



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**

**A METÁFORA DA VIAGEM PARA UMA VISÃO ARTÍSTICA
DO CURRÍCULO DO ENSINO PROFISSIONAL:
EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS INTEGRADAS EM CURSOS
DE CUIDADOS SOCIAIS**

Maria Madalena Figueira Coelho e Campos Ghira

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Artística com especialização nas Artes
Plásticas em Educação

2019



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**

**A METÁFORA DA VIAGEM PARA UMA VISÃO ARTÍSTICA
DO CURRÍCULO DO ENSINO PROFISSIONAL:
EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS INTEGRADAS EM CURSOS
DE CUIDADOS SOCIAIS**

Maria Madalena Figueira Coelho e Campos Ghira

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Artística com especialização nas Artes
Plásticas em Educação
Orientador: Prof.Doutor Leonardo Charréu

2019

Este trabalho é especialmente dedicado a todas as minhas queridas alunas.

AGRADECIMENTOS

*Obrigada a nada, antes, grata por, me dirijo a todos aqueles que me acompanharam. Grata à minha família. Todos: presente, passado e futuro. Grata muito especialmente às minhas filhas, ao meu marido e ao meu cão que tomaram conta das horas que eu não teria visto passar, caso não estivessem lá para me contar o que se passava, enquanto eu escrevia uma *história* em tom académico. Grata às metáforas por me ajudarem a ser grata, ser perder a formalidade.*

*Grata à Escola Profissional Val do Rio por ser um *palco* de afetividade. A todos. Grata à Direção que me deixa inventar formas de saber, de saber estar, de saber fazer e de *saber viver em conjunto*.*

*Grata à Câmara Municipal de Cascais que acompanha de perto todas as histórias e por ser tão *responsável por aqueles que cativa*, oferecendo-lhes tempo. Grata ao Bairro dos Museus que até tem casa de histórias onde se pode “*andar no céu*”.*

*Grata à Eselx, a todos os *professores* de cada UC... cor, criatividade, história, cultura, artes, investigação, comunidade, multimédia, matemática, museu. Grata à coordenação pela sua *visão humanista*, que associa *competência a valores* adequando ao *perfil* de cada um dos seus mestrandos, *tempo de qualidade*. Grata à orientação que ficando responsável pelo tempo a perder, me obrigou a viajar por todos os planetas... dos pontos, das vírgulas, dos hífen, dos autores e dos intérpretes, dos livros, dos pormenores, do exemplo, da entrega, da *matéria-prima*!*

*Grata a todos os mestrandos 2017.2019 que comigo guardaram sonhos em recipientes *criativos*.*

Grata, muito grata à todas aquelas a quem eu prometi agradecer pessoalmente e que fizeram esta viagem comigo: Laura, M^aInês, Simaura, Beatriz, Margarida, Cristiana, Mafalda, Rita, Mariana, Maria, Mariana, Andreia, Cinthia, Susana, Carolina, Vânia, M^a Francisca, Sara, Beatriz, Maria, Joana, Catarina, Iryna, Beatriz, Carina, Margarida, Jéssica. Margarida, Bárbara, Mafalda, Maythê, Raquel, Tatiana, Maria Joana, Joana, Natacha, Ana Teresa, Madalena, Teresa.

Da festa da escola para o palco da vida... é muito simples: Agradeço partilhando um segredo. Ficando responsável por aquilo que cativas, o tempo nunca se perde, a aprendizagem é sempre essencial, mesmo quando é invisível aos olhos.

Grata para a vida.

“A verdadeira viagem de descoberta não consiste em procurar novas paisagens, mas em ter novos olhos.”

Maria Joana Gonçalves,
Aluna participante no Projeto
Tapse16 | 03 jun 2019

RESUMO*

Este estudo situa-se na área temática da educação artística em cursos do ensino profissional, e pretende contribuir para a construção de evidências sobre o lugar das Artes na Educação como área promotora de qualidade de vida -; *aprendizagem para a vida*, vivida a partir de experiências artístico-expressivas integradas em trabalho de projeto que considerou as autorrepresentações e concetualizações percorridas pela subjetividade dos alunos. Esta *viagem* de aprendizagem, foi vivenciada numa metodologia que se quis comprometer com a aceção de uma escolaridade participada, pelo mapeamento de lugares de encontro e ressignificação do ambiente educativo, estendido ao espaço cultural, e buscou fundamentar a sua relevância a partir de uma visão de *currículo para a leitura do mundo*, numa lógica de fruição/contemplação, reflexão/observação, participação/comunicação. Participaram no estudo, grupos/turma do ensino profissional: Curso Técnico de Apoio à Infância, Curso Técnico de Apoio Psicossocial contando também com a presença do Curso Técnico de Auxiliar de Saúde numa das ações desenvolvidas no projeto de intervenção. O estudo foi desenvolvido em projeto de investigação-ação e teve como objetivo compreender em que sentido a educação artística se relaciona com a aquisição de competências que se estabelecem numa perspetiva – *educação para a vida* –, num percurso que se fez percorrendo os conceitos de: qualidade, competência, compromisso e felicidade. Como opções metodológicas optou-se por uma abordagem qualitativa embora recorrendo também a tratamento de dados quantitativos, sempre integrados numa perspetiva qualitativa. Como técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados, foram utilizados: Observação sistemática e participante, questionários e análise documental, recorrendo depois à triangulação de técnicas de recolha de dados para assegurar a credibilidade dos resultados, bem como garantir a complexidade, riqueza e profundidade do estudo. A metodologia fez emergir linhas de reflexão, na voz dos alunos, sobre a sua relação com o sentido da sua própria escolaridade.

Palavras Chave: Educação Artística, Desenvolvimento Pessoal e Social Intencionalidade Pedagógica, Metáfora da Viagem, Evento como Pedagogia

ABSTRACT*

This study is located in the thematic area of artistic education in professional education courses, and aims to contribute to the construction of evidence on the place of the Arts in Education as an area promoting quality of life -; learning for life, lived from artistic-expressive experiences integrated in project work that considered the self-representations and conceptualizations covered by the subjectivity of the students. This learning trip was carried out in a methodology that was intended to be committed to the idea of a participatory schooling, by mapping places of encounter and re-signification of the educational environment, extended to the cultural space, and sought to substantiate its relevance from a vision of curriculum for reading the world, in a logic of fruition / contemplation, reflection / observation, participation / communication. Participating in the study, groups / groups of professional education: Technical Course of Support to Childhood, Technical Course of Psychosocial Support also counting with the presence of Technical Course of Health Assistant in one of the actions developed in the intervention project. The study was developed in an action research project and had as objective to understand in what sense the artistic education is related to the acquisition of competences that are established in a perspective - education for life -, in a course that has been traversed the concepts of: quality, competence, commitment and happiness. As methodological options, a qualitative approach was chosen, but also the use of quantitative data, always integrated in a qualitative perspective. Data collection and analysis techniques and instruments were used: Systematic and participant observation, questionnaires and documentary analysis, then using the triangulation of data collection techniques to ensure the credibility of the results, as well as guarantee the complexity, richness and depth of the study. The methodology gave rise to lines of reflection, in the students' voice, about their relation with the meaning of their own schooling.

Keywords: Artistic Education, Personal and Social Development Pedagogical Intentionality, Travel Metaphor, Event as Pedagogy

INDÍCE

INTRODUÇÃO.....	1
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
1. EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO	5
1.1. Visão Global qualidade e equidade	5
1.1.1. Educação Para Todos (EPT) 1990.2000	7
1.1.2. Os 4 Pilares da Aprendizagem para o Sec. XXI - UNESCO 1996.....	8
1.1.3. Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável ODS4 2015	9
1.1.4. Perfil dos Alunos para o séc. XXI 2016 DGE	10
1.2. Da Qualificação à Competência	12
2. EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL.....	14
2.1. Visão Cultural literacia e cidadania	14
2.1.1. Educação para a Cidadania e Educação Inclusiva	16
2.1.2. A nova visão educativa: inovação, autonomia e flexibilidade curricular ...	16
2.2. Da Competência ao Compromisso	17
3. A METÁFORA NA VIAGEM DE APRENDIZAGEM PARA A VIDA.....	19
3.1. Visão Artística afetividade e sustentabilidade	19
3.1.1. A Gramática da Literacia Artística: a formar leitores com, no e para o mundo	20
3.1.2. O valor performativo da metáfora: evento como pedagogia.....	23
3.2. Do Compromisso à Felicidade.....	25
II. ESTUDO EMPÍRICO	27
4. PROJETO INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	27
4.1. Contextualização.....	27
4.1.1. Concelho de Cascais CMCascais.....	27
4.1.2. Escola Profissional Val do Rio	29
4.1.2.1. Curso Técnico de Apoio à Infância	29
4.1.2.2. Curso Técnico de Apoio Psicossocial	29

4.1.2.3. Curso Técnico de Auxiliar de Saúde	30
4.2. Opções Metodológicas	30
4.2.1. Problemática e Objetivos	30
4.2.2. Desenho de Estudo	32
4.2.3. Participantes no Estudo	34
4.2.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados	35
5. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO REAL	50
5.1. Enquadramento 2009 2019	50
5.1.1. Cascais 2018 – Cidade Educadora Participação Casino Estoril – Sala Preto e Prata 14 nov 2018	52
5.1.2. Formação Professores - EncontrAr.Te 2018.2019	54
5.2. Objetivos / Cronograma	54
5.3. Atividades / Estratégias	55
5.3.1. Semana 1 2 3 4 - Escola ao Palco	55
5.3.2. Semana 5 - Escola ao Palco Auditório	58
5.3.3. Semana 6 7- Bairro dos Museus Uma Cidade – Vila Educadora para as artes	59
5.3.4. Semana 8 – Bairro dos Museus Land Art	60
5.3.5. Semana 9 10 - Bairro dos Museus Fundação D. Luís Centro Cultural de Cascais	64
5.3.6. Semana 11 12 13 - Bairro dos Museus Casa do Histórias Paula Rêgo Atelier Gravura	66
5.3.7. Semana 14 – Avaliação Final Projeto	69
6. ANÁLISE DE RESULTADOS	71
CONCLUSÕES	78

INDÍCE DE FIGURAS

Figura 1. Ação 1 - 1ª Semana - Resultado Questionários Q1, Q2 e Q3	40
Figura 2. Ação 1 - 2ª Semana - Resultado Questionários Q1, Q2 e Q3	40
Figura 3. Ação 1 - 1ª Semana - Resultado Questionário Q2.2	41
Figura 4. Ação 1 - 1ª Semana - Resultado Questionário Q1.1	41
Figura 5. Ação 1 - 1ª Semana - Resultado Questionário Q2.1	42
Figura 6. Ação 1 - 3ª Semana - Resultado Questionário Q4.1	43
Figura 7. Ação 2 – Escola ao Palco - Grelhas de Observação 1º, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª Semanas	44
Figura 8. Ação 2- Escola ao Palco – Resultado da Reflexão	45
Figura 9. Ação 2 - Escola ao Palco - Relação teórico-prática.....	46
Figura 10. Ação 3 – 7ªa Semana - Resultado Questionários A	47
Figura 11. Ação 3 - 7ª Semana - Resultado Questionário B.....	48
Figura 12. Ação 8ª - Semana 3ª – Land Art - Grelha de Observação Participante	49
Figura 13. 3ª Ação - 8ª Semana – Visitas em Continuidade - Grelha de Observação Participante.....	49
Figura 14. Cerimónia Encerramento Cascais 2018 - Casino Estoril Sala Preto e Prata 14 nov 2018.....	53
Figura 15. Ação 2 - Escola Ao Palco Auditório Srª Boa Nova S. João Estoril 01 fev 19	58
Figura 16. Ação 3 - 8ª Semana - Land Art – Fechar os olhos para ver.....	61
Figura 17. Ação 3 - 8ª Semana - Land Art – Ver, Olhar, Interpretar	61
Figura 18. Ação 3 - 8ª Semana - Land Art – Bordalo II Uma Rocha Estranha.....	62
Figura 19. Ação 3 - 8ª Semana - Land Art – Alberto Caeiro Árvore em Mim	63
Figura 20. Ação 3 - 8ª Semana - Land Art - Marta Wengorovius Casa.....	63
Figura 21. Ação 3 - 8ª Semana - Land Art – Atividade Final	64
Figura 22. Ação 3 - 9ª Semana - Centro Cultural de Cascais Fundação D. Luís.....	65
Figura 23. Ação 3 - 11ª Semana - Centro Cultural Cascais Exposição Temporária Rui Matos – Através da Superfície Rui Horta Pereira – Mapa Luga. Uma lacuna.....	65
Figura 24. Ação 3 - 11ª Semana - Casa de Histórias Paula Rêgo.....	66
Figura 25. Ação 3 - 11ª Semana - Casa de Histórias Paula Rêgo – Atelier Gravura ...	67
Figura 26. Ação 3 - 12ª Semana - Casa de Histórias Paula Rêgo – Atelier Gravura ...	68
Figura 27. Casa de Histórias Paula Rêgo - Exposição Gravura - 02 jun 2019	69

Figura 28. Ação 1 - 14ª Semana - Assembleia Final - EPVR.Estoril 03 abr 2019.....	70
Figura 29. Pormenor Registo	74
Figura 30. Pormenor Registo	75

INDÍCE DE TABELAS

Tabela 1. Quadro Matriz de leituras integradas do edifício educacional e das seis aprendizagens finalísticas (Carneiro, 2005, p.44)	14
Tabela 2. Quadro de Categorias de Observação Participante Notas de Campo	36

LISTA DE ABREVIATURAS

ADN	Ácido Desoxirribonucleico
AE	Aprendizagens Essenciais
CD	Cidadania e Desenvolvimento
CIS	Comunidade e Intervenção Social
CMC	Câmara Municipal de Cascais
DGE	Direção Geral de Educação
DSDC	Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular
EA	Educação Artística
ECDM	Expressão Corporal, Dramática e Musical
EEA	Equipa de Educação Artística
EF	Educação Física
ENEC	Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania
EP	Expressão Plástica
EPT	Educação Para Todos
EPVR	Escola Profissional Val do Rio
EUA	Estados Unidos da América
HSCG	Higiene, Segurança e Cuidados Gerais
I-A	Investigação-Ação
ME	Ministério da Educação
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
ODS	Objetivo para o Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
OVI	Olhar, Ver e Interpretar
PA	Perfil de Aluno
PAA	Plano Anual de Atividades
PACF	Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
PEEA	Programa de Educação Estética e Artística
SOC	Sociologia
TAPSE	Curso Técnico de Apoio Psicossocial Estoril
TAIE	Curso Técnico de Apoio à Infância
TASE	Curso Técnico de Auxiliar de Saúde
UFCD	Unidades de Formação de Curta Duração

UNESCO

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a
Cultura

INTRODUÇÃO

Este estudo surge no âmbito do Mestrado em Educação Artística com especialização nas Artes Plásticas em Educação e foi desenvolvido em contexto formal, na Escola Profissional Val do Rio – Polo do Estoril – ensino profissional. O Projeto de Intervenção que aqui se apresenta na prática pedagógica foi executado em cursos nível IV, na vertente comum dos cuidados sociais, em turmas de 3º Ano dos cursos: Técnico de Apoio à Infância, Técnico de Apoio Psicossocial, contando também com a participação do Curso Técnico de Auxiliar de Saúde numa das ações do projeto transdisciplinar decorrido entre o dia 3 de janeiro 2019 e o dia 28 de abril de 2019.

A Escola Profissional Val do Rio é uma escola profissional do concelho de Cascais que não sendo uma escola de artes e/ou ensino artístico, tem vindo a desenvolver trabalho neste âmbito nos últimos dez anos, tendo sido, no ano 2017-2018, convidada a participar nas cerimónias de encerramento do projeto internacional, *Cascais 2018-Cidade Educadora*. A experiência vivida nos dez anos de trabalho que aqui importa situar, desenvolvida em torno de um *evento* em palco, não apenas valoriza a visão do Projeto Educativo que se quer participada pela comunidade educativa, colocando os seus parceiros, comunidade e famílias, em comunicação e relação – trinómio essencial na promoção dos princípios, metas e valores previstos nos normativos político-educativos para o regime de autonomia das escolas – bem como se constituiu como fator de inclusão e vetor de empreendedorismo social, promovendo autodescobertas individuais que evidenciaram a sua relevância não apenas ao nível da formação mas, numa visão mais alargada, ao nível do desenvolvimento pessoal e social dos alunos; agentes promotores para um futuro sustentável.

Considerou-se no ano letivo passado - a par com o desenrolar das Unidades Curriculares deste mestrado, que foram acompanhando e avaliando o desenrolar deste projeto *Cascais 2018-Cidade Educadora* – nomeadamente: Oficina Artístico Pedagógica e Oficina Multimédia - o potencial de uma nova (re)visão (curricular) que pedia a “arte de desenhar” um *mapa performativo* mais alargado que considerasse um caminho tido como “contexto real de trabalho”, atribuindo outro significado à sala de aula, palco, agora também a querer considerar a cidade e o museu como agentes educativos para a prática pedagógica, não perdendo de vista o carácter de trabalho

integrado não apenas em termos físicos mas acima de tudo, no quadro de formação pessoal e social.

Importava a ação e acima de tudo, a relação e a reflexão *entre* cada passo e *entre* os seus intervenientes. Para tal, foi implementado o protocolo com o programa ENVOLVE-TE – Bairro dos Museus, CMC desenvolvido a partir de um diálogo estreito com este Serviço Educativo, onde não se considerou o território como lugar para simples “visita” do estudo, sendo antes considerado como agente educativo, comprometido com a adequação das estratégias/atividades ao perfil de cada grupo/turma.

É com base nestas premissas iniciais que se apresentam como eixos estruturantes deste estudo: i) o mapeamento de uma viagem, metafórica no sentido em que quis refletir sobre a componente específica da educação artística, numa visão que não se focou nos resultados, mas antes em entender os processos onde se antecipa e confirma o potencial criativo de cada um, diferente do outro, unido numa equipa de trabalho; ii) um projeto que assentou numa metodologia de trabalho colaborativo e corresponsabilizante, numa aprendizagem estética e artística, experimental e colaborativa (relacional); iii) o registo expressivo, artístico e afetivo, entendido como processo de construção de referências que visam aumentar o campo intertextual promotor de uma maior literacia, de modo a formar leitores *do mundo, no mundo e para o mundo*.

O enquadramento teórico organizou-se em três grandes temas: i) Educação e Desenvolvimento, que pretendeu situar a evolução dos conceitos de qualidade e equidade no quadro cronológico político-normativo; ii) Educação Artística e Desenvolvimento Pessoal e Social, que pretendeu fundamentar a relação entre os dois conceitos; iii) A Metáfora Na Viagem De Aprendizagem Para A Vida, que pretendeu situar a arte como estratégia fundamental para a ação educativa na formação de *leitores do mundo*. Cada Capítulo, subdivide-se em subcategorias e análise; i) documental e ii) teórica, de forma a produzir interpretações possíveis que não podendo ser prescritiva pelo seu cariz diferenciador, conceptualiza o percurso i) da qualificação à competência; ii) da competência ao compromisso; iii) do compromisso à felicidade, expressão de aprendizagem significativa. Este campo de concetualização é percorrido com recurso a dados variados, usando o *contraste* entre uma tipologia descritiva de análise documental, cruzada com outras fontes de recolha em que se quis valorizar a voz dos alunos, costurada por uma escrita à qual quisemos dar um cunho artístico-literário

(subcapítulos), porque achamos ser a melhor forma de evidenciar a relação valorativa das diferentes unidades de análise.

Considerando então o quadro geral desta investigação: a relação entre a educação artística e o desenvolvimento pessoal, buscando compreender em que sentido esta se relaciona com a aquisição de competências que se estabelecem numa perspectiva de *aprendizagem para a vida* na construção da pessoa, como condição de liberdade e dignidade humana, conforme os objetivos traçados até 2030, pela UNESCO, foram definidas as questões orientadoras do estudo:

- Como é que os processos de criação artística (em cursos técnico profissionais na vertente comum dos cuidados sociais), podem contribuir para a promoção das competências do aluno do século XXI, num processo de reconhecimento do seu papel social, individual e coletivo?
- Em que medida a alteração do contexto de aprendizagem, (integrando atividades artísticas em contextos diversificados), pode potenciar o aumento do níveis das múltiplas literacias contemporâneas e em que medida estes se constituem como ganhos para a vida pessoal dos alunos?
- De que modo pode esse *sentido de si mesmo*, contribuir para um sentido de pertença, e de que modo esse sentimento se expressa artisticamente?

Este trabalho desenvolveu-se segundo uma metodologia de investigação-ação, estando esta inscrita numa “família de metodologias que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica.” (Coutinho, 2016, p. 363-364).

Se a formação é quantificada em torno do sucesso escolar, já o desenvolvimento pessoal e social é observado e aferido nos afetos e nas relações que se estabelecem pelo percurso de conhecimento que maioritariamente se inicia sem sentido de pertença, sem projeto de vida, ainda que a via de ensino profissional já pressuponha uma escolha em termos de vocação. Na vertente comum dos cuidados sociais, a componente de formação pessoal e social atravessa todas as áreas, fazendo-se modelo para todos, tendo em conta um presente que vem a definir um conceito de conhecimento que assenta numa visão humanista, de encontro entre uns e outros.

Nas conclusões finais valoriza-se a forma de compreender o significado que os alunos construíram neste percurso *Da Festa da Escola para o Palco da Vida*, que não sendo mensuráveis careceram de uma observação dos fenómenos entre os acontecimentos, na conceção de *evento* que aqui se apresenta, e as interações que permitiram penetrar no mundo conceptual que aqui se procura adentrar pela complexidade que a relação virtual tecnológica introduziu. Convoca a uma reflexão sobre uma nova forma de construir conhecimento não-reproduzido, antes, criado a partir de uma maior ação para com o produto discursivo e reflexivo ou uma outra forma de retratar o mundo interior que se constitui como autorrepresentação por uma determinada racionalização da sensibilidade.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

“– Quer dizer-me, por favor, que caminho devo tomar a partir daqui?
- Isso depende muito de onde queiras ir! Disse o gato.
- Não me importa muito – disse Alice.
- Então é indiferente o caminho para onde vás – disse o gato!”
(Carroll, 2010, p.72)

1.1. Visão Global | qualidade e equidade

Segundo Paul Henry Chombart de Lauwe, (citado por Moura 2005, p.1) “sem transferência de conhecimentos, não há desenvolvimento” pelo que importa situar o campo dos conceitos, para permitir que “as interseções”, as “hibridações” e até mesmo as “perversões” que surgem por via da complexidade, e que vão alterando paradigmas, fruto das transformações culturais que vivemos na contemporaneidade (Fernández, 2015), contaminem o espaço de reflexão ainda que este se queira, *tábula-rasa*, ou folha de papel em branco.

Uma alusão inicial à metáfora - recurso estilístico da linguagem - ou como diriam as crianças que seguiram a “cruzada” com Afonso Cruz: são precisos mapas. Mapas que mapeiem (Cruz, 2015). Nesse *manifesto dos mapas* apresenta-se um mote: *Vamos Mudar o Mundo*. Ainda que haja a presunção de o estar sempre a fazer, num processo em coautoria com múltiplas dimensões de sentido, é precisamente para não se perder o *fião à meada* que se inicia o caminho numa *folha branca*.

Como a “pré-escrita” de uma criança (Gonçalves, 1991), o esboço de um caminho, um rabisco a sugerir que há a pretensão de iniciar, um pré-livro, ou a visão poética não verbal de Munari (Constance, 2018) a sugerir esse campo anterior onde o que está inscrito se estabelece em relação ao que ainda há-de vir a ser. Será então nesta *visão* de caminho que se inicia esta fundamentação, tentando ultrapassar aquilo que Edgar Morin considerou mais difícil fazer no séc. XXI: interligar as coisas (Morin, 2001).

Situando a relação entre desenvolvimento (pessoal) e educação (artística), inicia-se este percurso com uma visão global, linear, em sentido cronológico, sugerindo uma “cartografia” da própria existência (Amorim, 2015), que quer situar o sujeito na sua história. Neste caso, o sujeito – *conhecimento* - ainda não sendo a pessoa, mas o objeto

de *referência de si*, encontra-se a partir desses referentes a que usualmente chamamos história, passado. Nessa perspectiva, o *conhecimento de si*, chegou a si, ao indivíduo, por *transferência* de outros e assim, sucessivamente, o transferimos também. Tomando a sabedoria popular como exemplo, essa que também se transmite, no seu caso por via oral, até conquistar aquele que a fixa em algo materializável, como um livro, e que assim vai encontrando vias de se manter no tempo, não deixa no entanto de ser verdade que *quem conta um conto, lhe acrescenta um ponto*.

Cartografia, mapa, desenho, rizoma, caminho ou percurso, tantas formas que remetem à necessidade de uma observação que se fixa em mais do que uma dimensão: presente, passado e futuro. Pelo meio dessa visão complexa que do tempo presente, exige-se a objetividade para a concretização, na mesma medida em que se aceita a subjetividade natural das múltiplas e infinitas variáveis. Assim se observa a metamorfose do *conhecimento*, este que se transformou em algo mais do que transmissão de conceitos a repetir. Importa assim, entendê-lo, como algo mutável – e não, mutante - que é relativo ao seu tempo de ser, não perdendo de vista o contexto em que este aqui se insere, a escola, lugar de aprendizagem.

Seguindo para já a linha da objetividade, é importante ter presente que ainda que a palavra se desdobre, o *conhecimento*, em si mesmo, é relativo à aprendizagem. Segundo António Nóvoa, “não há aprendizagem sem experiência e sem uma reflexão pessoal, autobiográfica, sobre a experiência. O que verdadeiramente importa não é a realidade vivida, mas a realidade sentida, pensada, interpretada.” (Nóvoa citado por Simão, Frison e Abrahão, 2012, p. 9). Neste sentido, importa saber que houve um caminho para *chegar* e um outro de onde se *partiu* e este, não é *indiferente* para o sujeito em que nos transformamos. No contexto em que se insere o estudo, o *saber* de onde parto e para onde quero ir, são também palavras-chave informais ou metodologia de trabalho situada dentro de uma outra metodologia (a da própria dissertação). Procura-se uma intencionalidade que segue, então, a lógica do tempo enquanto mostra como as múltiplas linguagens simbólicas “revelam as condições e os potenciais da nossa humanidade” (Baron, 2004, p. 37).

Esta mudança, que atravessou a “educação enquanto *saber*”, foi e tem sido alvo de muita reflexão no “interior da comunidade científica e profissional, onde se confrontam e debatem visões diversas sobre a sua natureza e quadro de pertença epistemológico quanto ao saber educativo na ação profissional, no plano da teorização e ao nível da representação social” (Roldão, 2005, p.1).

Iniciando-se então este percurso *entre* conceitos e contextos, numa primeira abordagem em sentido global, coletivo, observam-se as alterações dos sistemas modernos de ensino que foram alterando paradigmas, acelerando nos últimos anos e trazendo ao campo teórico de reflexão um complexo conjunto de temas e conceitos chave.

1.1.1. Educação Para Todos (EPT) | 1990.2000

A Educação Para Todos (EPT), consagrada como primeiro objetivo mundial da UNESCO, na Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, surge em 1990, aprovada pela *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, em Jomtien, na Tailândia, através do *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem* (UNESCO, 1990) e visou responder aos desafios globais contemporâneos através da educação. Este documento, teve como objetivo último, satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Além dos objetivos, foram traçadas metas de compromisso global de cooperação para o desenvolvimento humano e enunciados objetivos. Pode ler-se no Artº 3, a primeira referência à equidade aliada ao conceito de igualdade, na perspectiva do combate às desigualdades. A redução da taxa de analfabetismo surge como meta, tendo em conta a apreciação realista no que concerne à mobilização das capacidades humanas, organizativas e financeiras. Foram também identificados princípios de ação, mediante um processo de participação ativa, envolvendo grupos e comunidades, sendo que a priorização da ação ficou estabelecida com caráter autónomo em cada país, individualmente. As políticas de ação básica para a qualidade, equidade e eficácia ficaram estabelecidas prioridades para a 1ª infância, definidas em estratégias específicas orientadas para melhorar as condições com foco nos educandos, nos processos de aprendizagem, pessoal docente e administrativo, currículo e avaliação das aprendizagens, materiais didáticos e instalações, estando estas estratégias sempre em relação à aquisição de conhecimentos e capacidades para resolver problemas tendo em conta as dimensões sociais, culturais e éticas do desenvolvimento humano.

Fica neste documento estabelecido um calendário indicativo de implementação para os anos 90, com objetivos definidos até 2000-2001, altura que estabelecem como meta para avaliar as realizações e então empreender uma ampla revisão das políticas aos níveis regionais e mundiais.

Importa entender que Educação Para Todos (EPT), não é o mesmo que Educação de Qualidade para Todos. Hoje em dia, o conceito de qualidade está relacionado não apenas com uma ação de *estar*, mas também de *ser*, *aprender*, *conhecer*, *viver uns com os outros*. É a partir daqui que o conceito de Educação Para Todos, se vem a desenvolver uma meta integrada em quatro pilares do saber: ser, conhecer, fazer e conviver que conciliam a qualidade e a equidade: eficácia e igualdade de oportunidades, que visam favorecer processos que integram distintos âmbitos do conhecimento e que potenciam a autodescoberta.

1.1.2. Os 4 Pilares da Aprendizagem para o Sec. XXI - UNESCO | 1996

Em 1996, é publicado com o título, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors - *Educação Um Tesouro a Descobrir* o documento que vem elencar no seu IV Capítulo, os quatro “pilares” de aprendizagem para o séc. XXI. Este conjunto de domínios de aprendizagem, vêm estabelecer os alicerces de resposta para o desafio da *aprendizagem ao longo da vida*, onde se propõe uma educação direcionada para os quatro domínios fundamentais de educação:

- *Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.
- *Aprender a fazer*, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- *Aprender a viver juntos* desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se

para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

- *Aprender a ser*, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (Delors, 1996, p.101 e 102).

Esta antevisão de uma educação que fica expressa neste documento, “tende a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem” (Delors, 1996, p.102) expressando-se também que se deve transmitir de forma cada vez mais eficaz, saberes evolutivos, que integrem, inspirem e orientem as reformas educativas, quer ao nível das práticas, quer ao nível das políticas, alertando assim para a necessidade de fixar um campo referencial que assegure as relações entre a tradição e a modernidade, o global e o local, o universal e o singular, e, acima de tudo que tenha em conta a complexa relação que o curto e médio prazo, na perspetiva que a velocidade e a quantidade de informação, podem criar, em termos de efeito sistémico (Delors, 1996).

“À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”. (Delors, 1996, p.89). Esta alusão à necessidade de mapear um percurso pela escolaridade, acrescenta um elemento que norteia, a bússola. Na medida em que sugere que há muitos caminhos, a sugestão a uma intencionalidade que não pretende ser prescritiva, não deixa, no entanto, de ter que ser mediada e orientada para ser mediadora e orientadora.

1.1.3. Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável | ODS4 | 2015

Em 2015, surge a definição dos 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), fixados na cimeira da ONU, em Nova Iorque (EUA), de 25 a 27 de setembro, que reuniu os líderes mundiais numa reflexão sobre a erradicação da pobreza e o desenvolvimento económico, social e ambiental à escala global até 2030 que se veio a constituir como a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015).

Os 17 objetivos elencados (ODS), são sucessores dos 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milénio que tal como os 4 pilares relativos aos domínios de aprendizagem, se querem transversais em termos de áreas de desenvolvimento: erradicar a pobreza, erradicar a fome; saúde de qualidade, educação de qualidade, igualdade de género, água potável e saneamento, energias renováveis e acessíveis, trabalho digno e crescimento económico, indústria, inovação e infraestruturas, reduzir as desigualdades, cidades e comunidades sustentáveis, produção e consumo sustentáveis, ação climática, proteger a vida marinha, proteger a vida terrestre, paz, justiça e instituições eficazes, parcerias para a implementação dos objetivos (ONU, 2015).

Esta visão integrada pretende contribuir para uma visão global e unificadora com vista a ser implementada por todo o globo. Neste documento, estão referidas as diferentes iniciativas de carácter global, regional e nacional colocadas em prática pela UNESCO e a forma como estas permitiram avançar em direção a um desenvolvimento sustentável, em vários âmbitos: Educação, Ciência, Cultura e Comunicação, integrando e interligando os 17 Objetivos (ODS). Os princípios unificadores desta iniciativa são a universalidade, a inclusão, a responsabilidade, a interligação, a paz, a tolerância, o multiculturalismo, a cidadania e a cooperação que visa a promover a diminuição de desigualdades e proteção dos Direitos Humanos. Destaque-se neste contexto o ODS4 – Educação de Qualidade (ONU, 2015, p. 8-9.) que tem como objetivo garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Destaque-se também que a Arte e a Cultura não surgem como ODS, ainda que este documento preveja a confluência entre a Educação de Qualidade (ODS4), numa lógica de capacitação para uma cidadania ativa e participada, com fim ao sucesso individual em relação direta e concreta com o sucesso de todos e de cada um.

1.1.4. Perfil dos Alunos para o séc. XXI | 2016 | DGE

Tendo como referência as orientações politico-educativas para o séc. XXI, já expostas, surge no panorama nacional, em 2016, um documento orientador elaborado em grupo de trabalho, criado nos termos do Despacho nº 9311/2016, de 21 de julho que vem definir aquilo que se considera ou que se pretende identificar como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória – O Perfil dos Alunos para o séc. XXI.

Considera-se neste documento, um quadro de referência que não pretende uniformizar, antes promover uma cultura de qualidade e equidade na educação, perante o desafiante cenário de transformação tecnológica que veio necessariamente alterar o paradigma de ensino, importando aqui entender e enquadrar essa mudança que vem considerar “um perfil de base humanista” (DGE, 2016b, p.6) uma visão de ensino “centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais” (DGE, 2016b, p.6). Seguindo esta visão político-educativa, importa entender que não se pretende um maior número de alunos a frequentar o ensino, mas sim capacitar mais alunos a integrar a escola, perante a complexidade e diversidade do contexto escolar contemporâneo.

Este apelo a uma mudança vem alterar paradigmas centrados exclusivamente na transmissão de conhecimentos, passando a considerar-se aquilo a que se denomina hoje como “competências-chave” entendidas como uma forma de integrar as capacidades, atitudes e os conhecimentos, numa “complexa combinação” (DGE, 2016b, p.12) que quer capacitar os alunos a uma interação e apropriação mais efetiva com o seu contexto real, pessoal e profissional de trabalho, este em relação à descoberta da sua participação e/ou lugar no mundo.

Esta alteração de um ensino de natureza cognitiva para uma combinatória que também integra a metacognição a dimensão social e emocional e a componente física e prática (DGE, 2016b, p.12), identifica algumas áreas fundamentais para o desenvolvimento destas competências-chave, não estando estas interligadas a nenhuma área curricular específica, sendo estas: Linguagens e Textos, Informação e Comunicação, Raciocínio Lógico e Resolução de Problemas, Relacionamento Interpessoal, Autonomia e Desenvolvimento, Bem-Estar e Saúde, Sensibilidade Estética e Artística, Saber Técnico e Tecnologias, Consciência e Domínio do Corpo. Para cada uma destas áreas que se querem transversais a todo o currículo, surgem os seus descritores operacionais que orientam na medida em que fixam o seu campo conceptual de atuação e operacionalização. Entendidas estas como áreas transversais a todos currículos, importa não estabelecer relações lexicais entre áreas de desenvolvimento e áreas curriculares, não deixando, no entanto, de ser pertinente destacar que a algoritmia (DGE, 2016b, p.14), está associada à *Área de Pensamento Crítico e Pensamento Criativo*, competência da componente específica das Artes na Educação. Esta conceção de sequencialidade-algoritmo como um critério de análise e avaliação de resultados (DGE, 2016b, p.14), indicia a importância de uma visão de trabalho que se estrutura em etapas, estas norteadoras pelo seu potencial de

observação-reflexão-execução-avaliação, características das metodologias de trabalho de projeto. A não hierarquização das áreas de desenvolvimento identificadas neste documento sugere uma relação intertextual entre os vários referentes, as áreas de desenvolvimento identificadas como prioritárias para a promoção e aquisição das competências que se concretizam em termos operacionais pela transversalidade que deve ser entendida na equação: competências e valores. Esta é então a visão humanista no contexto educacional nacional, que segue a par com a política global, não fechando a aprendizagem no tempo de vida escolar, antes, como potenciadora de uma aprendizagem ao longo da vida que pretende aumentar os níveis de literacia, ou aquilo que é expresso no documento em questão, como literacias múltiplas.

1.2. Da Qualificação à Competência

No caminho da qualificação à competência, deu-se uma alteração conceptual com efeitos sociais que convocou a um novo olhar para o processo de ensino-aprendizagem que hoje se quer *para a vida* numa lógica de “construção entre o saber educativo e a cultura profissional.” (Roldão, 2005, p.1). Andy Hargreaves, defende que, “na essência o que está em jogo na construção dos modelos atuais de mudança educativa é uma luta poderosa e dinâmica entre duas forças sociais imensas: a modernidade e a pós-modernidade” (Hargreaves, 1994, p.9). O *entre*, esse espaço de tensão onde se cruza o passado e o presente, vai gerando o desejo ou exigência de uma prática que se quer inovadora, criativa e empreendedora, algo que não se consegue sem uma visão muito concreta, ainda que esta assente na complexidade de todos os processos que se querem então centrar na pessoa, ou na sua construção enquanto *aprendedor em full-time-job*.

Para que as escolas promovam ativamente a criatividade em cada criança, temos um grande caminho a percorrer, temos que virar tudo do avesso. E isso vai criar muitos problemas a toda a gente que trabalha no setor da educação. A criatividade requer um tipo de “espaço” raro nas escolas dirigidas por objetivos que dificilmente poderão deixar entrar o acidental das descobertas não esperadas que surgem, às vezes, quando se procuram outras coisas completamente diferentes (Eça, 2010, p. 19).

É percorrendo as linhas gerais desta estrada de desenvolvimento pós-embrionário em que se pretende “interligar” (Morin, 2001): i) a ciência da metamorfose; ii) a pedagogia das metodologias de trabalho de projeto e, iii) a espiritualidade da metáfora -, que se estabelece o campo intertextual onde se encontram os referentes

que permitem fazer a síntese que é necessária para o entendimento desta passagem de qualificação à competência, redefinindo as dimensões conceituais, sociais e até mesmo experimentais, para dar lugar a uma nova expressão ou conceito que tem em conta este novo ser social – o aluno do séc. XXI - de quem se espera uma resposta para os novos processos de produção que exigem novas competências e valores, fatores decisivos para a sustentabilidade do mundo.

2. EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL

Péricles, no seu célebre discurso proferido durante a guerra de Peloponeso, descreve Atenas como “educadora da Grécia”, atribuindo-lhe um mandato de afirmação de um regime de liberdade e de cidadania acima de todas as servidões. A democracia ateniense é, pois, fundada no pressuposto de a cidade ser o núcleo impulsor de cidadania pelo valor do exemplo e pela vocação irrenunciável em ordem a uma *práxis* comunitária. Atenas, é genuinamente, erigida *cidade educadora*. Escola e cidade, surgem, pois, como indissociáveis no seu mandato formativo. (Carneiro, 2005, p. 41)

2.1. Visão Cultural | literacia e cidadania

Este entendimento de uma estrutura educacional assente no “contexto de urbanidade” (Carneiro, 2005, p.41) que quer capacitar a pessoa para os desafios da contemporaneidade, contempla em si mesmo um conjunto de mudanças para uma escola que já não contempla apenas a necessidade de alfabetizar conforme se entende a alfabetização mas sim de formar para a interpretação de um mundo – uma nova alfabetização cultural em que a participação ativa na vida social e cívica se estabelecem como fundamentais. “Neste entendimento, o quadro alargado das aprendizagens fundamentais a ter em conta na educação contemporânea” singulariza, segundo Roberto Carneiro, seis dimensões fundamentais que contêm em si mesmas o “livro da vida” (Carneiro, 2005, p. 41).

	SER	CONHECER	FAZER	CONVIVER
Condição Humana	Self			Outro
Cidadania	Participação	Direitos e Deveres	Comunidade	Diversidade
Cultura Matricial	Pertença			Diálogo
Informação e Conhecimento		Processar		Partilhar
Identidade Vocacional	Aprendente	Produção	Empreendimento	Consciência
Construir Sabedoria	Humano	Síntese	Felicidade	Solidariedade

Tabela 1. Quadro Matriz de leituras integradas do edifício educacional e das seis aprendizagens finalísticas (Carneiro, 2005, p.44)

Os conceitos que norteiam este percurso encontram-se, o mapa concetual das relações contamina-se, e “é na perceção desta diferença que radica o fundamento para a definição das políticas educativas e culturais” que permitem às instituições

responsáveis e aos docentes, entender como “formar cidadãos aptos e munidos das dimensões cultural e artística, indispensáveis às literacias contemporâneas” (Caldas e Vasques, 2014, p.13).

Inteligir esse território comum é uma *performance* que atua a partir do seu “corpo de aprendizagens”: O currículo. Numa aceção lata, este constitui-se como o “núcleo definidor da existência da escola” ou aquilo “que a sociedade considera que precisa para sobreviver e de que cada um dos seus membros precisa de se apropriar para nela se integrar de forma satisfatória” (Roldão, 2013, p.132).

Seguindo a visão cultural, agora animada pela *performance* desse corpo que atua por meio de estímulos e/ou estratégias seguem-se objetivos de promoção em termos de desenvolvimento pessoal, para todos e para a vida. É dentro desse quadro político-normativo que se observa a estratégia atual de Educação Para a Cidadania, no âmbito das prioridades definidas no Programa do XXI Governo Constitucional para a área da Educação: A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). Desta medida resultou a proposta elaborada e apresentada pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (DGE, 2016a) constituindo-se este, como documento de referência a ser implementado no ano letivo 2018/2019, nas escolas públicas e privadas que integraram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PACF), em convergência com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e com as Aprendizagens Essenciais.

Conforme expresso no site oficial da DGE:

“A educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, tendo como referência os valores dos direitos humanos. (DGE, 2016a).

Importa entender que esta visão de escola-currículo nem sempre foi assim. Esta é a escola pós-industrialização, constituída nesse formato apenas nos séculos XVIII e XIX quando se passou a olhar para o currículo como algo que varia consoante as necessidades do momento, face à necessidade de responder ao que a sociedade necessita (Roldão, 2013). Estabelece-se assim uma relação causa-efeito, entre desenvolvimento, conhecimento e currículo. Ele não é fechado em si, mas sim *em relação a*. É neste quadro que se inserem novas orientações para a organização do currículo.

2.1.1. Educação para a Cidadania e Educação Inclusiva

No ano letivo 2018/2019, surge o Decreto-Lei nº 54/2018, datado de 6 de julho 2018: – Educação Inclusiva. Diário da República, 1ª Série, 129, 2918-2928:

(...) estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontrem respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social (DGE, 2018).

Dentro da lógica de igualdade de oportunidades, a relação educação e desenvolvimento assume um novo sentido em termos curriculares, trazendo orientações concretas para a inclusão. Este princípio, integrador e integrado, é assegurado pelo enquadramento normativo de uma educação para a cidadania.

A operacionalização no currículo escolar, concretiza-se agora também, a partir de uma nova componente, Cidadania e Desenvolvimento (CD), área que se integra nas matrizes de todos os anos de escolaridade, no ensino básico e secundário, a funcionar a partir das Ciências Sociais e Humanas. Os conceitos de cidadania e a lógica de inclusão para uma visão diferenciadora constituem-se como caminho curricular que visa a construção de equidade (Roldão, 2017).

No ensino secundário, esta componente ou área desenvolve-se com o contributo de todas as disciplinas constantes nas matrizes curriculares-base que começou por se estabelecer como projeto de autonomia e flexibilidade curricular em regime de experiência pedagógica (DGE, 2017).

No âmbito do Ensino Profissional a componente de cidadania, fica definida em 2018, como área integrada na componente sociocultural e científica, conforme o Decreto, Artigo 14º, alínea f (DGE, 2018).

2.1.2. A nova visão educativa: inovação, autonomia e flexibilidade curricular

No ano letivo 2018/2019 surge também o Decreto-Lei nº55/2018, Currículo Nacional do Ensino Básico e Secundário. 1ª Série, 129, 2928-2943, datado de 6 de julho 2018. Este decreto apresenta nos seus eixos a mesma visão de escola que quer garantir a igualdade de oportunidades, centrada nas pessoas. Pretende-se promover o sucesso escolar.

Propósitos já inscritos na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (...) Este Decreto prevê no seu Artigo 19ª - Prioridades e opções curriculares estruturantes, o que consta na alínea d) relativamente “ao exercício da cidadania ativa, de participação social, em contextos de partilha e de colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade”; e) à “implementação do trabalho de projeto como dinâmica centrada no papel dos alunos enquanto autores, proporcionando aprendizagens significativas. (DGE, 2018)

Tendo em conta as variadas reformas curriculares no panorama nacional, nos últimos 26 anos, estas seguem a par com a complexidade dos variados contextos e a massificação e alargamento da escolaridade, procurando estabelecer parâmetros definidores de aprendizagens comuns, não de cariz enciclopedista, mas dirigidas a uma capacitação e qualificação mais eficazes de todos os cidadãos, no plano económico e cívico. Esta visão que surge a par com as políticas internacionais, busca equilibrar a prescrição nacional comum com a autonomia curricular (Roldão, 2017. p.3).

É neste contexto que em conjunto com o Perfil de Aluno (PA), surgem as orientações para aquilo que se define como Aprendizagens Essenciais (AE).

O Decreto-Lei nº55/2018 (DGE, 2018), vem estabelecer as diretrizes de operacionalização para as mudanças que se procuram e apresenta nos seus eixos uma visão de escola que quer garantir a igualdade de oportunidades, centrada nas pessoas.

Com base nas orientações definidas no PA, a par com a construção de um referencial para a construção das AE, surge o conceito de “emagrecimento curricular” que não significa a redução da extensão dos conteúdos, antes sugere uma mudança de “ótica curricular. . . pelo aprofundamento da complexidade do conhecimento que se elege como essencial” (Roldão, 2017). Este novo panorama de flexibilidade curricular, constitui-se um desafio à criatividade, ou aquilo que hoje se entende por inovação em educação, em regime de autonomia, cabendo às escolas, a forma de definir como flexibilizar, dentro do quadro de orientações definido em decreto.

