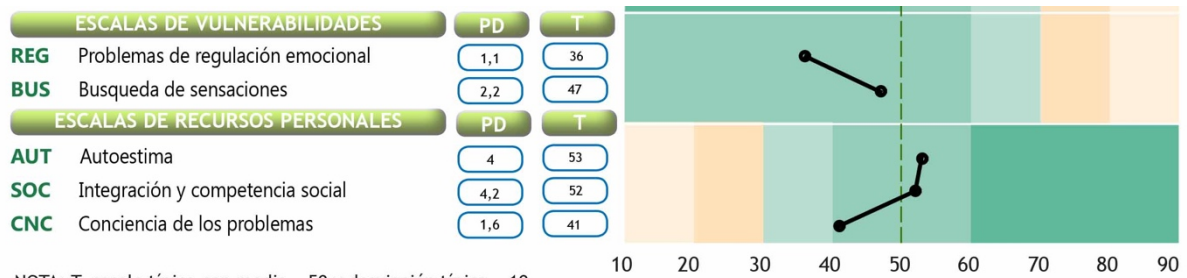
Esc. Vuln. e Rec. Pers. - **Melhoria** – 4 (24 pts.); **Igual** – 0; **Pior** – 1 (8 pts.) – **ganho 16 pts.**

Aluno 1009



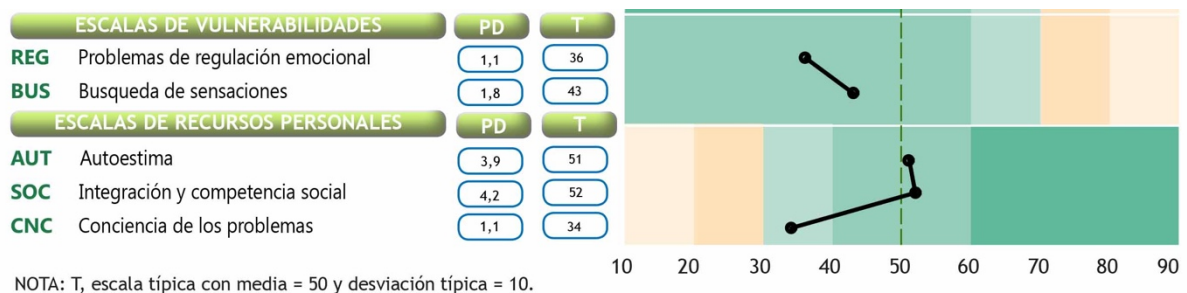
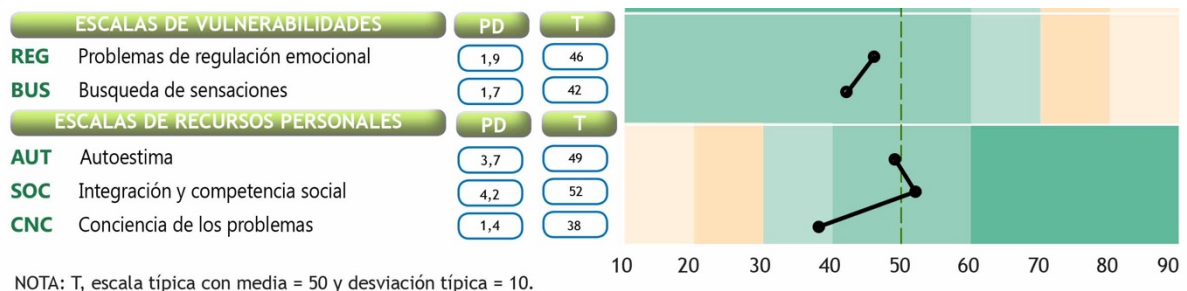
Escala Vuln. e Rec. Pessoais - **Melhoria** – 2 (5 pts.); **Igual** – 1; **Pior** – 2 (5 pts.) – **Igual.**

Aluno 2001



Esc. Vuln. e Rec. Pers. - **Melhoria** – 2 (8 pts.); **Igual** – 0; **Pior** – 3 (30 pts.) – **perda 22 pts.**

Aluno 2002



Esc. Vuln. e Rec. Pers. - **Melhoria** – 2 (12 pts.); **Igual** – 1; **Pior** – 2 (5 pts.) – **ganho 7 pts.**