2.2. Da Competência ao Compromisso

“No campo da formação, os prefixos *auto-* e *co-* andam sempre de mãos dadas.” (Simão, Frison e Abrahão, 2012, p.10), pelo que o exercício de *autonomia* e *corresponsabilidade*, princípios inerentes ao conceito de cidadania ativa, conforme expresso em termos legislativos, assumem-se como formas de conhecimento, reconhecimento e autoconhecimento, fundamentais para o ato de construção de sentido e pertença da própria escolaridade.

Construir uma cultura educacional que assenta em orientações *com, na e para* a complexidade, exige uma visão linear, que aqui se apresenta como meta-narrativa, no sentido em que coloca o sujeito perante o contexto sócio-histórico-cultural (Abrahão, 2004, 2008, citado em Simão, Frison e Abrahão, 2012, p.13), e será nesse entendimento, que importa agora situar o sujeito como agente participativo e ativo no seu processo de *construção de pessoa*, de encontro com o *seu* mundo no sentido de pertença ou de apropriação.

Trata-se assim de inventar uma nova *Paideia*, vocábulo que, na rica tradição helénica, é sinónimo a um tempo, de Educação e de Cultura. Ora, não existe *Paideia* sem compromisso. Desde logo, compromisso de cada indivíduo, consigo próprio e com um projeto claro de vida, para se tornar, plenamente, pesso. Mas, fundamentalmente, compromisso com os seus grupos sociais de pertença e com a sociedade como um todo para se tornar cidadão de corpo inteiro, na realização de deveres e de direitos de participação que são irrenunciáveis a uma consciência cívica bem formada. (Carneiro, 2005, p.43)

Considerando a literacia como um valor fundamental, também esta entendida como “uma capacidade de uso de competências que não pode ser encarada num dado momento”, sendo válida para toda a vida, esta é então “exigência da própria democracia e uma condição de não-exclusão.” (Mota, 2005. p.9-12), ou, como diria Eugénio Lisboa (2005) “Eu sou uma parte daquilo que li (Lisboa, 2005, p.99).” Cabe assim, também ao próprio em construção de si, tomar consciência desse mesmo papel interventivo e participativo, sendo que estes princípios de corresponsabilização e coautoria de si – uma visão diferente do “turista” (Liblik e Liblik, 2015, p.106) que segue em regime obrigatório, devem estar presentes nos objetivos traçados que se implementam a partir duma visão criativa para o currículo: traçar metas que transformem *perfis* em projetos de vida. Não basta aderir a projetos de educação para a cidadania, é preciso encontrar a cidadania pela participação em atividades variadas, em contextos reais e transformar essas aprendizagens em significações valorativas com efeitos concretos para a vida.

3. A METÁFORA NA VIAGEM DE APRENDIZAGEM PARA A VIDA

“As pessoas crescidas disseram-me que era preferível eu deixar-me de jiboias abertas e jiboias fechadas e dedicar-me à geografia, à história, à matemática e à gramática. E assim, abandonei aos seis anos de idade, uma magnífica carreira de pintor.” (Saint-Exupéry, 2009, p.10).

3.1. Visão Artística | afetividade e sustentabilidade

Dentro deste quadro de análise, acrescenta-se ao campo documental normativo aqui exposto as orientações vigentes, identificadas pela Equipa de Educação Artística (EEA) da Direção-Geral da Educação (DGE) Ministério da Educação (ME). É uma equipa multidisciplinar que desenvolve a sua atividade no âmbito da Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular (DSDC). É constituída por uma equipa central responsável pela coordenação geral do Programa de Educação Estética e Artística (PEEA). Esta equipa é criada ao abrigo do disposto na alínea b) do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 14/2012, de 20 de janeiro (DGE, 2012) e estabelece as suas finalidades, pressupostos e eixos de intervenção, bem como desenvolve um programa de formação e investigação que se estrutura em três eixos de orientação, comuns às quatro áreas (Música, Teatro, Dança e Artes Visuais): i) Fruição/Contemplação - forma sistemática, organizada e globalizante de desenvolver as capacidades de apreensão e de interpretação no contacto com diferentes universos culturais ii) Reflexão/Interpretação - a experiência pessoal, a apreciação estética e artística através dos processos de observação, descrição e discriminação; iii) Experimentação/Criação - onde se conjugam a experiência pessoal, a reflexão, os conhecimentos adquiridos através de exercícios e técnicas para a expressão de conceitos e temáticas. Deste modo, a tónica formativa do PEEA não se baseia exclusivamente no *fazer*, mas também na observação e na reflexão. (DGE, 2012).

Dentro deste cenário numa “sociedade complexa e transdisciplinar” (Carneiro, 2005, p.43) cada vez mais é solicitada a presença da pessoa capaz de construir sentido a partir das linguagens que caracterizam uma cultura e de intervir ativa e autonomamente nessa cultura, através dessas linguagens que se estenderam além da palavra escrita gerando múltiplas literacias: social, digital, saúde, etc., e conseqüentemente, novas

iliteracias; novas formas de discurso, novas formas de mediação, vivência linguística e fruição cultural (Figueiredo, 2015).

O conceito de construção autoral – pessoa que se inventa - emerge então neste quadro de fundamentação nunca perdendo a linha de pensamento que a acompanha: processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, procura-se o processo autoral de alguém que tendo que aderir por obrigatoriedade à escolaridade, assim o faça com a consciência de que esse caráter em nada o reduz, antes, lhe confere um direito que deve aprender a conhecer, como oportunidade. No direito de aprender, está inerente o dever de participar. Busca-se esta desconstrução de uma conotação negativa: obrigatório/dever, para a conotação positiva: direito/responsabilidade. Relações complexas entre significados, mas que em si mesmo remetem a uma meta essencial: devolver o sentido aquele que vai, não apenas em nome dos direitos que nem se lembra de ter conquistado.

Não se nasce leitor, mas fazem-se leitores. O trabalho de mediação é cada vez mais exigente, tendo em conta a pluralidade de linguagens e de suportes que se oferecem aos potenciais leitores. Investir em padrões de qualidade constitui um desafio para o sucesso (Veloso e Riscado, s.d).

O sentido das palavras e dos conceitos altera-se, abrindo campos de conhecimento diferentes com novas exigências. A palavra autor, “alterou-se nos últimos 50 anos. Sua etimologia remete a “ampliar”, “aumentar”, “fazer crescer” (Weymar, L., 2015, p. 82). Nas suas primeiras definições referia-se a algo como “a pessoa que origina ou dá sentido a algo”. Hoje, aluno, termo que remete ao contexto formal de aprendizagem, vem então aprender a ser estudante, ou um observador, um *visionário*, um intérprete, um leitor que traz em si a leitura única que é a sua.

3.1.1. A Gramática da Literacia Artística: a formar leitores *com, no e para o mundo*

A fixação do campo concetual de uma gramática para a educação artística visa a fundamentação do potencial desta área curricular de conhecimento, na promoção da aquisição de uma competência fundamental no ato de aprender: amar o conhecimento. Seguindo a linha agostiniana, *ninguém ama o que não conhece*, ainda que não se tenha encontrado fonte fidedigna, esta valoração de sentido já é, pelo tempo que tem de vida pela oralidade, património cultural da humanidade, sabedoria popular, um dito: cultura. Para conhecer o mundo, nesta perspetiva em que conhecimento já pressupõe uma nova

vivência linguística e fruição cultural (Figueiredo, 2015), é necessário fazer parte dele em sentido literal e tátil, numa perspectiva sensório-emocional e agora também, social.

Como já foi referido inicialmente, no séc. XXI, a maior dificuldade é interligar os conhecimentos (Morin, 2001). Esta dificuldade é relativa a qualquer área e contexto do mundo atual, pelo que a intertextualidade constitui-se como competência-chave na formação de leitores *com*, *no* e *para* o mundo, pois compreende em si a capacidade de fazer a síntese entre os referentes; i) a literacia (compreensão); ii) a cidadania (participação ativa); e a sensibilidade que desenvolve pelo contacto e apropriação com cada um dos dois pelo sentido de pertença (afetividade) – esse campo de possibilidade de re-criar novos textos e sentidos – novas narrativas – ou como refere António Nóvoa,

O nosso exercício autobiográfico procura dar sentido aos nossos percursos, às nossas experiências de vida. Não se trata de devolver ou de descrever a experiência, mas antes de a criar, de a recriar, de a levar mais longe, de a tornar mais verdadeira que a própria realidade (Nóvoa citado por Simão, Frison e Abrahão, 2012, p. 9)

Processo que se percorre a partir das referências textuais (tidas em sentido global: linguísticas, visuais, vivências, relações interpessoais). Assim, considera-se que na formação leitora para a vida, para compreender, participar e aprender a ter prazer nesse processo de apropriação de si, entendida essa participação como processo de construção afetiva, é necessário um conjunto de ações que coloquem os *aprendentes* em contacto com os objetos de valorização para a aprendizagem significativa. Ler é mais do que decifrar um código. Ler é mexer, é tocar, é experimentar. Da mesma forma para uma leitura participada do mundo, é preciso conjugar as mesmas premissas.

Segundo os eixos de intervenção para a prática em EA, conforme o PEEA, a fruição – esse ato de desfrutar - apresenta como descritor operativo para a prática, “uma forma sistemática, organizada e globalizante de desenvolver as capacidades de apreensão e de interpretação no contacto com diferentes universos culturais” (DGE, 2012), pelo que o contacto com o mundo, como agente educativo, é essencial nessa aprendizagem em que irá então desenvolver as competências necessárias ao desenvolvimento pessoal e social, por via de uma formação que equaciona uma estratégia interventiva a partir de uma fruição participada.

O conceito de fruição, segundo Eco (1991), devolve ao sujeito que frui, uma resposta ou reação perante o estímulo, que traz em si mesmo todas as suas próprias condicionantes (sensibilidade, cultura, gosto, tendências, preconceitos pessoais) e que

o transforma num intérprete na mesma medida em que frui, ou seja, o seu campo intertextual irá necessariamente condicionar a sua leitura em relação àquilo que são os seus referentes. Considerem-se referentes, conforme o já exposto, todas as suas memórias, sejam estas de que natureza forem pois será a partir delas que as relações entre uns e outros, irá aumentar ou diminuir a capacidade de estabelecer relações entre o que vê, o que sente e o que consegue em termos de resposta ao estímulo, aqui entendida como estratégia de aprendizagem.

Seguindo a lógica do sentido das palavras que corroboram a intencionalidade da sua escolha, entenda-se que gramática, entre algumas das definições que pode ter, uma delas é – o livro - podendo então alargar-se o campo intertextual dos referentes à mediação física que se estabelece entre o estímulo e o corpo e que se reflete no comportamento ou na ação, diferente consoante esse mesmo estímulo que aqui se quer entender como: contexto de aprendizagem, estratégia, metodologia diferenciadora, objetivos definidos para a literacia e para a cidadania, competências chave para a construção/formação de “leitores do mundo”, aprendizagens essenciais, conforme expresso nos normativos político-educativos já mencionados anteriormente. Importa ter todos estes conceitos presentes e assim, a partir da observação participante e participada do professor, este desenvolver uma visão de currículo, diferente. Perspetivar de forma a ver de uma outra forma, a partir de uma *visão artística* para uma nova literacia que é mais do que a compreensão, é agora também vivência linguística e fruição cultural (Figueiredo, 2015).

Ao sujeito, intérprete e fruidor, sugere-se uma “alfabetização cultural” que não deve ser encarada como uma “mística no início ou no fim do encontro, mas como eixo central do processo de aprender” (Baron, 2004), conhecer, fruir, e, “(...) sem renegar no que quer que seja a nossa situação de modernidade, trabalhar no sentido de manter presentes as riquezas de toda a espécie acumuladas durante um tempo que, com efeito, nunca se perdeu inteiramente.” (Traça, 1992, p.7).

Memória, identidade e pertença, passado e futuro, encontram-se nas interligações. Pelos, *entre* o caminho vai-se fazendo em sentido evolutivo e surge a performatividade, ou forma criativa de fazer o caminho. É a voz do corpo que fala, através do seu movimento.

3.1.2. O valor performativo da metáfora: evento como pedagogia.

Definida a gramática para uma narrativa que se quer intertextual, emerge uma nova relação: memória, cultura e sentido de identidade, sinal de pertença, que coloca o sujeito em relação a si mesmo e aos outros - passado e presente - futuro, ou o algoritmo que sistematiza a fundamentação de um caminho que sendo infinito (para a vida), carrega em si mesmo a responsabilidade de ter repercussões no finito próximo e que sugere a responsabilidade de ter presente o valor do conhecimento não apenas no presente mas para as gerações futuras (Eça, 2015).

O sujeito não sendo passivo espetador, olha, vê, interpreta e devolve a sua percepção daquilo que se lhe depara nas diversas formas que tem de comunicar o seu mundo interior. “Está vivo esse rosto que é retrato social, afetivo. Que é olhado e que olha de volta” (Vale, 2018, p.111). Essa viagem do olhar pode ajudar a compreender as culturas juvenis contemporâneas que vivem neste contexto cada vez mais globalizado e tecnologicamente mediado (Campos, 2013.p. 5), onde o “ver e o “ser visto”, a imagem, está tão viva que quase parece fazer crer que tudo aquilo que não fica plasmado em suporte visual não se converte em verdade (Mota, 2005).

Na afetividade que se fez retrato, uma obra se faz amor (Vale, 2018), uma *metáfora de espelho* para a contemporaneidade que submergida pelo contexto tecnológico, se confunde com a imagem refletida, a lembrar o mito de Narciso quando “quis abraçar a superfície das águas”. Mas “não basta o desejo de abraçar a superfície, é preciso transformar esse desejo noutra coisa, colocá-lo fora de si, incarná-lo por outro meio. Para além de si.” (Vale, 2018, p.227).

Entre as metáforas se cruzam as águas que viajam leito fora, e “toda a viagem tem um destino” (Nóvoa, 2010. p.1). Também o sociólogo brasileiro Octavio Ianni evoca esta metáfora de uma “viagem” que “se destina a ultrapassar fronteiras, tanto dissolvendo-as como recriando-as. Ao mesmo tempo que demarca diferenças, singularidades ou alteridades, demarca semelhanças, continuidades, ressonâncias” (Ianni, 2003, p.13) e, nesse sentido, assenta este princípio, onde se encontram duas palavras: pedagogia e cultura, que se dissolvem numa outra pedagogia: o evento. A ulterioridade que a metáfora da viagem quer exprimir: algo não linear, algo que não segue em frente, antes vive entre movimentos de um lugar para outro, sugere uma performatividade evolutiva que sulca o leito mas que também o percorre, podendo ser vista como a imagem deste novo conceito de aprendizagem. Se plasmada, não

mostrará a espiral, antes um círculo fechado que em nada representa a complexidade deste novo tempo.

Procurar formas de autorrepresentação identitária que podem ser entendidas com base no conceito de *evento como pedagogia* que buscam para lá do autorretrato individual numa coletividade educacional, constituem-se como espaços de promoção de aprendizagem onde o binómio artístico-pedagógico ganha na mesma medida em que oferece diferentes perspetivas ou modos de conjugar as múltiplas literacias contemporâneas.

A água, correndo o sulco que fica desenhado no leito estriado, ainda que passe por ele muitas vezes nunca percorrem o mesmo caminho. O “novo” e o “inesperado” (Dias e Fernández, 2013) se confrontam na tensão entre o desejado e o imprevisível a refletir um novo fenómeno que coloca a pessoa em construção, diante da necessidade de conhecimento de si “e o espelho/água, remete para esse autoconhecimento.” (Vale, 2018, p.227).

Na viagem entre as águas, que nunca são as mesmas, espelham-se rostos e imagens distorcidas que necessitam da mediação do outro. Aquele que me confirma quem eu sou e que confirma o conhecimento de mim. Será nesse princípio organizador, narrativo, ação com meio (de meta) e fim (de finalidade ou intencionalidade) que assenta o conceito de pedagogia de evento, de metáfora, de Artes na Educação. Aqui também entra em jogo uma outra ideia de criatividade, a envolver uma ideia de *fazer junto*, de cooperar, como sugerem Caldas e Vasques.

É a mesma pedagogia que define criatividade como grande obreira da nossa adaptação à vida, na medida em que nos permite transformar, de uma forma singular e pessoal, as propostas e desafios que se nos vão colocando pela frente, ao trabalho de grupo, porque ninguém está só, porque permanentemente somos levados a interagir, o que significa que temos que encontrar vontades e respostas consensuais, já que a diversidade nos enriquece por quanto aprendemos uns com os outros. (Caldas e Vasques, 2014, p.161).

Pretende-se que o sujeito retratado nessas águas agitadas dos eventos mundanos, não se perca como Alice na sua queda dolorosa, “onde vai perder temporariamente a consciência da sua verdadeira identidade. Sem pontos de referência e sofrendo de uma amnésia que lhe impede o acesso ao passado recente.” (Mergulhão, 2002, p. 87). Este conceito refere-se tanto a nível individual como coletivo. Eu sou de algum lugar pelo que esse lugar algo me dirá sobre mim e eu sobre ele, ainda que esta espécie de “posicionamento pedagógico” nunca seja “ponto de chegada”, ele é apenas

ponto de partida para territorialidades que teremos que ser capazes de inventar” (Charréu e Salbego, 2016, p.196). Assim a pedagogia é o evento, a metáfora a metodologia e a escola a esperança de um caminho de encontro.

Seguindo uma linha de pensamento que busca as ligações difíceis do séc. XXI (Morin, 2001), busca-se a sequência do código de ADN. Descobre-se a importância do seu macrobioma (Collen, 2016). Será cada um destes elementos e suas relações uns com os outros aquilo que fundamenta “a educação artística para um currículo de excelência” (Caldas e Vasques, 2014) em que 10% será dos humanos (Collen, 2016) e os restantes 90%, seguirão a lógica do corpo, na dimensão orgânica das aprendizagens: o currículo.

3.2. Do Compromisso à Felicidade

A questão sobre o que é hoje ensinar, ou para que serve o que se ensina, surge em diversos contextos, quer ao nível do debate educativo, quer nos Conselhos de Turma, salas de aula, reuniões de Encarregados de Educação, redes sociais ou numa conversa informal. António Nóvoa “em jeito de provocação” sugere que poderá servir eventualmente, apenas para ensinar os “alunos que não querem aprender”. (Nóvoa citado por Simão, Frison e Abrahão, 2012, p. 10).

Para que serve concretamente o que ensinamos? Serão as aprendizagens consideradas essenciais verdadeiramente isso que pretendem ser? Como dar a volta aos conteúdos obrigatórios da disciplina de Português quando nem eu própria consigo explicar de forma convincente a utilidade prática da capacidade de identificar a função sintática do complemento oblíquo e do predicativo do sujeito numa frase? É claro que os mais puristas ficarão aos saltos quando lerem este texto. Tentem entender, por favor. O que eu quero mostrar-vos é que, perante trinta alunos que não sabem escrever Português, o que eu preciso mesmo é de, quando finalmente os consigo sentar e calar a todos, ter tempo para que eles escrevam e para que eu os consiga ensinar a escrever. E não resta tempo para muito mais . . . A ideia de que cada escola poderá vir a ter a liberdade de desenvolver o currículo localmente, organizando os tempos e os espaços soa-me bem. Mas para tal é preciso ter criatividade, equipas de gente virada para o futuro, gente que se dedique a tempo inteiro a apresentar uma proposta de gestão estratégica do currículo em conformidade com a especificidade da escola e do público que a frequenta. (Miranda, 2019).

No *entre* paradigmas de uma pedagogia oriunda do séc. XIX, do professor nascido no séc. XX e do aluno do séc. XXI, não serão só os professores, conforme se pode observar no testemunho acima citado, de uma professora de português com um

significativo percurso acadêmico, que se encontram, *entre* as dúvidas do *porquê*, as culpas (Hargreaves, 1994) do *como*, e a incapacidade de resposta para o, *para quem*.

Seguindo a alternância entre a análise documental e a reflexão sobre a importância da Educação Artística, clarificando desde já a diferença entre a mesma e o Ensino Artístico, “onde se radica o fundamento para a definição das políticas educativas e culturais que permitam às instituições responsáveis e aos docentes, formar cidadãos aptos e munidos das dimensões cultural e artística, indispensáveis às literacias contemporâneas” (Caldas e Vasques, 2014, p.13), surge referir as conclusões da Conferência Mundial de Educação Artística que teve lugar em Lisboa, de 6 a 9 de Março de 2006, que expõem as vantagens da EA tendo em conta as necessidades de criatividade e cultura no séc. XXI, onde se defende e orienta a introdução destes domínios em ambientes de aprendizagem e se considera esta ligação cultura e arte como componente fundamental de uma educação que visa o desenvolvimento pleno do indivíduo (Matos e Ferraz, s.d).

Paul-Henry Chombart de Lauwe, já anteriormente citado, em entrevista editada em livro, quase à data da sua morte, considera que não se valorizou suficientemente a Fraternidade, em detrimento da Liberdade e da Igualdade. Lauwe considera mesmo que será aí que reside todo o “drama da nossa época!”.

Esta última palavra, Fraternidade – do trio Liberdade, Igualdade, Fraternidade -, foi relegada para terceiro lugar, quando a Fraternidade é tão importante como a Liberdade e a Igualdade. Eu costumo dizer que às nossas sociedades falta Afetividade. (...) Nós fatalmente vivemos sempre com uma certa dose de esperança fundamental, gravada no fundo de nós, que é preciso procurar. Se nos deixarmos estar indiferentes não descobrimos esta esperança escondida; mas encontrá-la-emos, em comunidades, se tivermos consciência do Outro. Então, estaremos prontos para esperar em conjunto. (Lauwe citado por Moura, 2005, p.91).

Esta referência à “indiferença”, surge assim como quem quer fazer circular a fundamentação que se apresenta como um quadro teórico de observação que nunca se completa. Reflete-se na observação da prática para se reformular em novas reflexões que surgem das pessoas que participam ativamente nos processos de construção do mundo. Como diz o gato a Alice: Se não sabemos para onde vamos, é indiferente o caminho, ou a sugestão de uma intencionalidade que define a prática e que quer destacar, neste contexto, a relevância do binómio artístico-pedagógico em constante processo de ressignificação.

II. ESTUDO EMPÍRICO

4. PROJETO INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

4.1. Contextualização

4.1.1. Concelho de Cascais | CMCascais

O Concelho de Cascais, situado a escassos quilómetros da capital do país, beneficia de uma área de paisagem protegida: O Parque Natural de Sintra-Cascais. Este concelho, constitui-se por 6 freguesias: Alcabideche, Carcavelos, Cascais, Estoril, Parede e S. Domingos de Rana, contando com uma área total de 97,1 Km² e uma densidade populacional de 206479 hab/Km², segundo os censos 2011. Conforme os registos constantes na página oficial da CMC no período 2001/2011 houve um aumento de 21% em termos de crescimento populacional, no entanto, este crescimento não atrasou o progressivo envelhecimento da população, conforme se pode consultar em anexo (cf. Anexo 15).

Marcado pela sua paisagem junto à orla marítima, possuindo 15Km de extensão de praias e um clima ameno, este é considerado um concelho prestigiado como destino turístico contando também com um património cultural de grande riqueza. Neste concelho, pode-se considerar o roteiro paisagístico a iniciar-se pela Avenida Marginal, pela linha de caminho de ferro que ladeia o mar e o paredão que liga S. João do Estoril à Praia da Conceição em plena Vila de Cascais. A sua tradição com o mar é ancestral com manifestações culturais já com tradição: a sua anual procissão religiosa, em agradecimento à padroeira, Nossa Senhora dos Navegantes. Neste município existem pontos culturais de relevo, tais como: Palácio, Cidadela, Casa Duarte Pinto Coelho, Fortaleza da Cidadela, Centro Cultural de Cascais, antigo convento de Nossa Senhora da Piedade, Casa de Santa Maria, Farol de Santa Marta, Fortaleza Nossa Senhora da Luz, Marégrafo de Cascais, Igreja Matriz, Museu do Mar, Museu Conde de Castro Guimarães, a Casa de Histórias Paula Rêgo. o Museu de Arte Urbana, Motor Passion, Forte de S. Jorge dos Oitavos, Teatro Gil Vicente, Escola Monumento D. Luís, Casa Sommer, Parque Marechal Carmona, Museu da Vila.

O Concelho desenvolve a sua ação governativa a partir da Câmara Municipal de Cascais em diversos setores: Ambiente, Planeamento Estratégico, Cultura, Desporto, Mobilidade, Urbanismo, Museus, Saúde, Estação Náutica de Cascais, Reabilitação Urbana, Bibliotecas, Intervenção Social, Espaços Naturais, Segurança, Inovação e

conhecimento, Igualdade de Género, Licença Especial de Ruído, Atividades económicas, Educação, Violência Doméstica, Bem-Estar Animal, Emprego, Juventude, Residentes Estrangeiros. Este órgão governativo, dispõe de um serviço online onde é possível aceder a toda a informação/ação desenvolvida em cada setor e está disponível no URL: <https://www.cascais.pt/>, onde se encontram roteiros conceptuais diversos, com versões online e em pdf, para descarregar.

No âmbito da educação, estão previstas uma série de ações: Programa Alimentar e Transporte Local, a Ação Social Escolar, Cascais Tecnológico, Participação e Cidadania nas Escolas, Programa Crescer a Tempo Inteiro, Rede de Espaços Lúdicos, Promoção do Sucesso Educativo e Inclusão, Ensino Secundário e Transição para a Vida, Apoio a Projetos Educativos, Apoio à Capacitação de Agentes Educativos, Revisão da Carta Educativa, Conselho Municipal de Educação, destacando-se no âmbito deste estudo os Recursos para Currículos Locais¹ e a Cidade Educadora (cf. Anexo 16).

Concebido em conjunto com a Fundação D. Luis, a CMC desenvolve um conceito que abrange um conjunto de equipamentos culturais, definidos pelo seu perímetro cultural e geográfico ao qual chamou Bairro dos Museus. O objetivo do Bairro dos Museus é interagir com diversas comunidades – escolares, institucionais, entre outras de forma construir e proporcionar espaços de fruição, aprendizagem e produção criativa. Esta iniciativa não se limita ao contexto museológico, mas também desenvolve a sua ação através dos Espaços Verdes do Bairro, procurando envolver e transformar questões no âmbito da educação, cultura, arte contemporânea, património, paisagem/ambiente e ciência/investigação.

No decorrer do ano 2018-2019, o Bairro dos Museus - Fundação D. Luís/CMC desenvolveu uma ação – Programa Cultural e Educativo, ENVOLVE-TE², que visou contribuir para o alargamento do território de ação educativa em contexto não formal, uma experiência que quis colocar em diálogo o espaço cultural com o espaço educativo.

¹ <https://www.cascais.pt/sub-area/recursos-para-curriculos-locais>

²

http://fundacaodmluis.pt/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=84&Itemid=100

4.1.2. Escola Profissional Val do Rio

A Escola Profissional Val do Rio, situa-se no concelho de Cascais e exerce a sua ação educativa a partir de dois polos: Oeiras e Estoril – Ensino Profissional, cursos Nível IV, oferecendo cursos nas áreas tecnológicas e sociais. Esta via de formação destina-se aos estudantes que concluíram os estudos do ensino básico e que são menores de 20 anos.

A EPVR-Estoril, tem definidos como eixos estruturantes da sua ação educativa a Missão, a Visão e a Identidade que se concretizam a partir dos valores a que se propõe: trabalho bem feito, dedicação e alegria. Pretende-se proporcionar formação técnica e humana necessária ao desenvolvimento integral dos alunos, salvaguardando a qualidade das relações humanas, através da formação de estudantes motivados, profissionais competentes e cidadãos responsáveis.

Destaca-se na sua ação educativa uma relação concreta com cada aluno a partir de uma estratégia individual e personalizada que se concretiza a partir de um regime de tutorias individuais, ou um trabalho colaborativo que envolve o aluno, a escola e a família, ajudando o aluno a estabelecer a relação teórico-prática nas suas ações diárias, uma forma de acolhimento positiva e comprometida com todos os envolvidos neste processo que é a aprendizagem.

4.1.2.1. Curso Técnico de Apoio à Infância

O Curso Técnico de Apoio à Infância visa a prestação de cuidados à criança, respondendo às suas necessidades de sono, alimentação, higiene corporal e saúde. Com este curso o aluno(a) fica apto a colaborar e intervir no acompanhamento de crianças em diversas instituições públicas ou privadas. Como saídas profissionais o aluno fica certificado a colaborar em instituições públicas ou privadas, como creches, jardins de infância, escolas, entre outras instituições de apoio escolar e familiar.

4.1.2.2. Curso Técnico de Apoio Psicossocial

O Curso Técnico de Apoio Psicossocial visa a promoção, de forma autónoma e/ou integrada em equipas multidisciplinares, o desenvolvimento psicossocial de grupos e comunidades no domínio dos cuidados sociais e de saúde e da intervenção social. Com este curso o aluno(a) fica apto para colaborar em equipas de intervenção social; conceber, pôr em prática e gerir programas de resposta social; apoiar e acompanhar utentes ao domicílio ou em instituições sociais públicas ou privadas. Como saídas

profissionais o aluno(a) fica certificado a trabalhar em instituições públicas ou privadas como lares de terceira idade, centros de dia, centros de saúde, centros de atividades de tempos livres, ludotecas, escolas de ensino básico e secundário, centros culturais, recreativos e sociais, entre outras estruturas de apoio social e comunitário.

4.1.2.3. Curso Técnico de Auxiliar de Saúde

O Curso Técnico Auxiliar de Saúde visa a prestação de cuidados de saúde primários bem como a comunicação/relação com o paciente, promovendo a sua higiene e segurança e comportamentos de risco. Com este curso o aluno fica apto(a): intervir de forma próxima nos cuidados de saúde, acompanhando equipas clínicas e sociais. Como saídas profissionais, o aluno(a) fica certificado a trabalhar em Hospitais, Clínicas, Centros de Saúde, Residências Sénior, Centros de Dia, Serviços de Apoio Domiciliário, Unidades de Cuidados Continuados.

4.2. Opções Metodológicas

4.2.1. Problemática e Objetivos

Partindo da problematização da relação das Artes na Educação, como promotoras de qualidade de vida, conceito que se estabelece em relação ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, conforme se pode observar na análise teórica efetuada e, com base na experiência dos dez anos que antecedem a observação no mesmo contexto educativo – EPVR-Estoril, cursos profissionais de nível IV -, em processos desenvolvidos a partir de atividades com caráter artístico-expressivo que envolveram toda a comunidade escolar (escola/comunidade/família), pretendeu-se entender em que sentido a educação artística se relaciona com a aquisição das competências-chave, enquadradas nos normativos político-educativos para o séc. XXI que se estabelecem numa perspetiva – educação *para a vida* –, como condição de liberdade e dignidade humana.

Identificada a problemática e o objeto de estudo, interessa entender a metodologia de pesquisa científica, a forma pela qual se chega a uma conclusão a respeito do fenómeno investigado, sendo então este processo tão importante quanto o conhecimento, em si mesmo pelo que os métodos usados para gerá-lo precisam de ser definidos, compreendidos, discutidos e aprimorados para então serem aplicados a uma realidade empírica (Zappellini e Feuerschutte, 2015).

Considerou-se este, um estudo de natureza interpretativo, na medida em que procurou valorizar o papel do professor investigador/construtor do conhecimento identificando-se em certa medida com uma abordagem *fenomenológica* no sentido em que buscou:

“(...) compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para as pessoas vulgares, em situações particulares . . . procurando penetrar no mundo conceitual dos seus sujeitos com o objetivo de compreender qual o significado que constroem dos acontecimentos nas suas vidas quotidianas sem a presunção de ideias pré-concebidas.” (Coutinho, 2016, p.17).

O contexto anterior a este estudo que se concretiza na observação feita nos dez anos de prática, colocaram o investigador como “sujeito envolvido” e conhecedor do contexto, conferindo-lhe a capacidade de identificar os fenómenos de forma a traçar um caminho de investigação que assenta numa prática com história e socialmente situada em relação ao próprio.

É com base na contextualização aqui apresentada que se fundamenta a natureza deste estudo, enquadrado no paradigma interpretativo e não socio-crítico, tendo em conta o seu quadro teórico de referência que não se apresenta como “teoria crítica” com cariz emancipatório” (Coutinho, 2016, p. 21), antes, como forma de comunicação e partilha de práticas numa perspetiva de construção de conhecimento.

Os objetivos deste estudo decorrem das questões orientadoras já previamente apresentadas na introdução deste trabalho sendo:

Objetivos Gerais:

- Estabelecer a relação entre a educação artística e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos; contribuir para a ressignificação do papel das Artes na Educação como fator de capacitação na formação integral – *educação para a vida*.

Objetivos Específicos:

- Verificar como é que os processos de criação artística podem contribuir para a promoção de competências que concorrem para o *Perfil* de saída da escolaridade obrigatória;

- Compreender de que modo estas competências se expressam artisticamente;
- Contribuir para o aumento do nível das múltiplas literacias contemporâneas.

4.2.2. Desenho de Estudo

Este estudo seguiu uma abordagem qualitativa que possibilitou “ir buscar os significados profundos dos comportamentos que se constroem na interação humana”, que não sendo “mensuráveis” carecem de uma abordagem que possibilite a observação dos fenómenos em contexto real, que permita “penetrar no mundo pessoal dos sujeitos (...) para saber como estes interpretam as diversas situações e que significado têm para eles“ (Latorre et al. 1996,, citado por Coutinho, 2016, p.18).

É neste quadro epistemológico que assenta a fundamentação da escolha desta metodologia a desenvolver em Investigação-Ação, tendo em conta a observação em ambiente natural – contexto educativo formal - onde o investigador pretendeu focar-se no processo vivido pelos alunos e não apenas focar-se nos produtos observáveis, sendo também ele interveniente nesse processo de construção de novos sentidos e consequentemente, no conhecimento, reconhecimento e autoconhecimento, individual e coletivo.

Pretendeu-se, através da observação de comportamentos em diferentes espaços de aprendizagem, em contexto formal, numa lógica de fruição, experimentação e reflexão, entender o significado que os alunos dão aos seus atos. Seguiu-se para o efeito pretendido, uma análise com carácter indutivo e contínuo (Bogdan e Bilken, 1994), “observando“ o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem o vive” (Mertens, 1998, citado por Coutinho, 2016, p. 18) procurando também interpretar e compreender o significado dessa experiência a partir de uma abordagem de investigação que permitisse ao investigador ser participante, interveniente e observador, tornando-se assim a mesma, fundamental para apreensão do fenómeno real da realidade.

Segundo Usher

(...) para explicar o mundo social e educativo, há que ir buscar os significados profundos dos comportamentos que se constroem na interação humana. Investigador e investigado, interagem e cada um por si, molda e interpreta comportamentos de acordo com esquemas socioculturais. (Usher citada por Coutinho, 2016, p. 18)

Neste estudo, investigador (professor) e investigado (aluno) apresentam características comuns ao serem “intérpretes” e “construtores de sentido” (Usher, 1996, citado por Coutinho, 2016.p.18) um, porque busca essa resignificação para uma nova visão do ensino, outro enquanto fruidor, na perspectiva da aprendizagem, ainda que ambos façam parte de um mesmo ambiente, ensino-aprendizagem e disso resultem fatores imprevisíveis que se relacionam com o processo e o grupo de trabalho. Ambos fruem, ambos “participam numa interação da interpretação todo/parte” (Coutinho, 2016. p.18).

Fundamenta-se assim a abordagem metodológica deste estudo, assente na sua estrutura cíclica, ou “processo de investigação em espiral” (Coutinho, 2016, p. 365), esta uma visão semiótica, entendida na comunicação recíproca e retro-alimentada, entre; i) a observação dos dez anos de prática que permitiram identificar potencialidades para encontrar novas estratégias; ii) a ação, decorrida com base na reformulação, com fim a melhorar processos de ensino-aprendizagem; iii) a reflexão que daí advém e que potenciou novas abordagens metodológicas, estimulando por essa via a inovação, e assim também, combinando “ o processo investigativo e a reflexão crítica com a prática de ensino, tornando esta mais informada, mais sistemática e mais rigorosa.” (Moreira, 2010).

Podem ainda considerar-se os eixos estruturantes que fundamentam esta abordagem metodológica de cariz qualitativo; “situacional, interventiva, participativa e autoavaliativa” (Coutinho, 2016, p. 365-366), na medida em que esta visou um diagnóstico para encontrar uma solução (situacional), não se limitando a descrever mas a intervir com via à reflexão permanente, para produzir pensamento e conhecimento (interventiva), neste caso específico, observação de comportamentos pela alteração de contexto de trabalho e a consequente necessidade de uma visão de operacionalização do currículo que contemplou não apenas o professor-investigador mas também os professores envolvidos, a partir de uma ação de formação – EncontrAr.Te (cf. Anexo 2), e que teve como finalidade a identificação de pontos de encontro entre os conteúdos programáticos transversais às diferentes áreas curriculares tendo sido planificadas sessões para diferentes momentos do ano (autoavaliativa).

No planeamento deste projeto, foram consideradas três ações ou aquilo que se considerou um mapeamento concetual pela *viagem* de conhecimento: i) Sala de Aula; ii) Palco; iii) Cidade/Museu. Os objetivos de cada uma das ações concorreram aos

objetivos específicos do Projeto, decorrentes das questões orientadoras e visaram observar os comportamentos dos alunos nos três diferentes contextos.

Na Ação 1: Sala de Aula, pretendia-se refletir sobre os processos, criando um espaço de tempo próprio para esse fim. Nesta ação estavam previstos também os momentos de preparação do projeto *Escola ao Palco* (ensaio/construção de guião).

Na Ação 2: Palco, pretendia-se verificar se se repetiam os mesmos comportamentos observados em anos anteriores, observando um momento que se desenvolve em palco que conta com dez anos de existência e é um momento muito impactante no ano letivo para toda a comunidade escolar.

Na Ação 3: Cidade – Panorama | Espetáculo | Obra de Arte (Makowiecky, 2005). pretendia-se ressignificar a forma de olhar para o mundo e conseqüentemente para o sentido que o aluno estabelece com a relação ensino-aprendizagem, convocando a uma outra perspetiva, colocando o aluno em contacto não apenas com o imediato ou aquilo que lhe é mais próximo, mas convocando a um novo olhar, transformando o território em agente educativo. Pretendia-se também levar o aluno a expressar por registo visual e escrito, aquilo que lhe era mais significativo. Este processo desenvolveu-se em trabalho colaborativo com o Serviço Educativo Bairro dos Museus – Cascais.

Conforme referido no enquadramento teórico, segundo Morin (2001), a dificuldade de interligar as coisas é um dos maiores desafios do séc. XXI. Neste percurso de planeamento, “em ciclo-espiral em que teoria e prática se mesclam e interligam permanentemente” (Bravo, 1992, citado por Coutinho, 2016, p. 366) pretendia-se aferir neste novo percurso aquilo que poderia ser mais significativo, no sentido da relação interação/acontecimento e significado/sentido ou, projeto de vida, tendo por isso em conta a escolha de uma metodologia que promovendo o diálogo teoria-prática, considerou a teoria como caminho para tomada de decisões e a ação-prática como fonte de informação.

4.2.3. Participantes no Estudo

Participaram neste estudo três turmas de 3º Ano, cursos de nível IV: Curso Técnico de Apoio à Infância, Curso Técnico de Apoio Psicossocial e Curso Técnico de Auxiliar de Saúde. A turma do Curso Técnico de Auxiliar de Saúde foi integrada na Ação 2 – Palco – no trabalho de projeto interdisciplinar que envolve toda a comunidade escolar, não estando, no entanto, integrada na Ação 3 – Cidade/Museu.

A turma do Curso Técnico de Apoio à Infância, é um grupo constituído por 19 alunas, do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 17 e os 20 anos. Neste grupo, uma das alunas não se encontra a frequentar o ano letivo, por motivo de maternidade e outra aluna encontra-se em processo de desistência.

A turma do Curso Técnico de Apoio Psicossocial, é um grupo constituído por 21 alunas, do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 17 e os 21 anos.

A turma do Curso Técnico de Auxiliar de Saúde, é um grupo constituído por 19 alunas, do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 17 e os 20 anos de idade. Neste grupo, uma aluna encontra-se em processo de desistência.

No geral, a maioria das alunas que constituem este grupo, são de nível socioeconómico médio. Nos três grupos existe um total de 9 alunas de outras nacionalidades, nomeadamente: Angola, Brasil, Ucrânia, Cabo Verde. A maioria das alunas vive com os seus familiares mais próximos, verificando-se, em alguns casos a existência de famílias monoparentais.

A maioria das alunas está no ensino profissional por opção, no entanto, existem alguns casos de alunas que escolheram esta via de ensino por dificuldades na progressão de estudos, considerando a vertente prática dos cursos técnico-profissionais como via de conclusão do ensino secundário.

4.2.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

Este estudo assentou numa abordagem qualitativa, embora tenha recorrido também a tratamento de dados quantitativos, sempre integrados numa perspetiva qualitativa. A observação qualitativa é aquela em que o observador faz anotações de campo sobre o comportamento e as atividades dos indivíduos no local de pesquisa, ajudando-o na identificação de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam o seu comportamento (Marconi e Lakatos, 2010)

Neste contexto em que o professor é investigador, adequa-se equacionar instrumentos de recolha que permitam

“(…) recolher a informação que a própria investigação vai criando ”relativa à própria ação ou intervenção da sua prática letiva, no sentido de ver com mais distância os seus efeitos, tendo para isso que refinar de um modo sistemático e intencional o seu “olhar” sobre os aspetos acessórios ou redundantes da realidade . . . reduzindo o processo a um sistema de representação que se torne mais fácil de analisar, facilitando assim a fase de reflexão.” (Latorre, 2003, citado por Coutinho, 2016, p.370)

Foram considerados neste estudo, como técnicas e instrumentos de recolha de dados: i) Observação Sistemática e Participante; ii) A Análise Documental; iii) Questionários.

Foram também consideradas as notas de campo (cf. Anexo 19), organizadas por categorias de análise, de forma a facilitar o registo, tendo em conta o número de alunos/turma, bem como a necessidade de considerar os aspetos que foram observados nos anos anteriores, nomeadamente as observações em tempo informal e que importava verificar se estas se repetiam, agora em diferentes ambientes educativos e com grupos diferentes.

OBSERVAÇÃO DO GRUPO	Refere-se à dinâmica de grupo.
OBSERVAÇÃO INDIVIDUAL	Refere-se às intervenções individuais mais significativas.
TEMPO FORMAL	Refere-se à ação diária onde se registam comentários observada em contexto formal.
TEMPO INFORMAL	Refere-se à ação diária onde se registam comentários observados em contexto não formal/informal.
FAZER: PRODUZIR, CRIAR	Refere-se ao processo/resultado.
RESPONSABILIDADE	Refere-se à resposta positiva/negativa quanto ao envolvimento e desempenho no decorrer do processo.

Tabela 2. Quadro de Categorias de Observação Participante | Notas de Campo

No final da análise dos dados recolhidos pelos diferentes instrumentos e técnicas, recorreu-se à triangulação de dados, combinatória para comparação das múltiplas fontes, procedimentos de recolha e tratamento de dados, muito utilizada no âmbito do paradigma interpretativo não apenas para assegurar a credibilidade dos resultados (Denzin, 2003) mas também para garantir a complexidade, riqueza e profundidade do estudo (Flick, 2005).

Neste estudo a observação foi sistemática e participante, na medida em que implicou a inserção do investigador no grupo, de forma a registar comportamentos, interações e acontecimentos, participando no contexto de pesquisa (Boote e Mathews, 1999), implicando a interação entre investigador e o seu grupo, visando recolher comportamentos sistemáticos, diretamente do contexto ou situação específica do grupo (Marconi e Lakatos, 2010).

Esta observação foi maioritariamente individual, contando, no entanto, também com informação de equipa (professores acompanhantes), registadas as observações mais relevantes nas notas de campo. A observação aconteceu em ambiente natural de forma a captar comportamentos e manter a sua autenticidade (McKechnie, 2008).

A observação sistemática requer um planeamento para o registo dos fenómenos a serem observados. Para tal, foram criadas grelhas de observação (cf. Anexo 5), previamente preparadas, possibilitando o emprego de mensuração quantitativa na análise de resultados. As grelhas de observação identificaram; i) os domínios das aprendizagens – cognitivo/procedimental e comportamental); ii) categorias para verificação dos conhecimentos (representação, autorrepresentação e ação); iii) parâmetros (conhecimento, autoconhecimento e reconhecimento); iv) níveis de desempenho para cada um destes parâmetros.

Não estando a avaliar resultados, antes a observar os processos, não houve necessidade de apresentar descritores de nível de desempenho, uma vez que estes já se encontram remetidos à tabela de referência criada a partir do *Novo Perfil dos Alunos para o séc. XXI* (DGE, 2016) (cf. Anexo 4). Esta tabela, constituiu-se como documento orientador para a prática em projeto transdisciplinar e interdisciplinar, tendo sido desenvolvida a partir da reflexão em equipa de trabalho - Formação EncontrAr.Te (para professores) onde se enquadrou o normativo presente, identificando os conteúdos transversais relativos às áreas de desenvolvimento, a partir dos descritores operacionais de cada uma dessas áreas.

As grelhas de observação (cf. Anexo 5) foram aplicadas em momentos chave do processo, identificados na Tabela de Análise Documental (cf. Anexo 6) onde se identificam todos os instrumentos e fontes de recolha de dados, utilizados a cada momento do processo. Os resultados dos dados decorrentes das grelhas de observação foram tratados de forma quantitativa.

A análise documental, sendo uma técnica que envolve a seleção, tratamento e interpretação da informação existente em documentos (escritos, visuais, áudio, vídeo), incidiu sobre; i) documentos com carácter oficial, presentes no enquadramento teórico onde se elencou aquilo que se tornou essencial no processo de análise e reflexão para desenvolver técnicas de observação que permitissem aferir a relação entre os comportamentos observáveis e a aquisição das competências previstas nos normativos e, ii) sobre os produtos (visuais, orais, escritos) dos alunos onde se procurava, não apenas, fazer emergir ideias mas também promover formas de registo afetivo e

espontâneo, de forma a aferir níveis de literacia, promovendo meios potenciadores de uma intertextualidade a ser considerada como ganho, na medida do aumento de referências e referentes evocativos textuais.

Os questionários, sendo uma “técnica de recolha de dados em que a informação é obtida inquirindo os sujeitos . . . podendo incidir sobre atitudes, valores, opiniões, ou informação factual, dependendo do seu objetivo” (Coutinho, 2016, p.139), foram utilizados nos momentos iniciais de cada ação, e tinham como objetivo aferir níveis de interesse, participação e hábitos. Pretendeu-se também diagnosticar o perfil do grupo ao início da intervenção sob diversas perspetivas.

Os questionários foram organizados tendo em conta a complexidade das variáveis em estudo permitindo também aferir os níveis de literacia e assim, foram opção: questões com respostas de escolha múltipla, e perguntas abertas (Coutinho, 2016, p. 140). As perguntas abertas, apresentavam-se como exercícios de agilização de pensamento criativo com o objetivo de fazer emergir novas ideias para a construção da narrativa a apresentar em palco.

Os questionários foram aplicados em dois momentos, a análise dos seus resultados foi realizada de imediato, sendo refletida com o grupo quanto aos resultados. Na medida em que os questionários eram preenchidos, os resultados eram trabalhados, de forma a fazer emergir ideias novas. As perguntas abertas serviam também à reflexão sobre o processo em curso, pelo que a análise de conteúdo efetuada em grupo de trabalho professor/turma, apresenta-se em anexo (cf. Anexo 17). Podendo, no entanto, não ser considerada rigorosa a forma de categorização, esta reflete a estrutura da sistematização dos dados e os significados que emergiam às perguntas feitas, procurando aferir a sua relação com os comportamentos, as interações e os acontecimentos/eventos. Por esse motivo os resultados apresentados em anexo, foram essenciais à análise final efetuada a partir da triangulação de dados, não se apresentando aqui o tratamento dos dados que daí emergiram de forma a não contaminar os resultados, ainda que se considere que “A subjetividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de investigação” (Flick, 2005, p.6).

Foram então considerados na análise que aqui se apresenta, apenas os resultados com relevância para responder às questões orientadoras do estudo, seguindo-se a análise dos questionários referentes às questões de escolha múltipla, tratados de forma quantitativa.

Foram aplicados seis questionários em momentos chave do processo (cf. Anexo 6). A análise dos dados aqui apresentada, segue a estrutura (não cronológica) das ações do projeto de intervenção - áreas temáticas | espaços físicos -, onde decorreu a observação (sala de aula, palco e cidade) mas deve no entanto ter em conta o cronograma (cf. Anexo 7) onde se pode seguir a sequência cronológica das estratégias/atividades dessas mesmas ações, bem como os momentos chave onde foram introduzidos os instrumentos que aqui se apresentam. Nesse cronograma, pode também identificar-se a participação das turmas envolvidas a cada momento: Curso Técnico de Apoio à Infância (TAIE16), Psicossocial (TAPSE16) e Saúde (TASE16), integrado no evento– Escola ao Palco, que envolveu toda a comunidade. Nos percursos pela cidade, a turma TASE16, não participou pelo que os dados apenas se referem à observação das outras turmas TAIE16 e TAPSE16.

Na Ação 1: Sala de Aula: Foram planificados cinco questionários, sendo cinco deles relativos à preparação de trabalho em palco, e um para o período que antecedeu as visitas em continuidade à cidade de Cascais integradas no Programa Envolve-Te – Bairro dos Museus|CMC, conforme se pode consultar em tabela anexa (cf. Anexo 6).

Na 1ª e 2ª semanas foram aplicados os questionários Q1, Q2 (cf. Anexo 9) e Q3 (cf. Anexo 10). Estes questionários tinham como objetivo uma dupla função: i) fazer emergir ideias para construção de guião para palco; ii) aferir o interesse e capacidade em assumir um compromisso perante a construção de um processo onde o exercício de coresponsabilização e autonomia, eram fundamentais. Relativamente aos questionários Q1 e Q2, pretendia-se aferir o interesse em participar e pretendia-se também, estabelecer a relação compromisso, participação e processo que assentava na premissa: querendo chegar ao resultado, há que estar envolvido com o processo.

Na 1ª semana, foi entregue o primeiro questionário, com prazo de entrega na semana seguinte, no entanto, dos 57 questionários entregues, nenhum foi entregue no prazo estipulado.

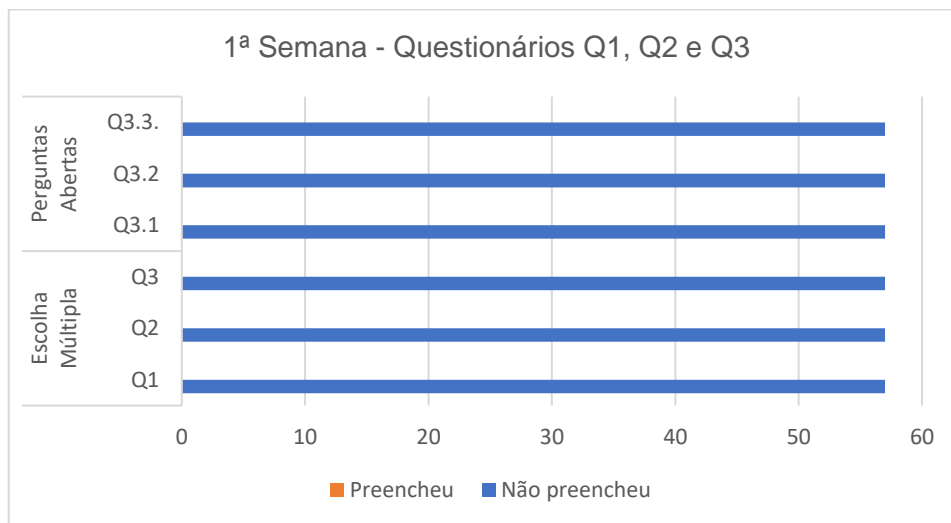


Figura 1. Ação 1 - 1ª Semana - Resultado Questionários Q1, Q2 e Q3

Tendo em conta este resultado, optou-se por uma nova estratégia: o preenchimento dos questionários em sala de aula, na 2ª semana.

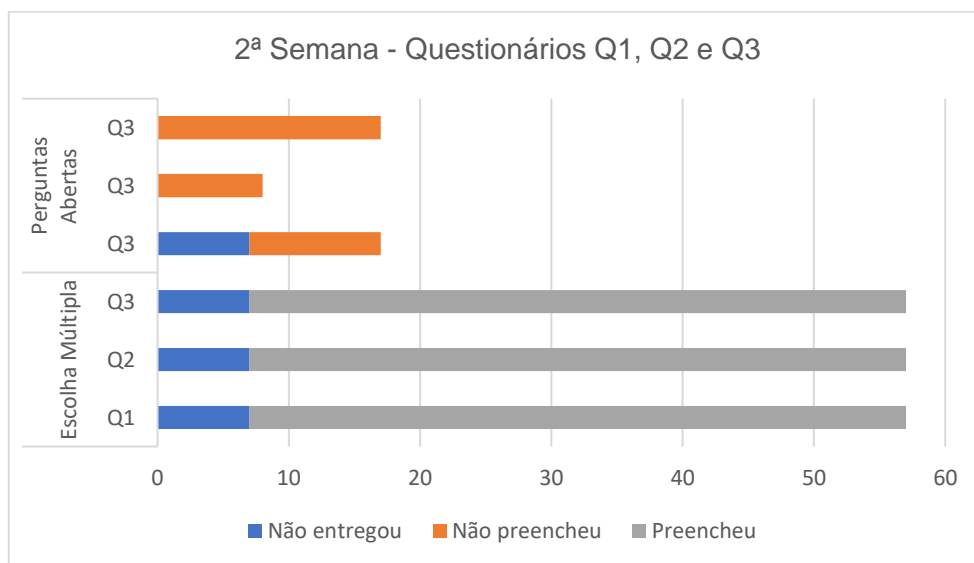


Figura 2. Ação 1 - 2ª Semana - Resultado Questionários Q1, Q2 e Q3

Dos resultados analisados, pode verificar-se uma diferença significativa entre o número de respostas às questões de escolha múltipla e as de resposta aberta, observando-se uma baixa taxa de resposta às respostas abertas que exigiam escrita narrativa, o que indicava falta de interesse e/ou dificuldade na expressão escrita. A forma como se apresentavam os registos (caligrafias, respostas curtas e sem grande

empenho) levaram a crer que a falta de preenchimento das questões de resposta aberta estava relacionada com os dois fatores, tendo em conta o perfil de resposta, conforme se pode verificar nas imagens em anexo (cf. Anexo 14). Verificou-se também nesta primeira fase da análise que embora não tivesse havido cumprimento dos prazos estabelecidos, à pergunta presente no gráfico que segue, observa-se que 100% das alunas responderam afirmativamente, o que indiciou uma desconexão entre o que viviam e o que registavam. Nesta fase do processo verificou-se a necessidade de novas estratégias de sensibilização para a necessidade de um compromisso com o trabalho a efetuar.

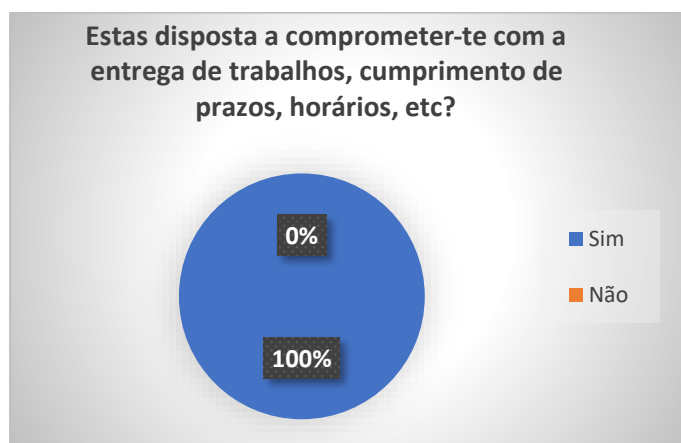


Figura 3. Ação 1 - 1ª Semana - Resultado Questionário Q2.2

Ainda no que se refere ao compromisso a assumir para atingir um resultado, maioritariamente, todos os alunos responderam afirmativamente, tanto à vontade de participar, quanto a considerarem importante estar presente no decorrer do processo.



Figura 4. Ação 1 - 1ª Semana - Resultado Questionário Q1.1

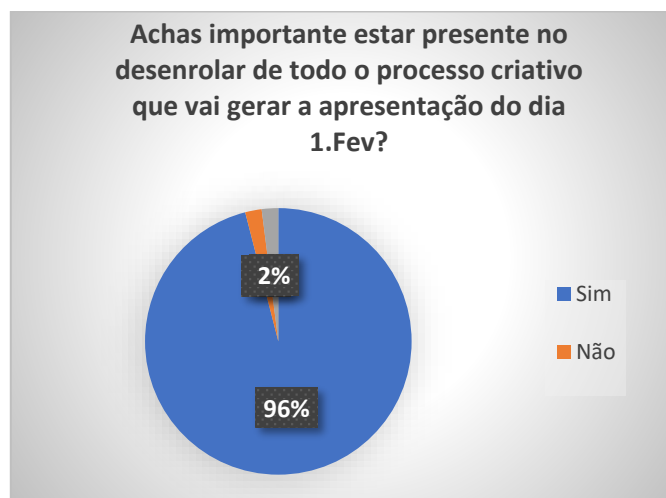


Figura 5. Ação 1 - 1ª Semana - Resultado Questionário Q2.1

As percentagens dos resultados eram indicadoras de vontade em participar, no entanto não espelhavam aquilo que era vivenciado na sala de aula, (conforme se verifica na grelha de observação apresentada de seguida) e na falta de comprometimento com o trabalho a desenvolver. Assim, na 3ª Semana foram aplicados novos questionários, agora preenchidos em sala de aula, e que procuravam uma reflexão que em conjunto com o feedback quanto aos resultados, buscava novas estratégias, trabalhadas em conjunto com os alunos com vista à autorregulação, compromisso, responsabilidade.

Segundo Bisquerra este considera exclusivo da I-A: “o *inquérito feedback* (encuesta feedback) composto de duas fases, na primeira ou de diagnóstico da situação problema, aplica-se um questionário auto administrado aos intervenientes; no segundo tempo, a fase de feedback, os resultados do questionário são reinjectados no grupo, discutidos e, depois de propostas soluções alternativas, são fixados objetivos e o plano da ação.” (Bisquerra, 1989, citado por Coutinho, 2016, p. 367).

Na 3ª semana, e após serem refletidos os resultados dos questionários em termos de envolvimento no processo, voltou a ser aplicado um questionário, Q4, (cf. Anexo 11) que seguia a mesma estrutura, embora com perguntas diferentes e que visava verificar novamente o nível de envolvimento, tendo em conta o que se observava: muita falta de proatividade. O resultado, apresentado na figura 6, foi refletido em comparação com os anteriores, (figuras 3, 4 e 5), levando à consciencialização da necessidade de maior envolvimento dos grupos em trabalho individual e em equipa. Ainda que não tendo preenchido e entregue os questionários no prazo, e tendo também em conta a forma de preenchimento pouco rigorosa, 85% dos alunos consideraram que tinham preenchido os questionários com rigor e empenho, o que indiciava que as

respostas registadas nos questionários não eram refletidas, nem refletiam o que se observava. Este momento chegou a ser um momento em que o humor imperou como fator potenciador do aumento de envolvimento, facto que depois se veio a verificar. As alunas “riram-se” perante a análise apresentada, tomando assim para si o seu resultado, agora mais significativo em termos de autorresposta ou autorreconhecimento.

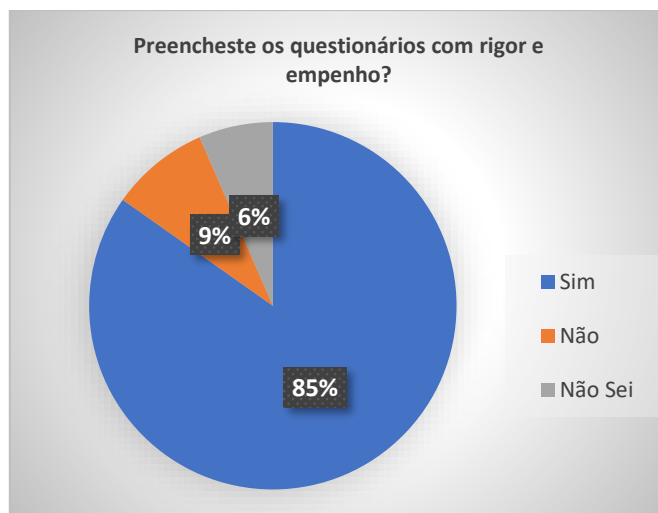


Figura 6. Ação 1 - 3ª Semana - Resultado Questionário Q4.1

Relativamente aos resultados de resposta aberta, emergiram algumas ideias que podem ser consultadas no Anexo 17. e que foram fruto de reflexão para a construção do guião.

No decorrer da 1ª à 4ª semanas foi a altura de preparação de todo o trabalho a desenvolver para apresentação em palco (guiões, seleção de áreas de intervenção: atores, cantores, coreógrafos, banda sonora, etc). A Ação 2, iniciou-se na 5ª semana, semana de ensaios em palco que iria culminar com a apresentação no último dia da semana: 1 de fevereiro de 2019. Os comportamentos observados no decorrer das semanas foram tratados a partir das grelhas de observação: Ação 1 – Sala de Aula/Processo e Ação 2 – Palco/Processo/Apresentação, e apresentaram resultados que se assemelharam aos observados em anos anteriores.

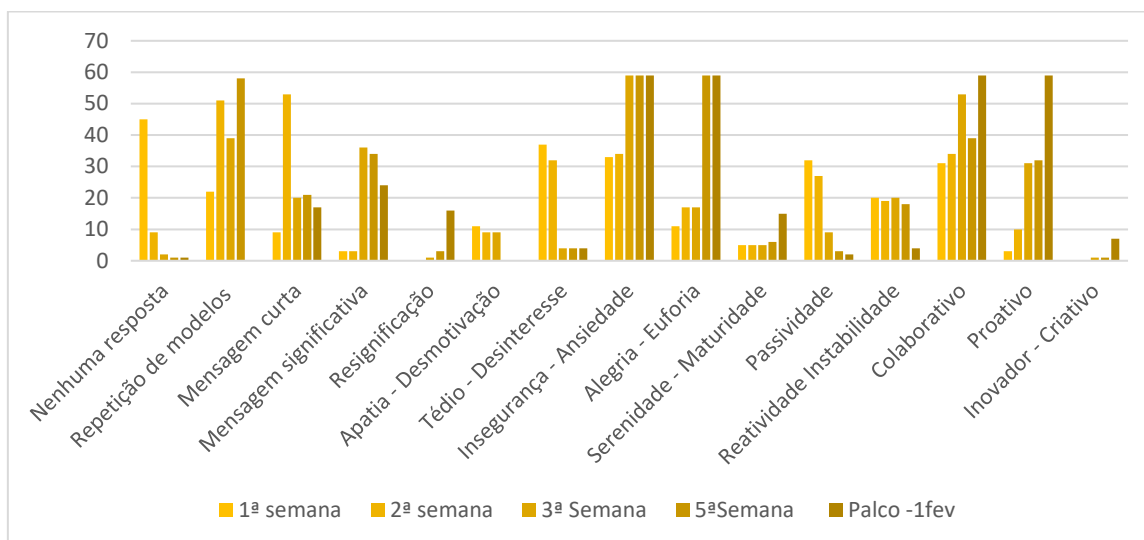


Figura 7. Ação 2 – Escola ao Palco - Grelhas de Observação 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª Semanas

Conforme se pode observar, a incapacidade de resposta, o tédio/, desinteresse observados inicialmente, foram sendo substituídos por uma maior adesão, ainda com resposta curta ou pouco significativa. A ansiedade foi começando gradualmente a aumentar e isso verificava-se na tensão entre o grupo, ainda que se observasse a vontade em criar algo, verificável no aumento do espírito colaborativo. Na semana de palco a ansiedade aumentou, bem como a euforia/alegria, e no dia da apresentação, manteve-se a ansiedade, a euforia/alegria, uma maior proatividade e em alguns elementos do grupo observou-se a capacidade de ir mais além do que se esperava não apenas nas suas atuações perante uma plateia de 600 pessoas mas em descobertas diferenciadas a nível individual. Depois da apresentação em palco (Ação 2) de novo em sala de aula (Ação 1), foi aplicado um novo questionário de pergunta aberta. Pretendia-se que as respostas evidenciassem a realidade vivida, pelo que se procurava a espontaneidade no registo. O resultado deste questionário de pergunta aberta, pode ser consultado no Anexo 17. Os dados daí recolhidos não foram categorizados com o rigor já referido, foram antes refletidos em grupo/turma, propositadamente de forma a não perderem a valoração da voz dos alunos. Apresentam-se, no entanto, alguns dos resultados desse momento de reflexão.

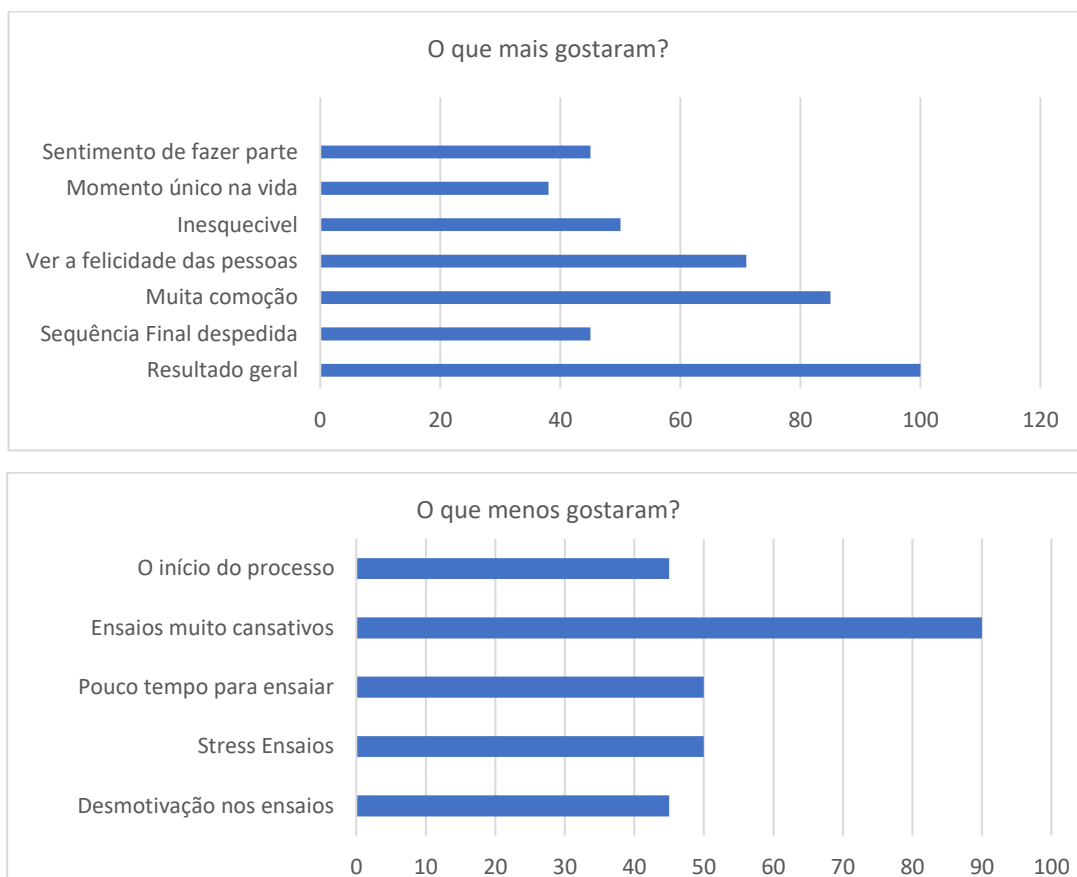


Figura 8. Ação 2- Escola ao Palco – Resultado da Reflexão

Relativamente ao impacto, observa-se aquilo que já foi referido anteriormente e que se observou no decorrer do processo, bem como se confirma a relação com o observado em anos anteriores. A tensão vivida entre o momento de preparação e o resultado, surge mais uma vez evidenciada na relação entre a dificuldade no decorrer da construção do processo em contraste com a satisfação face ao resultado.

A maioria das alunas refere o resultado geral, ou o “tudo”, como expressam, aquilo que mais gostaram. A reação ao feedback experienciado, também sugere a transformação que decorre em termos de autoconfiança que se observa na figura 9, como aquisição de competências. Quando se inicia o processo e à medida que a ansiedade e tensão perante o resultado se vai vivenciando, a insegurança, medo, vivida na dificuldade em não ver um resultado imediato, é então transformada.

Relativamente ao que menos gostaram, os indicadores mostram que os ensaios, ou tempo de preparação, são de facto momentos de dificuldade. A maioria das alunas refere o cansaço, no entanto, consideram também que houve pouco tempo para

ensaiar, fator de evidência não de falta de tempo, mas de dificuldade na gestão do mesmo.

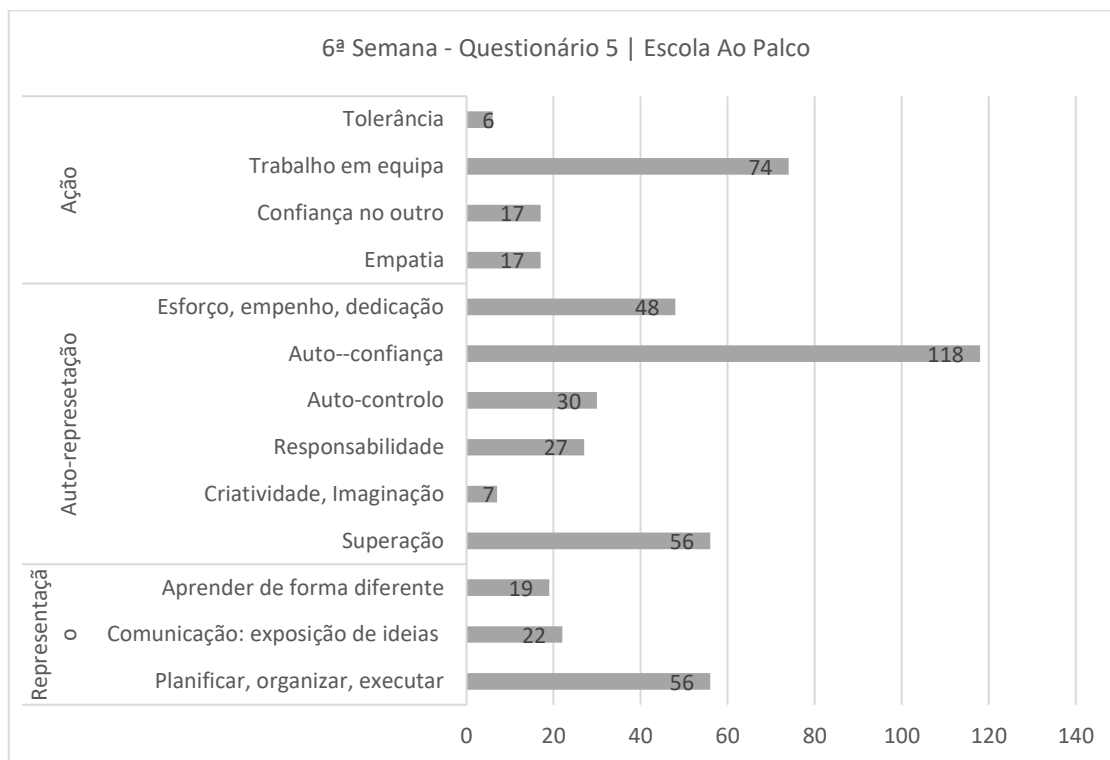


Figura 9. Ação 2 - Escola ao Palco - Relação teórico-prática

Esta análise evidencia a relevância do planeamento (intencionalidade) reconhecida pelas próprias alunas, como se pode verificar. Relativamente ao que se considerou em termos de cognição (conhecimentos), o reconhecimento da importância do planificar, organizar em relação à execução, é o fator mais referido. Relativamente ao que se considerou em termos atitudinais, a autoconfiança e o trabalho em equipa, são os fatores mais referidos, o que sugere a relação que aqui se procura fundamentar: compreender aquilo que se constrói a partir dos acontecimentos/eventos e as interações, de forma a penetrar no mundo conceptual dos seus significados em termos de ganho pessoal.

A Ação 3, iniciou-se na 7ª semana, onde em sala de aula se aplicou o questionário A e B (cf. Anexo 13), agora apenas às duas turmas, TAIE e TAPSE. Como já foi referido, o curso de Saúde foi apenas integrado no trabalho interdisciplinar realizado em palco (processo e apresentação). Os questionários A e B, aplicados na

semana que antecedeu as visitas programadas com o Serviço Cultural – Bairro dos Museus, tiveram como objetivo, aferir hábitos e interesses por atividades culturais, bem como preparar as alunas para esse novo percurso. Nos questionários aplicados verificou-se que a maioria das alunas não tinha hábito de visitar museus e/ou espaços culturais.

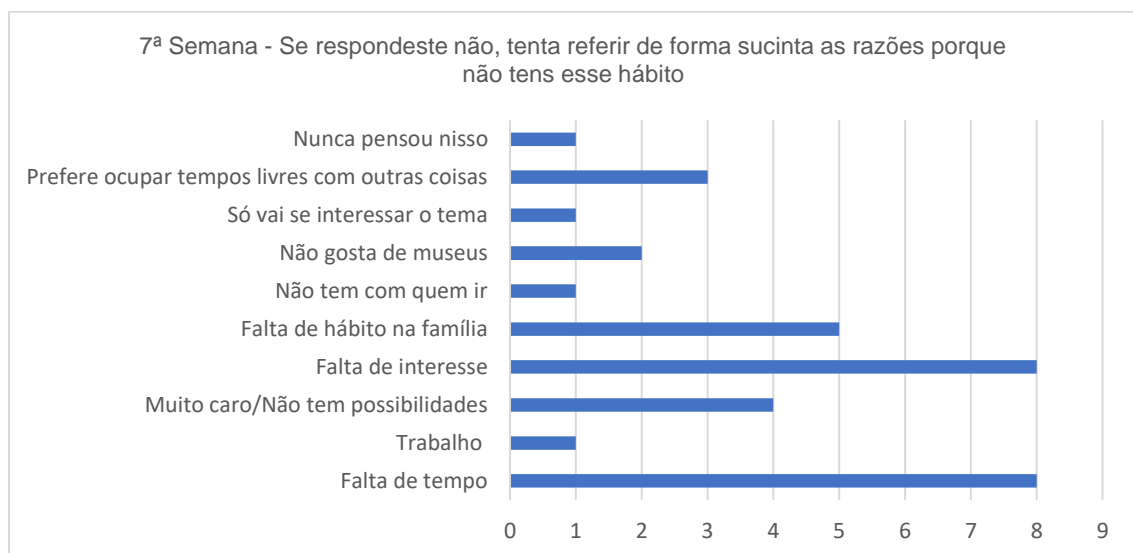
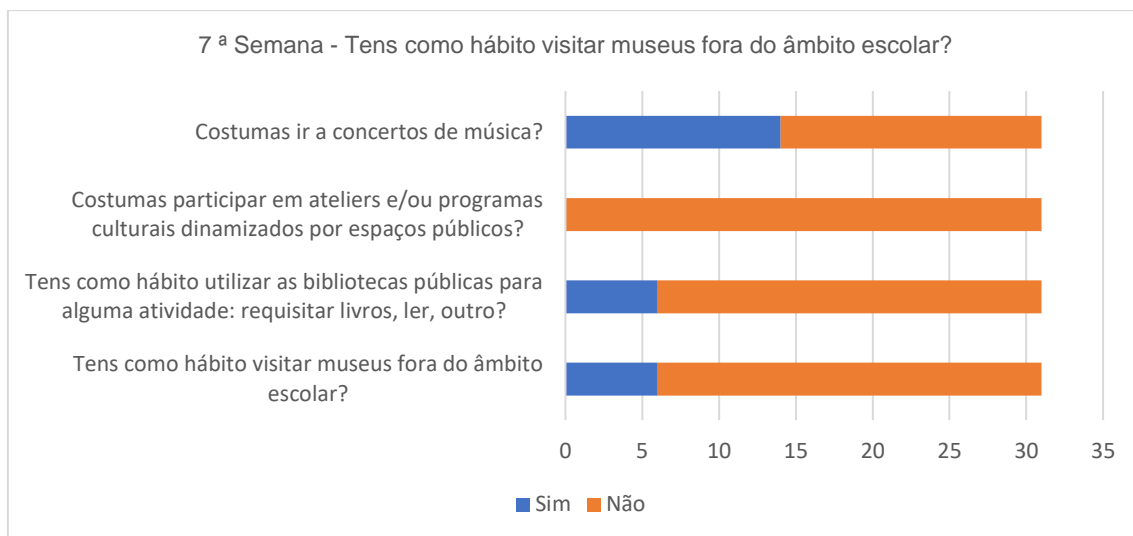


Figura 10. Ação 3 – 7ªa Semana - Resultado Questionários A

Num segundo momento, foi aplicado o questionário B, que tinha como objetivo, iniciar o percurso de sensibilização para o “novo olhar”. Antes ainda de iniciar esse caminho de *Ver, Olhar e Interpretar* (OVI), interessava saber como observavam, ou se

observavam o que estava ao redor. A maioria das respostas mostraram que as alunas se consideravam observadoras nos seus percursos.

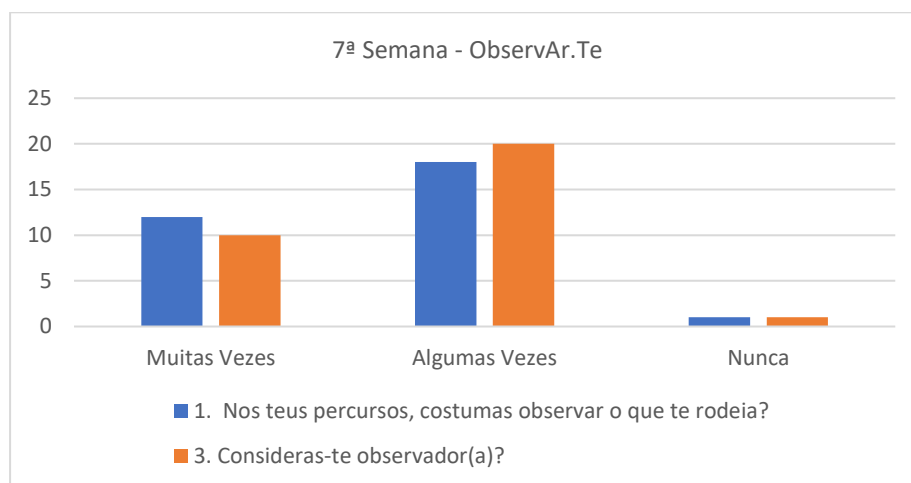


Figura 11. Ação 3 - 7ª Semana - Resultado Questionário B

Logo após, na 8ª Semana iniciaram-se as visitas em continuidade que tinham como objetivo conhecer e aprofundar três espaços culturais integrados no Bairro dos Museus: o Centro Cultural de Cascais, a Casa das Histórias Paula Rego e o Parque Marechal Carmona (percurso Land Art). As visitas em continuidade são percursos que dinamizam acervos, exposições e coleções através de metodologias ativas e participativas: Olhar, Ver e Interpretar (valorização dos domínios do saber-saber, saber-fazer, saber-sentir), são estratégias lúdico-pedagógicas que possibilitam o contato e diálogo com as obras de arte valorizando, nesta cooperação específica, a experimentação plástica e foram desenhadas em colaboração escola-serviço educativo, para o perfil de cada grupo/turma. Assim, para cada curso fizeram-se diferentes atividades dentro do mesmo âmbito, conforme se pode verificar no documento de planificação deste protocolo com o programa Envolve-Te, integrado no âmbito do projeto Cidade Educadora, agora com um acrescento, *Uma Vila Educadora para as Artes*. (cf. Anexo 3)

Para observar os grupos, agora em novo contexto, foram utilizadas as mesmas grelhas de observação (cf. Anexo 5) de forma a poder comparar comportamentos seguindo os mesmos parâmetros de observação. Foram observados dois momentos: i) Land Art; ii) Museu – Atelier.

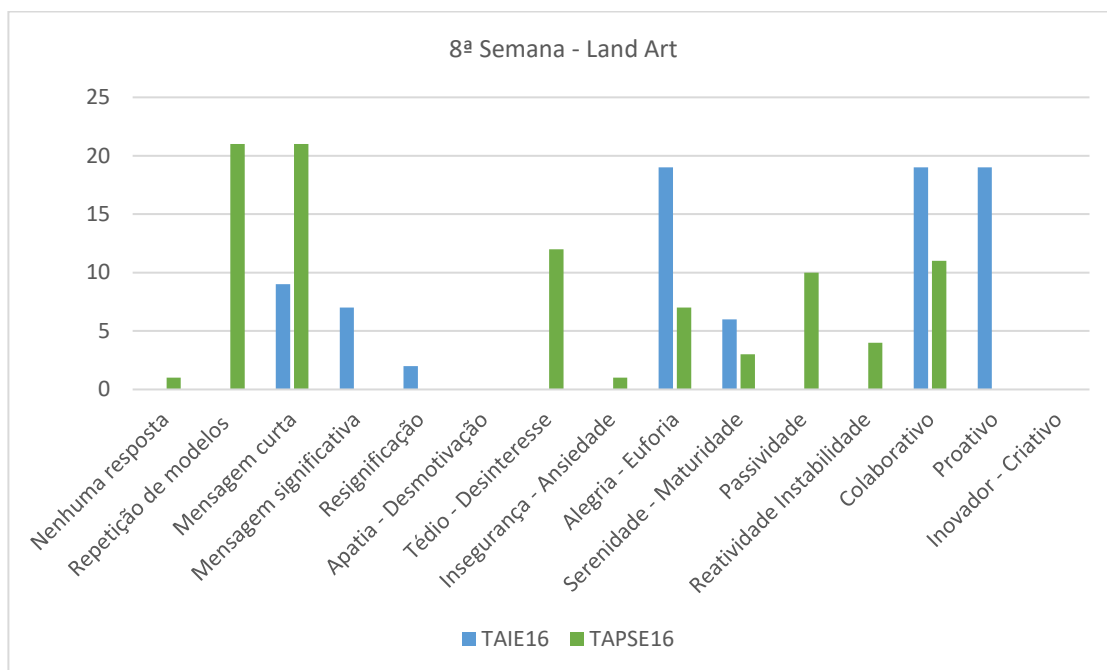


Figura 12. Ação 8ª - Semana 3ª – Land Art - Grelha de Observação Participante

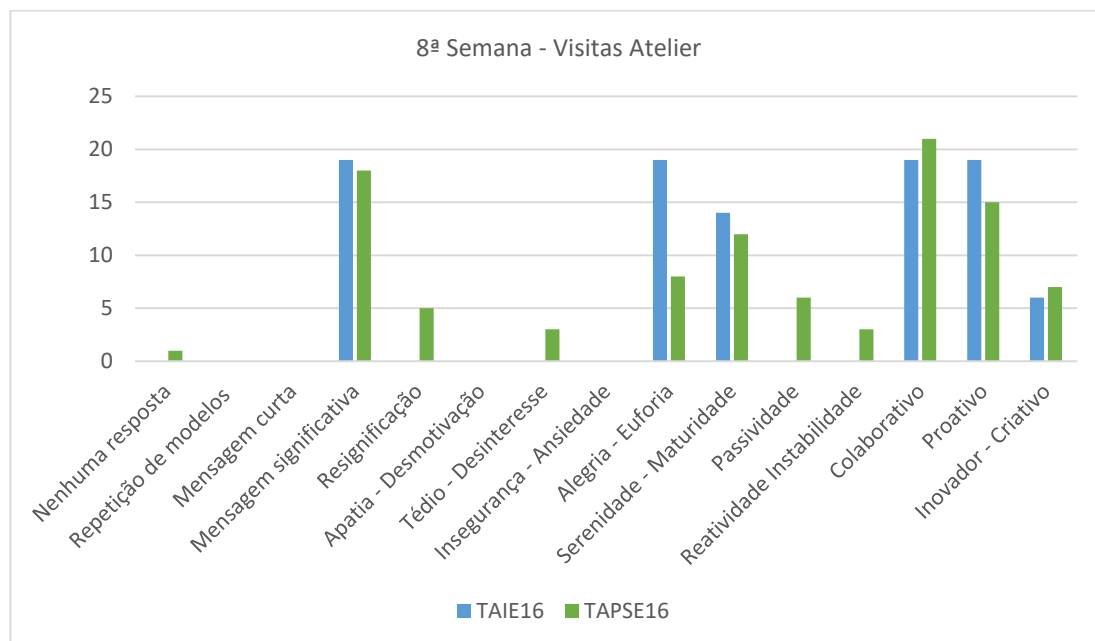


Figura 13. 3ª Ação - 8ª Semana – Visitas em Continuidade - Grelha de Observação Participante

“ Em ambos os momentos, se verifica a recetividade às propostas, ainda que o grupo TAIE, apresente maior recetividade, o grupo TAPSE conseguiu apresentar maior índice de criatividade nos produtos discursivos e visuais.

5. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO REAL

5.1. Enquadramento 2009|2019

No decorrer dos dez anos que antecederam o trabalho de projeto que aqui se apresenta e que começou por ser interdisciplinar, em torno de um *evento* que acontece num palco, foram muitas as formas de integrar as várias componentes do Projeto Educativo da escola. Este trabalho que aqui se apresenta, foi na sua génese, uma ideia de celebração de grupos de finalistas dos cursos técnico-profissionais e tinha como objetivo alargar a comunicação do Projeto Educativo à comunidade. Ainda que se queira manter como tal, este trabalho que se apresenta em palco foi sofrendo alterações a cada ano, e a componente artística foi-se afirmando como linguagem catalisadora e estruturante de todo o projeto, absorvendo toda a componente didática e passando a contemplar, paulatinamente, uma forte dimensão lúdico-expressiva. Ainda assim, não deixou de cumprir objetivos integradores de promoção de competências transversais que permeabilizaram todo o trabalho colaborativo e, este ano, pela primeira vez, reuniu os três cursos de vertente comum – cuidados sociais – integrando áreas (saúde) onde a educação artística não estando presente, tem vindo a reclamar o seu espaço de existência. Este momento ou aquilo que aqui agora se descobre *evento*, assente no conceito de “evento como pedagogia”, preconizado por Denis Atkinson (2011) e por Belidson Dias e Tatiana Fernández, (2013) ele existe em relação à sua história, ou *viagem*, percorrida pelo tempo que passou e pelas mudanças que fez crescer a todo o projeto-escola-comunidade.

Assente neste conceito, entende-se o *evento*,

como um distúrbio ou uma ruptura na forma de entender e atuar. Assim, um evento está por uma parte relacionado ao novo, mas também ao inesperado, àquilo que não pode ser calculado ou ao indesejável. Um evento, por outra parte, acontece em uma dada situação, mas não pertence a ela já que um evento só se manifesta como uma perturbação que ainda não se compreende. Um evento não pode se recortar porque está encadeado a outros eventos. Nesta perspectiva o evento tem o poder de ativar uma aprendizagem real porque sendo algo que perturba uma situação corrente ou interrompe uma repetição conduz a um novo estado ontológico. Desta maneira, tanto o evento pedagógico como o evento artístico são compreendidos como perturbações e rupturas que conduzem ao desconhecido, ao inesperado ou ao novo com novas conexões (Dias & Fernández, 2013, p. 139-140).

É neste contexto que a escola, não sendo de ensino artístico, tem procurado encontrar formas de integrar não apenas as artes presentes no currículo mas também

abrindo um campo de possibilidades que pudesse permitir a todos os que fazem parte, desenvolver o seu potencial artístico.

Os dez anos de trabalho anterior, em torno deste *palco/evento*, foram-se institucionalizando, passando este momento a ser parte integrante do Plano Anual de Atividades. Neste sentido, este momento não pode ser entendido apenas em relação àquilo que se passa no palco, mas também ao que acontece ao seu redor, ou seja, a tudo aquilo que o faz acontecer ou que concorre ao resultado final: a apresentação à comunidade.

O trabalho de produção/organização a esta data, está entregue a uma equipa – o *staff* – alunos de 1º ano de todos os cursos, tendo sido definidos objetivos transversais para cada área/disciplina que os integra. Desta forma, os alunos iniciam a sua caminhada observando e experimentando as várias componentes de produção, desde equipa técnica, a bastidores, acolhimento aos convidados, o que lhes permite contactar com o palco, sem que este se transforme num *instrumento para*, antes, um *caminho* a alcançar. Os 2ºs anos, participam na apresentação em palco, mas têm uma participação mais pequena que geralmente só contempla a performatividade (movimento), as transições e coros para dar mais corpo às vozes, entre outras formas de integrar estes alunos, conforme o tema do ano e os professores envolvidos. Também os professores, são envolvidos neste processo, quer na organização da equipa de *staff* que é acompanhada pela área sociocultural dos cursos, quer em palco, onde se planifica sempre, também conforme o tema, uma forma de integrar momentos onde estes participam, seja em vídeos que se enquadram no alinhamento – transições, quer em momentos em grupo, onde já por diversas vezes, no final foram enquadrados momentos musicais com a participação de todos os professores, substituindo-se assim uma estrutura institucional para uma vertente lúdico-expressiva que pretende comunicar a envolvimento do grupo de trabalho.

Este evento que tem como objetivo comunicar o tema anual, definido pela Direção é trabalhado em sala de aula desde o início do ano, iniciando-se a abordagem à temática num congresso que tem lugar em setembro e que enquadra o tema, para se iniciar então um caminho de reflexão que assume variadas formas, conforme as disciplinas. Na apresentação em palco, a intertextualidade assume-se como espaço integrador de todas as referências que se foram recolhendo de forma integrada a partir dos conteúdos das disciplinas/módulos contempladas nas planificações.

Este evento é estruturado numa visão de *espetáculo*, sendo para isso criado um alinhamento que contempla uma narrativa geral, enquadrando os momentos na sua sequência artística, não havendo momentos turma, antes, projeto-escola. Esta planificação contempla a metodologia de trabalho de projeto que pretende ser, não apenas integrador, mas também potenciador de aprendizagens significativas, espaço de inclusão, cidadania, onde se concretizam as aprendizagens significativas, estas observadas a cada ano de formas muito variadas mas acima de tudo sentida pelo impacto que tem em toda a comunidade escolar, externa e familiar. Até a este ano letivo, este evento foi denominado de “Festa das Famílias”, tendo este ano sido alterado o seu nome para Escola ao Palco com a finalidade de melhor destacar aquilo que é hoje a sua essência. Ainda que este se queira como uma celebração ou festa, a alteração tem o fim pedagógico de lhe atribuir uma conotação de trabalho de projeto: palco, uma sala de aula viva, onde se contemplam metodologias ativas e integradoras, interdisciplinares e que concorrem para os conteúdos programáticos dos módulos, previamente identificados e planificados. A avaliação deste projeto-palco, tem sido também variada e é programada e dinamizada pela equipa de *staff*, enquadrada em disciplinas e módulos onde se apresentam conteúdos de metodologias de avaliação tais como, SOC e CIS. No ano letivo 2017-2018, o trabalho alargou-se à comunidade, agora de forma mais efetiva, a partir do trabalho desenvolvido a partir do projeto Cascais 2018 – Cidade Educadora.

5.1.1. Cascais 2018 – Cidade Educadora | Participação Casino Estoril – Sala Preto e Prata | 14 nov 2018

No ano letivo 2017.2018, o tema de trabalho de projeto-escola, interligou-se ao Projeto – *Cascais 2018 | Cidade Educadora*, a partir das disciplinas de sociologia e expressão plástica, dramática e corporal. Este projeto iniciou-se na Assembleia de Jovens que decorreu no Centro de Congressos do Estoril, com a presença do Vereador da Educação entre outros dirigentes responsáveis pelo projeto camarário, aconteceu em novembro de 2017 e tinha como objetivo principal a participação de todas as escolas do concelho que foram convocadas a votar nos ODS- Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, acrescentando também as suas vozes ao Manifesto que se apresenta como Carta das Cidades Educadoras (cf. Anexo 15) que a cada ano, segue para uma nova cidade. Nesta Assembleia estiveram presentes as turmas TAIE16 e TAPSE16, na altura no 2º ano do curso, agora as participantes neste estudo, turmas

finalistas do ano letivo presente. Na sequência dessa participação, verificámos que a Cultura e as Artes não estavam presentes nos ODS-Agenda 2030 e esse foi um fator de grande relevância, refletido com o grupo das finalistas que iria desenvolver a atividade em palco, nesse ano letivo, turma TAPSE15. Por este motivo, considerou-se a construção de um Manifesto Artístico com o título – Cidade, Uma obra de Arte? ((Makowiecky, 2005), com convite dirigido à CMC a estar presente nesta apresentação. Na sequência da apresentação da turma TAPSE15, que integrou esta temática, a CMC, convidou a VR-Estoril a estar presente nas cerimónias de encerramento do Projeto a ser apresentado no Casino Estoril, em novembro de 2018.