ANEXO XIV
Variações nos resultados do SENA

Aluno 1001

Índice global - **Melhoria** – 3 (9 pts.); **Igual** – 2; **Pior** – 1 (3 pts.) – **ganho 6 pts.**
Problemas Interiorizados - **Melhor** – 2 (5 pts.); **Igual** – 1; **Pior** – 3 (9 pts.) – **perda 4 pts.**
Problemas Exteriorizados – **Melhor** – 3 (9 pts.); **Igual** – 2; **Pior** – 1 (5 pts.) – **ganho 3 pts.**
Otr. Pr. e Pr. Contextuais - **Melhor** – 3 (22 pts.); **Igual** – 1; **Pior** – 2 (9 pts.) – **ganho 13 pts**
Escala Vuln. Rec. Pessoais - **Melhoria** – 2 (9 pts.); **Igual** – 1; **Pior** – 2 (10 pts.) – **perda 1 pt.**

29 - Melhor – 13; igual – 7; pior – 9: **ganho – 17 pts.**

Aluno 1002

Índice global - **Melhoria** – 3 (15 pts.); **Igual** – 2; **Pior** – 1 (2 pts.) – **ganho 13 pts.**
Problemas Interiorizados – **Melhor** – 3 (14 pts.); **Igual** – 1; **Pior** – 2 (22 pts.) – **perda 8 pts.**
Problemas Exteriorizados - **Melhor** – 3 (14 pts.); **Igual** – 2; **Pior** – 1 (8 pts.) – **ganho 6 pts.**
Otr. Pr. e Pr. Contextuais - **Melhor** – 3 (30 pts.); **Igual** – 2; **Pior** – 1 (6 pts.) - **ganho 24 pts.**
Esc. Vuln. Rec. Pessoais - **Melhoria** – 3 (12 pts.); **Igual** – 0; **Pior** – 2 (10 pts.) – **ganho 2 pts.**

29 - Melhor – 15; igual – 7; pior – 7; **ganho – 37 pts.**

Aluno 1003

Índice global - **Melhoria** – 4 (19 pts.); **Igual** – 0; **Pior** – 2 (4 pts.) – **ganho 15 pts.**
Problemas Interiorizados - **Melhor** – 2 (4 pts.); **Igual** – 0; **Pior** – 4 (18 pts.) – **perda 14 pts.**
Problemas Exteriorizados - **Melhor** – 4 (19 pts.); **Igual** – 1; **Pior** – 1 (1 pt.) – **ganho 24 pts.**
Otr. Pr. e Pr. Contextuais - **Melhor** – 3 (12 pts.); **Igual** – 1; **Pior** – 2 (16 pts.) – **perda 4 pts.**
Esc. Vuln. Rec. Pessoais - **Melhoria** – 4 (24 pts.); **Igual** – 0; **Pior** – 1 (2 pts.) – **ganho 22 pts.**

29 - Melhor – 17; igual – 2; pior – 10; **ganho – 43 pts.**

Aluno 1004

Índice global - **Melhoria** – 5 (23 pts.); **Igual** – 1; **Pior** – 0 (0 pts.) – **ganho 23 pts.**
Problemas Interiorizados - **Melhor** – 3 (15 pts.); **Igual** – 2; **Pior** – 1 (17 pts.) – **perda 2 pts.**
Problemas Exteriorizados - **Melhor** – 2 (17 pts.); **Igual** – 4; **Pior** – 0 (0 pts.) – **ganho 17 pts.**
Otr. Pr. e Pr. Contextuais - **Melhor** – 5 (54 pts.); **Igual** – 0; **Pior** – 1 (3 pts.) – **ganho 51 pts.**
Esc. Vuln. e Rec. Pess. - **Melhoria** – 3 (30 pts.); **Igual** – 0; **Pior** – 2 (17 pts.) – **ganho 13 pts.**

29 - Melhor – 18; igual – 7; pior – 4; **ganho – 102 pts.**

Aluno 1005

Índice global - **Melhoria** – 5 (27 pts.); **Igual** – 0; **Pior** – 1 (1 pt.) – **ganho 26 pts.**
Problemas Interiorizados - **Melhor** – 2 (11 pts.); **Igual** – 1; **Pior** – 3 (17 pts.) – **perda 6 pts.**
Problemas Exteriorizados - **Melhor** – 5 (49 pts.); **Igual** – 1; **Pior** – 0 (0 pts.) – **ganho 49 pts.**
Otr. Pr. e Pr. Contextuais - **Melhor** – 4 (41 pts.); **Igual** – 1; **Pior** – 1 (3 pts.) - **ganho 38 pts.**
Escala Vuln. e Rec. Pess. - **Melhoria** – 5 (20 pts.); **Igual** – 0; **Pior** – 0 (0 pts.) - **ganho 20 pts.**