O projeto Cascais 2018, tinha como mote – Cidade, Pertença das Pessoas – e era neste sentido que se pretendia caminhar, olhando para as pessoas e para tudo aquilo que lhes permite esse sentido de apropriação.



Figura 14. Cerimónia Encerramento Cascais 2018 - Casino Estoril | Sala Preto e Prata | 14 nov 2018

No ano 2018|2019, as turmas TAIE16 e TAPSE16, repetiram a apresentação feita no palco no ano anterior, no encerramento do Congresso Cascais 2018 – Cidade Educadora, para uma plateia internacional, que teve lugar na Sala Preto e Prata, no Casino do Estoril, a 14 novembro de 2018.

5.1.2. Formação Professores - EnconAr.Te | 2018.2019

Não sendo objeto de análise neste estudo, destaca-se, no entanto, a Formação Encontrar-Te, coordenada pelo investigador, em trabalho colaborativo com a coordenação de curso, aquilo que se denominou “binómio artístico-pedagógico”. Nesta formação pretendeu-se promover encontros de partilha e contribuir para a valorização e a capacitação do Ensino Profissional na EPVR-Estoril; Contruir propostas alternativas de ação pedagógica, avaliativa e organizacional e profissional, na procura de uma escola em melhoria contínua que promova o sucesso escolar de todos; Fomentar uma cultura de trabalho colaborativo que permitisse a partilha de experiências e de boas práticas, a articulação curricular, o desenvolvimento flexível de projetos integradores e uma avaliação essencialmente formativa, formadora e responsabilizante.(cf. Anexo 2).

Os instrumentos de avaliação de trabalho de projeto interdisciplinar, foram planificados no decorrer da formação para professores - EnconAr.Te, assumindo-se assim uma área de trabalho de projeto colaborativo que visou a integração de metodologias inovadoras a partir de uma visão artística e pedagógica.

5.2. Objetivos / Cronograma

Feita a avaliação inicial no momento de planificação 2018.2019, fez-se um diagnóstico que surgiu da observação do contexto do ano anterior, relativamente ao exposto; i) interesses (novas estratégias); ii) necessidades (alargar território); iii) potencialidades (recursos disponíveis). A partir do diagnóstico apresentado, foram definidos objetivos para a conceção de uma forma de intervir na realidade: (cf. Anexo 8)

- **Objetivos Gerais:** Criar produtos artístico-discursivos (visuais, performativos) em diferentes ambientes educativos. Refletir sobre os processos de criação artística ao nível da relação teórico-prática.
- **Objetivos Específicos:** Experimentar diferentes espaços físicos de aprendizagem artística e cultural; aumentar os níveis de literacia (visual, social, cultural) pela diversificação e experimentação de diversos contextos de aprendizagem; Potenciar a criatividade através de estímulos variados; Apresentar-se perante audiências reais; Comunicar

as aprendizagens perante outros respeitando as regras próprias de cada ambiente.

A partir da identificação dos eixos que estruturaram esta intervenção, já anteriormente identificados, foram definidas três ações para três diferentes contextos de trabalho: i) Sala de Aula – Reflexão/ /Criação; ii) Palco – Experimentação/Interpretação; iii) Cidade (museu, panorama, obra de arte) – Fruição/Contemplanção. As ações decorreram conforme cronograma previsto (cf. Anexo 7), sendo que apenas a última sessão do Atelier de Gravura na Casa de Histórias Paula Rego, agendada para o dia 28 março 2019, teve que ser cancelada devido a um constrangimento do próprio espaço.

Este projeto decorreu no período compreendido entre o dia 3 janeiro 2019 e o dia 3 abril 2019 e teve a duração de 14 semanas, que se dividiram em dois momentos chave: i) o período compreendido entre o dia 3 jan/1fev, período de preparação do evento em palco - *Escola ao Palco* -, e; ii) o segundo momento em que decorreram as visitas em continuidade à cidade de Cascais, com a parceria Bairro dos Museus-Envolve-Te que decorreram no período compreendido entre o dia 15 e o dia 28 abril 2019. Durante todo o período considerado para observação em contexto real, os momentos em sala de aula, não foram apenas momentos de criação dos produtos, bem como serviram aos momentos chave de reflexão que iam acontecendo durante todo o processo.

5.3. Atividades / Estratégias

As estratégias/atividades aqui apresentadas encontram-se organizadas em sequência cronológica.

5.3.1. Semana 1|2|3|4 - Escola ao Palco

O Projeto Escola ao Palco, contemplou dois momentos chave: i) o período em sala de aula (Ação 1) que decorreu no período compreendido entre os dias 3 e 25 de janeiro de 2019; e o momento em palco (Ação 2) – semanas oficiais de comunicação e expressão – de 28 a 1 de fevereiro, dia da apresentação à comunidade. Esta semana, tem como objetivo a preparação (ensaios em palco, ensaios técnicos de som e luz) relativamente aos alunos que participam no palco e também contemplam a preparação dos alunos *staff*.

O momento inicial de preparação, dinamizado em sala de aula (pavilhão) reunia as três turmas, que se fizeram coincidir em horário, com três professores acompanhantes (ECDM, EP em TAIE e TAPSE, EF, HSCG em TASE), e acontecia duas vezes por semana, em blocos de 90". Cada turma tinha um professor acompanhante mas a orientação do trabalho era feita pelo investigador/professor (cf. Anexo 7).

Este ano, a partir do tema anual – *A Identidade está na História* - surgiu uma metáfora que se constituiu viagem de reconhecimento do sentido ou apropriação da escolaridade, pertença do aluno – *Da festa da escola para o palco da vida?* Problematizar, ressignificar, foram assim caminhos ou objetivos que quiseram colocar a pessoa – o(a) aluno(a) – na sua relação com a vida pessoal e profissional, com os seus valores e as suas competências e foi com base neste mote que assentou a construção do guião. Também esta construção surge como pedagogia no sentido em que este é caminho de construção de subjetividade.

Logo ao início do encontro entre grupos, foi partilhada a informação relativa aos anos anteriores: o facto de todos quererem participar, mas sentir-se a dificuldade no envolvimento com o processo.

O caminho de construção de uma narrativa para palco que juntava 59 alunas e que tinha um apertado cronograma de 4 semanas, foi assumido desde o início em relação com a necessidade de um comprometimento com o trabalho a desenvolver. As estratégias utilizadas para ir ativando a autoconsciência de cada um, em relação si, ao seu percurso pessoal e em relação ao grupo de trabalho, foram o feedback permanente, e este era permitido pela partilha dos resultados dos questionários, quer os que vinham em dados quantitativos, quer em resposta aberta de forma a promover a autorregulação. Estas estratégias para uma pedagogia diferenciadora visavam integrar todos, a partir das suas diferenças. Foi a partir dessa informação com valor afetivo que se foi construindo um guião que ia registando os afetos, os interesses, os discursos, e até mesmo os “não-discursos”, ou aquilo que se apresentava como dificuldade efetiva: ter ideias, superar medos, trabalhar em equipa.

A cada semana era construído um *mapa*, na ardósia (cf. Anexo 21) que estava no pavilhão onde o grupo se reunia e este servia como princípio organizador e estruturador de um caminho a percorrer.

Nas primeiras semanas ficaram definidos aquilo que eram os interesses do grupo para o seu resultado final onde se destacam: i) vontade em repetir o mesmo modelo dos outros anos (género musical); ii) interagir com a plateia; iii) fazer aquilo que

geralmente é definido como “uma coisa nossa”, ainda que nunca se entenda bem o que isso significa. (cf. Anexo 19). Assim, importava fazer esse percurso de construção de autonomia e corresponsabilidade. Com o feedback que se centrava nos resultados que emergiam dos questionários, os grupos iam tomando consciência de que não estavam efetivamente a participar, ainda que não conseguissem integrar esse facto com a falta de dinâmica de grupo – interações - no sentido da tomada de consciência do fazer parte desse mesmo grupo. Se o grupo era mais “unido”, como referiam, o trabalho fluía melhor, em grupos que não tinham essa dinâmica, o trabalho não desenvolvia o que ia criando muita frustração, ansiedade e conflitos dentro do grupo.

Devido ao curto tempo de preparação e às dinâmicas diferentes, ficou decidido em grupo de trabalho que cada turma poderia desenvolver o seu terço de trabalho-turma, de forma a que pudessem rentabilizar horário.

Para se criar uma unidade visual e afetiva, foi selecionado um elemento – material não estruturado – que serviria como agente ativador evocativo textual; elemento de ligação e unidade, potenciador de memória. Cada grupo deveria manipular esse material, criando algo a partir dele. Com esta proposta pretendia-se ativar as relações entre pares e o trabalho em equipa, pela partilha de ideias. Aqui começaram a surgir mais tensões que iam sendo identificadas e assim, se potenciava a sua resolução com novas estratégias. As relações iam acontecendo pelo meio do mesmo “sofrimento” e ansiedade identificada nos anos anteriores no decorrer do processo criativo.

Ficou definido que a turma TAIE16, iria dinamizar a metáfora da viagem, a turma TASE16, a metáfora da tribo e a turma TAPSE16, a metáfora do espelho.

O elemento evocativo textual – material semi-estruturado - foi criando ligações, começando por ser um pequeno “nada”. Este elemento gerava muita ansiedade pela dificuldade em manipular e criar algo com ele. Considere-se que este elemento é proposto pelo professor o que em si mesmo também pretendia colocar o aluno perante uma proposta discursiva concreta.

Assim, podendo consultar todo o desenrolar nas notas de campo em anexo (cf. Anexo 19), sintetizam-se os aspetos fundamentais que aqui importa referir: i) em relação ao compromisso; ii) em relação à construção – o papel social, individual em relação ao coletivo e vice-versa; iii) as formas de gerar ideias novas – perguntas, partilha, exercícios; iv) as interações, fator perturbador e inibidor; iv) os significados ou a descoberta pela ressignificação que se desenvolvia a partir da metáfora e que cresceu

em muitos sentidos: tácteis, visuais, afetivos, emocionais, essenciais para a construção do sentido e pertença.

5.3.2. Semana 5 - Escola ao Palco | Auditório

Na 5ª semana, de 28 de janeiro a 1 fevereiro, dia da apresentação à comunidade, foi uma semana com caráter oficial que tinha como objetivo colocar os alunos em contexto real, permitindo assim uma maior consciencialização e sentido de responsabilidade. Nesta semana aconteceram os ensaios (palco-performance, ensaios técnicos de som e luz e também ensaios com staff).

No decorrer da semana as alunas têm que se organizar, seja em camarins que são da sua responsabilidade (cuidar do espaço), seja na coordenação e atribuição de responsabilidades (quem e onde se toma conta do material que tem que entrar e sair de palco).

Nesta semana sentia-se, como já é habitual, muita tensão e ansiedade, já com algum cansaço acumulado mas é nesta altura que o grupo se reúne como um todo, onde se interligam todos os componentes físicos, materiais e os afetos que se concretizam na entreatjada ou na consciência desta não estar a acontecer.



Figura 15. Ação 2 - Escola Ao Palco | Auditório Srª Boa Nova | S. João Estoril | 01 fev 19

O curso de apoio à infância deu voz à “*metáfora da viagem*” que pretendia ilustrar a viagem de conhecimento. Personagens que caracterizavam o “aluno do séc. XXI”, refletiram sobre o tempo de passagem, sobre a sua forma de ver/olhar o mundo em contraste com as outras gerações (pais, avós, bisavós...) e as descobertas individuais tiveram muita expressão a nível de texto.

O curso de auxiliar de saúde, deu voz à “*metáfora da tribo*” que pretendia ilustrar a diferença, diversidade e multiculturalidade. O curso de apoio psicossocial, deu voz à “*metáfora do espelho*”, que pretendia ilustrar a relação e a afetividade. O *Eu* e o *Outro*. Pretendia-se criar interação com a plateia, comunicar. Na metáfora da viagem, o material serviu como pequeno ecrã, uma alusão ao teatro de sombras (infância); na metáfora da tribo, o material serviu para a construção de bandeiras que queriam sugerir a multiculturalidade presente nas salas de aula do séc. XXI; na metáfora do espelho o objeto transformou-se naquilo a que afetivamente ficou apelidado de “anémoma”, pela sua semelhança quase orgânica. O objeto que começou por ser um *nada*, tornou-se numa forma de criar algo que pela sua leveza produzia um efeito de movimento que nunca era igual. A ideia era fazer a plateia reagir a ele, imitando o seu movimento, juntando-se ao palco.

Com a ajuda do *Staff* (alunos 1º Ano), foi distribuído pela plateia um pedaço desse pequeno “nada”, “anémoma” ou “material estranhamente leve”, e pretendia-se agora construir memória evocativa textual a partir desse objeto. Aqui, a componente intertextual surgiu como se projetou: espaço de referência. Espaço de encontro, de “encontrar-te”, de ter voz e de comunicar. De sentir a emoção de ver a plateia a interagir na resposta a um estímulo. Para avaliar o impacto na plateia que, no sentido que defendemos, se pretendeu que tivesse sido entendido como sentimento ou emoção, foi utilizado o material semiestruturado que estava presente nos três momentos (três metáforas), transformado em algo mais materializado. (cf. Anexo 16).

5.3.3. Semana 6|7- Bairro dos Museus | Uma Cidade – Vila Educadora para as artes

Relembrando a contextualização inicial, a turma do ano anterior que dinamizou a apresentação 2017-2018, *Cidade, Uma Obra de Arte* – na altura em que realizou o momento de reflexão de projeto (cf. Anexo 1), demonstrou a partir dos seus comentários/reflexões que a cidade, em si mesma, não se tinha tornado, mais educadora, pelo facto de terem participado e criado o momento performativo

apresentado em palco. Este facto chamou a atenção para a necessidade de integrar novas dinâmicas que de alguma forma integrassem a Cidade “física”, território, espaço cultural. A partir deste diagnóstico, foi criado um protocolo com o Serviço Educativo do Bairro dos Museus – Programa Envolve-Te e em trabalho colaborativo com a coordenação do serviço e equipa foi elaborado um desenho de percursos pela Cidade: LandArt - Museu que planificou para o ano 2018/2019, esta nova parceria (cf. Anexo 3).

Durante a semana de preparação que aconteceu na 6ª Semana, de 4 a 8 de fevereiro de 2018, foram refletidas estas questões com as duas turmas envolvidas (TAIE16 e TAPSE16), altura em que foram aplicados os questionários para aferir os hábitos e interesses em termos de aproximação à cultura e às artes, ou uma nova *performance*, num outro palco, uma outra sala de aula, agora em contacto com a vida, numa nova perspetiva.

O percurso programado com o Bairro dos Museus, *Uma Cidade – Vila Educadora para as Artes*, decorreu entre os dias 20 fevereiro e 28 de março de 2019 e contemplou as visitas em continuidade que são percursos que se estruturam em metodologias ativas e participativas: Olhar, Ver e Interpretar (OVI) e os ateliers com momentos de fruição e atividades planificadas, adequadas ao perfil de cada curso. As visitas foram feitas em dias diferentes com cada turma e os momentos de reflexão também se fizeram em dias diferentes.

Antes de se iniciar o percurso foi feita a proposta de recolha de imagens significativas para posteriormente, em sala de aula, se refletir sobre uma nova forma de olhar, dando um título, e escrevendo sobre aquilo que emergisse como memória, sentido ou sentimento.

5.3.4. Semana 8 – Bairro dos Museus | Land Art

Nesta primeira etapa que contemplou a Land Art como estratégia, ambas as turmas realizaram o mesmo percurso, mas em dias diferentes, 20 e 22 de fevereiro 2019. Pretendia-se redimensionar o olhar, provocando-o a, ainda antes de entrar para o espaço físico do museu, conhecendo o que está ao seu redor, a partir de um percurso *entre* museus. Neste percurso, que se iniciou frente à Casa de Histórias Paula Rêgo, entre dinâmicas e jogos, havia perguntas e palavras que surgiam e se transformavam em novos sentidos, a partir de obras que se encontram colocadas na paisagem, habitando os espaços verdes do Bairro dos Museus e que falam do Planeta Terra, da

relação entre o corpo humano e os corpos que habitam a paisagem, como as árvores enquanto “casas” como que a convidar a entrar e a abraçar esse caminho.



Figura 16. Ação 3 - 8ª Semana - Land Art – Fechar os olhos para ver

A metáfora do espelho, surgiu aqui também, como primeiro apelo a um caminhar pelo que se vê quando se inverte a perspectiva do olhar, podendo ser um “caminhar no céu”, ou a sugestão de “podermos ser espelhos uns dos outros”, sendo esses outros o nosso património material e imaterial, natural, ou a nossa história, presente, passado e futuro em relação.



Figura 17. Ação 3 - 8ª Semana - Land Art – Ver, Olhar, Interpretar

Pretendia-se despertar a consciência para as coisas que estando à nossa volta, nem sempre as vemos, estando estas, no entanto interligadas e assim se seguiu para a obra de Bordalo II – Terra, Uma Rocha Estranha. A palavra *estranha*, que já tinha surgido à pergunta “O que seria acordar e não nos lembramos de nada?” (cf. Anexo 16) na fase de construção do guião de palco, interligou-se neste momento a um fenómeno real: o planeta que é a nossa casa a fazer refletir sobre o papel do ser humano nesta relação de cuidado e pertença agora a remeter de forma concreta para a noção de sustentabilidade ou relação entre o papel social presente na sua relação com o das futuras gerações. Esta noção de ter um papel, despertou a consciência e fez emergir muitos comentários, fazendo crer, em ambos os grupos que esta temática é algo a que são sensíveis.



Figura 18. Ação 3 - 8ª Semana - Land Art – Bordalo II | Uma Rocha Estranha

Seguindo para o Parque Marechal Carmona, seguiu-se a obra de Alberto Carneiro – A Árvore em Mim. Mais uma vez a ideia das árvores-casas, agora a convidar a entrar e a abraçar, a sentir, recolocou o aluno frente a uma outra forma de olhar para a paisagem.



Figura 19. Ação 3 - 8ª Semana - Land Art – Alberto Caeiro | Árvore em Mim

A partir deste percurso de palavras: natureza, árvore, arte, mim ou as casas que somos, surge a obra de Marta Wengorovius – Casa.



Figura 20. Ação 3 - 8ª Semana - Land Art - Marta Wengorovius | Casa

Esta casa, acrescenta ao diálogo uma nova palavra: biblioteca. Estando situada mesmo ao lado da Biblioteca Infante-Juvenil do Parque Marechal Carmona, também ela guarda aquilo que a artista plástica considerou ser os livros mais importantes da história da humanidade. A visita segue observando a paisagem e refletindo sobre a razão de algumas destas obras estarem inseridas na paisagem, a convocar ao olhar para aquilo que vai surgindo e que está ao seu redor.

Este percurso terminou numa atividade dentro dum espaço que é uma estufa, onde as palavras se transformaram em história que se construiu a partir dos objetos que foram sendo recolhidos pelo caminho feito até ali.



Figura 21. Ação 3 - 8ª Semana - Land Art – Atividade Final

Após esta primeira visita, a reflexão fez-se em sala de aula com ambos os grupos, dando início a um novo percurso de registo. Se para a construção de guião se fizeram perguntas para a criação de um produto visual/performativo, pretendia-se agora partir do registo visual para a criação escrita, em busca do intangível que poderia daí emergir. Não se pretendia a descrição do que viram mas a escrita sensível do que *Olharam, Viram e Interpretaram*.

5.3.5. Semana 9|10 - Bairro dos Museus | Fundação D. Luís | Centro Cultural de Cascais

Este percurso pela Fundação D. Luís foi efetuado pelo Curso Técnico de Apoio Psicossocial e teve lugar nos dias 1 e 13 de março de 2019, colocando as alunas frente a duas exposições: a permanente na Fundação D. Luís e as temporárias de Rui Matos – *Através da Superfície* e de Rui Horta Pereira – *Mapa Luga, Uma lacuna*. Ambas as exposições contavam uma história diferente, de pessoas e obras ou a sua forma de ver o mundo.

A primeira visita à exposição permanente que se realizou a 1 de março de 2019, contou com uma visita guiada, onde se puderam conhecer as obras dos artistas que ali passaram e expuseram e que ofereceram àquele espaço uma das suas obras. Neste momento de fruição, seguia-se a mesma metodologia de apelo a *Olhar, Ver e Interpretar*

(OVI). Percorreu-se o autorretrato e refletiu-se sobre a diferença entre essa forma de expressão e a autorrepresentação, uma a representar o “meu corpo”, a outra a “representação de mim através do meu corpo”. Percorreram-se caminhos por várias formas de expressão, pictórico-verbais até a uma nova proposta, agora em formato atelier, onde se criou a partir de palavras uma criação por fragmentos.



Figura 22. Ação 3 - 9ª Semana - Centro Cultural de Cascais | Fundação D. Luís

Na segunda visita, que se realizou a 13 de março de 2019, visitaram-se as exposições temporárias já identificada. Pretendia-se agora, fazer um percurso através de mapas. Mapas entre muitas formas de registo, de linhas, riscadas, tecidas, esculpidas, a apelar a uma reflexão sobre as várias formas de mapear um percurso. Estas formas não se limitavam a uma forma de registo, mas também à forma de sentir e percorrer esse caminho: devagar ou depressa, para a frente, para trás. A partir desta forma de interpretar a vida se chegou à relação entre aquilo que levou a percorrer o caminho da escolha de uma profissão, de um objetivo ou de uma meta.

A presença destes registos lineares em relação ao percurso entre objetivos, sonhos, metas, desejos e até mesmo aquilo que coloca as pessoas perante as suas dúvidas, medos, incertezas, veio concetualizar este percurso de mapeamento interior e exterior.

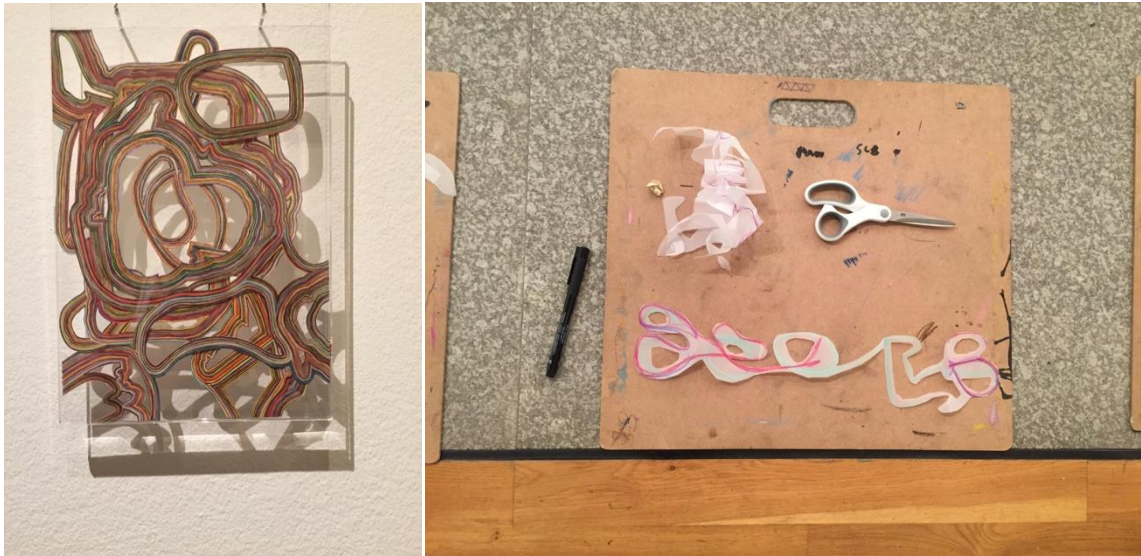


Figura 23. 11ª Semana - Centro Cultural de Cascais | Exposição Temporária Rui Matos - Através da Superfície | Rui Horta Pereira - Mapa Luga. Uma Lacuna.

5.3.7. Atelier Gravura

O percurso pela Casa de Histórias Paula Rêgo, foi efetuado pelo Curso Técnico de Apoio à Infância e teve lugar nos dias 14, 21 e 28 de março 2019. Este percurso foi programado em três momentos, tendo em conta a participação no atelier de gravura que necessitava de mais um dia para impressão. Este terceiro dia (28) acabou por não se realizar por constrangimentos da própria Casa de Histórias que teve que cancelar esta visita.



Figura 24. Ação 3 - 11ª Semana - Casa de Histórias Paula Rêgo

O caminho pela Casa de histórias iniciou-se a partir de uma visita guiada à exposição em permanência, onde se pretendeu dar a conhecer além do trabalho da artista plástica, também a pessoa-mulher, inserindo-a no seu contexto histórico. Esta apresentação quis ressignificar a importância das vivências, das histórias e da infância para a partir daí seguir para o atelier de gravura onde as alunas puderam criar a sua própria gravura contactando com a técnica e os materiais para o efeito.

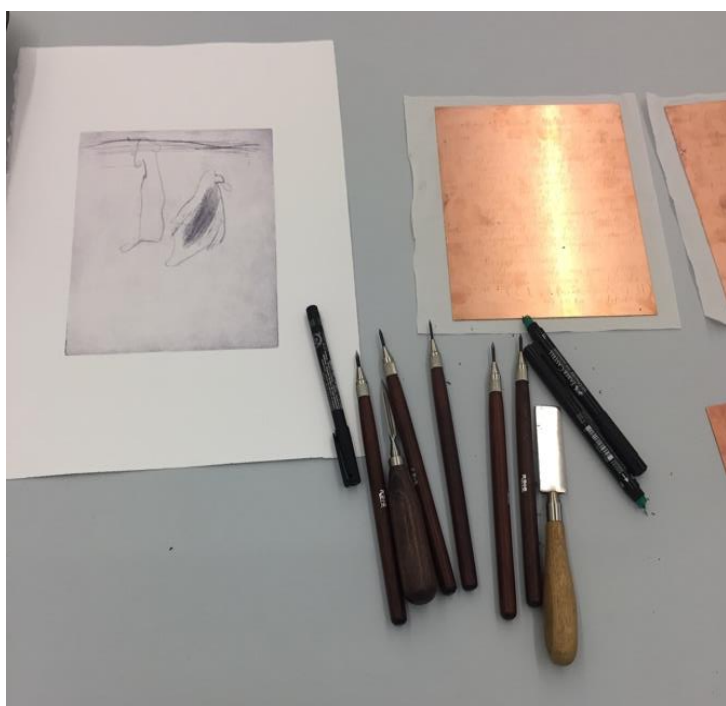


Figura 25. Ação 3 - 11ª Semana - Casa de Histórias Paula Rêgo – Atelier Gravura

Pensar na história desta artista, percorrendo o museu, levou à temática que colocava o curso de Apoio à Infância, em contacto com a ideia de memória. As memórias da infância que na exposição estão patentes, foram uma forma de pensar na infância no contexto das memórias gerais. Também neste percurso as questões surgiam como metodologia, levando os alunos a pensar e a dialogar sobre aquilo que viam. Pelo meio desse *olhar, ver e interpretar*, a história da “mulher” artista ia surgindo, bem como as histórias por dentro dos seus personagens.

Após o percurso pela obra seguiu-se o atelier de gravura onde foi dado a conhecer as várias formas de fazer gravura. Neste atelier, a técnica usada foi através de placa de cobre.



Figura 26. Ação 3 - 12ª Semana - Casa de Histórias Paula Rêgo – Atelier Gravura

No decorrer desta passagem pela Casa das Histórias, iniciava-se a visita por propostas diferentes ainda antes de entrar para a sala da gravura. Na primeira visita o percurso fez-se pela história da pessoa e a segunda visita pela história dos seus personagens. Para a criação da gravura, seguiu-se uma metodologia orientada a partir de imagens de onde se selecionavam partes que eram desenhadas numa folha de acetato para depois este desenho ser passado para a placa de cobre. Esta placa de cobre foi primeiro tratada, um processo moroso que exigia perícia e rigor e só depois desta estar preparada se passou o desenho para a placa. A impressão já não foi possível ser efetuada pelas alunas, mas foi posteriormente feita pelas mediadoras do serviço e as gravuras estiveram expostas na exposição de trabalhos no dia 2 de junho de 2019, na Casa de Histórias Paula Rêgo.

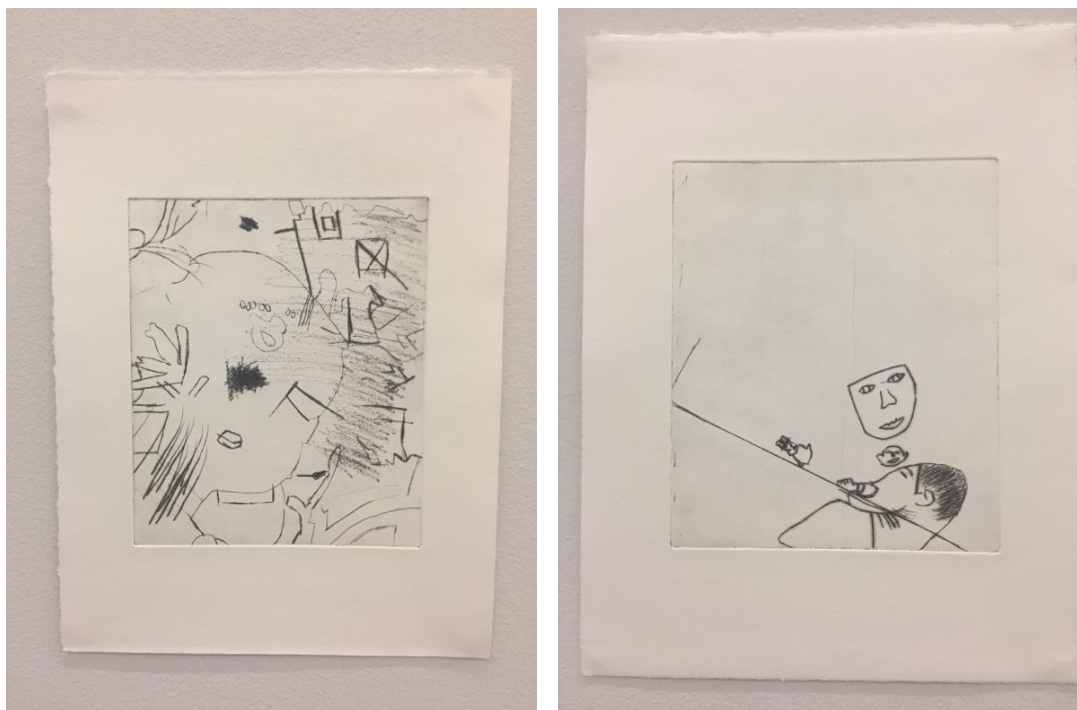


Figura 27. Casa de Histórias Paula Rêgo - Exposição Gravura - 02 jun 2019

5.3.8. Semana 14 – Avaliação Final Projeto

Para avaliar o projeto foi planificada a construção de um portfólio digital³ onde ficaram registadas todas as etapas, bem como todos os registos visuais e escritos dos alunos. Este instrumento de avaliação, constituiu-se também como mote para um outro instrumento que não estando previsto tornou-se pertinente considerar, dada a adesão de todos os envolvidos. Assim, tendo em conta que este caminho se iniciou com a participação destas turmas na Assembleia de Jovens em 2017, no Projeto Cascais 2018 – Cidade Educadora, onde participaram as turmas participantes deste projeto. Tendo em conta a profundidade das reflexões que iam sendo feitas em sala de aula, foi feito o convite à CMC – Divisão de Educação, estendido à coordenação e mediação do Serviço Educativo Bairro dos Museus, para a realização de uma nova Assembleia Final de Projeto. Nesta última atividade, pretendeu-se a partilha do portfólio digital reflexivo, no mapeamento que contemplou o território como agente educativo para a construção de

³ <https://madalenaghira.wixsite.com/encontrarte>

um Currículo Local. Estiveram também presentes nesta Assembleia, membros da Direção Executiva e Coordenação dos Cursos da EPVR, bem com a professora de ECDM que acompanhou o processo.

Esta Assembleia, aconteceu no dia 3 de abril de 2019, já em período não letivo, contando, no entanto, com 100% de participação das alunas, bem como de todos os convidados e efetivou-se como exercício de cidadania ativa e participada, com a relevante taxa de presença de todos os intervenientes.



Figura 28. Ação 1 - 14ª Semana - Assembleia Final - EPVR.Estoril | 03 abr 2019

Importa ainda referir como instrumento de avaliação do projeto, a atividade dinamizada pelo *staff* para a interação com a plateia, através da entrega de um pedaço de “material estranhamente leve”: uma “anémona” entregue a cada pessoa, acompanhada de um guia de orientação para que fosse movimentado a certa altura do espetáculo, de forma a que a plateia e o palco se unissem.

6. ANÁLISE DE RESULTADOS

Dada a dificuldade de validar reações ou comportamentos que podem emergir de muitas variáveis, especialmente num contexto de grande grupo de trabalho, foi previsto recurso à triangulação de dados, sendo esta, uma forma “muito utilizada no paradigma interpretativo não apenas para assegurar a credibilidade dos resultados (Denzin, 2003), mas também para garantir a complexidade, riqueza e profundidade de um estudo qualitativo (Flick, 2005). A triangulação, conceito geralmente percebido como central na integração metodológica, pode também ser entendida como uma metáfora com um vasto campo semântico. tendo em conta a sua própria história dentro do quadro metodológico. Decorrente da navegação e da topografia, este método vem determinar a posição de um ponto em relação aos outros dois pontos ou vértices de um mesmo triângulo (Duarte, 2009). Dentro deste quadro metafórico que aqui se insurge, interligando-se ao tema de uma *viagem* ou *mapeamento*, importa entender esta modalidade de análise em relação ao caminho traçado desde o início que aqui se quis fazer em torno da relação educação artística e desenvolvimento pessoal e social.

A modalidade de triangulação aqui utilizada cruza os dados recolhidos e apresentados anteriormente, com a comunicação efetuada no momento final de avaliação do projeto: Assembleia Final com a CMC e em relação a outras fontes, discursivas (visuais e orais), que surgiram por via formal e informal. Considerou-se também a avaliação à plateia como fator que evidencia a relação estabelecida, não se apresentando resultados, uma vez que a entrega de um instrumento avaliativo informal, estava a cargo do staff e não foi observada pelo investigador. Assim, importa apenas referir que foram recolhidos, num momento final, um número significativo de respostas positivas e que são aqui referidas como indicador de interação e relação.

Importa agora situar a análise face às questões orientadoras de forma a que se estabeleça a relação educação artística e desenvolvimento pessoal e social, numa lógica de caminho de qualificação, pela competência e compromisso com fim à felicidade, ganho que se quer *para a vida*.

Na análise apresentada anteriormente, verificou-se que surgiram alguns dos mesmos comportamentos observados em anos anteriores e que deram origem a este estudo, relativamente à incapacidade de compromisso, evidenciada pela vontade em participar, mas na dificuldade em produzir no decorrer do processo criativo. No final deste percurso observou-se que a relação que se foi estabelecendo a partir da reflexão

permanente, relativa a cada etapa, foi criando mais capacidade de autorregulação e consequentemente mais capacitação em termos de compromisso. Este conceito de compromisso foi entendido, não apenas em relação às componentes transversais: responsabilidade, autonomia, assiduidade e/ou pontualidade, que seriam apenas fatores de evidência de *adesão*, mas quis ser construído como *participação* ativa.

A Assembleia Final de Projeto, quis ser um exercício de cidadania em contexto real de aprendizagem (cf. Anexo 20), acontecendo já fora do calendário escolar, no entanto, houve 100% de presenças das alunas. Este fator evidenciou uma nova relação de compromisso com o percurso. Ainda que esta assentasse na relação/compromisso com o professor e na reflexão por ele mediada sobre o processo, não deixava de ser a relação de um processo vivenciado por ambos.

Observou-se também, no percorrer das etapas, que a frase “não estou a perceber” (cf. Anexo 18) surgia invariavelmente em cada espaço – sala de aula, palco, museu - independentemente do grau de “motivação” relativamente à estratégia ou metodologia utilizada. Importa referir que a palavra *motivação* é usada com bastante frequência pelo aluno, mas nem sempre sugere o seu real significado. A partir desta observação e pelo feedback, o próprio aluno, conseguiu reconhecer, com algum sentido de humor, que de facto a frase surgia em cada contexto: sala de aula, palco, museu. Num dos momentos em sala de aula, foi-se desconstruindo aquilo a que geralmente por inferência do próprio professor é conotado como falta de atenção, desconcentração, fruto do uso de telemóveis, entre outros fatores. Considerou-se que esta queria dizer “não ouvi”, “não estava com atenção”, ou também “não sei o que fazer”, “não estou a perceber”. Esta frase por ser tão repetida, chegou a ser transportada para o guião de apresentação em palco (cf. Anexo 18)

“(B.) – eu sei o que sei... é assim, eles sabiam tudo na ponta da língua e nós sabemos o que sabemos na ponta dos dedos...”

(C.) – Se calhar é por isso que nós dizemos uma coisa e eles percebem outra... ou o contrário...”

(B.) – (ri-se) Sim, nas aulas, estamos sempre a dizer a mesma frase “ó professora, não estou a perceber...” (todos)

(C.) – Não estou a perceber?... já não estás preocupada em encontrar-te???”

Efetivamente as alunas estavam a saber explicar o que sentiam, não estavam a “perceber”. Assim, a forma de *olhar por outra perspetiva*, não se alterou apenas no aluno, mas também no professor. Importa referir que neste campo de interações,

também os intervenientes da Assembleia se referiram ao percurso como algo que lhes devolveu significado: (cf. Anexo 20)

“(...) arrepiei-me ao ver aqui este portfólio (...) a missão foi cumprida quando eu vejo a forma como o conceito das cidades educadoras foi absorvido, foi vivido por vocês, foi trabalhado por vocês... foi questionado, debateram, construíram... construíram um produto artístico e com isto viveram o processo e tiveram aqui uma vivência artística que vos fez conhecerem-se um bocadinho melhor, a vocês próprias, às vossas colegas, fez-vos refletir sobre questões que se calhar para as quais não estavam despertas, e portanto, para mim, fico muito, muito, muito feliz. “

A palavra felicidade, surge assim associada a ganhos, quer na perspetiva do aluno, quer na do mediador. A partir das questões, dos debates, no decorrer do projeto, construiu-se um menu no portfólio digital: o glossário. Este menu afetivo quis atribuir significado a novas palavras ou àquelas que não sendo novas, não tinham significado e que na medida em que iam sendo partilhadas com a CMC, se ia recordando o caminho percorrido. Pelo caminho, as histórias surgiam na voz das alunas que mesmo contidas mostravam estar ali. Mais uma vez, surgiu uma leitura muito positiva na voz dos intervenientes: “vocês apesar de estarem aqui, completamente tímidas e com essa contração toda (...) estão-nos a transmitir muita coisa... eu estou-me a sentir aqui muito bem”. (cf. Anexo 19), acrescentando ainda aquilo que era mais significativo naquele momento, utilizando também uma metáfora que como referiu, também aprendeu num palco: “é só *dançar com as luzes* (...) descontrair um bocadinho e “go with the flow”, deixar andar, deixar ir com aquilo que sentimos e desde que seja com a genuinidade que nos acompanha, é bem feito”. Esta contenção ou silêncio que se observava, conforme a própria representante da CMC refere, não era um silêncio pesado, antes, timidez ou aquilo a que se pode entender como dificuldade em comunicar ideias – definição de iliteracia.

Assim se relacionou o comentário recorrente, “não estou a perceber”, com a observação, do querer falar e não conseguir, ou a dificuldade identificada em expressar ideias e ao mesmo tempo a relação de valor que tudo isto tem na construção pessoal e social das alunas.

Logo após a Assembleia, as mensagens por via informal (SMS, Whatsapp) foram variadas e relevantes para verificar que o caminho a percorrer era importante e importava ser refletido. Entre as manifestações de gratidão, surge um comentário que evidencia aquilo que se observava: “Ontem queria ter dito muito, mas não consigo por vergonha...” Esta aluna, foi uma das alunas mais proactivas na atividade de palco e teve

a seu cargo uma das leituras expressivas mais complicadas, não revelando nenhuma agitação ou tensão por esse facto.

Neste novo contexto, esta reação fez crer que o trabalho de construção participativa ainda tem caminho a percorrer em termos de capacitação pela comunicação, componente específica da área de educação artística.

O percurso feito a partir do portfólio, no decorrer da Assembleia percorreu as histórias que as imagens e os textos contavam e assim se foi constituindo memória para todos. Esta conotação de valor identitário na construção de sentido é relativa às referências evocativas textuais que se vão imprimindo e assim, enriquecendo o campo intertextual, capaz de transformar pessoas que não encontravam sentido na sua escolaridade obrigatória.



Figura 29. Pormenor Registo

A aluna que fez este registo, em que se consegue conotar como “autora de si”, é uma aluna que se apresentou durante os três anos do curso com muita dificuldade quer de integração, sociabilização e cognição, estando muitas vezes em vias de desistência. Na atividade de palco, foi integrada na produção, sala de som e luz, como “técnica” (cf. Anexo 18). Esta aluna, a partir deste momento, passou a ter um comportamento em relação a si mesma, ou à forma como o impacto que este - “conseguir fazer/ser” -, a transformou. Já nas semanas em museu, Ação 3, esta aluna mostrou uma escrita fluida e poética e o feedback positivo foi alterando toda a

autoperceção de si. Nos inúmeros registos que passou a fazer, quer em tempo formal, quer informal, em um deles, ela referiu “...descobri que tenho jeito para alguma coisa”.

Relativamente, à forma como os significados das ações se expressam artisticamente, e seguindo este exemplo ou dado recolhido, importa ter presente os normativos que se apresentaram nesta fundamentação que conferem uma aceção de escolaridade diferenciadora, inclusiva, esta entendida numa relação de compromisso, enquadrando “a definição da UNESCO (2009), que visa responder à diversidade de alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida escolar” (DGE, Decreto-Lei nº 54/2018 (2018) – Educação Inclusiva. Diária da República, 1ª Série, 129, p.2918).

É com base neste referencial teórico que se pretende destacar a forma diferenciada como a expressão de cariz artístico deve ser entendida, diferente em cada um, consoante a sua necessidade. Esta *visão artística*, ou a forma como cada pessoa, reconstruída a partir desse percurso interior, foi ao encontro dos objetivos, deve ser entendida dentro desta lógica de inclusão e diferenciação.

Relativamente ao que se entendeu como reação cognitiva (cf. Anexo 4), o exemplo seguinte sugere a relevância de uma reflexão sobre o papel da educação artística para uma escolaridade que quer responder à diversidade dos alunos.

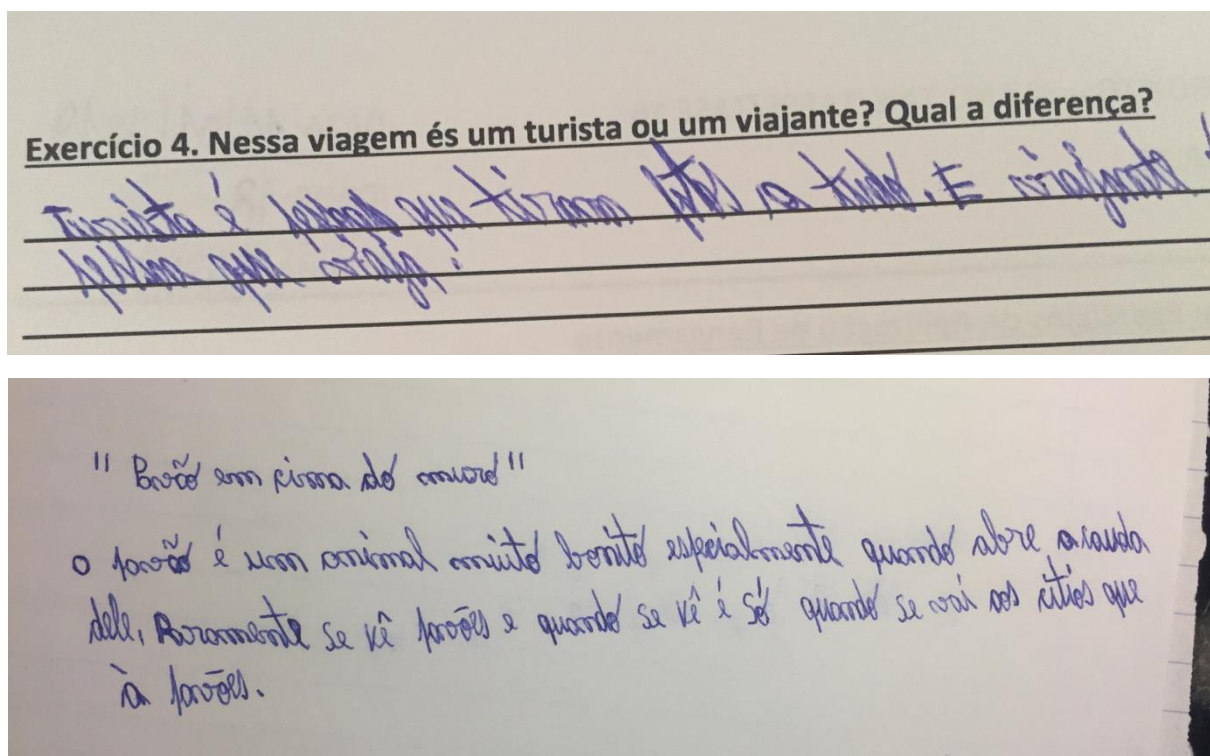


Figura 30. Pormenor Registo

No exemplo apresentado, considere-se a diferença do primeiro registo de resposta a um dos questionários aplicados ao início do processo e do segundo registo, já na 3ª Ação do projeto, na atividade Land Art. A diferença de legibilidade surpreendeu e, à pergunta, o que houve de diferente para esta alteração visual tão significativa, a resposta foi “quando tenho mais tempo, consigo”. O contexto era o mesmo de tantas outras vezes, sala de aula, agora transformado em espaço onde se procurava o “tempo”. Este indicador, sugeriu não apenas a necessidade de uma revalorização de técnicas de aprendizagem que considerem o grafismo, sem que este seja entendido como fator incapacitante ou inibidor da criatividade, mas também a valorização da fruição, entendida como tempo para *ser*, a partir do *saber fazer*.

Uma outra evidência da relação *ganho-desenvolvimento*, presente no guião de apresentação em palco (cf. Anexo 17) estabeleceu-se de novo com o “conseguir fazer”. Uma das alunas, perante a incapacidade de criar e a vontade em “falar em palco”, ou ter um “papel” com voz (conotação atribuída à utilização de microfones e texto) fez emergir como estratégia a integração do próprio sentimento de incapacidade no guião de apresentação, conferindo-lhe um novo significado, facto que teve um impacto na pessoa que leu em palco a sua própria forma de vivenciar o processo: “Se eu te dissesse que quando aqui cheguei estava nervosa, se calhar irias rir... pisar este palco? Falar assim, frente a tanta gente?... se eu te dissesse que quando aqui cheguei, disse que não ia ser capaz de fazer isto.” (cf. Anexo 18). Este momento também foi referido na Assembleia e levou mais uma vez a uma partilha *entre* histórias e pessoas que viveram a mesma história, em perspetivas opostas: o órgão que promove e a pessoa que usufrui.

“(...) a metáfora que acabou por ser uma palavra que esteve aqui muito presente é como a nossa missão, tentar dar-vos espaço para que vocês sintam que estes lugares onde se calhar não se revêm, os museus, também se fazem servir das metáforas para nos alertar e para nos dizer que nós também podemos contribuir (...) e fazer parte.”(cf. Anexo 20)

Uma outra aluna, que se apresentou sempre com uma atitude muito desinteressada, ainda que a sua assiduidade fosse estável, conseguiu superar a sua forma de estar perante a sua aprendizagem e tornou-se uma das solistas em canto, facto que surpreendeu não apenas as colegas, mas também os professores, já que ninguém fazia ideia sequer que esta, cantasse. Na sequência, por via informal, a mensagem curta, mas muito significativa, veio evidenciar o impacto ou ganho na

perspetiva pessoal para esta aluna: "(...) Senti que fui mesmo útil e que alguém apostou tudo em mim (...) Daqui para a frente vou sentir mais confiança em mim (...)".

Ainda no decorrer da Assembleia, um comentário de uma das alunas estabelece uma relação relevante ao partilhar uma das reflexões feitas durante o seu percurso neste projeto. No seu entender, a relação cópia ou a reprodução de conteúdos é aquilo que estão habituadas a fazer, por ser aquilo que lhes é pedido na maioria das vezes. Na sua partilha, a aluna refere que tudo está na internet, menos aquilo que sentiram durante as suas vivências. (cf. Anexo 20) No anexo de Análise de Conteúdos (cf. Anexo 16) pode-se consultar a tabela que se construiu e que relaciona todas estas relações, na voz que emergiu dos processos criativos.

No decorrer desta Assembleia surgiram mais metáforas: "dançar com as luzes", "banhos de floresta", formas diferentes de comunicar sentidos *para uma visão artística de currículos*, ou como se referiu já após a Assembleia – o Currículo Local. Assim, este último exercício, de cidadania ativa, seguiu a lógica em espiral da Investigação-Ação, percorrendo o caminho de volta ao início, agora numa *oitava acima*. A festa da escola a sugerir a felicidade que gera de volta, o compromisso que por sua vez, gera a competência e assim gera pessoas mais qualificadas para a vida. Mais preparadas para uma *visão de projeto*, de vida.

CONCLUSÕES

Da Festa da Escola Para o Palco da Vida, foi o caminho percorrido com recurso à metáfora. Ainda que esta não queira ser explicada, de forma a não lhe ser retirada a sua conotação literária, transformando-a numa didática da *viagem*. pretende-se situar os pontos chave de um mapeamento necessário, tendo em conta o contexto em que se apresenta este estudo: o contexto formal de aprendizagem. A metáfora que agora se apresenta, sugere a ideia de uma escola que se celebra. Um ideal, não idealista, ou um objetivo para uma visão de uma *Educação para a Vida*, passagem de um sítio para outro, numa perspetiva de sentido, de projeto de vida.

Voltando à dificuldade identificada por Morin (2001) e já bastantes vezes referida no decorrer desta fundamentação, sugere-se interligar recursos expressivos para transformar o caminho, “da escola sem sentido à escola dos sentidos” (Torrado, 2002), pelo apelo criativo que quase poderia ser tido como manifesto, em visão metafórica: *Inventem-se, novas escolas* (Sampaio, 1994) onde a educação artística, entendida como via de conhecimento, possa de facto, ser área de capacitação para a formação de *leitores* do mundo. A propósito desta (também) forma metafórica de situar e inovar o conceito de ensino, sublinha-se que na formação leitora, a consciência fonológica é uma primeira etapa de um projeto de pessoa, em que o som se faz palavra, mas apenas se alguém lá estiver para o confirmar. Só nessa confirmação a pessoa se faz leitora e não mera decifradora de códigos. O leitor, entende o que lê e essa construção nunca é um processo individual, mas sempre uma construção coletiva.

Assim, importa descobrir onde começa essa sonoridade afetiva na construção de sentidos para uma nova visão de escola e mapas para os mediadores que já não sendo meros transmissores de conhecimentos, precisam também estes de reaprender uma nova escala para que nada seja dissonante.

Ainda a percorrer o mapa conceptual que busca entender os significados atribuídos pelos alunos nas interações e acontecimentos, as orientações apontam constantemente para um *entre* opostos, ou aquilo a que se denomina de complexidade, em tensão permanente. A mensagem que a escola está a transmitir não é: “Entre! Seja bem-vindo! Tome o seu lugar”. Então, perdidos entre o ser e o não ser, e, o ter que ser o *tudo* e o *nada*, ao mesmo tempo, estão alunos e professores, perdidos *entre* as mudanças e alterações, quantas vezes pedindo-se às artes e/ou aos que chamam de “criativos”, a ajuda necessária para integrar a transversalidade que não conseguem

enquadrar na visão estreita dos programas e conteúdos para a flexibilização curricular. Surge a (re)visão a flexibilizar; um exercício que pede um mapeamento que sendo conceptual, ganha numa visão pedagógica e artística. Pedagógica porque assenta na melhoria dos processos e artística porque pede mais do que a criatividade, pede relação. Segundo António Nóvoa “toda a viagem tem um destino” (Nóvoa, 2010, p.1) e é preciso por esse motivo, entre outros apresentados na sua conferência, *Pedagogia: A Terceira Margem do Rio*, “compreender o modo como o passado está inscrito na nossa experiência atual e como o futuro se insinua na história presente (...) considerando que “os saberes só unem se forem ensinados como cultura, se forem trabalhados e inscritos na história de cada um e se forem objeto de uma apropriação pessoal.” Chegando mesmo a afirmar que “se não for gesto de cultura, a pedagogia não é nada.” (Nóvoa, 2010. P.12). Nessa travessia, algo que atravessa ou que é transversal, sugere-se o, chegar a outro lugar, esse saber que é escolha, logo, é conhecimento, é exercício de responsabilidade, é intencionalidade. Desta sugestão, e mais uma vez fazendo pontes, cruzando ou interligando, criando relações, surge uma outra *história* que é teoria e que tem na sua origem a resolução de um problema turístico-recreativo: A Teoria dos Grafos, de Leonhard Euler (Alsina, 2010). Nesta *história* com cariz científico, também há um rio, pontes, pontos e um itinerário. (...) “toda a viagem tem um destino” (Nóvoa, 2010, p.1) mas segundo Euler, “traçar um itinerário que englobe todas as curvas de uma única vez, é um problema que não tem solução”. Assim, a sugestão de um mapeamento que, não podendo ir a todo o lado ao mesmo tempo, pelo menos quer percorrer pontos chave para a construção do dito itinerário e terá sempre que estar em relação a quem o percorre. Podendo este ser entendido como metodologia, segue por opção a linha metafórica de referência, considerando esse *desenho recriado*, linha orientadora constituída por pontos. Importa encontrar os pontos chave; um mapa, conforme a conceção da Teoria dos Grafos, que situa os seus pontos para formar um caminho orientador, interligando-se assim a modalidade científica de análise que triangulou descobertas de pontos, evidenciando significados.

No Novo Perfil dos Alunos para o séc. XXI, relativamente área do Pensamento Crítico e Criativo, apresenta-se a necessidade de um desenho de algoritmo, a sugerir a noção de sequencialidade que assenta numa intencionalidade prevista, calculada para fundamentar as conclusões de um racional desenhado, estando este associado a competências que requerem a observação, a identificação e análise para dar sentido à

informação, às experiências e às ideias, para argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis, (DGE, 2016, p. 14).

Na metáfora da viagem, surge a necessidade de uma visão artística para aquilo a que Roldão (2013) denomina o corpo de aprendizagem: o currículo. Sendo este um corpo, sugere uma alma, ou aquilo que o anima. A alma, ou “instrumento das mil cordas”, tocada no seu ponto mais sensível, responde, e o artista, “é a mão que, ao tocar nesta ou naquela tecla, obtém da alma a vibração justa”. Este princípio, definido por Kandinsky (2017), como *Princípio da Necessidade Interior* reposiciona a relação com o quadro matriz para uma estrutura educacional, apresentado no enquadramento teórico onde a construção de *sabedoria* se estabelece em relação ao *fazer* como *felicidade* (Carneiro, 2005, p.44). A presença do “espiritual na arte” (Kandinsky, 2017), remete à visão holística que se traduz numa harmonia ou sugestão de uma aprendizagem integral ou integrada com o seu sujeito, como um todo. Esta aprendizagem da sensibilidade, ainda que constantemente seja remetida a uma emotividade exacerbada, pede muita racionalidade. Ela é exercitada, não é “jeito”. No mundo conceptual de hoje, exige-se um treino ocular constante, ou aquilo que Roldão (2017) refere como ótica curricular. Um olhar para o longe para que na paleta se encontrem, a matiz, o valor, e a saturação que não é estado esgotado pelo imediato, antes, é a essência no seu estado não contaminado. No centro do círculo cromático, também este a surgir de uma trilogia *primária*, está o branco, lugar de paz. A paz que se encontra na harmonia, em si mesma, é o ganho na visão de uma *educação artística para a vida*.

Assim, ressitando as questões que orientaram este estudo, se fundamenta a relação entre a educação artística e o desenvolvimento pessoal, que permite uma construção de um olhar, uma visão e uma interpretação *educada para a vida*. Neste jogo de afinação de sentidos, as relações entre o comprometimento com a aceção de uma escolaridade celebrada e por esse motivo, participada, possibilita formas de construção de conhecimento, diferentes e adequadas ao perfil de cada um.

Dentro desta fundamentação, se encontram os conceitos de cidadania, de inclusão, de literacia e como tal, de ganhos, contribuindo para essa noção de desenvolvimento pessoal e social que se estabelece em relação ao presente e ao futuro, a sustentabilidade que coloca o aprendiz, numa relação corresponsabilizante pelo princípio de autonomia, pela liberdade e de escolhas conscientes quanto ao seu papel na sociedade de que faz parte.

Quanto à pergunta, “como é que tudo isto se expressa artisticamente”, a resposta encontra-se no sentido da metáfora, ou da viagem pela metáfora que necessitou de um mapeamento, ou aquilo que é fundamental para a atividade docente, um planeamento. Presente nos objetivos, está a aceção de uma visão de currículo onde a reflexão, ou paragem para inspirar, contrária à hiperventilação dos tempos que turvam a visão por excesso de oxigenação, não permitindo a definição, antes a nebulosidade que desconfigura os contornos que definem cada um, diferente do outro. Descobrir a forma de sentir ou ler o mundo, é desafio a todos os profissionais que busquem esta resposta que quer entender onde e como se expressa a sensibilidade que não é mensurável apenas em produtos físicos ou resultados estéticos, e é exatamente por esse motivo que esta se apresenta como fundamental para a formação e desenvolvimento dos alunos.

Este percurso espiralado de investigação e interpretação, iniciou-se numa Assembleia – Congresso Cidade Educadora, a 30 de novembro de 2017, onde os jovens do concelho votaram nos 18 ODS - Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, participando assim no *Manifesto Cidade Educadora – Cascais 2018*. Neste contexto surgiu uma pergunta: por que razão as Artes e a Cultura não fazem parte dos ODS? Também aqui importa deixar perguntas que podem surgir como exercícios de agilização de pensamento criativo. Nem sempre se consegue uma resposta, mas faz-se caminho na sua procura e assim, neste percurso que se iniciou de forma *inesperada*, a relação Artes, foi encontrada a par com a educação: Educação de Qualidade – ODS 4. Pelo caminho, *entre* conceitos e palavras, em busca das interligações, a qualidade ligou-se à equidade, transformando-se numa visão metafórica de construção de *leitores para o mundo*, esta a surgir em cada ponto do caminho da leitura dos *mapas* conceptuais. De volta ao ponto de partida, termina-se como se começou em 2017, num manifesto artístico em que se dizia: É preciso dobrar os mapas para ficar tudo mais perto (Cruz, 2015).

Agora, para esta *visão leitora do mundo*, um novo *origami*: É preciso tempo para “perder”, ganhando, enquanto se muda de cativo para cativado (Saint-Exupéry, 200), onde o “menos” (rutura com o modo quantitativo-enciclopédico) passa a “mais”(ganhos qualitativos de solidez, uso e aprofundamento de conhecimento), (Roldão, 2017. P.8) mas como diria Eça (2015), “é preciso virar tudo do avesso” (p. 19), ainda há caminho para fazer e esse faz-se pela partilha.

- “- Se fazes favor... cativa-me!
- Eu bem gostava – respondeu o príncipezinho - mas não tenho muito tempo. Tenho amigos para descobrir e uma data de coisas para conhecer...
- Só conhecemos o que cativamos – os homens deixaram de ter tempo para conhecer o que quer que seja.” (Saint-Exupéry, 2009. P. 69)

Haverá mapas que se constroem e haverá matrizes, mas a forma de os percorrer será diferente em cada contexto, pelo que a prescrição não será a regra, antes, um trabalho de construção colaborativa. Numa visão que tem na sua base, uma transformação que se quer gradual e participada (Roldão, 2017, p.4), é necessário ter presente a construção do caminho que assenta nos princípios orientadores para a prática pedagógica e que por isso mesmo, requer uma intencionalidade expressa que assegure a equidade.

Neste contexto, houve um mapa “interpretativo” com cariz científico, onde não se pretendeu a prescrição, antes, uma partilha de experiências artísticas integradas em que surgem novas perguntas para que o inesperado nunca se perca e, assim, o *evento* se mantenha artístico, e a *metáfora* se mantenha pedagógica.

BIBLIOGRAFIA

- Alsina, C. (2019). Mapas do Metro e Redes Neurais, A Teoria dos Grafos. *Revista National Geographic, Magazine*, pp-18-4.
- Amorim, T. (2015). *A Vida Humana*, Módulos I, II e III. Mapa do mundo pessoal, A estrutura da vida humana. A literatura e a imagem da vida. Volume 1. São Paulo: Prol Editora Gráfica.
- Atkinson, D. (2012). Contemporary Art and Art in Education: The New, Emancipation and Truth. *IJADE*, 31, (1), 5-18.
- Baron, D. (2004). *Alfabetização Cultural, A Luta Íntima por uma nova humanidade*. São Paulo: Alfarrabio Editora.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Boote, J.; Mathews, A. (1999). "Saying is one thing; doing is another": *the role of observation in marketing research*", *Qualitative Market Research: An International Journal*, 2 (1) 15–21.
- Caldas, A. e Vasques, E. (2014). *Educação Artística para um Currículo de Excelência, Projeto-Piloto para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Campos, R. (2013). *Introdução à Cultura Visual, Abordagens e Metodologias em Ciências Sociais*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Carneiro, R. (2005). Escola, Literacia e Cidadania, In Moura, H. (org.) *Diálogos com a Literacia* (pp.41-46) Lisboa: Lisboa Editora.
- Carroll, L. (2010). *Alice no País das Maravilhas, Edição Original: Dez 1865*. Lisboa: Edições Nelson de Matos.

Charréu, L. e Salbego, J. (2016). O que Podemos Aprender em um Teatro sobre arte contemporânea: um estudo interdisciplinar de encenações portuguesas da peça de “arte” de Yasmina Reza. *Repertório Teatro e Dança*. Ano 19, 26, 185-196.

Collen, A. (2016) *10% Humanos*. Lisboa: Objectiva.

Constante, S. (2018) A poesia não-verbal de Bruno Munari. *Convergências - Revista de Investigação e Ensino das Artes*, VOL XI (22). Consultado em: <http://convergencias.ipcb.pt>

Coutinho, C. (2016) *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática*. 2ª Edição. Coimbra. Almedina.

Coutinho, C. et al. (2009) Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas, *Psicologia, Educação e Cultura*, 13, (2), 455-479, *P.P.C.M.C.M – Colégio Internato dos Carvalhos*: Consultado em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF.

Cruz, A. (2015). *A Cruzada das Crianças (Vamos Mudar o Mundo)*. Lisboa. Alfaguara

DGE. (2012). Programa Educação Estética e Artística. Decreto-Lei nº 14/2012. *Diário da República* n.º 15/2012. Série I de 2012-01-20, 352-354. Consultado em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/despacho_6171-2016_grupo_trabalho_educacao_cidadania.pdf

DGE. (2016a). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Despacho nº 6173/2016, 10 de maio de 2016. *Diário da República*, 2ª Série, nº 90, 14676

DGE. (2016b). Perfil dos Alunos para o Séc. XXI, Despacho nº9311/2016, de 21 de julho. *Diário da República* n.º 139/2016, Série II de 2016-07-21. Consultado em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf

- DGE. (2017). Despacho nº 5908/2017. *Diário da República* n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05. Consultado em: <https://dre.pt/application/conteudo/107636120>.
- DGE (2018). Decreto-Lei nº 54/2018 (2018) Educação Inclusiva. *Diário da República*, 1ª Série, 129, 2918-2928. Consultado em: <https://www.dge.mec.pt/>
- DGE (2018). Decreto-Lei nº55/2018, Currículo Nacional do Ensino Básico e Secundário. *Diário da República*. 1ª Série, 129, 2928-2943. Consultado em: <https://www.dge.mec.pt/>
- Delors, J. Et al. (1996). Educação Um Tesouro a Descobrir, em *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*, S. Paulo, Cortez Editora. Consultado em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por
- Denzin, N.K. e Lincoln, y.s. (2003). (Edts) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Duarte, T. (2009). A Possibilidade da Investigação a 3: Reflexões sobre triangulação (metodológica), *CIES - Centro de Investigação e Estudos em Sociologia, ISCTE*, CIES e Working Paper N° 60/2009. Consultado em: <http://www.CIES-WP60%20-Duarte.pdf>.
- Eça, T. (2010). Educação através da Arte Para Um Futuro Sustentável, in *Cad. Cedes*, Campinas, 30, (80), 13-25. Consultado em: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Eco, U. (1991). *Obra Aberta*, Forma e Indeterminação nas obras contemporâneas São Paulo: Editora Perspetiva.
- Figueiredo, A. D. (2015). A língua portuguesa e as literacias do Séc. XXI, *Congresso Internacional – 725 Anos de UC/ A Língua Portuguesa: Uma Língua de Futuro*, Universidade de Coimbra. Coimbra 2-4 Dez2015. Consultado em:

<https://pt.slideshare.net/adfigueiredoPT/a-lingua-portuguesa-e-as-literacias-do-sculo-xxi>.

Fernandes, S. (2013). A obra como contexto: A experiência da fruição que o estágio curricular do curso de licenciatura em artes visuais pode buscar observar. In Afonso Medeiros; Idanise Hamoy (orgs) *Anais do 22º Encontro Nacional 2013, Ecossistemas Estéticos*, (pp.2975-2987). Belém. PPGARTES/ICA/UFGA:
Consultado em:
<http://anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/simposios/05/Sonia%20Regina%20Fernandes.pdf>

Fernández, T. (2015). *O evento artístico como pedagogia*. Tese de doutoramento. Brasília: Universidade de Brasília.

Flick, U, (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Editora Monitor

Gonçalves, E. (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Lisboa: Raiz Editora.

Hargreaves, A. (1994). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Lisboa. McGrawHill.

Ianni, O. (2003). *Enigmas da Modernidade*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Kandinsky. W (2017) *Do Espiritual na Arte*. Lisboa: Publicações D. Quixote,

Liblik, A. e Liblik, C. (2015) Educação Integral e Projetos Interdisciplinares: desafios da escola de hoje. In Marta Pinheiro e Ana Maria Liblik (orgs) *Educação Integral e Integrada*, Subsídios para a formação de professores, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Universidade Federal do Paraná. Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional – PROGRAD – Coordenação de Políticas de Formação de Professores – COPEFOR – Setor de Educação. Curitiba. (pp.105-118).

- Lisboa, E. (2005) Eu sou uma parte daquilo que li, In Moura, H. (org.) *Diálogos com a Literacia* (pp.41-46) Lisboa: Lisboa Editora
- Machado, M. (2019). Para que serve concretamente o que ensinamos? *Revista Visão Online*. Consultado em: http://visao.sapo.pt/actualidade/sociedade/2019-02-10-Para-que-serve-concretamente-o-que-ensinamos-?fbclid=IwAR3BbMvvwe6Nt1q8tb1-6_I0BOS-mqlykDFqd5ERfNYW_OPT_JPfSrvDMOU
Consultado em: 14 fevereiro 2019
- Makowiecky, S. (2005). A iconografia urbana e os espaços cénicos da memória da cidade. Brasil. *Visualidades-Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual*, 5, (pp.5-33).
- Marconi, M. e Lakatos, E. (2010). *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Matos, F. e Ferraz, H. (s.d) Roteiro da Educação Artística, Dossier As Artes na Educação, 26-27. Consultado em:
<http://aelpb.pt/ficheiros/d1844510tlzkbMWXT0.pdf>
- McKechnie, L. E. F. (2008). Observational research. In Lisa M. Given (Ed.). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 574-577). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mergulhão, T. (2002). Percursos do Imaginário: a identidade e a alteridade em Alice's Adventures in Wonderland e Bolsa Amarela, in Mesquita, a, e Parafita, A. *Pedagogias do Imaginário*, (pp.86-98) Porto: Edições ASA
- Mesquita, M. e Parafita, A. (2002). Pedagogias do Imaginário, Olhares sobre a literatura infantil. Coleção Perspetivas Actuais | Educação. Edições Asa. Porto
- Moreira, M.A. (2010). *Portefólio do professor*. O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional. Porto: Porto Editora.

- Morin, E. (2001). *O Desafio do Século XXI*, Religar os Conhecimentos. Lisboa. Edição Piaget.
- Moura, H.C. (2005). *Diálogos com a Literacia*, Edição Civitas – Associação da Defesa e Promoção dos Direitos do Cidadão, Núcleo Investigação-Ação Paul Henry Chombart de Lauwe, com o apoio da Comissão Para a Comemoração dos 50 Anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Fundação Mário Soares. Lisboa. Lisboa Editora.
- Mota, J. (2005) *Literacia Como Direito Fundamental*, in Moura, H. (org) *Diálogos com a Literacia* (pp.41-46) Lisboa: Lisboa Editora.
- Negreiros, A. (2010). *A Invenção do Dia Claro*, Lisboa: Edição BABEL.
- Nóvoa, A. (2010). *Que currículo para o século XI*. *Pedagogia: A terceira margem do rio*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Consultado em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/pedagogianovoa.pdf>].
- ONU. (2015). *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Consultado em: <https://sustainabledevelopment.un.org/sdgs>
- Roldão, M.C. (2005). *Conferência: O Saber educativo e culturas profissionais – contributos para uma construção – desconstrução epistemológica*. *VIII Congresso SPCE*, Castelo Branco, Abril 2005. Consultado em : <https://espacoseducativos.files.wordpress.com/2007/01/mcroidao.pdf>
- Roldão, M.C. (2013) *Desenvolvimento de Currículo e Melhoria de Processos e Resultados*. Em *Melhorar a Escola*, Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas (orgs.) Joaquim Machado e José Matias Alves. Faculdade de Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME) Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Roldão, M.C. et al. (2017). Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos. *Documentos de Trabalho – Escolas do PAFC*. República Portuguesa – Educação. Consultado em:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf

Saint-Exupéry, A. (2009). *O Príncipezinho*. Lisboa: Editorial Presença.

Sampaio, D. (2006) *Inventem-se Novos Pais*. Lisboa: Caminho

Simão, A. e Frison, L. e Abrahão, M.H. (2012). Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas. EdIPUCRS, Coleção Pesquisa (Aito) Biográfica e Educação, Porto Alegre, Salvador, 2012. Consultado em:
<https://books.google.pt/books?id=wdGVqID4xbEC&lpg=PA28&ots=Acqly8U5f6&dq=narrativa%20defini%C3%A7%C3%A3o%20epistemologia&hl=pt-PT&pg=PP1#v=twopage&q=narrativa%20defini%C3%A7%C3%A3o%20epistemologia&f=true>

Traça, M.E. (1992). *O Fio da Memória, Do Conto Popular ao Conto Para Crianças*. Porto: Porto Editora.

Torrado, A. (2002). *Da Escola dos Sentidos À Escola dos Sentidos*. Cadernos do Professor. Lisboa: Caminho.

UNESCO, (1990) Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, Tailândia, 1990. Consultado em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por,

Veloso, R. e Riscado, L. (s.d.), *Oficinas – Construir Leitores*. Consultado em <https://www.cm->

moita.pt/cmmoita/uploads/writer_file/document/2312/Mar__de_Oficinas_-
_Oficinas.pdf.

Weymar, L. (2015). Design Autoral, Ensino Integral e Educação Integral. In Marta Pinheiro e Ana Maria Liblik (orgs) *Educação Integral e Integrada*, Subsídios para a formação de professores, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Universidade Federal do Paraná. Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional – PROGRAD – Coordenação de Políticas de Formação de Professores – COPEFOR – Setor de Educação. Curitiba. (pp.81-101).

Zappellini e Feuerschutte. (2015). O uso da triangulação na pesquisa brasileira em administração. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 6, (2), 241-273.

ANEXOS

ANEXO 1. Análise Reflexão Final 2017.2018 | Tapse15

Análise Entrevista 1 – Grupo/ Técnico de Apoio Psicossocial - Ano Letivo 2017|2018

Tema: Reflexão Final Projeto – Cidade Educadora
Turma: Tapse15

Data: 12.04.2018

IDEIAS-CHAVE

PALAVRA-CHAVE

PADRÃO observado em relação aos

anos anteriores

Alteração no discurso: No discurso formal a realidade apresenta-se diferente. Formal: dizem o que acham que fica bem dizer. Pouca espontaneidade.	1	Relação formal / Não Formal – Espontaneidade Discurso	Falta de espontaneidade no que é dito, sobre aquilo que é sentido e como é sentido, conforme o contexto, formal ou informal.	
Relação assiduidade/ trabalho	2	Assiduidade	Falta de Assiduidade e dificuldade em viver o processo.	Insegurança quanto ao resultado que não estão a ver de imediato.
Relação com o Processo/ Resultado		Processo		
Geração – Contexto Social / Tecnológico / Psicológico		Contexto	Necessidade de resultado imediato.	
Distração / Concentração / Telemóveis	3	Concentração	Muita desconcentração com telemóveis.	
Insegurança sentida quanto ao resultado / Incerteza	4	Insegurança	Muita dificuldade em esperar e trabalhar para o resultado final. Medo de “fazer figuras”.	A satisfação surge no momento em que se sentem elogiadas, “as melhores”.
A maquete / Contexto real / experimentação		Contexto Real		
Satisfação quanto ao resultado final - Impacto		Impacto		
Ver – Ser Visto	5	Valorização	Necessidade de constante elogio.	Dificuldade em viver a crítica.
Sentir Individualmente		Eu	Frustração	Superação
Superação			Medo	Descoberta
Descoberta			Iliteracia	Narrativa
	peessoa		personagem	
Trabalho de Equipa / Diferenças na forma de reagir à frustração	6	Nós	Competitividade	Entreajuda
Entreajuda – Professores/ Colegas				
Momento de viragem - FAZER	7	Fazer	Resposta	Impacto
Ser Visto - Recompensa				
Ser Apreciado				
Reação dos Outros / Plateia - sorrisos	8	Feed-back	Necessidade de confirmação permanente.	
Necessidade de valorização				
Relação com o espaço – familiaridade com a realidade				
Relação Palco/Plateia - Interação				
Motivação	9	Motivação	Argumento constante	Dificuldade na construção de coo-responsabilização.
Outras experiências	10	Experimentação	Sala de aula	Observam-se muitas vezes os mesmos comportamentos.
Contacto direto com públicos diversificados			Palco	
O personagem e a pessoa			Formação em contexto real de trabalho	
Re-definição da área vocacional				

**Análise Entrevista 2 – Grupo/ Técnico de Apoio Psicossocial - Ano Letivo
2017|2018**

**Tema: Reflexão Final Projeto – Cidade Educadora
Turma: Tapse15
16.04.2018**

Data:

Ideia	Resposta	PADRÃO
Trabalho ou entretenimento	É um conjunto de coisas	Não se estabelece a relação entre um e outro. Querem o resultado mas têm dificuldade em viver o processo.
	Vai dar ao mesmo	
	Tudo tem a ver com tudo	
	Sem trabalho não se consegue o resultado	
	Se nos derem uma tarefa que não nos agrada já não nos esforçamos	
	Tem mais a ver com entretenimento	
	O entretenimento liga ao trabalho	
Qual era o trabalho	Todos os dias para alcançar objetivo	Respostas vagas.
	Transmitir a mensagem	
Qual era a mensagem	Explicar às pessoas o que é uma cidade educadora	
O que é uma cidade educadora	Sem resposta	
Indicadores de avaliação	Aplausos mostraram que conseguimos	
	Não sabemos se a mensagem foi transmitida, só sabemos que gostaram	
	As palavras do Vereador	
Cidade Obra de Arte	Não sei explicar muito bem	Não se lembravam
	No congresso os alunos votaram para que houvesse mais arte	Não sabiam o que se fez no Congresso – Assembleia de Jovens
	Sem arte a cidade era horrível	Reconhecem a arte como cor
	Era toda cinzenta	
	Era toda escura	
Quando viajam são	Turistas	Metáfora da Viagem
Que museus conhecem em Cascais	Museu do Mar / Casa de Histórias / Outro que não sei o nome	Apenas por visitas / algumas com família
	É por ser em Cascais, se fosse em Lisboa sabíamos	Não conhecem a cidade educadora
E Museus em Lisboa	Museu dos Coches, Gulbenkian, MATE, Moeda, Farmácia	
O que fizemos na apresentação na Boa Nova	Manifesto	
Processo e Resultado	Não estamos a improvisar	
	A equipa é importante	
Expressões		
Dançar	Todos gostam	A coreografia e a música são formas
	Não tem a ver com a idade	
	Faz a pessoa sentir-se viva	

	Faz a pessoa sentir-se livre	de expressão que unem o grupo
	Há pessoas que não gostam de dançar	
Música	A música chega a todos mas a dança não	
	Nem toda a gente tem jeito para cantar	
	Gostar de cantar em grupo	de expressão que unem o grupo
Expressar-se em grupo	Facilita	
	Não conseguia dançar sozinha à frente de tanta gente	
	Não conseguia cantar sozinha em frente de toda a gente	A avaliação condiciona o processo de descoberta individual
O registo pouco espontâneo no espaço formal	Há avaliação	
	Estamos mais tensas	
	Temos mais medo de mostrar aquilo que somos	
	Pensamos que não vai ficar bem	A liberdade de ser
	Nos testes podemos estar nervosas e não mostrar aquilo que somos	
O registo espontâneo no espaço informal	Estou mais à vontade	
	É diferente	
	Estamos a ser nós mesmas	A liberdade de ser
	Não há medo de fazer de forma incorreta	
Ser eu mesma	Mostrar quem verdadeiramente somos	subjetivação
	Mostrar quem sou às pessoas	

ANEXO 2. Referencial Formação EnconAr.Te – 2018|2019

Formação:	EnconAR-TE: <i>“(Re)Aprender a ensinar e avaliar nos cursos profissionais: o saber em ação”</i>	Duração:	25 Horas 14 H Presenciais
Local:	Escola Profissional Val do Rio Rua do Douro, nº3 2765-217 Estoril	Calendarização:	22-06-2018 (14h/15h) 10-07-2018 (10h/13h) 11-07-2018 (10h/13h) 04-09-2018 (10h/12h) 21-12-1018 (10h/13h) 15-04-2019 (14h/17h)

Objetivos:

- ✓ Promover encontros de partilha e contribuir para a valorização e a capacitação do Ensino Profissional na EPVR Estoril;
- ✓ Construir propostas alternativas de ação na prática pedagógica, avaliativa, organizacional e profissional, na procura de uma escola em melhoria contínua que promova o sucesso escolar de todos;
- ✓ Fomentar uma cultura de trabalho colaborativo, que permita a partilha de experiências e de boas práticas, a articulação curricular, o desenvolvimento flexível de projetos integradores e uma avaliação essencialmente formativa, formadora e responsabilizante.

Conteúdos Programáticos:

- ✓ Aprendizagem para todos – Técnicas de Diferenciação Pedagógica
- ✓ Desenvolvimento e gestão curricular
- ✓ Avaliação Formativa
- ✓ Metodologia de Projeto
- ✓ Transdisciplinaridade – Projetos Integradores
- ✓ Trabalho Colaborativo – Conceção/ Implementação e Avaliação de Projetos Integradores com o contributo de processos criativos num percurso de autodescoberta – revalorizando a

aprendizagem significativa

Metodologia:

Leitura orientada. Reflexão e pensamento crítico. Interformação, formação entre pares e trabalho colaborativo. Questionamento, Exposição e Debate. Investigação-ação-reflexão.

Alguma Bibliografia Recomendada * Fundamental

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho,

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

ARMSTRONG, T. (2008). *Inteligências Múltiplas na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed

ARENDS, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*, 7ª Edição. (Capítulo 6, pp.206 -250). Madrid: McGraw-Hill Interamericana de Espanha, S.A.U. Disponível no site do Online Learning Center em www.mhhe.com/arends7e

CABRAL, I. (2014). *GRAMÁTICA ESCOLAR E (IN)SUCESSO. Os Projetos Fénix, Turma Mais e ADI*. Porto: Universidade Católica Editora.

CADERNO DESAFIOS. CADERNOS DE TRANS_FORMAÇÃO. Edições Nº9. Nº14. Nº15. Disponível em: <http://www.fep.porto.ucp.pt/same?msite=34>

FERNANDES, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Coleção Educação Hoje. Porto: Texto Editores, Lda.

FERREIRA, C. (2007). *A avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

LOPES, J. & SILVA, H., S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda.

NACEM - Orvalho, L. (Coordenadora.), Graça, M., Leite, E., Marçal, C., Silva, A. & Teixeira, A. (1992). *A Estrutura Modular nas Escolas Profissionais* (2ª Edição): Porto: GETAP, ME. Disponível em:

<http://www.fep.porto.ucp.pt/same/valorizacao-ensino-profissional?msite=5>

ORVALHO, L. (2009, Abril-Maio). A ESTRUTURA MODULAR: Um projecto de qualidade, inovação e mudança; Um desafio ao papel actual do professor. *Revista Tecnicando*, (2),

pp.11-14. Revista quadrimestral da DINET/MEC de Moçambique. Disponível em:
<http://www.revistatecnicando.blogspot.com/>

ORVALHO, L., & ALONSO, L. (2011). Uma investigação colaborativa sobre mudança curricular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas. In livro de atas do *XI Congresso Internacional Galego - Português de Psicopedagogia*, realizado nos dias 7, 8 e 9 de Setembro, 2001. Coruna: Universidade da Coruna, pp.1945-1962. Publicada ISSN:138-1663. Disponível em www.udc/congresos/psicopedagogia

ORVALHO, L., ALONSO, L. (2011, Dezembro). A Estrutura Modular Nos Cursos Profissionais Das Escolas Secundárias Públicas: Do Modelo Curricular Às Práticas. Uma Investigação Colaborativa. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (10), pp.79-121. Porto: Universidade Católica Editora.

ORVALHO, L. (2012). *Planificação do ensino por módulos com uma visão estratégica de ensino para a competência*. Porto: FEP, UCP. (PDF).

ORVALHO, L. (2012). O portefólio reflexivo como metodologia de ensino, aprendizagem e avaliação na formação dos professores do ensino artístico. In *Atas do VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária – Ensino Superior. Inovação e Qualidade na Docência* (pp. 5714-5725). Edição de CIEE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/14046>

ORVALHO, L. (2013). Profissionalização em serviço para professores das escolas profissionais. In atas do XX Colóquio AFIRSE- Realizado nos dias 31 de janeiro, 1 e 2 de fevereiro de 2013 - Qual o contributo da investigação em Ciências da Educação para a análise e compreensão das tensões, dos paradoxos, da diversidade e da complexidade que marcam o domínio das políticas e práticas de formação profissional? Lisboa. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, de 31 de janeiro a 2 de fevereiro de 2013. Livros de atas (pp.676-693).Disponível em:
<http://afirse.ie.ul.pt/livro-de-atas-do-xx-coloquio-2013/>

ORVALHO, L. & MARTINHO, DANIEL. (2014). O e-portefólio reflexivo como ferramenta de ensino e avaliação de aprendizagens e competências na disciplina de Análise e Técnicas de Composição, dos Cursos Artísticos Especializados de Música. In livro de atas do XXII Colóquio da AFIRSE Portugal, *DIVERSIDADE E COMPLEXIDADE DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO. CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO* (pp. 361- 374). Lisboa: EDUCA/AFIRSE Portugal. Disponível em: <http://afirse.ie.ul.pt/wp-content/uploads/2016/01/AtasAFIRSE2015.pdf>

*PERRENOUD, Ph. (2000). *10 Competências Para Ensinar*. (Reimpressão em 2007). Porto Alegre (Brasil): Artmed.

*ROLDÃO, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Desenvolvimento Profissional dos Professores. V. Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

RIEF, S. & HEIMBURGE, J. (2000). *Como ensinar Todos os alunos na sala de aula Inclusiva. Estratégias prontas a usar, Lições e actividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de Aprendizagem diversas*. Porto: Porto Editora.

SÁ-CHAVES, I. (2005). *Os Portefólios Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Coleção CIDINE. Porto: Porto Editor.

SENGE, P. M. (2002). *A Quinta Disciplina: Arte e Prática da Organização que Aprende*. 10ª.Ed.São.Paulo: Best. Seller.

SERRES, M. (2012). *Petite Poucette*. Amazon: Le Pommier.

SILVER, H., STRONG, R. & PERINI, M. (2010). *Inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem - Para que todos possam aprender*. Porto: Porto Editora.

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

WORLD ECONOMIC FORUM (2016). **The Future of Jobs Report** - Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. Geneva. Disponível em: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf

ANEXO 3. Bairro Dos Museus – Programa Envolve-Te |

CMCascais | Planificação



CASCAIS



FUNDAÇÃO
D. LUIS

Uma Cidade/Vila Educadora para as Artes

Uma colaboração entre a Escola Profissional Val do Rio (Estoril) e o Serviço Cultural e Educativo do Bairro dos Museus, no âmbito da educação pela arte alargada em contexto de museus e espaços culturais – contextos expositivos e formativos para públicos diversificados – e no âmbito do programa Cidades Educadoras pela CMC.

O programa em continuidade permite conhecer e aprofundar 3 espaços culturais integrados no Bairro dos Museus, são eles: o Centro Cultural de Cascais, a Casa das Histórias Paula Rego e o Parque Marechal Carmona (percurso Land Art).

Visitas em continuidade. O que são?

Percursos que dinamizam acervos, exposições e coleções através de metodologias ativas e participativas: olhar, ver e interpretar (valorização dos domínios do saber-saber, saber-fazer, saber-sentir). São estratégias lúdico-pedagógicas que possibilitam o contato e diálogo com as obras de arte valorizando, nesta cooperação específica, a experimentação plástica.

OBJETIVOS GERAIS

- Tornar visível a dimensão Educativa do Espaço Cultural e Natural e a dimensão Cultural e Natural do Espaço Educativo;
- Incluir a população escolar e familiar na construção do conceito do Bairro dos Museus;
- Desenvolver o sentido estético, a reflexão crítica e a criatividade dos participantes

potenciando o desenvolvimento pessoal integral através da Arte;

- Proporcionar, a cada turma, a vivência de uma atividade em continuidade (com 2 a 3 sessões de trabalho em sequência) em contextos museológicos diferentes (ambos com linguagem artística);
- Proporcionar a ambas as turmas a vivência de uma atividade pontual no âmbito do património natural (espaços verdes do Bairro dos Museus).

PÚBLICO-ALVO

1 Turma: Curso Técnico de Apoio à Infância (por confirmar no de alunos)

- Visita-ateliê nos Jardins do Bairro dos Museus (1 sessão)
- Visita em continuidade na Casa das Histórias Paula Rego (3 sessões de trabalho)

1 Turma: Curso Técnico de Apoio Psicossocial (por confirmar no de alunos)

- Visita-ateliê nos Jardins do Bairro dos Museus (1 sessão)
- Visita em continuidade no Centro Cultural de Cascais (2 sessões de trabalho)

Pelos JARDINS DO BAIRRO DOS MUSEUS...

Objetivos específicos

1. Dar a conhecer os parques e espaços verdes no perímetro do Bairro dos Museus;
2. Permitir o contacto e a aprendizagem de formas de fruir, contemplar, interpretar e refletir sobre bens culturais, artísticos e naturais;
3. Proporcionar dinâmicas de exploração criativa do meio natural;
4. Explorar o conceito de Land Art – relação paisagem / obra de arte e Homem / Natureza
5. Contribuir para a literacia da arte e do ambiente, em estreito diálogo.

Curso Técnico de Apoio Psicossocial

Curso Técnico de Apoio à Infância

A visita ateliê “Arte e Paisagem” propõe conhecer a arte que vive do “lado de fora” através de um percurso entre museus.

As obras de Alberto Carneiro, Bordalo II e Marta Wengorovius habitam os espaços verdes do Bairro dos Museus. São trabalhos que nos falam do planeta Terra, do nosso corpo e do corpo das árvores enquanto “Casas”. Fazem-nos refletir sobre o Ser Humano e convidam-nos a entrar, a brincar, a ler, a pensar e a criar.

Entre verdes, esta espécie de viagem-percurso termina numa cabana de pedra e madeira, recriada num ateliê criativo a partir de materiais naturais.

Nota: O percurso acontece entre os jardins da Casa Histórias Paula Rego e do Museu do Mar Rei D. Carlos, e o Parque Marechal Carmona.

Datas: 20 e 22 de Fevereiro 2019, das 10h30 às 12h30.

Pelo CENTRO CULTURAL DE CASCAIS...

Objetivos específicos

1. Dar a conhecer a Coleção da Fundação D. Luís I como património local;
2. Abordar a Arte Contemporânea como promotora de uma reflexão pessoal e coletiva;
3. Materializar conclusões através de momentos de expressão plástica.

Além dos vestígios arquitetónicos com séculos de história, o Acervo é a única exposição permanente do Centro Cultural de Cascais, e conta com peças contemporâneas de artistas locais, nacionais e estrangeiros.

Esta seleção de obras da Coleção da Fundação D. Luís I, tão variada na sua temática como na sua técnica, convida à reflexão sobre a diversidade de perspetivas sobre quem somos, o que nos rodeia e qual o caminho que temos à nossa frente.

A segunda sessão de trabalho acontece em torno de uma exposição temporária, dedicada ao trabalho de Rui Matos (artista nacional contemporâneo).

Curso Técnico de Apoio Psicossocial

Datas: 01 de março de 2019, das 10h30 às 12h30; 13 de março de 2019, das 14h30 às 16h30.

Pela CASA DAS HISTÓRIAS PAULA REGO...

Objetivos específicos

1. Dar a conhecer o trabalho da artista Paula Rego na década de 80
2. Explorar algumas técnicas de gravura
3. Refletir sobre a Infância

Base de trabalho Exposição Dedicada aos Anos 80 de Paula Rego + 2ª Edição Exposição Oficina de Gravura.

Curso Técnico de Apoio à Infância

Sessão 1: Apresentação do trabalho de Paula Rego; Partilha de visões e imagens sobre a infância; Introdução à gravura. Sessão 2: Exercícios de desenho e transposição para a chapa (ou outro suporte de impressão). Sessão 3: Continuação da sessão anterior e impressão dos trabalhos de cada participante.

Datas: 14, 21 e 28 de Março de 2019, das 14h30 às 17h00.