29 - Melhor – 21; igual – 3; pior – 5; **ganho – 127 pts.**

Aluno 1006

Índice global - **Melhoria** – 5 (54 pts.); **Igual** – 0; **Pior** – 1 (0 pts.) – **ganho 66 pts.**
Problemas Interiorizados - **Melhor** – 6 (49 pts.); **Igual** – 0; **Pior** – 0 (0 pts.) - **ganho 51 pts.**
Problemas Exteriorizados - **Melhor** – 6 (69 pts.); **Igual** – 0; **Pior** – 0 (0 pts.) – **ganho 69 pts.**
Otr. Pr. e Pr. Contextuais - **Melhor** – 5 (63 pts.); **Igual** – 1; **Pior** – 0 (0 pts.) – **ganho 63 pts.**
Esc. Vuln. e Rec. Pess. - **Melhoria** – 4 (34 pts.); **Igual** – 0; **Pior** – 1 (2 pts.) – **ganho 32 pts.**

29 - Melhor – 26; igual – 1; pior – 2; **ganho – 281 pts.**

Aluno 1008

Índice global - **Melhoria** – 5 (22 pts.); **Igual** – 1; **Pior** – 0 (0 pts.) – **ganho 22 pts.**
Problemas Interiorizados - **Melhor** – 2 (31 pts.); **Igual** – 1; **Pior** – 3 (11 pts.) – **ganho 20 pts.**
Problemas Exteriorizados – **Melhor** – 5 (28 pts.); **Igual** – 0 **Pior** – 1 (13 pts.) – **ganho 15 pts.**
Otr. Pr. e Pr. Contextuais - **Melhor** – 3 (19 pts.); **Igual** – 2; **Pior** – 1 (9 pts.) – **ganho 10 pts.**
Esc. Vuln. e Rec. Pess. - **Melhoria** – 4 (24 pts.); **Igual** – 0; **Pior** – 1 (8 pts.) – **ganho 16 pts.**

29 - Melhor – 19; igual – 4; pior – 6; **ganho – 83 pts.**

Aluno 1009

Índice global - **Melhoria** – 3 (6 pts.); **Igual** – 1; **Pior** – 2 (3 pts.) – **ganho 3 pts.**
Problemas Interiorizados - **Melhor** – 4 (16 pts.); **Igual** – 0; **Pior** – 2 (9 pts.) – **ganho 7 pts.**
Problemas Exteriorizados - **Melhor** – 2 (6 pts.); **Igual** – 3; **Pior** – 1 (4 pts.) – **ganho 2 pts.**
Otr. Pr. e Pr. Contextuais – **Melhor** – 3 (12 pts.); **Igual** – 2; **Pior** – 1 (2 pts.) – **ganho 10 pts.**
Escala Vuln. e Rec. Pessoais - **Melhoria** – 2 (5 pts.); **Igual** – 1; **Pior** – 2 (5 pts.) – **Igual.**

29 - Melhor – 14; igual – 7; pior – 8; **ganho – 22 pts.**

Aluno 2001

Índice global - **Melhoria** – 4 (26 pts); **Igual** – 1; **Pior** – 1 (5 pts.) – **ganho 21 pts.**
Problemas Interiorizados - **Melhor** – 6 (60 pts.); **Igual** – 0; **Pior** – 0 (0 pts.) – **ganho 60 pts.**
Problemas Exteriorizados - **Melhor** – 0 (0 pts.); **Igual** – 2; **Pior** – 4 (16 pts.) – **perda 16 pts.**
Otr. Pr. e Pr. Contextuais – **Melhor** – 1 (1 pts.); **Igual** – 1; **Pior** – 4 (10 pts.) – **perda 9 pts.**
Escala Vuln. e Rec. Pess. - **Melhoria** – 2 (8 pts.); **Igual** – 0; **Pior** – 3 (30 pts.) – **perda 22 pts.**

29 - Melhor – 13; igual – 4; pior – 12; **ganho – 34 pts.**

Aluno 2002

Índice global - **Melhoria** – 4 (11 pts); **Igual** – 1; **Pior** – 1 (2 pts.) – **ganho 9 pts.**
Problemas Interiorizados - **Melhor** – 5 (21 pts.); **Igual** – 1; **Pior** – 0 (0 pts.) – **ganho 21 pts.**
Problemas Exteriorizados - **Melhor** – 3 (10 pts.); **Igual** – 2; **Pior** – 1 (9 pts.) – **ganho 1 pt.**
Otr. Pr. e Pr. Contextuais – **Melhor** – 2 (7 pts.); **Igual** – 1; **Pior** – 3 (8 pts.) – **perda 1 pt.**
Escala Vuln. e Rec. Pess.- **Melhoria** – 2 (12 pts.); **Igual** – 1; **Pior** – 2 (5 pts.) – **ganho 7 pts.**

29 - Melhor – 16; igual – 6; pior – 7; **ganho – 53 pts.**

San Juan de Alicante, 3 de Agosto de 2019

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Simão' or 'S. Matos', written in a cursive style.

Simão Daniel Roldão de Matos