Pe' O Serviço Cultural e Educativo do Bairro dos Museus

CCC_ Mariana Pinto mariana.pinto@cm-cascais.pt | sce.ccc@bairrodosmuseus.pt | 214826970 CHPR_ Joana Santos m.joana.santos@cm-cascais.pt | sce.chpr@bairrodosmuseus.pt | 214826970 Parques e Jardins_ Joana Barroso joana.barroso@cm-cascais.pt | parques.jardins@bairrodosmuseus.pt | 214826970

ANEXO 4. Tabela de Referência - Conteúdos Transversais | AE

		Áreas de Desenvolvimento Perfil Aluno Séc.XXI	Conteúdos	Estratégias Atividades	Domínio das Aprendizagens	
COMPETÊNCIAS (auto-conceito)	Conhecimentos	reação cognitiva - Representações	Linguagens e Textos	Domínio de Códigos	Criar produtos com diferentes linguagens simbólicas	Criar Produtos Linguísticos Criar Produtos performativos Criar Produtos visuais
			Informação Comunicação	Produtos Discursivos	Atuar Socialmente em diferentes contextos	Apresentação no seu grupo Apresentação em projetos diante de audiências reais Participação em atividades de grupo e comunicação de ideias
			Raciocínio e Resolução de Problemas	Processos Criativos	Fazer emergir novas perspectivas nos modos de observar os processos	Criar textos poéticos Criar performances Criar metáforas
			Saber Técnico e Tecnologias	Recursos Expressivos	Experimentar diferentes técnicas	Experimentar diferentes equipamentos técnicos Experimentar instrumentos técnicos Experimentar diferentes meios de registo
	Capacidades	Reação Afetiva - Emoções	Pensamento Crítico e Discursivo	Autorepresentação	Utilizar diferentes formas de expressão e representação de si mesmo	Comunicar pensamentos/ideias Registar pensamentos e emoções Refletir sobre o impacto dos processos na sua vida pessoal e profissional
			Sensibilidade Estética e Artística	Observação	Ressignificar as aprendizagens e vivências	Olhar Ver Interpretar
			Consciência e Domínio do Corpo	Autoregulação	Desenvolver o autocontrolo	Saber adequar postura ao contexto Reconhecer a diferença entre aderir ou participar Desenvolver capacidades de controlo emocional
	Atitudes	Reação Comportamental - Ações	Relacionamento Interpessoal	Gestão de Relacionamentos	Promover o trabalho de equipa	Desenvolver ideias em grupo de trabalho Reconhecer a importância da automotivação para si e para os outros Reconhecer a dificuldade do outro
			Desenvolvimento e Autonomia	Responsabilidade	Desenvolver autonomia	Reconhecer a importância da assiduidade e pontualidade Saber entender o conceito de corresponsabilidade Ser proativo
			Bem Estar e Saúde	Sustentabilidade Cidadania	Sensibilizar para a consciência social- Cuidar de Si e do Outro	Cuidar do seu espaço de trabalho Ter espírito de entreatajuda Criar empatia com os outros

ANEXO 6. Tabela de Análise Documental

1. CONTEXTUALIZAÇÃO – Identificação Problemática

1.1. MANIFESTO ARTÍSTICO CIDADE EDUCADORA ANO LETIVO 2017|2018

Turma	Semana	Data	Local	Documentos Planificação Projeto Intervenção		Técnicas e Instrumentos Investigação-Ação		
				Doc. Planificação	Instrumentos Avaliação	Reflexão Final	Grelha de Análise	Registo Audio Visual
				Plano Aula	Grelha de Observação			
Tapse15		12 abr 2018	Sala de Aula			CRF1	CG1	Audio
TOTAL			Sala/Palco					

1.2. CASCAIS 2018 | CIDADE EDUCADORA | CASINO ESTORIL ANO LETIVO 2018.2019

Turma	Semana	Data	Local	Documentos Planificação Projeto Intervenção		Técnicas e Instrumentos Investigação-Ação		
				Doc. Planificação	Instrumentos Avaliação	Questionário	Nota de Campo	Registo Audio Visual
				Plano Aula	Grelha de Observação			
Taie16 Tapse16		29 out a 09 nov 2018	Aula			CQ1, CQ2		Fotografia Video
		12 a 14 Nov 2018	Sala Preto e Prata Casino Estoril					Fotografia Video
TOTAL			Sala/Palco					

2. PROJETO INTERVENÇÃO INTERDISCIPLINAR – EnconAr.te

**AÇÃO 1
SALA
DE
AULA**

**AÇÃO 2
PALCO**

**AÇÃO 3
CIDADE**

LEGENDA AÇÕES PROJETO

2.1. ESCOLA AO PALCO

ANO LETIVO 2018.2019

Turma	Semana	Data	Ação	Técnicas e Instrumentos Investigação-Ação						
				Grelha de Observação	Questionário	Nota de Campo	Produtos (escritos, visuais)			
Taie16 Tapse16 Tase16	1	03 jan	AÇÃO 1	G1	Q1, Q2	1	Fotografia Video e.Portfólio (narrativas registos escritos)			
		04 jan			Q3					
	2	10 jan		G2		2				
		11 jan								
	3	17 jan			Q4	3				
		18 jan								
	4	24 jan				4				
		25 jan								
	5			28 jan	AÇÃO 2	G3			5	Video Guião
				29 jan						
30 jan										
31 jan										
		01 fev	G4							
Tapse16	6	05 fev	AÇÃO 1		Q5	6	e.potfólio (narrativas registro escrito)			
Taie16		07 fev								
Tase16		05 fev		Aula CRI						
TOTAL	6 semanas		Sala/Palco	4	5					

2.2. ENVOLVE-TE | BAIRRO DOS MUSEUS.CMCASCAIS

ANO LETIVO 2018.2019

Turma	Semana	Data	Local	Técnicas e Instrumentos Investigação-Ação				
				Grelha de Observação	Questionário	Notas de Campo	Produtos (escritos, visuais)	
Tapse16	7	14 fev			QA	7	Fotografia Video e.Portfólio (narrativas registos escritos)	
Taie16		15 fev			QB			
Tapse16	8	20 fev	Land Art	G5		8		
Taie16		22 fev						
Tapse16	9	27 fev						
Taie 16		28 fev						
Tapse16	10	01 mar	CCCascais Fundação D.Luís	G6		9		
Tapse16		08 mar				10		
Tapse16	11	13 mar	CCCascais Exposição	G6		11		
Taie16		14 mar	CH Paula Rêgo Gravura			12		
Taie16		15 mar				27		
Tapse16	12	20 mar				28		
Taie16		21 mar	CH Paula Rêgo Gravura	G6		29		
Taie16		28 mar	CH Paula Rêgo Gravura			30		
Taie16	29 mar				31			
Tapse16	14	02 Abr				32		Gravação Audio
Taie16		02 Abr				33		Gravação Audio
Taie16 Tapse16		03 Abr				31		Fotografia Gravação Audio
TOTAL	8 semanas	Sala/ Cidade			1			

ANEXO 7. Cronograma Projeto De Intervenção

CRONOGRAMA | PLANIFICAÇÃO – Projeto EnconAr.Te

DURAÇÃO: 14 SEMANAS | Início: 03 jan 2019 | Conclusão: 03 abr 2019

ESCOLA AO PALCO – (41H)
ENVOLVE-TE | CMCASCAIS | BAIRRO DOS MUSEUS – (18H)
REFLEXÃO SALA AULA – (12H)
ASSEMBLEIA FINAL PROJETO | CMCASCAIS – (2H)



MÊS	SEMANA	DIA	SEMANA	DIA	SEMANA	DIA	SEMANA	DIA	SEMANA	DIA		
	1		2	07	3	14	4	21	5	28		
				08				15			22	29
				09				16			23	30
JAN		03		10		17		24		31		
		04		11		18		25	FEV	01		

MÊS	SEMANA	DIA	SEMANA	DIA	SEMANA	DIA	SEMANA	DIA	SEMANA	DIA
	6	04	7	11	8	18	9	25	10	04
		05		12		19		26		05
FEV		06		13		20		27		06
		07		14		21		28		07
		08		15		22		MAR		01

MÊS	SEMANA	DIA	SEMANA	DIA	SEMANA	DIA	SEMANA	DIA	SEMANA	DIA
	11	11	12	18	13	25	14	01		
		12		19		26		02		
MAR		13		20		27		03		
		14		21		28				
		15		22		29				

OBSERVAÇÃO SEMANA 1 – GRELHA 1 – ESCOLA PALCO SALA DE AULA
 OBSERVAÇÃO SEMANA 2 – GRELHA 2 – ESCOLA PALCO SALA DE AULA
 OBSERVAÇÃO SEMANA 4, 5 – GRELHA 3, 4 – ESCOLA PALCO - AUDITÓRIO
 OBSERVAÇÃO SEMANA – GRELHA 4 – 1º EXERCÍCIO TEXTO-IMAGEM SALA AULA
 OBSERVAÇÃO SEMANA 13 – GRELHA 5 – ÚLTIMO EXERCÍCIO- IMAGEM SALA AULA
 OBSERVAÇÃO SEMANA 14 – GRELHA 6 – ASSEMBLEIA

ANEXO 8. Planeamento Projeto De Intervenção | Encontrar.Te

Projeto de Intervenção Interdisciplinar: Escola Profissional Val do Rio| Estoril

Período: 03 jan / 03 abr 2019

Duração: 30 sessões 90"

QUADRO SÍNTESE DE PLANIFICAÇÃO

Objetivos Gerais:

Criar produtos artístico-discursivos (visuais, performativos) em diferentes contextos de trabalho. Refletir sobre os processos de criação artística ao nível da relação teórico-prática.

Objetivos Específicos: Experimentar diferentes espaços físicos de aprendizagem artística e cultural; Aumentar os níveis de literacia (visual, social, cultural) pela diversificação e experimentação de diversos contextos de aprendizagem; Potenciar a criatividade através de estímulos variados; Apresentar-se perante audiências reais; Comunicar as aprendizagens perante outros respeitando as regras próprias de cada ambiente.

AÇÃO 1 – SALA DE AULA

Ações	Estratégias/ Atividades	Objetivos Atividades	Instrumentos de Avaliação	Indicadores de Avaliação
Reflexão Interpretação Criação	<p>PROJETO EncontrAr.Te CONSTRUÇÃO DE GUIÃO</p> <p>PALCO ASSEMBLEIA FINAL</p> <p>Mostra e.porfólio Currículo Local Direção Executiva Coordenação Cursos CMCascais Serviço Educativo Bairro dos Museus</p>	<p>PROJETO: Identificar as etapas de construção de um projeto: planificação execução e avaliação.</p> <p>GUIÃO Construir guião de apresentação em palco, em trabalho colaborativo; Criar registos narrativos; Organizar unidades de sentido em trabalho colaborativo</p> <p>ASSEMBLEIA: Promover a literacia e cidadania; Comunicar as aprendizagens;</p>	<p>Grelhas de Avaliação Formativa</p> <p>Registos Textuais, visuais, auto-narrativos</p> <p>e.portfólio digital</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica códigos de comunicação (orais, textuais, visuais, cinestésica, performativos) • Comunica mensagens • Reflete sobre processos artísticos de conhecimento, re-conhecimento e auto-conhecimento • Descobre novos sentidos

AÇÃO 2 – PALCO

Ações	Estratégias/Atividades	Objetivos Atividades	Instrumentos de Avaliação	Indicadores de Avaliação
<p>Experimentação</p>	<p><u>CASINO ESTORIL</u> <u>SALA PRETO E PRATA</u> Encerramento Projeto Cascais Cidade Educadora 2018</p> <p><u>ESCOLA AO PALCO</u> Auditório Colégio Sr^a Boa Nova . S.João do Estoril</p>	<p>CIDADE EDUCADORA Apresentar-se perante audiências reais desconhecidas.</p> <p>ESCOLA AO PALCO Apresentar-se perante a comunidade educativa: Escola, Família, Parcerias</p>	<p>Grelhas de Avaliação Formativa</p> <p>Registos Imagem e multimédia (vídeo) e. portfólio digital</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta projetos perante audiências reais • Comunica mensagens • Cria produtos poéticos • Desenvolve trabalho colaborativo

AÇÃO 3 – CIDADE

Ações	Estratégias/ Atividades	Objetivos Atividades	Instrumentos de Avaliação	Indicadores de Avaliação
<p>Fruição / Contemplanção</p>	<p><u>LAND ART CASCAIS</u> Percursos</p>	<p>LAND ART Olhar, ver e interpretar</p>	<p>Grelhas de Avaliação Formativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cria produtos com diferentes linguagens simbólicas
	<p><u>CASA DE HISTÓRIAS PAULA RÊGO</u> Exposição Atelier de Gravura</p>	<p>CASA DE HISTÓRIAS PAULA RÊGO Olhar, ver e interpretar</p>	<p>Registos Imagem e multimédia (vídeo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunica mensagens a partir da leitura de imagens • Reflete sobre o modo como observa
	<p><u>CENTRO CULTURAL DE CASCAIS</u> Fundação D.Luís – Exposição Permanente Centro de Exposição Temporária – Rui Matos</p>	<p>CENTRO CULTURAL DE CASCAIS Olhar, ver e interpretar</p>	<p>E,Portfólio Digital</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reinterpreta mensagens • Descobre novos sentidos

ANEXO 9. Questionário Q1 | Q2

TRABALHO DE PROJETO – 3º ANO TAIE/TAPSE/TASE 16
NOME: EncontrAR.TE

DATA:
IDADE:
TURMA:

Diagnóstico: Todos os anos as alunas finalistas demonstram o interesse em participar na apresentação Escola no Palco, no entanto, verifica-se de modo geral, fraca assiduidade, desinteresse e desmotivação na preparação do trabalho, mais interesse no resultado do que no processo, falta de cumprimento na entrega de trabalhos, falta de propostas.

Questionário 1. Participação.

(Seleciona a opção com um círculo)

1. Queres participar na apresentação do dia 1. Fev?

Sim
Não
Não Sei

2. Em algum dos anos anteriores, já foste do Staff?

Sim
Não

Questionário 2. Processo criativo.

1. Achas importante estar presente no desenrolar de todo o processo criativo que vai gerar a apresentação do dia 1.Fev?

Sim
Não
Não Sei

2. Estas disposta a comprometer-te com a entrega de trabalhos, cumprimento de prazos, horários, etc?

Sim
Não

3. Com que frequência estás deitada nas aulas em vez de estar atenta ao que é dito?

Muitas vezes
Algumas vezes
Nunca

4. Sentes-te cansada?

Muitas vezes

Algumas vezes
Nunca

5. Sentes-te desmotivada?

Muitas vezes
Algumas vezes
Nunca

6. Sentes-te criativa?

Muitas vezes
Algumas vezes
Nunca

7. Porque razão faltas às aulas?

Apenas por doença
Porque me apetece
Porque penso que não marcam faltas
Porque me atraso

8. Motiva-te mais o trabalho num espaço diferente da sala de aula convencional?

Sim
Não

9. Achas que um palco pode ser uma sala de aula?

Sim
Não

10. Tens alguma proposta/ideia para realizar na escola ao palco?

Sim
Não

3. Nessa viagem és um turista ou um viajante? Qual a diferença?

(coloca um círculo na opção seleccionada)

1. Gostas de frequentar a escola, de estudar?

Sim
Não
Não sei

2. Queres prosseguir os estudos (Ensino Superior, Outros)?

Sim
Não
Não sei

3. Foi importante a Formação em Contexto de Trabalho (Estágio) na descoberta de ti mesmo enquanto pessoa e profissional?

Sim
Não
Não sei

4. Estás na área de formação (infância, psicossocial, saúde) que pretendes?

Sim
Não
Não sei

ANEXO 11. Questionário Q4

TRABALHO DE PROJETO – 3º ANO TAIE/TAPSE/TASE 16

NOME: EncontrAR.TE

DATA:

IDADE:

TURMA:

Questionário 4: 3ª Semana – Processo Criativo

(coloca um circulo na opção que escolheres)

1. Preencheste os questionários anteriores com rigor e empenho?

Sim

Não

Não Sei

2. Compreendeste que o teu envolvimento é fundamental na construção deste processo/guião de apresentação em palco?

Sim

Não

Não Sei

3. Sentes-te a colaborar?

Sim

Não

Não Sei

4. Imagina que o professor é o maestro da orquestra, que instrumento te sentes a tocar?

5. Achas a orquestra um bom exemplo de trabalho em equipa?

Sim

Não

Não Sei

6. Sente que estás a fazer um trabalho de equipa?

Sim

Não

Não Sei

ANEXO 12. Questionário Q5

TRABALHO DE PROJETO – 3º ANO TAIE/TAPSE/TASE 16

NOME: EncontrAR.TE

DATA:

IDADE:

TURMA:

Questionário 5: ESCOLA AO PALCO

1. Em que sentido a apresentação no palco, pode contribuir para o futuro profissional e pessoal?

2. O que mais gostaste?

3. O que menos gostaste?

ANEXO 13. Questionário A | B

TRABALHO DE PROJETO – 3º ANO TAIE/TAPSE

NOME: EncontrAR.TE

DATA:

IDADE:

TURMA:

Questionário A. Atividades Culturais

(Selecione a opção com um círculo)

1. Tens como hábito visitar museus fora do âmbito escolar?

Sim

Não

- a. – Se respondeste sim, refere o que mais gostaste de visitar.

- b. – Se respondeste não, tenta referir de forma sucinta as razões porque não tens esse hábito.

2. Tens como hábito utilizar as bibliotecas públicas para alguma atividade:
requisitar livros, ler, outro?

Sim

Não

3. Costumas participar em ateliers e/ou programas culturais dinamizados por
espaços públicos?

Sim

Não

4. Costumas ir a concertos de música?

Sim

Não

- a. – Se sim, refere o género musical por ordem de preferência.

Questionário B. ObservAr.Te

1. Nos teus percursos, costumas observar o que te rodeia?

Muitas vezes

Algumas vezes

Nunca

2. No teu percurso casa/escola, refere o que te lembras de ver?

3. Consideras-te observador(a)?

Muitas vezes

Algumas vezes

Nunca

4. Selecciona 3 palavras que definam para ti ser observador(a)

- a. Atento(a)
- b. Interessado(a)
- c. Perspicaz
- d. Curioso(a)
- e. Pesquisador(a)
- f. Investigador(a)
- g. Esperto(a)
- h. Inteligente
- i. Espectador
- j. Contemplativo(a)
- k. Admirador(a)
- l. Apreciador(a)
- m. Crítico

5. Quando olhas para uma pintura, desenho, fotografia, ou outro suporte visual no que reparas primeiro?

- a. Cor
- b. Composição
- c. Figuras
- d. Texturas
- e. Luz/Sombras

6. Refere um artista que te lembres:

- a. **Pintura**
(nacional) _____
(internacional) _____
- b. **Escultura**
c. (nacional) _____
(internacional) _____
- d. **Música**
e. (nacional) _____
(internacional) _____
- f. **Arquitetura**
g. (nacional) _____
(internacional) _____
- h. **Fotografia**
(nacional) _____
(internacional) _____
- i. **Design**
(nacional) _____
(internacional) _____
- j. **Teatro**
(nacional) _____
(internacional) _____
- k. **Cinema**
(nacional) _____
(internacional) _____
- l. **Dança**
(nacional) _____
(internacional) _____

ANEXO 14. Questionários Q1, Q2 e Q3 – Imagens

Sim
 Não

Questionário 2. Processo criativo.

1. Achas importante estar presente no desenrolar de todo o processo criativo que vai gerar a apresentação do dia 1.Fev? *Sim pois que é importante.*

Sim
 Não
 Não Sei

2. Estas disposta a comprometer-te com a entrega de trabalhos, cumprimento de prazos e horários, etc?

Sim
 Não

TURMA: _____

Processo Criativo: Exercícios de Agilização de Pensamento

Exercício 2. Como seria acordar e não te lembrares de nada?

*Não sei
ficava mal*

Exercício 3. Imagina que o teu percurso escolar é como uma viagem de conhecimento. Quando chegaste à VR, o que trazias na tua mochila? O que largaste pelo caminho? O que levas de novo?

livros, caderno, canetas, canetas, canetas

Processo Criativo: Exercícios de Agilização de Pensamento

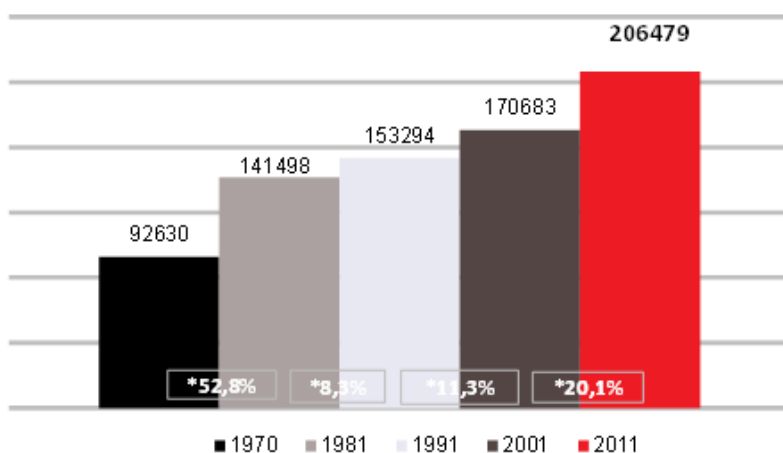
Exercício 2. Como seria acordar e não te lembrares de nada?

*Não sei
Nunca pensei nisso*

ANEXO 15. Concelho Cascais População

Evolução da população do Concelho de Cascais 1970-2011

Fonte: INE, Censos 1970, 1981, 1991, 2001 e 2011; CMCascais, Novembro 2012

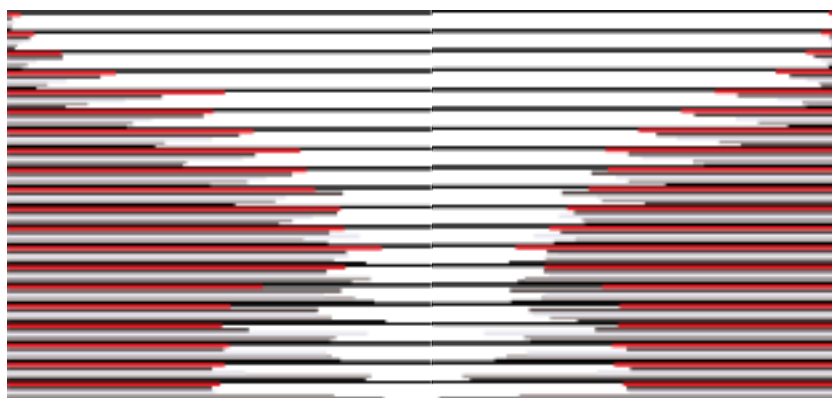


Homens

Idades

95 + 90-94 85-89 80-84 75-79 70-74 65-69 60-64 55-59 50-54 45-49 40-44 35-39 30-34 25-29 20-24 15-19 10-14 5-9

Mulheres

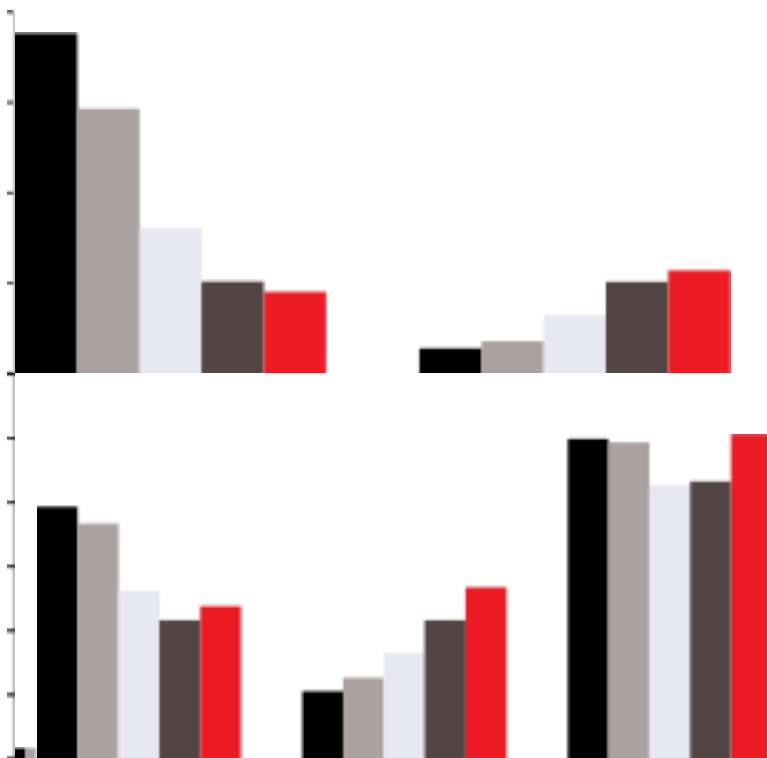


A análise dos Censos 2011 permite-nos concluir que o Concelho de Cascais continua a ser um concelho atrativo, uma vez que na última década o crescimento populacional registou um aumento significativo de 21%, de 170683 em 2001 para 206479 habitantes em 2011. Realça-se que este crescimento foi bastante superior quando comparado com o mesmo valor das duas décadas anteriores, uma vez que de 1981 a 1991 o crescimento foi de 8,3%, e de 1991 a 2001 o crescimento registou um acréscimo de 11,3%, sendo que somente de 1970 a 1981 se registou um valor superior ao aferido em 2011.

Este elevado crescimento populacional não atrasou o progressivo envelhecimento que a população do concelho vinha nas últimas décadas a demonstrar. A pirâmide de idades permite-nos adquirir uma visão de conjunto da repartição da população por sexo e grupos etários, no concelho de Cascais assiste-se a uma transformação de uma pirâmide em circunflexo, característica de países em desenvolvimento em que a natalidade e a mortalidade são muito elevadas para em 2011 uma pirâmide de urna, típica de países desenvolvidos com níveis de natalidade e mortalidade baixos, com um menor número de população jovem e maior número de idosos, conhecimento por duplo envelhecimento ora na base ora no topo.

(*)Taxa de variação.

Índices de Resumo e índices de Dependência: Envelhecimento, Juventude e População Ativa (%) 1970-2011



O crescimento populacional acentuado aferido entre 2001 e 2011 não implicou um substancial acréscimo de nascimentos no concelho de Cascais, uma vez que estes perfazem uma média anual de 2350 nascimentos, representando os nascimentos estrangeiros 20% do total. Se analisarmos igualmente os óbitos ocorridos no mesmo período, verifica-se que em média morrem no concelho cerca de 1722 indivíduos, o que nos permite dizer que o saldo natural (nascimentos-óbitos) do concelho de Cascais é positivo. Porém, o saldo natural, apesar de positivo, não representa o acréscimo populacional aferido, acréscimo esse que advém essencialmente do saldo migratório (imigrantes-emigrantes), isto é de população imigrante.

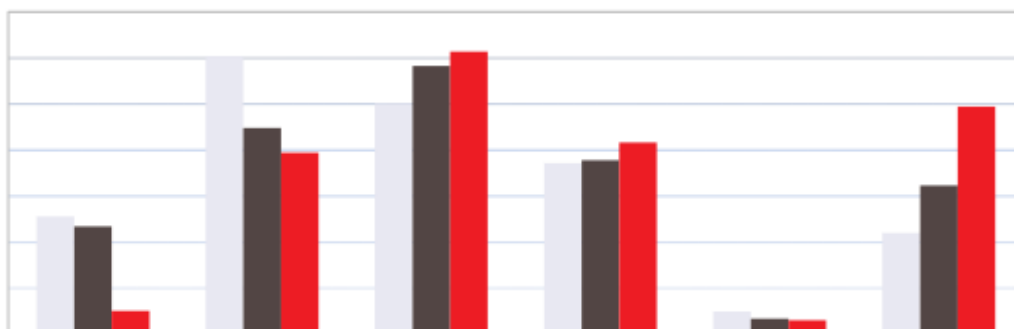
A análise da população desde 1970 permitiu concluir que o crescimento contínuo da população residente do concelho de Cascais deve-se ao elevado fluxo de imigrantes.

Fonte: INE, Censos 1991, 2001 e 2011; CMCascais, Novembro 2012

O número total de famílias cresceu cerca de 30% na última década, e 60% de 1991 a 2011. Este crescimento refletiu-se no com maior relevância nos núcleos familiares com apenas 1 indivíduo, que em 2011 já representava 25% do total dos núcleos familiares, e com 2 indivíduos que no mesmo ano representava 32,5%.

Em conjunto estes núcleos familiares representam 57% do total, enquanto os núcleos familiares com maior número de indivíduos apresentam um gradual decréscimo.

Evolução da população do Concelho de Cascais por qualificações académicas de 1991 a 2011

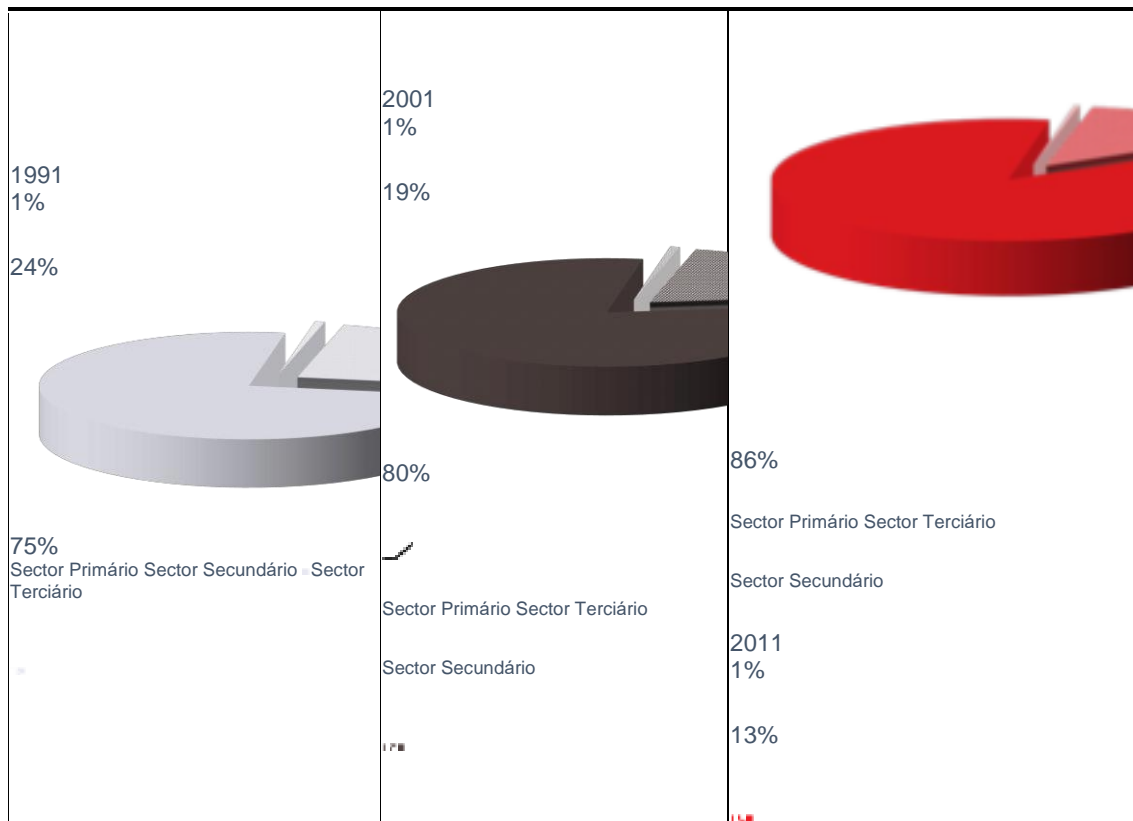


Fonte: INE, Censos 1991, 2001 e 2011; CMCascais, Novembro 2012

A população do concelho entre 1991 e 2011 aumentou significativamente as suas qualificações académicas, se em 1991 cerca de 55,2% da população detinha somente até ao 2o e 3o ciclo do ensino básico, e a população com o ensino superior registava um valor de 11%, em 2001 observa-se um acréscimo no conjunto de população que completou o ensino os dois primeiro graus académicos referidos, mas sobre tudo no ensino superior, com um acréscimo de 5%. Em 2011, verifica-se uma alteração estrutural da população do concelho, uma vez que 25% já detém um curso superior e observa-se um ligeiro acréscimo percentual da população que completou o ensino secundário e o 2o e 3o ciclos do ensino básico. Este acréscimo deve-se principalmente a uma diminuição da população sem qualquer nível de instrução, diminuição essa é de 10% de 1991 para 2011, 12,8% e 2,5% respetivamente.

A evolução da população residente em Cascais segundo a atividade económica, permite aferir que o número percentual de empregados aumentou entre 1991 e 2001 cerca de 4%, para na década seguinte, de 2001 a 2011 voltar a descer 5,8%. A população desempregada regista entre 1991 e 2011, um gradual aumento, passando de 3,3% para 5,5% respetivamente. Também se assistiu um decréscimo da população sem atividade entre 1991 e 2011, e em acréscimo de reformados ou pensionistas. Neste movimento contrário é necessário salvaguardar que a população reformada ou pensionista também é contabilizada na população sem atividade, logo poderemos concluir que a diminuição desta última se deveu a uma retoma de população que não exercia qualquer atividade no mercado de trabalho.

Evolução da população do Concelho de Cascais de 1991 a 2011



A evolução da população empregada por sector de atividade permite-nos verificar que nos últimos 20 anos o sector secundário tem gradualmente vindo a perder valor percentual para o sector terciário, o que nos permite concluir que os serviços e o comércio tem ganho maior peso na economia do concelho o que se traduz na maior capacidade de empregabilidade.

Fonte: INE, Censos 1991, 2001 e 2011; CMCascais, Novembro 2012

ANEXO 16. Carta Cidades Educadoras

International Association of
Educating Cities
Association Internationale des
Villes Éducatrices
Asociación Internacional de
Ciudades Educadoras
Associação Internacional de
Cidades Educadoras



CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS



CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS

As cidades representadas no 1o Congresso Internacional das Cidades Educadoras, que teve lugar em Barcelona em Novembro de 1990, reuniram na Carta inicial, os princípios essenciais ao impulso educador da cidade. Elas partiam do princípio que o desenvolvimento dos seus habitantes não podia ser deixado ao acaso. Esta Carta foi revista no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994) e no de Génova (2004), a fim de adaptar as suas abordagens aos novos desafios e necessidades sociais.

A presente Carta baseia-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001).

PREÂMBULO

Hoje mais do que nunca as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem ser igualmente sujeitas a forças e inércias deseducadoras. De uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os factores deseducativos.

A cidade educadora tem personalidade própria, integrada no país onde se situa é, por consequência, interdependente da do território do qual faz parte. É igualmente uma cidade que se relaciona com o seu meio envolvente, outros centros urbanos do seu território e cidades de outros países. O seu objectivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes.

A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (económica, social, política de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida.

As razões que justificam esta função são de ordem social, económica e política, sobretudo orientadas por um projecto cultural e formativo eficaz e coexistencial. Estes são os grandes desafios do século XXI: Primeiro “investir” na educação de cada pessoa, de maneira a que esta seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade. Segundo, promover as condições de plena igualdade para que todos possam sentir-se respeitados e serem respeitadores, capazes de diálogo. Terceiro, conjugar todos os factores possíveis para que se possa construir, cidade a cidade, uma verdadeira sociedade do conhecimento sem exclusões, para a qual é preciso providenciar, entre outros, o acesso fácil de toda a população às tecnologias da informação e das comunicações que permitam o seu desenvolvimento.



As cidades educadoras, com suas instituições educativas formais, suas intervenções não formais (de uma intencionalidade educadora para além da educação formal) e informais (não intencionais ou planificadas), deverão colaborar, bilateral ou multilateralmente, tornando realidade a troca de experiências. Com espírito de cooperação, apoiarão mutuamente os projectos de estudo e investimento, seja sob a forma de colaboração directa ou em colaboração com organismos internacionais.

Actualmente, a humanidade, não vive somente uma etapa de mudanças, mas uma verdadeira mudança de etapa. As pessoas devem formar-se para uma adaptação crítica e uma participação activa face aos desafios e possibilidades que se abrem graças à globalização dos processos económicos e sociais, a fim de poderem intervir, a partir do mundo local, na complexidade mundial, mantendo a sua autonomia face a

uma informação transbordante e controlada por certos centros de poder económico e político.

Por outro lado, as crianças e os jovens não são mais protagonistas passivos da vida social e, por consequência, da cidade. A Convenção das Nações Unidas de 20 de Novembro de 1989, que desenvolve e considera constringedores os princípios da Declaração Universal de 1959, tornou-os cidadãos e cidadãs de pleno direito ao outorgar-lhes direitos civis e políticos. Podem associar-se e participar em função do seu grau de maturidade.

A protecção das crianças e jovens na cidade não consiste somente no privilegiar a sua condição, é preciso cada vez mais encontrar o lugar que na realidade lhes cabe, ao lado dos adultos que possuem como cidadã a satisfação que deve presidir à coexistência entre gerações. No início do século XXI, as crianças e os adultos parecem necessitar de uma educação ao longo da vida, de uma formação sempre renovada.

A cidadania global vai-se configurando sem que exista ainda um espaço global democrático, sem que numerosos países tenham atingido uma democracia eficaz respeitadora dos seus verdadeiros padrões sociais e culturais e sem que as democracias de longa tradição possam sentir-se satisfeitas com a qualidade dos seus sistemas. Neste contexto, as cidades de todos os países, devem agir desde a sua dimensão local, enquanto plataformas de experimentação e consolidação duma plena cidadania democrática e promover uma coexistência pacífica graças à formação em valores éticos e cívicos, o respeito pela pluralidade dos diferentes modelos possíveis de governo, estimulando mecanismos representativos e participativos de qualidade.

A diversidade é inerente às cidades actuais e prevê-se que aumentará ainda mais no futuro. Por esta razão, um dos desafios da cidade educadora é o de promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade, salvaguardando os contributos das comunidades que a integram e o direito de todos aqueles que a habitam, sentindo-se reconhecidos a partir da sua identidade cultural.

Vivemos num mundo de incerteza que privilegia a procura da segurança, que se exprime muitas vezes como a negação e uma desconfiança mútua. A cidade educadora, consciente deste facto, não procura soluções unilaterais simples, aceita a contradição e propõe processos de conhecimento, diálogo e participação como o caminho adequado à coexistência na e com a incerteza.



Confirma-se o direito a uma cidade educadora, que deve ser considerado como uma extensão efectiva do direito fundamental à educação. Deve produzir-se, então uma verdadeira fusão da etapa educativa formal com a vida adulta, dos recursos e do potencial formativo da cidade com o normal desenvolvimento do sistema educativo, laboral e social.

O direito a uma cidade educadora deve ser uma garantia relevante dos princípios de igualdade entre todas as pessoas, de justiça social e de equilíbrio territorial.

Esta acentua a responsabilidade dos governos locais no sentido do desenvolvimento de todas as potencialidades educativas que a cidade contém, incorporando no seu projecto político os princípios da cidade educadora.

PRINCÍPIOS

I – O DIREITO A UMA CIDADE EDUCADORA

-1-

Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. O direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação. A cidade educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar nos aspectos, os mais diversos, os seus habitantes ao longo da vida. E para que isto seja possível, deverá ter em conta todos os grupos, com suas necessidades particulares.

Para o planeamento e governo da cidade, tomar-se-ão as medidas necessárias tendo por objectivo o suprimir os obstáculos de todos os tipos incluindo as barreiras físicas que impedem o exercício do direito à igualdade. Serão responsáveis tanto a administração municipal, como outras administrações que têm uma influência na cidade, e os seus habitantes deverão igualmente comprometerem-se neste empreendimento, não só ao nível pessoal como através de diferentes associações a que pertençam.

- 2-

A cidade deverá promover a educação na diversidade para a compreensão, a cooperação solidária internacional e a paz no mundo. Uma educação que deverá combater toda a forma de discriminação. Deverá favorecer a liberdade de expressão, a diversidade cultural e o diálogo em condições de igualdade. Deverá acolher tanto as iniciativas inovadoras como as da cultura popular, independentemente da sua origem. Deverá contribuir para a correcção das desigualdades que surjam então da promoção cultural, devido a critérios exclusivamente mercantis.



- 3-

A cidade educadora deverá encorajar o diálogo entre gerações, não somente enquanto fórmula de coexistência pacífica, mas como procura de projectos comuns e

partilhados entre grupos de pessoas de idades diferentes. Estes projectos, deverão ser orientados para a realização de iniciativas e acções cívicas, cujo valor consistirá precisamente no carácter intergeracional e na exploração das respectivas capacidades e valores próprios de cada idade.

- 4-

As políticas municipais de carácter educativo devem ser sempre entendidas no seu contexto mais amplo inspirado nos princípios de justiça social, de civismo democrático, da qualidade de vida e da promoção dos seus habitantes.

- 5-

Os municípios deverão exercer com eficácia as competências que lhes cabem em matéria de educação. Qualquer que seja o alcance destas competências, elas deverão prever uma política educativa ampla, com carácter transversal e inovador, compreendendo todas as modalidades de educação formal, não formal e informal, assim como as diferentes manifestações culturais, fontes de informação e vias de descoberta da realidade que se produzam na cidade.

O papel da administração municipal é o de definir as políticas locais que se revelarão possíveis e o de avaliar a sua eficácia, assim como de obter as normas legislativas oportunas de outras administrações, centrais ou regionais.

- 6-

Com o fim de levar a cabo uma actuação adequada, os responsáveis pela política municipal numa cidade deverão possuir uma informação precisa sobre a situação e as necessidades dos seus habitantes. Com este objectivo, deverão realizar estudos que manterão actualizados e tornarão públicos, e prever canais abertos (meios de comunicação) permanentes com os indivíduos e os grupos que permitirão a formulação de projectos concretos e de política geral.

Da mesma maneira, o município face a processos de tomada de decisões em cada um dos seus domínios de responsabilidade, deverá ter em conta o seu impacto educador e formativo.



2 – O COMPROMISSO DA CIDADE

- 7-

A cidade deve saber encontrar, preservar e apresentar sua identidade pessoal e complexa. Esta a tornará única e será a base dum diálogo fecundo com ela mesma e com outras cidades. A valorização dos seus costumes e suas origens deve ser

compatível com os modos de vida internacionais. Poderá assim oferecer uma imagem atraente sem desvirtuar o seu enquadramento natural e social.

À partida, deverá promover o conhecimento, a aprendizagem e a utilização das línguas presentes na cidade enquanto elemento integrador e factor de coesão entre as pessoas.

- 8-

A transformação e o crescimento duma cidade devem ser presididos por uma harmonia entre as novas necessidades e a perpetuação de construções e símbolos que constituam referências claras ao seu passado e à sua existência. O planeamento urbano deverá ter em conta as fortes repercussões do ambiente urbano no desenvolvimento de todos os indivíduos, na integração das suas aspirações pessoais e sociais e deverá agir contra toda a segregação das gerações e pessoas de diferentes culturas, que têm muito a aprender umas com as outras.

O ordenamento do espaço físico urbano deverá estar atento às necessidades de acessibilidade, encontro, relação, jogo e lazer e duma maior aproximação à natureza. A cidade educadora deverá conceder um cuidado especial às necessidades das pessoas com dependência no planeamento urbanístico de equipamentos e serviços, a fim de lhes garantir um enquadramento amável e respeitador das limitações que podem apresentar sem que tenham que renunciar à maior autonomia possível.

- 9-

A cidade educadora deverá fomentar a participação cidadã com uma perspectiva crítica e co-responsável. Para este efeito, o governo local deverá oferecer a informação necessária e promover, na transversalidade, as orientações e as actividades de formação em valores éticos e cívicos.

Deverá estimular, ao mesmo, a participação cidadã no projecto colectivo a partir das instituições e organizações civis e sociais, tendo em conta as iniciativas privadas e outros modos de participação espontânea.

- 10-

O governo municipal deverá dotar a cidade de espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural de todos os seus habitantes, prestando uma atenção especial à infância e à juventude.

- 11-

A cidade deverá garantir a qualidade de vida de todos os seus habitantes. Significa isto, um equilíbrio com o ambiente natural, o direito a um ambiente sadio, além do direito ao alojamento, ao trabalho, aos lazeres e aos transportes públicos, entre outros. Deverá promover activamente a educação para a saúde e a participação de todos os seus habitantes nas boas práticas de desenvolvimento sustentável.



- 12-

O projecto educador explícito e implícito na estrutura e no governo da cidade, os valores que esta encoraja, a qualidade de vida que oferece, as manifestações que organiza, as campanhas e os projectos de todos os tipos que prepara, deverão ser objecto de reflexão e de participação, graças à utilização dos instrumentos necessários que permitam ajudar os indivíduos a crescer pessoal e colectivamente.

3 – AO SERVIÇO INTEGRAL DAS PESSOAS

- 13-

O município deverá avaliar o impacto das ofertas culturais, recreativas, informativas, publicitárias ou de outro tipo e as realidades que as crianças e jovens recebem sem qualquer intermediário. Neste caso, deverá empreender, sem dirigismos acções com uma explicação ou uma interpretação razoáveis. Vigiará a que se estabeleça um equilíbrio entre a necessidade de protecção e a autonomia necessária à descoberta. Oferecerá, igualmente espaços de formação e de debate, incluindo os intercâmbios entre cidades, para que todos os seus habitantes possam assumir plenamente as inovações que aquelas geram.

- 14-

A cidade deverá procurar que todas as famílias recebam uma formação que lhes permitirá ajudar os seus filhos a crescer e a apreender a cidade, num espírito de respeito mútuo. Neste mesmo sentido, deverá promover projectos de formação destinados aos educadores em geral e aos indivíduos (particulares ou pessoal pertencente aos serviços públicos) que intervêm na cidade, sem estarem conscientes das funções educadoras. Atenderá igualmente para que os corpos de segurança e protecção civil que dependem directamente do município, ajam em conformidade com estes projectos.

- 15-

A cidade deverá oferecer aos seus habitantes a possibilidade de ocuparem um lugar na sociedade, dar-lhes-á os conselhos necessários à sua orientação pessoal e profissional e tornará possível a sua participação em actividades sociais. No domínio específico das relações escola-trabalho, é preciso assinalar a relação estreita que se deverá estabelecer entre o planeamento educativo e as necessidades do mercado de trabalho.

Para este efeito, as cidades deverão definir estratégias de formação que tenham em conta a procura social e colaborar com as organizações sindicais e empresas na

criação de postos de trabalho e de actividades formativas de carácter formal e não formal, sempre ao longo da vida.



- 16-

As cidades deverão estar conscientes dos mecanismos de exclusão e marginalização que as afectam e as modalidades que eles apresentam assim como desenvolver as políticas de acção afirmativa necessárias. Deverão, em particular, ocupar-se dos recém-chegados, imigrantes ou refugiados, que têm o direito de sentir com toda a liberdade, que a cidade lhes pertence. Deverão consagrar todos os seus esforços no encorajar a coesão social entre os bairros e os seus habitantes, de todas as condições.

- 17-

As intervenções destinadas a resolver desigualdades podem adquirir formas múltiplas, mas deverão partir duma visão global da pessoa, dum parâmetro configurado pelos interesses de cada uma destas e pelo conjunto de direitos que a todos assistem. Toda a intervenção significativa deve garantir a coordenação entre as administrações envolvidas e seus serviços. É preciso, igualmente, encorajar a colaboração das administrações com a sociedade civil livre e democraticamente organizada em instituições do chamado sector terciário, organizações não governamentais e associações análogas.

- 18-

A cidade deverá estimular o associativismo enquanto modo de participação e corresponsabilidade cívica com o objectivo de analisar as intervenções para o serviço da comunidade e de obter e difundir a informação, os materiais e as ideias, permitindo o desenvolvimento social, moral e cultural das pessoas. Por seu lado, deverá contribuir na formação para a participação nos processos de tomada de decisões, de planeamento e gestão que exige a vida associativa.

- 19-

O município deverá garantir uma informação suficiente e compreensível e encorajar os seus habitantes a informarem-se. Atenta ao valor que significa seleccionar, compreender e tratar a grande quantidade de informação actualmente disponível, a cidade educadora deverá oferecer os recursos que estarão ao alcance de todos. O município deverá identificar os grupos que necessitam de uma ajuda personalizada e colocar à sua disposição pontos de informação, orientação e acompanhamento especializados.

Ao mesmo tempo, deverá prever programas formativos nas tecnologias de informação e comunicações dirigidos a todas as idades e grupos sociais a fim de combater as novas formas de exclusão.



- 20-

A cidade educadora deverá oferecer a todos os seus habitantes, enquanto objectivo cada vez mais necessário à comunidade, uma formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços.

Esta Carta exprime o compromisso assumido pelas cidades que a subscrevem com todos os valores e princípios que nela se manifestam. Define-se como aberta à sua própria reforma e deverá ser adequada aos aspectos que a rápida evolução social exigirá no futuro.

ANEXO 17. Análise de Conteúdo dos Dados Recolhidos

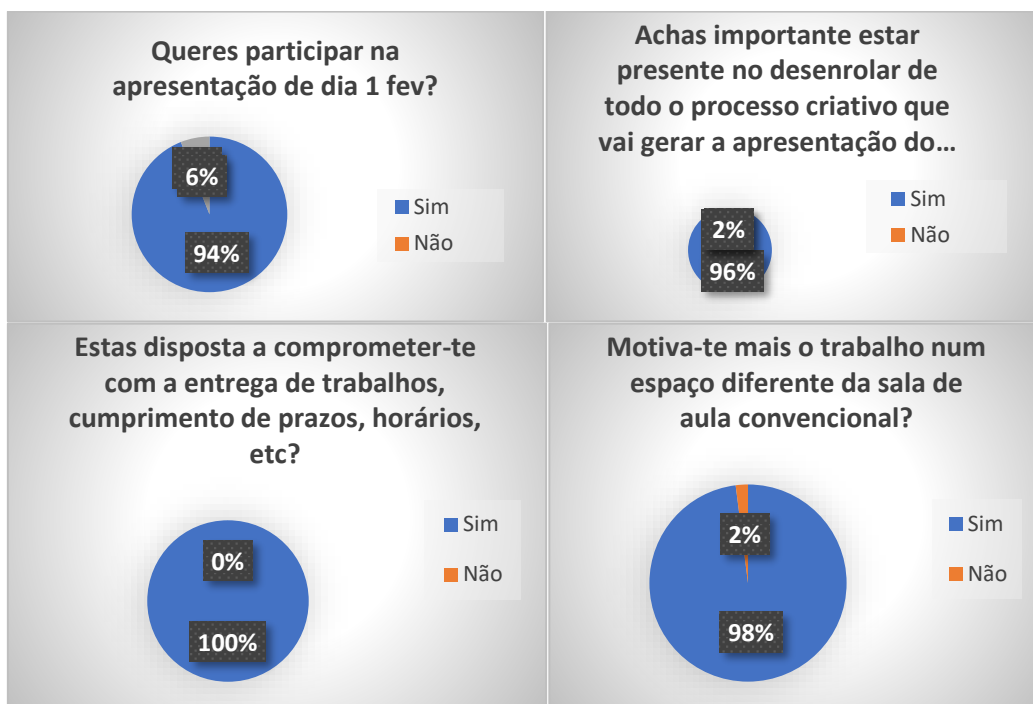
1ª Semana – Escola Ao Palco

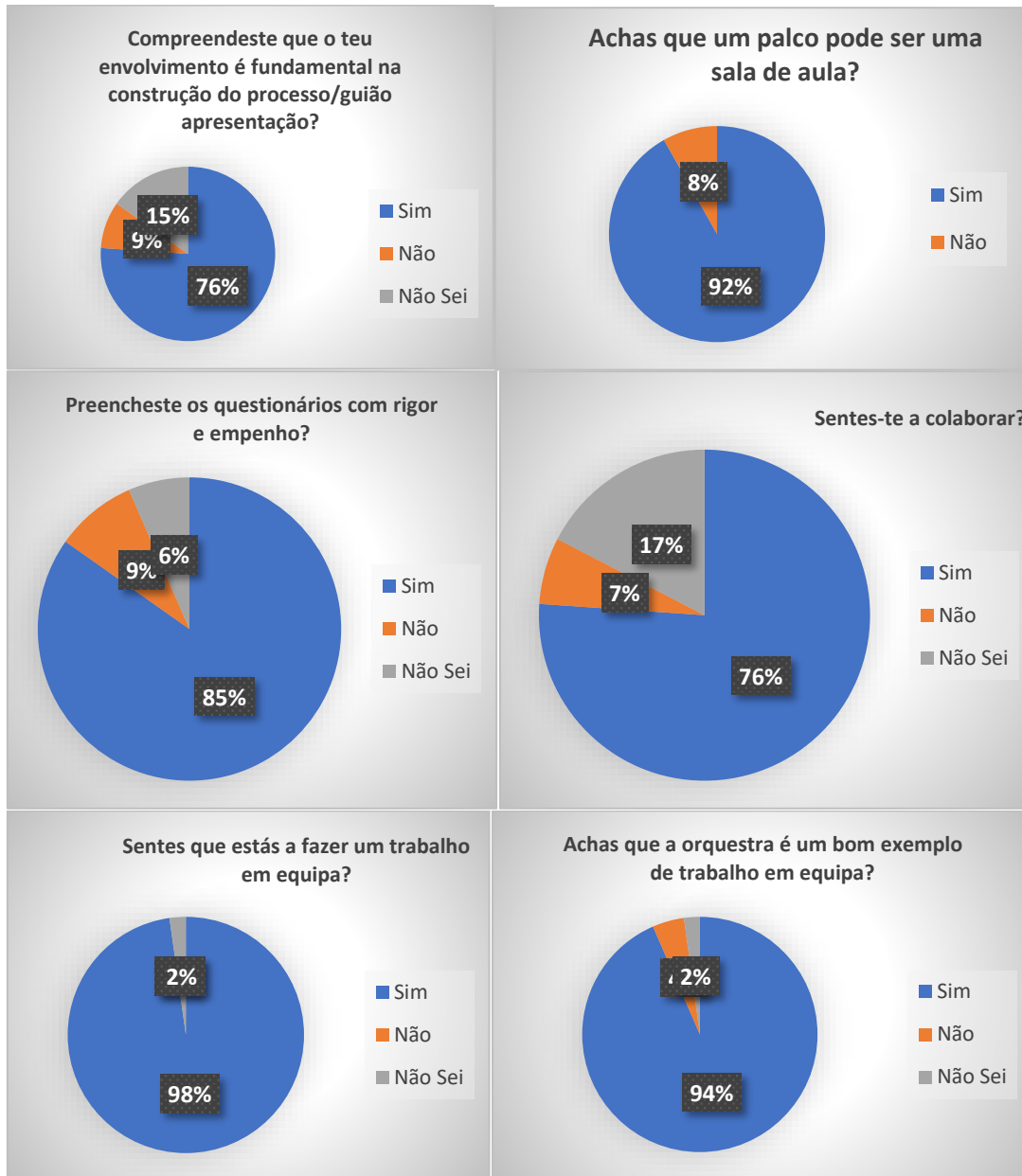
Total 57		1ª Semana		Não Respondeu	Mal preenchidos	Não entregaram
INTERESSE PARTICIPAÇÃO	Questionário 1.					
1.	Queres Participar na apresentação do dia 1 fev?					
	Sim	47				
	Não	0				
	Não Sei	3				
2.	Em algum dos anos anteriores, já foste do Staff?					
	Sim	34				
	Não	16				
PROCESSO CRIATIVO	Questionário 2.					
1.	Achas importante estar presente no desenrolar de todo o processo criativo que vai gerar a apresentação do dia 1.Fev?					
	Sim	48				
	Não	1				
	Não Sei	1				
2.	Estas disposta a comprometer-te com a entrega de trabalhos, cumprimento de prazos, horários, etc?			1		
	Sim	49				
	Não	0				
3.	Com que frequência estás deitada nas aulas em vez de estar atenta ao que é dito?			1		7
	Muitas vezes	3				
	Algumas vezes	26				
	Nunca	20				
4.	Sentes-te cansada?			1		
	Muitas vezes	16				
	Algumas vezes	31				
	Nunca	2				
5.	Sentes-te desmotivada?			1		
	Muitas vezes	5				
	Algumas vezes	34				
	Nunca	10				
6.	Sentes-te criativa?			1		
	Muitas vezes	10				
	Algumas vezes	32				
	Nunca	7				
7.	Porque razão faltas às aulas?			1	4	
	Apenas por doença	33				
	Porque me apetece	4				
	Porque penso que não marcam faltas	1				
	Porque me atraso	8				
8.	Motiva-te mais o trabalho num espaço diferente da sala de aula convencional?			1		
	Sim	49				
	Não	1				

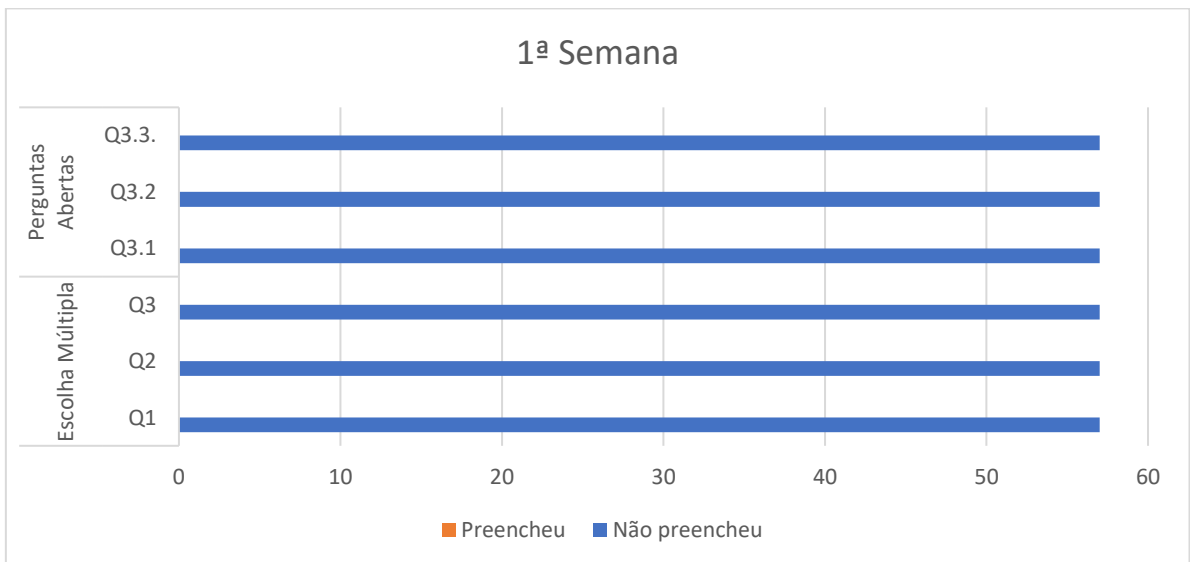
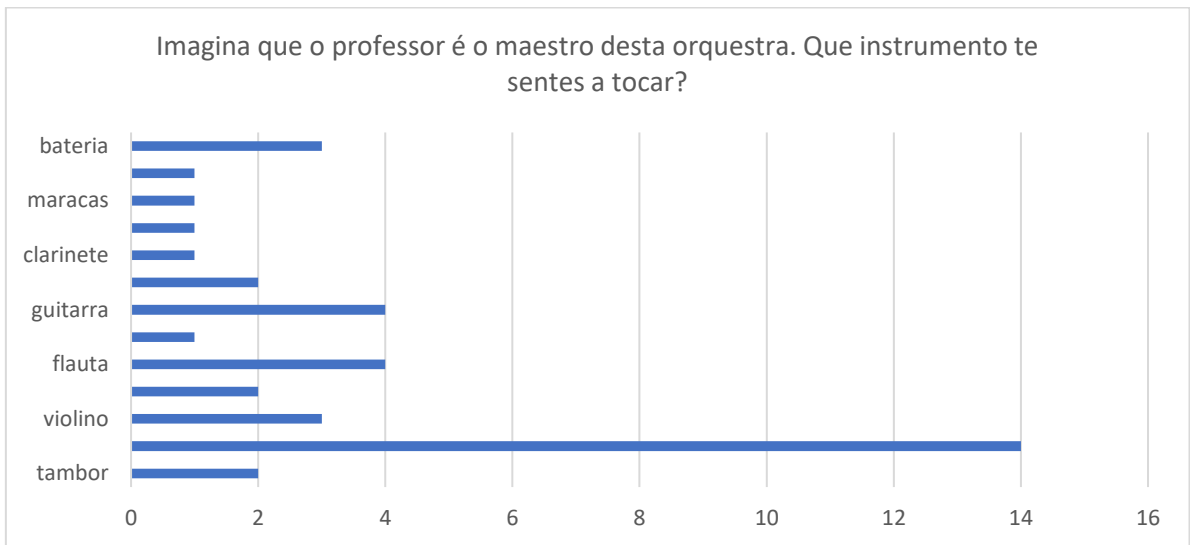
9.	Achas que um palco pode ser uma sala de aula?		1		
	Sim	45			
	Não	4			
10.	Tens alguma proposta/ideia para realizar na escola ao palco?		1		
	Sim	11			
	Não	38			
PERFIL ALUNO		Questionário 3.			
1.	Gostas de frequentar a escola, de estudar?		1		
	Sim	33			
	Não	11			
	Não Sei	4			
2.	Queres prosseguir os estudos (Ensino Superior, Outros?)				7
	Sim	35			
	Não	6			
	Não Sei	7			
3.	Foi importante a FCT na descoberta de ti mesmo enquanto pessoa e profissional?				
	Sim	46			
	Não	1			
	Não Sei	3			
4.	Estás na área de formação (infância, psicossocial, saúde) que pretendes?				
	Sim	41			
	Não	4			
	Não Sei	5			
Total 57					
PARA COMPARAR	Questionário 4.		Não Respondeu	Mal preenchidos	Não entregaram
1.	Preencheste os questionários com rigor e empenho?				
	Sim	39			
	Não	4			
	Não Sei	3			
2.	Compreendeste que o teu envolvimento é fundamental na construção do processo/guião apresentação?				
	Sim	35			
	Não	4			
	Não Sei	7			
3..	Sentes-te a colaborar?				11
	Sim	35			
	Não	3			
	Não Sei	8			
3.	Achas que a orquestra é um bom exemplo de trabalho em equipa?				
	Sim	43			
	Não	2			
	Não Sei	1			
5.	Sentes que estás a fazer um trabalho em equipa?			1	
	Sim	44			

	Não	0	
	Não Sei	1	
4.	Imagina que o professor é o maestro desta orquestra. Que instrumento te sentes a tocar?		
	tambor	2	
	piano	14	
	violino	3	
	trângulo	2	
	flauta	4	10
	pratos	1	
	guitarra	4	
	viola	2	
	clarinete	1	
	trompete	1	
	maracas	1	
	flauta transversal	1	
	bateria	3	

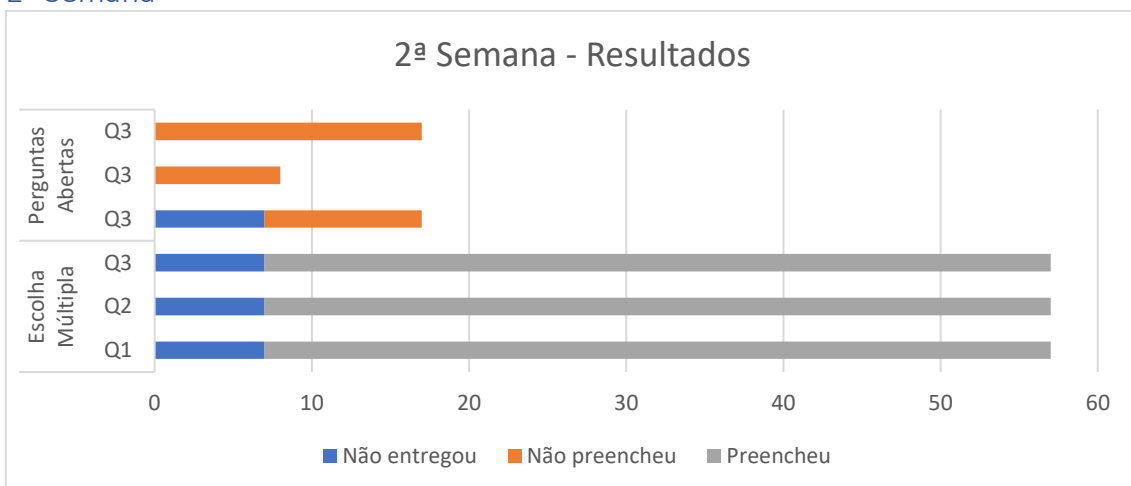
Análise de resultados 1ª semana







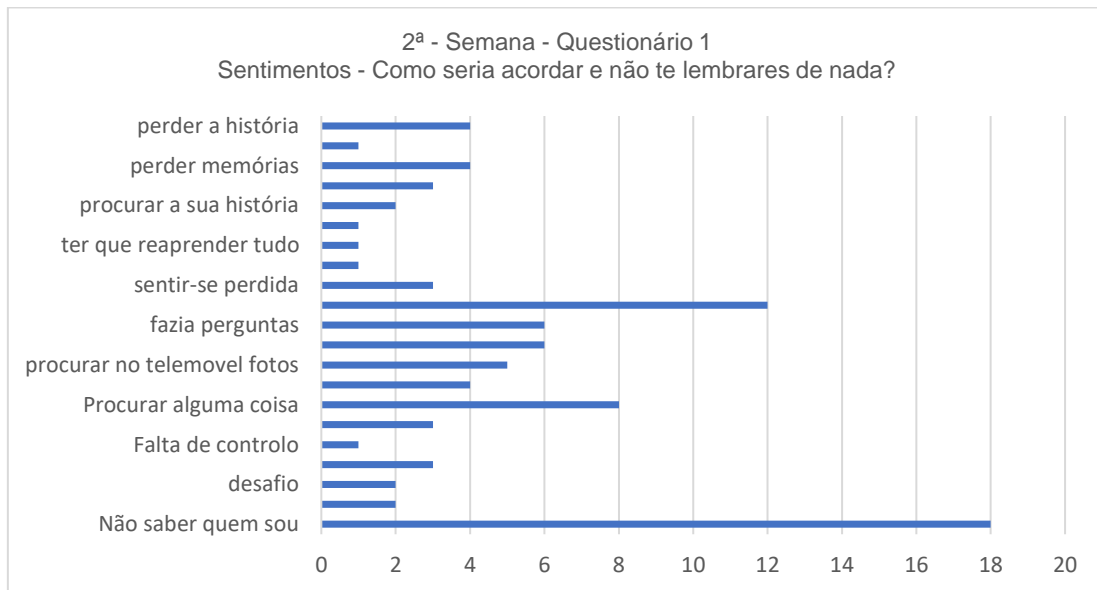
2ª Semana

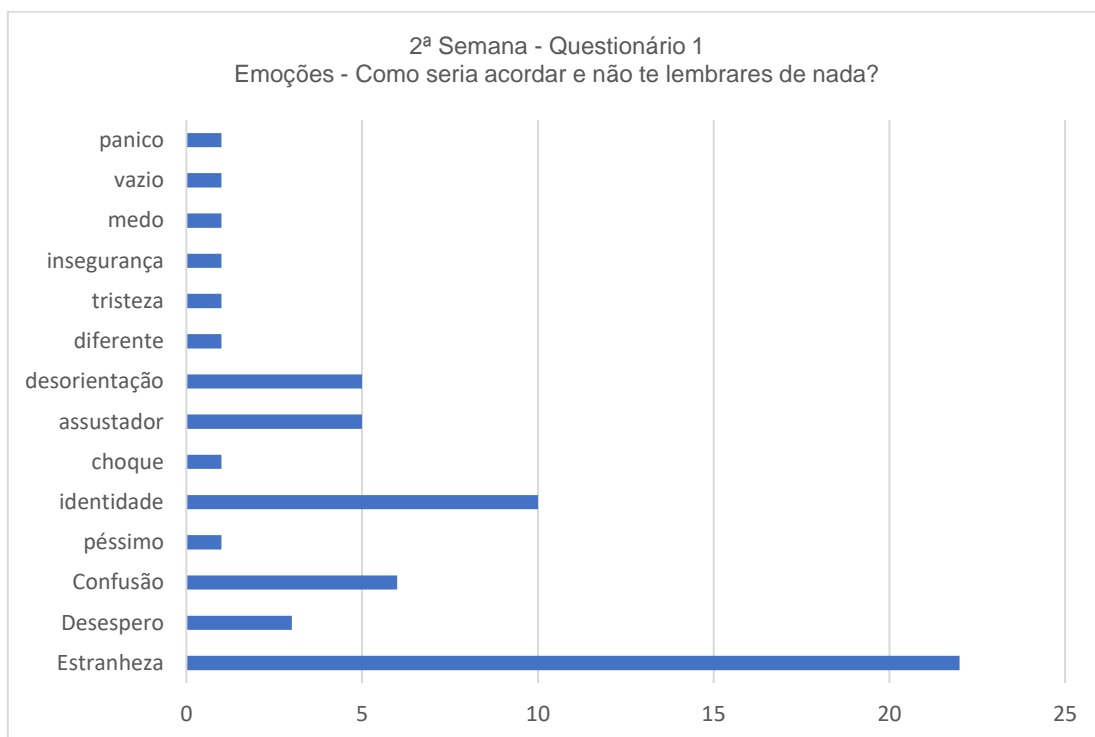


E2	Como seria acordar e não te lembrares de nada?	
	Não respondeu	3
Palavras	Estranheza	22
	Desespero	3
	Confusão	6
	péssimo	1
	identidade	10
	choque	1
	assustador	5
	desorientação	5
	diferente	1
	tristeza	1
	insegurança	1
	medo	1
	vazio	1
	panico	1
Ideias	Não saber quem sou	18
	perder parte de si	2
	desafio	2
	procura de si	3
	Falta de controlo	1
	Tentar perceber onde está	3
	Procurar alguma coisa	8
	Não sei	4
	procurar no telemovel fotos	5
	procurar alguém	6
	fazia perguntas	6
	procurava respostas	12
	sentir-se perdida	3
	voltar a ser bebe	1
	ter que reaprender tudo	1
	procurar o que gosta de fazer	1
	procurar a sua história	2
	ver-se ao espelho	3

	perder memórias	4
	nunca pensou nisso	1
	perder a história	4

Análise de Resultados 2ª Semana

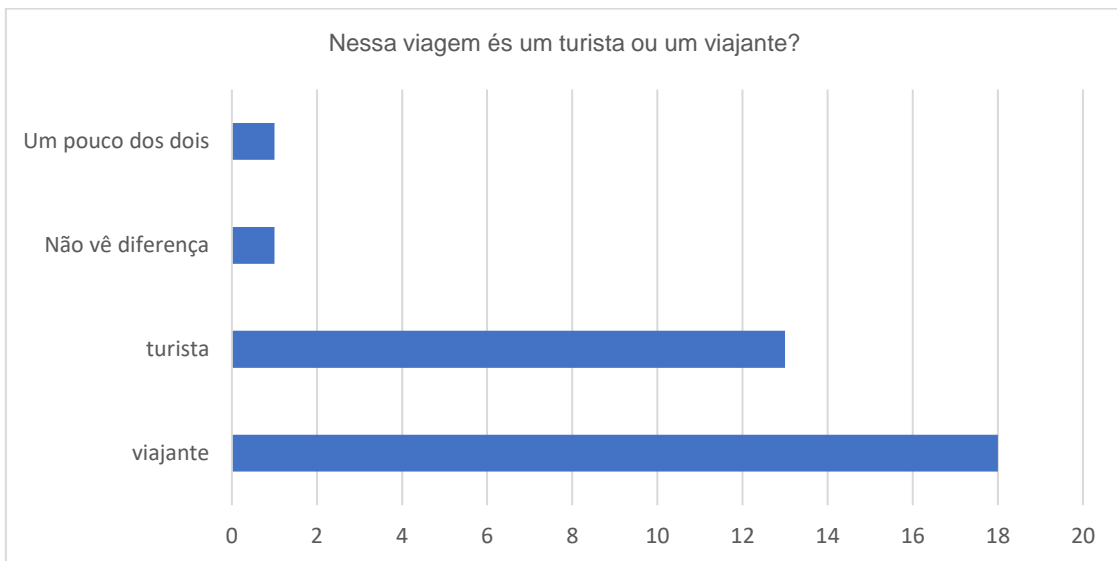
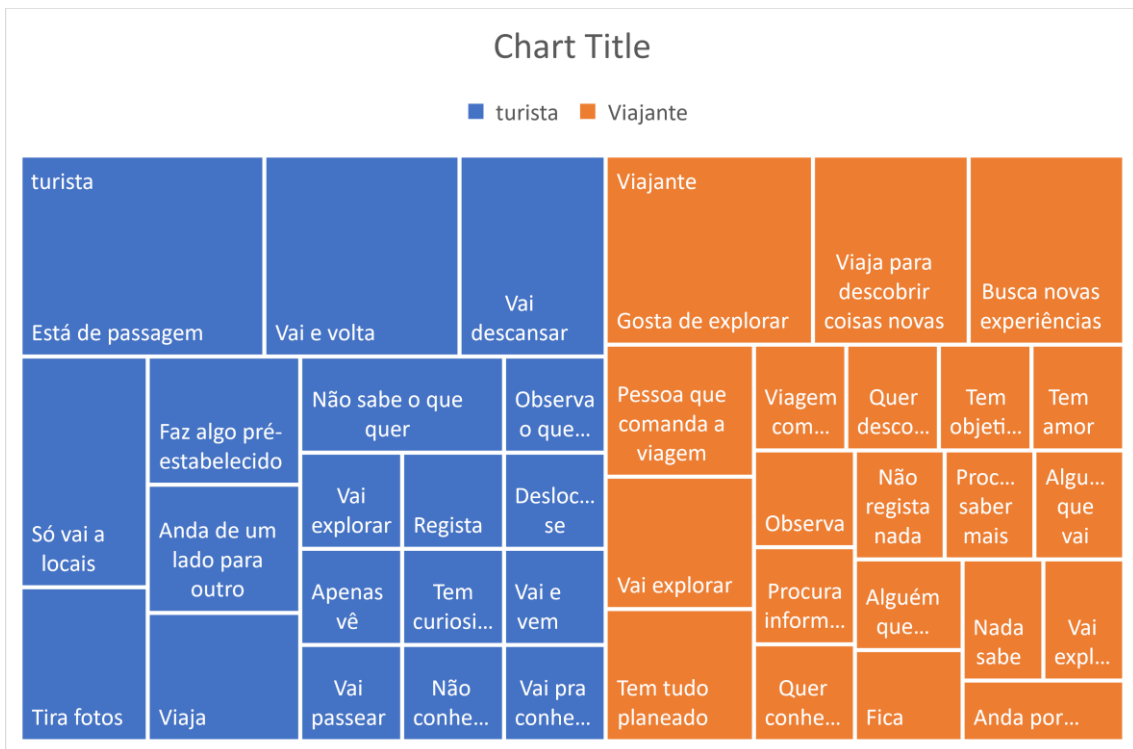




E3	Imagina que o teu percurso escolar é como uma viagem de conhecimento. Quando chegaste à VR, o que trazias na tua mochila? O que largaste pelo caminho? O que levas de novo?			
	Não respondeu	3		
	Não se percebe a resposta	2		
	Incompleta			
Trazia	Confusão	1	livros, cadernos, estojo, almoço	5
	desmotivação	1	força de vontade	2
	preocupação	1	esperança	4
	insegurança	5	determinação	2
	medo	8	entusiasmo	1
	vontade de aprender	10	experiências diferentes	1
	curiosidade	5	forma de ver	1
	calma	1	rebeldia	1
	paciência	1	falta de conhecimentos	1
	desconfiança	1	objetivos	4
	quase nada	1	espelho	1
	alegria	1	telemovel	1
	motivação	7	ansiedade	3

	valores	2	pânico do desconhecido	1
	memória	1	dúvidas	1
	culpa	1	sonhos	2
	se pudesse traria a sua mãe	1	ambição	1
	dor	1	confiança	1
	vergonha/timidez	2	vontade de ser alguém	1
Largou	desmotivação		almoço	
	confusão		nada	3
	medo	7	espelho	
	imaturidade	4	pânico do desconhecido	
	calma		insegurança	3
	paciência		o que fazia mal/negativo	3
	orgulho		insegurança na escolha da via prof.	
	medo de falhar	2	barreiras	
	precipitação		mau humor	
	peso (chatices, preocupações...)	2	vergonha/timidez	
	dor		entusiasmo	
	culpa		amizades	
	tristeza			
	preguiça	2		
Leva de novo	novos conhecimentos	18	livros e cadernos	
	novas amizades	2	experiências novas	7
	recordações boas	2	maturidade	2
	recordações más		nova visão sobre o mundo	
	história		mais rigor	
	identidade		certeza quanto à area prof.	2
	amigos	11	vontade de aprender coisas novas	4
	Fé		alegria	
	Amizade professores	2	sonhos concretizados	
	Memórias	3	novos sonhos	
	valores		esperança de ser melhor	2
	segurança auto-confiança	2		
	crescimento pessoal	2		

	Anda de um lado para outro	2
	Vai descansar	3
	Vai explorar	1
	Apenas vê	1
	Viaja	2
	Só vai a locais	3
	Vai passear	1
	Regista	1
	Não sabe o que quer	2
	Vai e volta	4
	Desloca-se	1
	Tem curiosidade	1
	Não conhece nada	1
	Vai e vem	1
	Vai pra conhecer	1
Viajante		
	Viaja para descobrir coisas novas	3
	Pessoa que comanda a viagem	2
	Viagem com objetivo	1
	Quer descobrir mundo novo	1
	Tem objetivo	1
	Tem amor	1
	Observa	1
	Procura informações para crescer	1
	Quer conhecer e vai descobrir	1
	Vai explorar	2
	Não regista nada	1
	Tem tudo planeado	2
	Procura saber mais	1
	Gosta de explorar	4
	Alguém que vai	1
	Alguém que sabe	1
	Fica	1
	Nada sabe	1
	Vai explorar	1
	Anda por países	1
	Busca novas experiências	3



5ª Semana

Ação 2 - Questionário 5 - 6ª Semana | Escola ao Palco

Contribuiu para futuro pessoal e profissional?		O que mais gostou		O que menos gostou	
Fiquei mais disponível para aceitar e receber toda a gente	3	Resultado geral	50	Desmotivação/stress nos Ensaios	45
Aproximou as pessoas, no trabalho também é assim	2	Sequência final despedida	45	Pessoas que "davam gracha"	1
Importante para o curso, aprendemos coisas de formas diferentes	2	Gratidão à professora pelo resultado e esforço	10	Pensar que não ia ficar nada de jeito	10
Tive que me superar	7	Muito gente emocionada e comovida, encheu os corações	45	Pessoas que ridicularizam outras para se sentirem melhor	5
Foi muita dedicação no trabalho	6	Lanche final	1	Nome devia ser o antigo: Festa das Famílias	1
Muito Esforço/Empenho	7	Este ano foi diferente	1	Muito stress	50
Trabalho de equipa	38	Nome diferente: Escola ao Palco	1	Pouco tempo para ensaiar	50
Preparação do momento: organizar	29	Feedback positivo	38	Tensão entre colegas	29
Criatividade e imaginação	6	Sentiu-se transmitir a mensagem	20	Erros durante as atuações/Descoordenação	15
Trabalho individual e coletivo ao mesmo tempo	8	Espectaculo lindo bem estruturado	15	Haver aulas durante os dias de ensaios, muito cansativo	40
Entender o que é um processo: planificar	10	Foi divertido	1	Pessoas que não tiveram destaque	1

Aprendi mais sobre responsabilidade	18	Desenho de luzes estava lindo	5	Se nos tivéssemos esforçado mais nos ensaios teria sido melhor	1
Aprender a ter ideias em conjunto	15	Inesquecível	50	Microfones falharam	1
Ajudou a saber controlar stress e ansiedade	17	Momento único na vida	38	Passagem dos livros	1
Ter que separar questões pessoais e profissionais	7	Gratidão à professora por não ter desistido dos alunos	15	O início	45
Tive que explorar mais de mim	12	Plástico: Sombras	5	Pensei que a mãe não estaria presente	1
Aceitar diferenças e limitações dos outros	6	Tudo	50	Ensaios muito cansativos	50
Emancipação: saber que sou capaz	1	Muita comoção	40		
Sentir que sou capaz	10	Repetir Cidade Educadora	15		
Ter que saber lidar com os outros	14	Puder partilhar, mostrar aos outros	35		
Ter que lidar com a pressão	8	Sentimento de realização de fazer parte	45		
Dinamizar "matéria-conteúdos e depois aplicar no trabalho	1	Turmas aproximaram-se	9		
Partilhar ideias com os outros em trabalho	13	Ver a cara feliz das pessoas	35		
Saber que os outros contavam comigo/responsabilidade	9	Ter uma despedida	10		
Fui técnica de "botões" ou da régie por uma semana	1	Ideias novas	5		

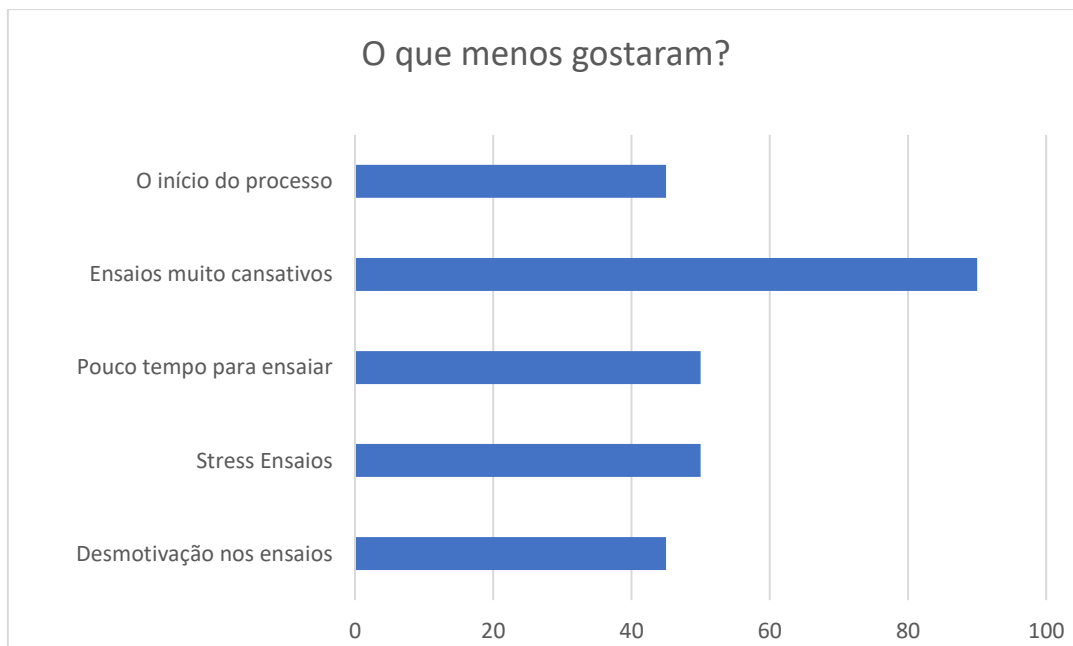
Tornei-me mais afetiva	3	O momento do "príncipezinho" fez lembrar a infância	1	
Tornei-me mais compreensiva	2			
Tornei-me mais amigável	1			
Posso ser mais extrovertida	5	Representação	Planificar, organizar, executar	56
Posso dar mais ideias	5		Comunicação: exposição de ideias	22
Aumentou a autoconfiança	35		Aprender de forma diferente	19
Ter atenção	2	Auto-representação	Superação	56
Ter paciência	10		Criatividade, Imaginação	7
Força de vontade	35		Responsabilidade	27
Trabalhar para os sonhos	1		Auto-controlo	30
Sentir-me livre	1		Auto-auto-confiança	118
Ser eu mesma perante os outros	19		Esforço, empenho, dedicação	48
Alcançar objetivos	17	Ação	Empatia	17
Sair da zona de conforto	5		Confiança no outro	17
ultrapassar medos	39		Trabalho em equipa	74
Acreditar mais em mim e nos outros	27		Tolerância	6

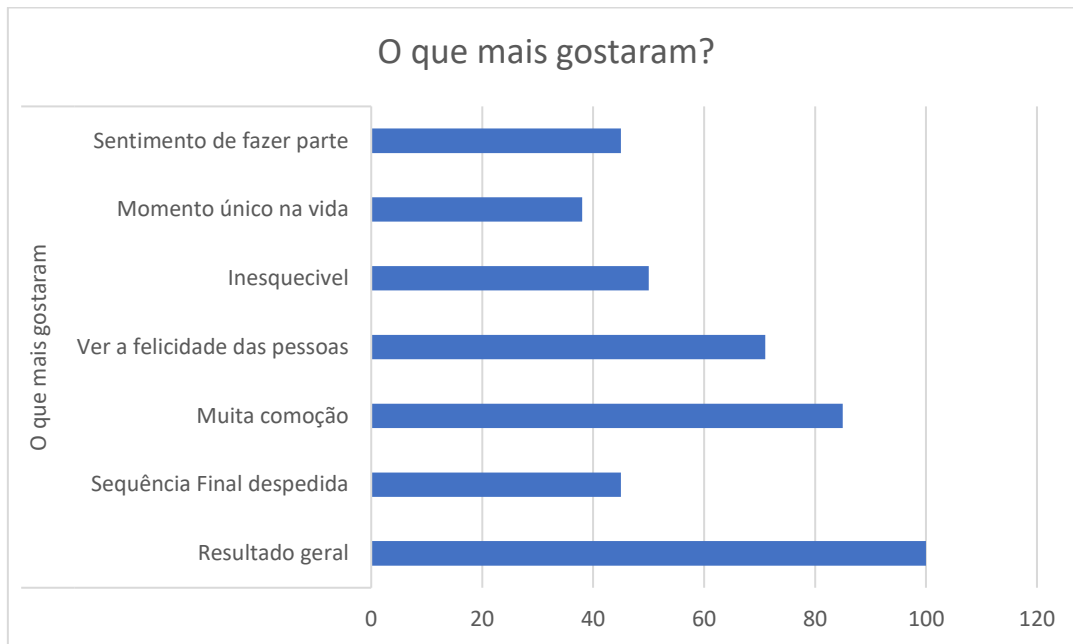
Confiar no outro	15
Comunicação	17
Falar frente a outros	8

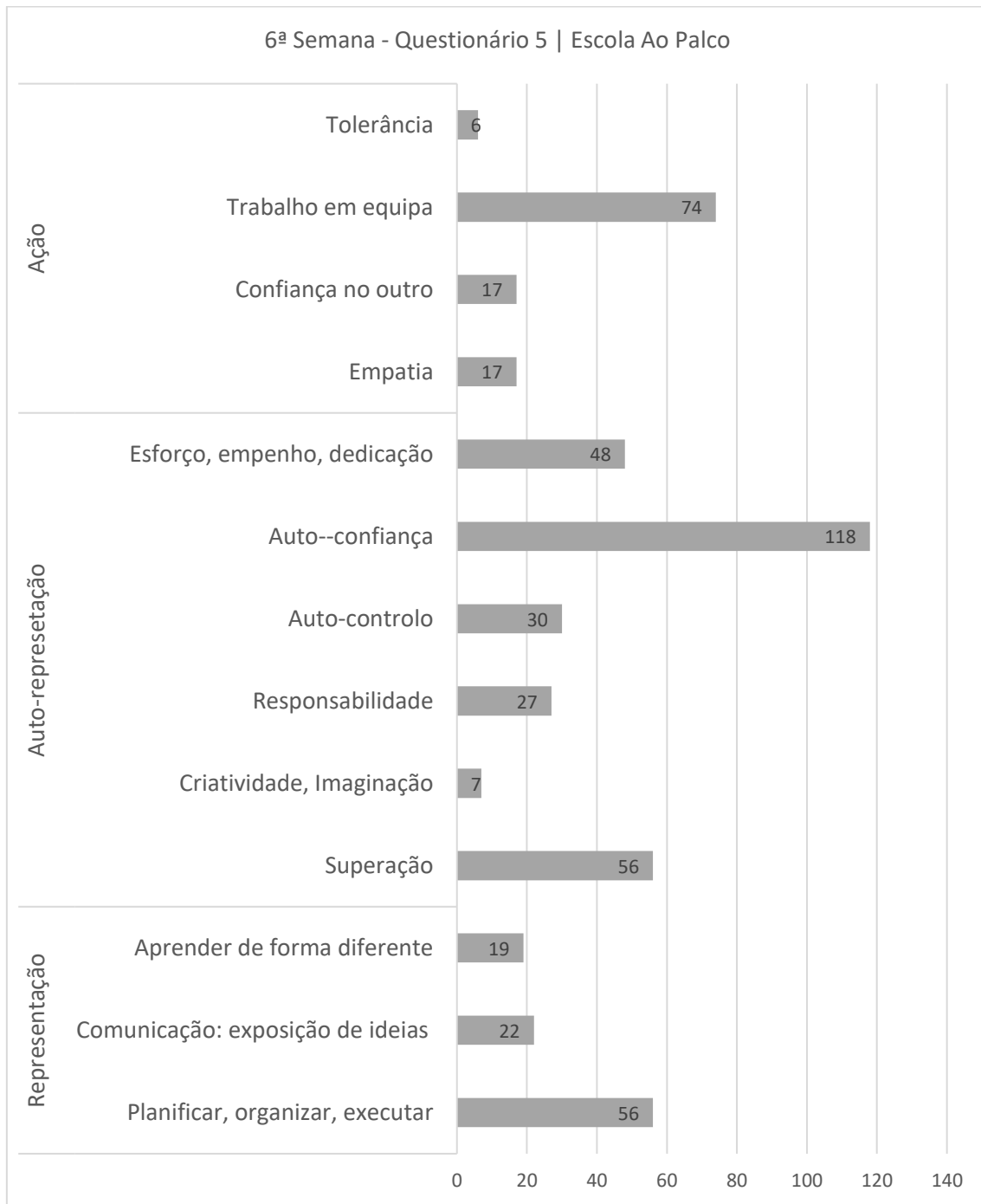
49
7

497

6ª Semana - Análise de Resultados

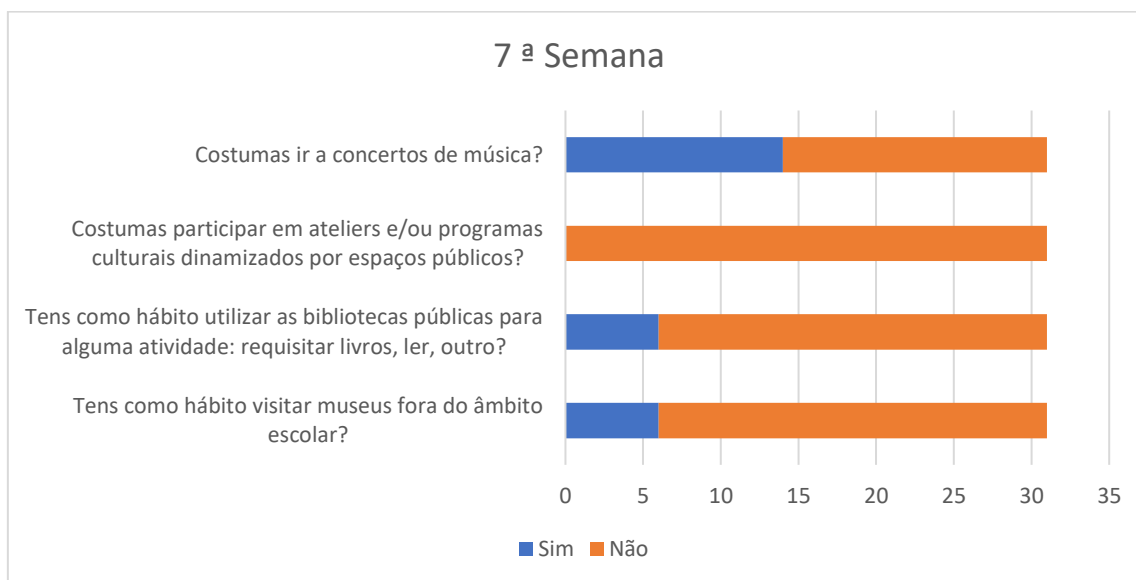






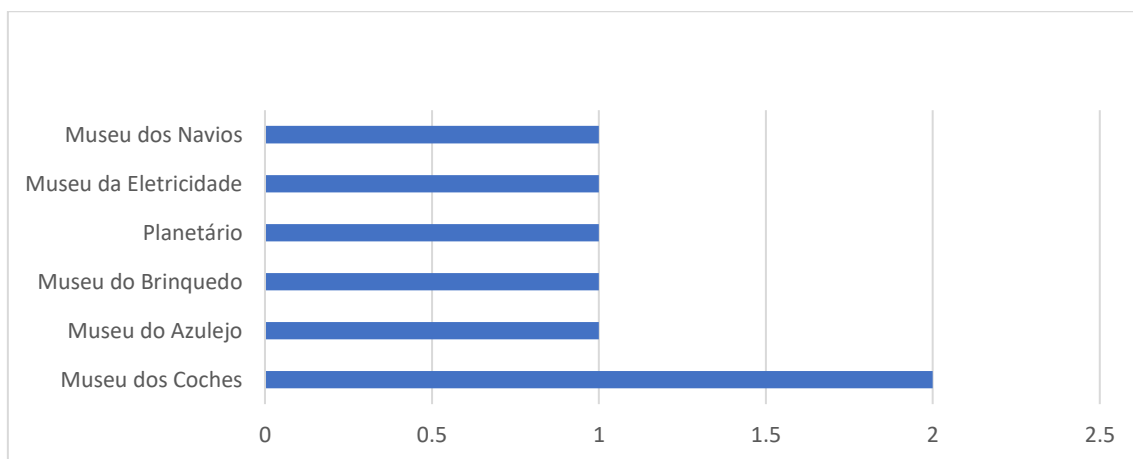
7ª Semana – Bairro dos Museus

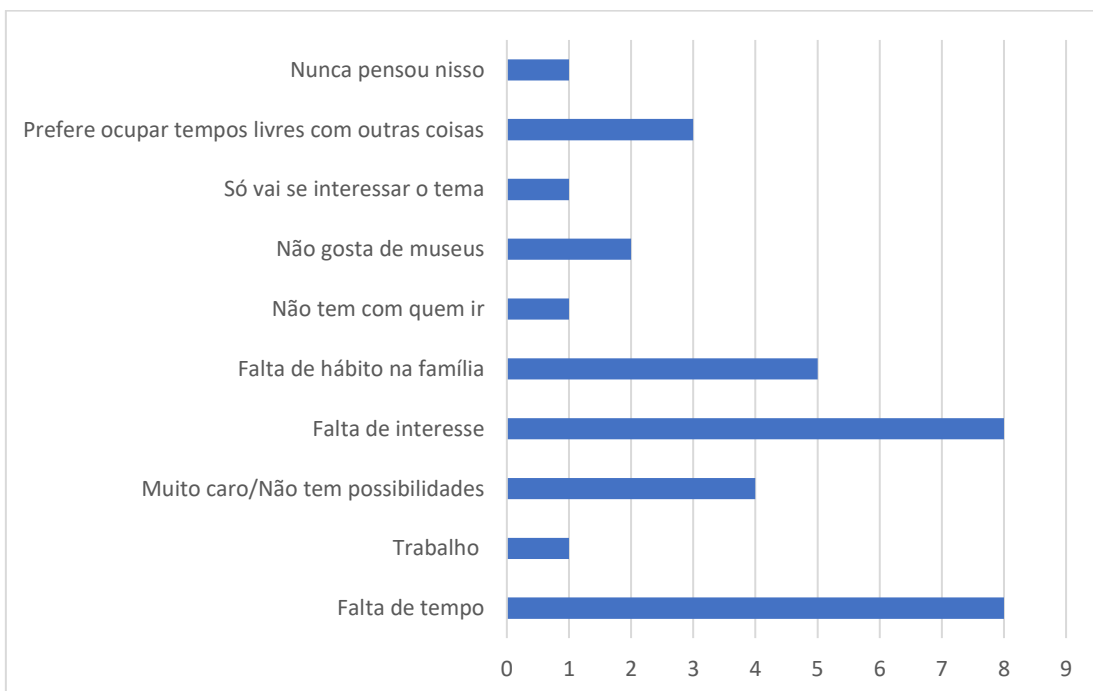
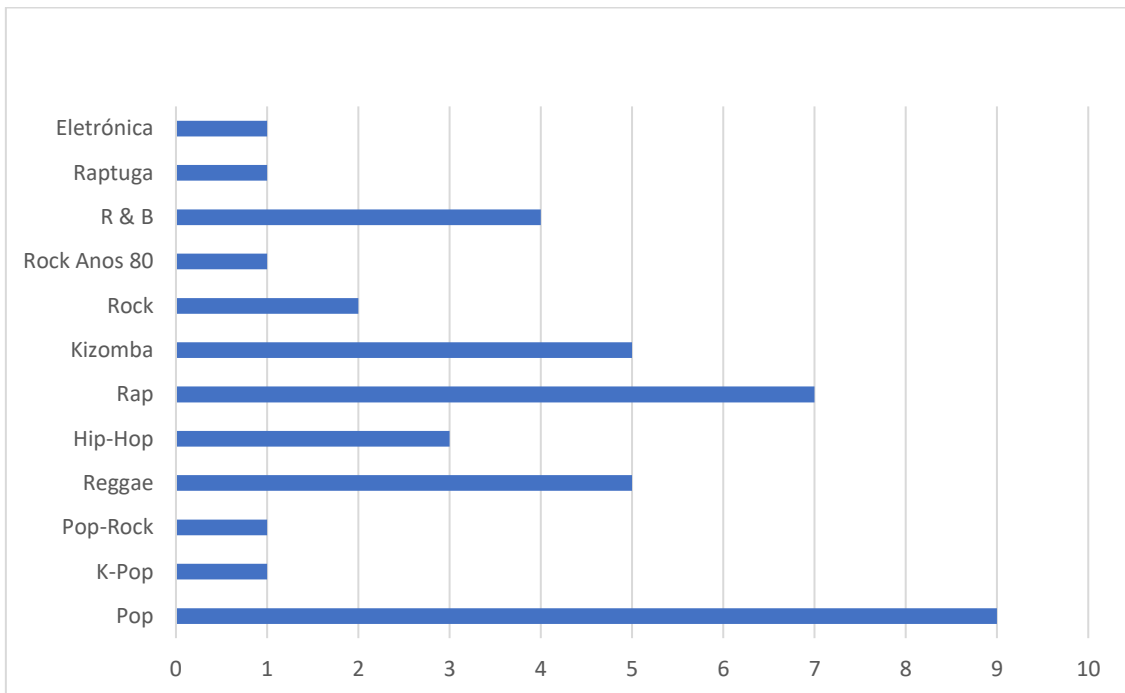
Questionário A - Atividades Culturais		Total. 31	
		Sim	Não
1.	Tens como hábito visitar museus fora do âmbito escolar?	6	25
2.	Tens como hábito utilizar as bibliotecas públicas para alguma atividade: requisitar livros, ler, outro?	6	25
3	Costumas participar em ateliers e/ou programas culturais dinamizados por espaços públicos?	0	31
4	Costumas ir a concertos de música?	14	17



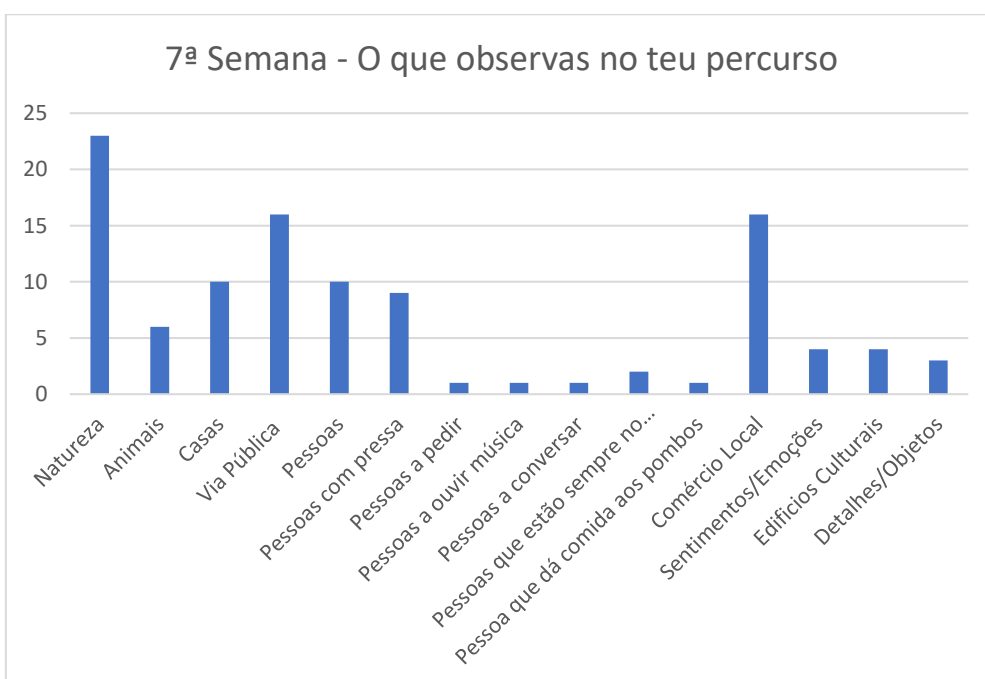
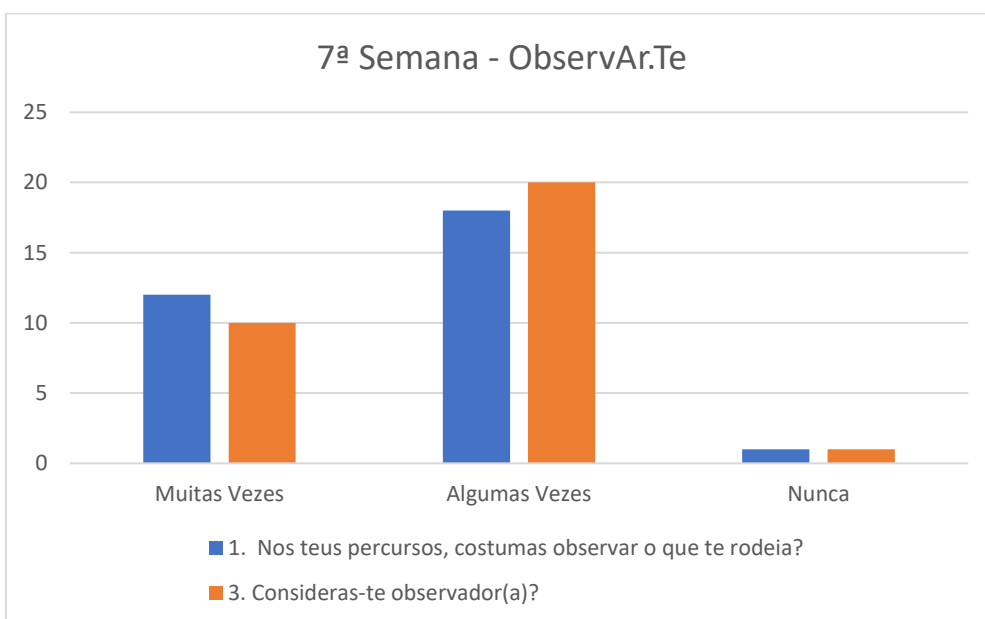
1.a		1.b		4.a	
Se respondeste sim, refere o que mais gostaste de visitar		Se respondeste não, tenta referir de forma sucinta as razões porque não tens esse hábito		Se respondeste sim, refere o género musical por ordem de preferência	
Museu dos Coches	2	Falta de tempo	8	Pop	9
Museu do Azulejo	1	Trabalho	1	K-Pop	1
Museu do Brinquedo	1	Muito caro/Não tem possibilidades	4	Pop-Rock	1
Planetário	1	Falta de interesse	8	Reggae	5
Museu da Eletricidade	1	Falta de hábito na família	5	Hip-Hop	3
Museu dos Navios	1	Não tem com quem ir	1	Rap	7
		Não gosta de museus	2	Kizomba	5
		Só vai se interessar o tema	1	Rock	2
		Prefere ocupar tempos livres com outras coisas	3	Rock Anos 80	1
		Nunca pensou nisso	1	R & B	4
				Raptuga	1
				Eletrónica	1

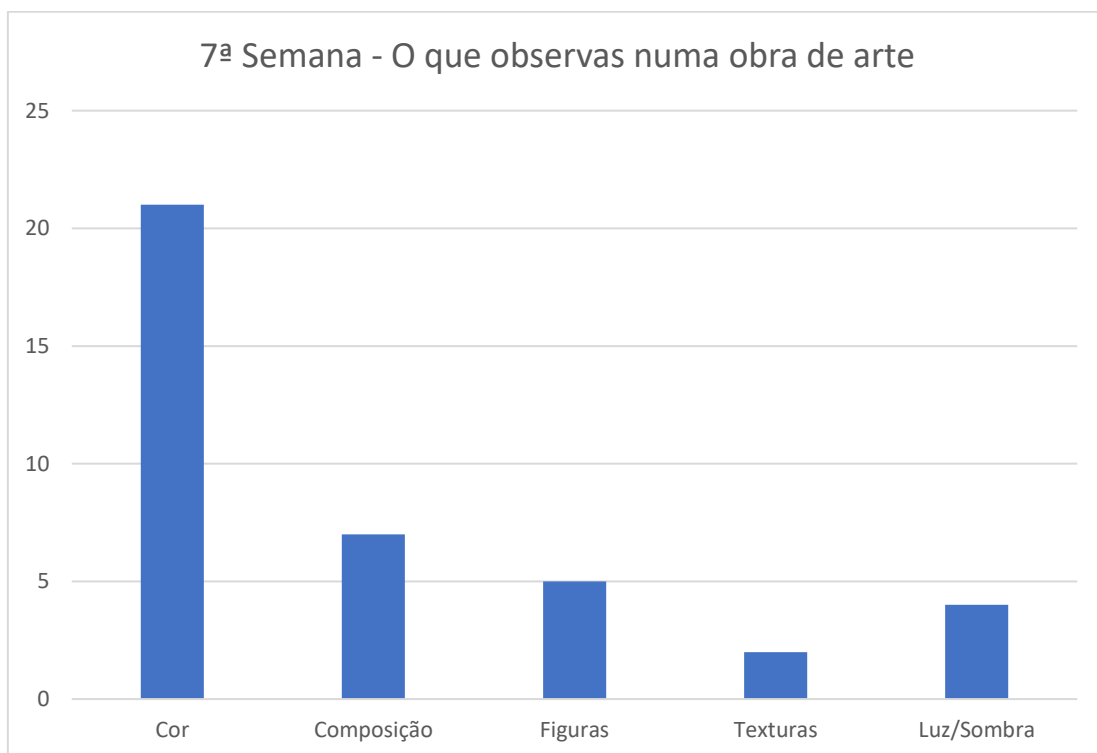
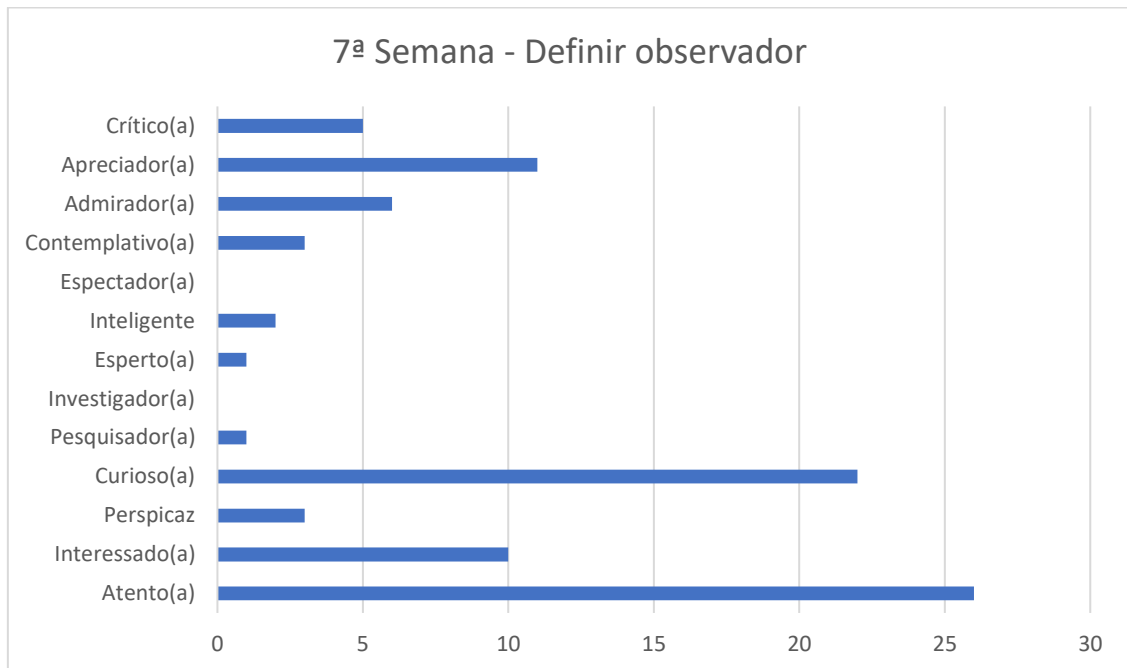
7ª Semana – Análise de Resultados





Questionário B - ObservAr.Te		Total. 31		
		Muitas Vezes	Algumas Vezes	Nunca
1.	Nos teus percursos, costumavas observar o que te rodeia?	12	18	1
3.	Consideras-te observador(a)?	10	20	1





**No teu percurso
casa/escola, refere o
que te lembras de ver?**

Mar	5
Árvores	5
Pássaros	
Casas	10
Estrada	3
Pessoas	10
Animais	5
Sinais	2
Cafés	7
Carros/transportes	7
Natureza	3
Jardins/Parques	4
Pessoas com pressa	9
Paisagem	
Campo	
Céu	
Hoteis	
Trânsito	2
Nascer do sol	
Discussões	
Gargalhadas	
Diversão	
Praia	
Centros Comerciais/Lojas	4
Acidentes	
Paragens de Autocarro	2
Bancos	
Escolas	4
Bicicletas	
Atelier Pintura	
Supermercados	2
Palácios	
Igrejas	2
Pessoas a pedir	
Museus	
Armazens	

Serra de Sintra
Estação Comboio 2
Pessoas a ouvir música
Pessoas a conversar
Criança à espera do pai
Pessoas que estão sempre
no mesmo sítio 2
Senhora que dá de comer
aos pombos
Farmácias

Natureza	23
Animais	6
Casas	10
Via Pública	16
Pessoas	10
Pessoas com pressa	9
Pessoas a pedir	1
Pessoas a ouvir música	1
Pessoas a conversar	1
Pessoas que estão sempre no mesmo sítio	2
Pessoa que dá comida aos pombos	1
Comércio Local	16
Sentimentos/Emoções	4
Edifícios Culturais	4
Detalhes/Objetos	3

**Seleciona 3 palavras
que definam para ti
ser observador(a)**

Atento(a) 26
Interessado(a) 10
Perspicaz 3
Curioso(a) 22
Pesquisador(a) 1
Investigador(a) 0

Esperto(a)	1
Inteligente	2
Espectador(a)	0
Contemplativo(a)	3
Admirador(a)	6
Apreciador(a)	11
Crítico(a)	5

**Quando olhas para uma
pintura, desenho,
fotografia, ou outro suporte
visual no que reparas
primeiro?**

Cor	21
Composição	7
Figuras	5
Texturas	2
Luz/Sombra	4

Análise Final – Tabela de Relação Perfil Aluno | Conteúdos Transversais | Fontes variadas

COMPETÊNCIAS (auto-conceito)	Eventos	Sala de Aula		Tempo Informal		Relação Ganhos PA Conteúdos
		Palco	Cidade			
	Significados	"Senti que conseguimos passar a mensagem"	"... Poucas escreveram a mesma palavra pois houve diferentes sensações para cada uma de nós..."	"... Quando era pequena queria ser escritora..."	Carta	Criou produtos com diferentes linguagens simbólicas
"Fez-nos pensar e perguntar o que é a nossa identidade, a nossa história"		"eu percebi que aquelas imagens têm a ver com qualquer coisa, que estão a relatar, a dizer qualquer coisa..."	"... Escrever para mim, é como se estivesse a falar por outros meios..."	Carta		
"gostei da preparação do momento: planificar, organizar, pensar no processo para um resultado melhor"		"... As pessoas que estavam nas imagens pareciam estar numa angústia existencial de sofrimento..."	"... Não tenho muito jeito para desenho mas dei o meu melhor!... E não está "trafulha"!!	Carta		
"Fiquei a perceber melhor o que é um processo: planificar"		"... Ao longo do percurso comecei a compreender melhor o que a Paula Rêgo queira dizer com a sua arte."	"... A arte para mim é como falar mas de outra maneira..."	Conversa informal		
"Trabalhamos a comunicação ao falar perante tanta gente"		"... Apesar de termos percebido continuo a achar as obras estranhas e confusas..."	"Ontem queria ter dito muito mas não consigo por vergonha..."	SMS	Actuou Socialmente em diferentes contextos	
"Ser eu mesma perante os outros"		"... Aprendi que não é necessária muita coisa para contar uma história a uma criança..."	"... O 3º ano foi sem dúvida o meu preferido, descobri que tenho jeito para alguma coisa..."	Whatsap		
"Foi difícil falar frente a outros"		"... Eu escrevi alegria e paz, pois aquelas atividades fizeram-me voltar ao tempo de criança em que tudo era 100% puro..."	"... Devíamos fazer isto mais vezes..."	conversa informal		
Interações		"Descobri que posso dar mais ideias!"	"...em vez de folhas de papel, usarmos casca de uma árvores para escrever, foi tudo à base da natureza em vez de ser sempre a parte material e sempre o mesmo, utilizámos aquilo que a natureza nos oferece..."	"... Mudou muito a minha opinião sobre tudo. Agora tenho mais gosto em conhecer, ganhei mais curiosidade pelo mundo, agora quero explorar tudo à minha volta..."	SMS	Fez emergir novas perspectivas nos modos de observar os processos
		"...ter que sair da zona de conforto"	"Por ser tão estranha, despertou um maior interesse à medida que ia sendo explicado começámos a entender..."	"... Já estou a trabalhar aos poucos no meu blog pessoal..."	Carta	
		"Tive que explorar mais de mim"	"... Já não era só casca da árvore, era partilha...eram experiências e memórias..."	"... Na régie as coisas eram diferentes, vê-se tudo de forma diferente..."		
	"Fui técnica de "botões" ou da régie por uma semana"	"... Achei interessante como transformaram parte de madeira na cabeça de um touro..."	"... Este gosto que tenho pela arte agora, que nos fez sair da nossa bolha, do nosso telemóvel..."	SMS	Experimentou diferentes técnicas	
"Senti que sou capaz"	"... Senti-me a fazer parte da minha infância pois quando era pequena trepava às árvores..."	"... Eu nunca tinha visto uma máquina tão gigantesca como aquela... A primeira coisa que pensei foi: UAU!"	whatsapp			
Interações	"Achei importante para o curso, aprendemos coisas diferentes"	"... esta foto transmite-me vários sentimentos que foram vividos nesta atividade..."	"... Foi muito importante experimentar..."	conversa informal	Utilizou diferentes formas de expressão e representação de si mesmo	
	"Tive que me superar"	"... Cada árvore é diferente, tem as suas texturas e as suas características..."	"... Eu não sabia que era capaz..."	conversa informal		
	"O momento do "princezinho" fez-me lembrar a infância"	"... Pude imaginar que estava num elevador que tanto podíamos ir para cima como para baixo..."	"... Nunca pensei ser capaz..."	whatsapp		
Interações	"percebi que aquilo não era só um bocado de plástico mas todas as memórias que levo nele"	"... A textura era macia... O lugar parecia a "família"	"... Estou tão contente por ter conseguido..."			

"Ter que lidar com a pressão, não foi fácil..."	"... No início não estava a perceber mas depois começou a ficar tudo mais simples...."	"...quando penso agora na palavra metáfora, tem outro significado e sempre que a ouvir vou lembra-me de si..."	SMS	Resignificou as aprendizagens e vivências
"Aprendi a confiar no outro"	"... Acreditámos que os quadros têm histórias, no entanto não temos a capacidade para os entender"	"...isto inspirou-me imenso..."	SMS	
"Tive que aprender a ter ideias em conjunto"	"... Observámos melhor e com mais atenção e a explicação da senhora ajudou a perceber e a fazer sentido..."	"... por me ter dado a conhecer o Palco da Vida, cada história, canção, folhas rasgadas e pintadas, graças a tudo isso, e muito mais, tornei-me numa pessoa com novas linhas de pensamento, estará sempre na minha memória..."	Agradecimento presente num relatório final de estágio	
"Ajudou a saber controlar stress e ansiedade"	"... Aquele sitio era calmo, relaxado, muito relaxado..."	"... Nunca me tinha acontecido nada deste género..."	Carta	Desenvolveu o autocontrolo
"Senti-me livre"	"... A atividade dos espelhos foi muito significativa pois mostrounos novas perspectivas. Esses pontos de vista deparamos sempre de nós, da posição em que estamos e da disponibilidade que temos para nos mover e aceitar novas perspectivas do mundo, novas formas de viver..."	"... A professora tem razão naquilo que me disse, eu provavelmente sou capaz de fazer algo..."	conversa informal	
"Aprendi a ser paciente, pois tudo tem o seu tempo..."	"... No momento em que estava de olhos vendados sentia-me noutro sitio..."	"... Descobri que somos capazes..."	Conversa informal	
"Aprendemos a trabalhar com várias pessoas, o que contribui para aprender a ouvir várias opiniões e a saber o que fazer quando temos um projeto que envolve tantas maneiras de trabalhar pois cada um tem uma maneira diferente de fazer as coisas, de trabalhar e até de reagir"	"... fico muito contente de olhar para esta foto e ver que estavam todas muito felizes e admiradas..."	"... Nunca me vou esquecer e vou levar este ensinamento para a vida..."	sms	Trabalhou em equipa
"Ter que saber lidar com os outros"	"... Ao estar com a minha colega a guiá-la de olhos vendados, senti que estava a levá-la a ver outro mundo..."	"... A professora é um exemplo e vou dar sempre o melhor de mim...vou usá-la sem duvida como exemplo para toda a minha vida..."	sms	
"Aproximou as pessoas, no trabalho também é assim"	"... A que estava à espera já chegou e depois dirigiu-se para a que estava à espera..."	"... Depois do palco as turmas ficaram todas a relacionar-se mais umas com as outras..."	conversa informal	
"Saber que os outros contavam comigo... Que responsabilidade!"	"... É uma árvore em que já se nota um grande envelhecimento... Não sei se alguém olha para ela mas desta vez foi diferente..."	"... Todo este percurso valeu a pena..."	sms	Mostrou autonomia
"ajudou a perceber que as coisas não aparecem do nada e que há um longo percurso, há horários a cumprir..."	"... Está na hora de mudar este caminho, mudar de direção, revivê-lo..."	"... Às vezes penso que não sou capaz de fazer algo... E então para tentar fugir a isso, faço outra coisa..."	Carta	
"... Deu-me ferramentas que me serão úteis no dia a dia, como pessoa e no meu trabalho..."	"... Vivemos num mundo a preto branco, prejudicamos a nós e ao que nos rodeia, sem pensar nos riscos a que nos submetemos..."	"... Daqui para a frente vou sentir mais confiança em mim..."	conversa informal	
"Tive um sentimento de realização, de fazer parte"	"... Como vai ser o mundo se não paramos de o poluir..."	"... Sem si não teria conseguido..."	sms	Soube Cuidar de Si e do Outro
"Partilhar ideias com os outros em trabalho"	"... os espelhos na terra que refletem o céu (...) o céu é o reflexo da terra e a terra o reflexo do céu, e nós, seres humanos estamos no meio e temos o dever de cuidar deles..."	"... Senti que fui mesmo útil e que alguém apostou tudo em mim..."	carta	
"Fiquei mais disponível para aceitar e receber toda a gente"	"... O mar é o nosso reflexo, quer queiramos, quer não, todos os nossos descuidos acabam no mar..."	"... O mundo tem reservado coisas boas para as pessoas boas..."	carta	

ANEXO 18. Guião de Apresentação 01 fevereiro 2019

Guião Finalistas 18|19 – duração 30”

Escola Profissional ValdoRio 2018 |2019

Objetivo	Descrição	Projeção	Audio Outros	Duraç
Início	Título PROJETO : EncontrAr.Te			
Introduzir tema Trabalho de projeto	<p>Entra Video 1 (1”), apresentação projeto - termina com início do instrumental.</p> <p>Música - Quase Lá (entra instrumental (2,26”)</p> <p>Aos 30” entrada de pessoas (todas as turmas)</p> <p>termina com projeção “Não há aprendizagem sem viagem. Não há conhecimento sem interiorização do mesmo pelo individuo, se não for inscrito na história de cada um e se não for objeto de uma apropriação pessoal.” ”</p>	Vídeo 1 (entrada + Quase Lá)	Inicia com todos os head-sets ligados)	3,53”
Transição	(saem TASE e TAPSE quando termina) TAIE posição relógio			
TAIE16 INFÂNCIA	1º Acto – Metáfora da Viagem Apresentado por: Curso Técnico de Apoio à Infância HISTÓRIA Acompanhadas ao piano por Hugo Reis	Slide 1		0,10”
	Mudança de luz – som de relógio a contar			
Guião TAIE	Há muito, muito, tempo... Não, não foi assim há tanto tempo!			
PALAVRAS CHAVE: História, Memória	Houve um tempo diferente, Como em todos os tempos, Diferente dos anteriores.			
1. Há sempre uma forma de começar uma história...	Os avós... contavam histórias ao deitar, E os netos ouviam as histórias, E depois, cresciam e contavam aos filhos, E os filhos cresciam e tornavam-se avós. Eles contavam as mesmas histórias tantas vezes que não se contam pelos dedos... Os netos cresciam com as histórias que lhes contavam a eles quem foram, no tempo que passou.	Slide 3	Som de relógio em crescendo	1”
Há muito, muito tempo	E o tempo... sempre a correr sem parar, E as histórias, sempre a percorrerem o tempo, E assim, chegaram ao tempo de agora. Mas o tempo, mudou os filhos, ficaram sem tempo os avós ficaram arrumados		Leitora	
Figurinos: Cidade Educadora (agora jovens diferentes estilos)	... e os netos... (largam livro com força no chão) perderam a voz que embalou as suas memórias. (mudança de atitude/pegam no telemóvel, estão a movimentar-se até entrar o vídeo)		Pode ter mic fixo ou wireless	

Elemento de ligação: Objetos evocativos textuais.				
	MUDA LUZ			
2. Uma pergunta, um ponto de partida	1º Questionário: Como seria acordar e não me lembrar de nada? (vídeo alunas - conversa informal)	Slide 4		1,05"
	MUDA LUZ			
Musica pantera cor de rosa 3. ... há sempre um "herói" nas histórias Polegarzinha	(Beatriz) –(desesperada)... não encontro o meu telemóvel... viste onde o deixei? (Carolina) – E agora? (Beatriz) – Agora... o que é que eu faço?...está lá toda a minha vida... (Carolina) – Eu ajudo-te a procurar a tua vida... lembras-te por onde passaste até aqui? (Beatriz) – Não! (Carolina) – Não? (Beatriz) – Não! (Carolina) – Porquê? (Beatriz) – Porque estava ao telemóvel! Dahhh... (enquanto falam as outras movimentam-se com o telemóvel na mão e os olhos no ecran – coreografia pantera cor de rosa)	Slide 5	2 head-sets	0,30"
	PARAR . CONGELAR MOVIMENTO			
4. Como/On de vive o herói... ... no Sec.XXI...	Video Profª Raquel Veiga Polegarzinha, filha da Internet e do smartphone, neta da revolução tecnológica. Os seus dias são passados com os dedos nas teclas e os olhos num ecran. Podemos encontra-las no instagram a ver imagens, no whatsapp a trocar mensagens e a sua forma de escrita são os emojis... São tantas as imagens que vê a cada dia que estas adquiriram uma preponderância crescente na forma como ilustram o mundo e a sua história vai ficando inscrita nas mais variadas redes sociais e assim se vai definindo a sua identidade... ... mas... o que é que isto quer dizer?	Slide 6		1"
Segue pantera cor de rosa...	(Beatriz) – Quer dizer... eu estava ao telemóvel a falar com a minha BFF... a jogar um Candy Crush... enquanto via o que me aparecia no youtube... nada de especial... e ainda pus Like numas 100 fotos no insta, publiquei mais, sei lá, tipo, 50 fotos no FB... #euzinha acabadinha de acordar, #euzinha a fazer anos #euzinha com a minha BFF na VR, #euzinha e a D.Lidia, #euzinha a comer um chocolate...	Slide 7		0,30"
	PARAR – CONGELAR MOVIMENTO			
5. Há sempre algo que atrapalha a missão do herói...	Video Profª Ana Cristina Jesus Linguagens diferentes? Como comunicar? Entender a forma como os jovens vêem o mundo, pode ajudar a compreender as culturas juvenis contemporâneas situadas num contexto cada vez mais globalizado e tecnologicamente mediado...	Slide 8		0,20"

<p>“... desculpe mas não estou a perceber...”</p>				
<p>Segue pantera cor de rosa...</p> <p>6. Slim, o herói tem sempre uma missão...</p> <p>Hoje a missão é criar memória</p>	<p>(Carolina) – Então espera... posso ver o que publicaste e vejo por onde passaste, o que fizeste até agora!!</p> <p>(Beatriz) – Amigas... isto somos tão nós... (Carolina) – Amiga, essa foi granda dica... para quem não apanhe que estamos a tentar ilustrar o tema da viagem da aprendizagem no Sec.XXI... somos tão nós... percebes...? (Beatriz) – sim... mas.. é assim, se queres que nos entendam, tens que explicar tudo... (continua a procurar o telemóvel) (Carolina) – Ninguém nos entende... eu nem sei se quero explicar tudo... eu nem sei o que quero explicar... ai, estás-me a baralhar toda... não estavas a procurar a tua vida... (Beatriz) – Claro que não entendem!!! ... achas que alguém entende que a minha vida está toda no meu telemóvel...???? até parece que me falta uma parte de mim, onde é que o deixei... ai, #euzinha toda tecla 3... (Carolina) – Precisas de te encontrar mesmo... estás pior que a minha mãe que nunca sabe onde deixou os óculos... (Beatriz) – eu sei o que sei... é assim, eles sabiam tudo na ponta da língua e nós sabemos o que sabemos na ponta dos dedos... (Carolina) – Se calhar é por isso que nós dizemos uma coisa e eles percebem outra... ou o contrário... (Beatriz) – (ri-se) Sim, nas aulas, estamos sempre a dizer a mesma frase “ó professora, não estou a perceber...” (todos) (Carolina) – Não estou a perceber... já não estás preocupada em encontrar-te???</p> <p>(agrupam-se, tiram plástico da mala)</p>	<p>Slide 9</p>		<p>1”</p>
MUDA LUZ				
<p>... escolher música...</p> <p>7. Os bons dão sempre um objeto para ajudar</p> <p>Mas que objeto extremamente leve é este?</p>	<p>Uma vez, numa viagem que fiz, conheci um livro chamado “O príncipezinho.” Lá havia uma metáfora magnífica sobre a aprendizagem e ainda que na altura não soubesse bem o que isso era, deram-me um bocado de um material estranhamente leve e disseram-me para criar algo com ele. Trago-vos esta cópia.</p> <p>(posição 1 – tiram o plástico da mala)</p> <p>Então, pensei e tornei a pensar em todas as imagens que tinha visto, peguei em mais um bocado desse material estranhamente leve e escrevi a minha primeira história. A minha história nº 1 ficou assim:</p> <p>(posição 2 – criam um objeto... a “anémoma”)</p> <p>Como uma criança, fui mostrar a minha obra-prima às pessoas crescidas. Perguntei-lhes o que achavam da minha história. As pessoas crescidas responderam: “Isso não é uma história, é uma anémoma – disseram uns – outros diziam que era uma peruca, um véu ou um espanador. Diziam que parecia uma cheerleader... ou havia quem achasse que era apenas um bocado de plástico.</p> <p>(posição 3 – mudar de atitude... desmotivação?... final pantera cor de rosa)</p> <p>A minha história não era nem uma anémoma, nem um espanador, eu, não era uma cheerleader e muito menos a minha história poderia ser um pedaço de plástico! A minha história era sobre mim e sobre ti e tudo o que simplesmente me fazia lembrar de nós e do tempo que passámos juntos!</p> <p>(altura de distribuir o plástico pela plateia)</p>	<p>Slide 10</p>		<p>1, 30</p>

<p>8. Onde/Como vai ser cumprida a missão</p> <p>Objetivo: Interagir com a plateia: CRIAR OBJETO EVOCATIVO TEXTUAL - MEMÓRIA TEXTUAL E AFETIVA</p>	<p>... enquanto nós estivermos aqui a falar, estarão a distribuir pela plateia um bocadinho deste material estranhamente leve... queremos que o guardes até ao final ou até mesmo para sempre. (todas a dizer o que é o seu... menos a Bárbara que dirá no final.)</p>	<p>Slide 11</p>		<p>0,30</p>
<p>9. Como termina esta missão?</p> <p>Com uma PERGUNTA</p>	<p>(Beatriz Costa) – (encontra o telemovel)</p> <p>Encontrei-te! (Lê frases “feitas” no telemovel) O essencial é invisível aos olhos... (fica pensativa, guarda o telemóvel no bolso e o livro na mochila)... esta também é “granda” dica... se o essencial é invisível aos olhos, o que é o essencial?</p> <p>(Param de mexer no telemóvel e entram todas)</p>	<p>Slide 12</p>	<p>Head-set</p>	<p>0,15</p>
	<p>Video - Ana Paula Carvalho (Coordenadora TAIE/TAPSE, Educadora de infância) – Histórias e Canções de embalar</p> <p>PERGUNTA: Foi avó recentemente, acha essencial ler histórias aos seus netos?</p>	<p>Slide 13</p>	<p>Apc + VídeoBel a</p>	<p>4,24</p>
<p>TODAS AS TURMAS (entrada durante o vídeo APC)</p>	<p>MÚSICA: Era Uma vez (2,35”) Todos os grupos – cantam com instrumental</p> <p>Era uma vez</p> <p>Contaram-me a mim Perdidos talvez</p> <p>caminho se fez De repente assim</p> <p>Algo que mudou Pouco e devagar</p> <p>O tempo a correr Quase sem saber Como caminhar</p> <p>Sempre foi assim Sempre assim será Sempre tudo igual Tão certo e real Como o Sol nascer</p> <p>Era uma vez É história de amor tempo de crescer Com os outros ver Tentar ser melhor Certo como o Sol Atingir o ar</p> <p>Era uma vez Memória se fez quis-nos ensinar ... canção de embalar</p> <p>Era uma vez memória se fez como começar ... pra ensinar a amar</p>	<p>TODO S</p>	<p>Audio 1</p>	

	(saem todas, fica TASE)			
SAÚDE	IIº Acto – Metáfora da Tribo Apresentado por: Curso Técnico de Auxiliar de Saúde IDENTIDADE	Slide 14		0,10
	Video Vera Casteleiro – “Com a Saúde não se brinca!”			
<p>Guião TASE 16</p> <p>PALAVRAS CHAVE: Identidade, Grupos, Rituais, Tradições, Cultura, Ritmos</p> <p>Figurino: Roupa preta + adereços culturais</p> <p>Elemento de ligação – bandeiras (plástico)</p> <p>(Bumba na Fofinha Class Dance para dummies inpiration!!!... muito século XXI)</p>	<p>(Teresa) – 1, 2, 3... (está a fazer o aquecimento)</p> <p>(Mariana) – Estamos aqui em direto da nossa aula: com a saúde não se brinca!</p> <p>(Teresa) – Sim... é muito importante exercitar a cultura diariamente. (continua a fazer aquecimento)</p> <p>(Mariana) – Aqui do século XXI, para todos os que nos oiçam no futuro, deixamos este testemunho de criatividade.</p> <p>(Teresa) – Criatividade é 98% de transpiração e 2% de inspiração</p> <p>(Mariana) – Inspiradas nas saudáveis diferenças de ritmos e batidas dos muitos corações que se cruzam diariamente, criámos esta aula para vocês...</p> <p>(Teresa) – Veja! Muita gente diferente... Muitos corações em esforço... ritmos diferentes na pulsação... está ali uma mãe de coração acelerado...</p> <p>(Mariana) – E está ali outra... e um pai... até as professoras estão de coração acelerado, sem saber com aguentar o facto de estarmos de telemóvel na mão durante esta aula que se passa aqui neste palco...</p> <p>(Teresa) – Mas queremos ajudar e para isso, vamos fazer um direto da nossa aula...</p> <p>(Mariana) ... Vamos lá: é agora... Dança com as estrelas, nózinhas fabulosas... (yeahhhh todas) e pra nos acompanhar temos outro grande mestre na arte de teclar... Hugo Reis... (yeahhhh)</p> <p>(Teresa) - ... Então se quer acompanhar os diferentes ritmos dos tempos, e não consegue porque está cansado de tanto correr atrás do tempo que não tem, temos um bom remédio para si: inspire e transpire connosco nesta aula DANÇAAA COM AS TASE!. (todas posição 1.)</p> <p>(Mariana) – Chegada ao hospital, segue a técnica muito feliz... sorri às pessoas, desinfeta as mãos, desinfecta o chão e....</p> <p>(Teresa/Mafalda) BREAKDANCE – Hey... então????!!! Quem sujou o meu chão??? Mas que mancha é esta?</p> <p>(Mariana/Mafalda) - DANÇA DO VENTRE – Deve ter sido esta fralda do Sr. Joaquim... vou por no contentor do material</p> <p>(Teresa/Martina) – TWERK – Hey, hey... hey... então????!!! Não pises o chão que acabei de limpar...</p> <p>(Mariana/ Mafalda) – BALLET – Ok... Vou ter muito cuidado que está tudo molhado.</p> <p>(Teresa/Martina) – FLAMENGO – Bom dia Sr. Joaquim, já vou subir a sua cama...</p> <p>(Mariana/Mafalda) – HIP-HOP – Vá, sai, já é a segunda vez que estou doente este mês! Não me pegues essa virose... vou mas é por uma máscara...</p> <p>(Teresa/ as duas) – VALSA - levantar o Sr. Joaquim do cadeirão sem usar as técnicas de manipulação como deve ser deu nisto... um torcicolo.</p>			4,51” + entra da
		Slide 15		

	<p>(Mariana/ as duas) – Até a limpar as socas molhadas somos criativas... ☺</p> <p>(Teresa/ as duas) CONTEMPORÂNEO – Já de saída... e agora, será que deixei a chave no cacifo? Não, se calhar deixei no carro... ou será que as deixei cair à entrada... não... devem ter ficado no cacifo...</p> <p>(Mariana) – É assim pessoal, é 98% de transpiração e 2% de inspiração, já sabe... agora é levar a sua criatividade ao mundo e ajudar a cuidar das pessoas que lá habitam...</p> <p>(Teresa) – São muitas... diferentes... (ficar a dizer coisas até terminar a música de fundo...)</p> <p>(posição de entrada Música He Mele No Lilo)</p>			
Trabalho de equipa	Coreografia - MÚSICA: He Mele No Lilo (2,28")			
Síntese	(Video Tapse16) "O Questionário - O que trazias quando chegaste... o que deixaste pelo caminho... o que levas de novo?"	Slide 16		
	IIIº Acto - Metáfora do Espelho Apresentado por: Curso Técnico de Apoio Psicossocial	Slide 17		7,53"
<p>Guião 3 – TAPSE</p> <p>PALAVRAS CHAVE: Tempo, Transformação, Superação Pessoal, Encontro (te)</p> <p>Elemento de ligação: tempo de resolver o objeto. O que é para si? Que nome lhe dá... o que lhe lembra? (questionário de avaliação final para a plateia)</p>	<p>(entrada Tapse 16)</p> <p>... podia ser um blog... ?</p> <p>(Bárbara) - Se eu te dissesse que quando aqui cheguei estava nervosa, se calhar irias rir... pisar este palco? Falar assim, frente a tanta gente?... se eu te dissesse que quando aqui cheguei, disse que não ia ser capaz de fazer isto.</p> <p>No meio de tanta agitação, até chegar a este momento, aqui, agora, o meu coração bateu com tanta força que achei que ia explodir.</p> <p>As pessoas todas a olharem para mim! Aqui, sozinha! Quando penso nisso parece que até o meu olhar fica embaciado, assim como se estivesse perdida dentro de um nevoeiro denso à procura de uma luz que me guie...</p> <p>(baixa o plástico)</p> <p>Mas não... não estava sozinha. Estavas ali e dizias-me coisas. Nem sempre as ouvia com atenção mas certo é que o teu reflexo me mostrava quem sou.</p> <p>Por vezes, nem olhava para ti tão perdida que estava no meu mundo, nas minhas viagens que eram diferentes das tuas.</p> <p>Cruzámo-nos tantas vezes sem olharmos para ver e enquanto seguia de olhos baixos, certo é que a luz que trazias me iluminava.</p> <p>Nem sempre consegui ver essa luz e sentia-me sozinha, fechada dentro de mim, sem perceber que afinal, queria tanto estar aqui... agora...</p> <p>Devagar e sem perceber bem como, fui caminhando... ajudaste-me a levantar-me quando caí na tentação de achar que não seria capaz de o fazer.</p> <p>Mas olha, vê, aqui estou! Sou capaz! Precisei mesmo de ti para saber quem sou.</p> <p>Querida dar-te uma coisa (plástico)... guarda a minha saudade e se algum dia te disserem que não és capaz? Lembra-te de mim. Lembra-te que te</p>		x	5,46

	<p>contei a minha história e que nessa história o herói és tu que me ajudaste a encontrar muitas palavras para a estranha leveza de ser... feliz?</p> <p>Queria dar-te uma coisa... é uma coisa simples... queria que lhe pegasses e a fizesses voar comigo. Vou lembrar-me do medo que tive que ele não fosse mais que um pedaço de nada. Enquanto o transformava em memória, descobri que não interessava tanto o que era mas o significado que lhe demos juntos.</p> <p>MÚSICA: Vejo a Luz (3,41'') – canta Mafalda e Natasha</p> <p>Sempre vi o mundo pela janela Tantos anos, lá de fora a ver, Nesse tempo estava realmente cega, sem o saber. Estou aqui, olho bem as estrelas. Estou aqui, finalmente a ver. É tão claro, agora eu sei, que é onde eu vou viver. Vejo a luz perfeitamente e o nevoeiro passou. Vejo a luz perfeitamente, nesta noite o céu é meu. É tão quente e tão brilhante. Sinto que o mundo mudou. De uma vez, tudo é tão diferente, isto ao ver-te a ti.</p> <p>(Natasha) - Tenho uma coisa para ti. Já te devia ter dado, mas tive medo. E a verdade é que, já não tenho medo agora, estás a perceber? (Mafalda) - Acho que estou...</p> <p>Eu sonhei, neste mundo raro e vivi esta ilusão. Neste tempo tantas coisas que eu não vi, como elas são. Estás aqui, brilhas entre as estrelas. Estás aqui, de repente, eu sei. Se aqui estás e é tão claro, sei bem para onde vou.</p> <p>Vejo a luz perfeitamente e o nevoeiro passou. Vejo a luz perfeitamente, nesta noite o céu é meu. É tão quente e tão brilhante, sinto que o mundo mudou. E uma vez, tudo é diferente, isto ao ver-te a ti. É que o céu és tu...</p>			
	<p>Vou lembrar-me de ti sempre que encontre este pedaço de tempo estranhamente leve. Deixa-me contar-te um segredo. O essencial foste tu que estando aí comigo me ajudaste a saber quem sou. Hoje sou finalista e vou desta festa que é a escola para um outro palco que é a vida. Vou lembrar-me sempre de ti...</p>			0.30
FINAL	<p>MÚSICA: Lembra-te de Mim (2,42'') (Todos com instrumental, Guitarra Portuguesa a acompanhar ao vivo)</p> <p>Lembra-te de mim Apesar do meu adeus Lembra-te de mim Sem dor nos olhos teus Se bem que longe estarei Em mim tu ficarás E a melodia que nos une à noite ouvirás</p> <p>Lembra-te de mim Mesmo que p'ra longe vá Lembra-te de mim Se a guitarra (saudade) ouvires chorar Para sempre eu irei morar dentro de ti Até de novo te encontrar Lembra-te de mim</p> <p>MÚSICA: OBRIGADA (2,36'') (Todos com instrumental)</p>	Vídeo Fotos		4,78''

ANEXO 19. Notas de Campo

Total Alunos: 59

Projeto Interdisciplinar: EncontraAr.Te

Turmas: TAIE16 | TAPSE16 | TASE16

OBSERVAÇÃO DO GRUPO	Refere-se à dinâmica de grupo.
OBSERVAÇÃO INDIVIDUAL	Refere-se às intervenções individuais mais significativas.
TEMPO FORMAL	Refere-se à ação diária onde se registam comentários observada em contexto formal.
TEMPO INFORMAL	Refere-se à ação diária onde se registam comentários observados em contexto não formal/informal.
FAZER: PRODUZIR, CRIAR	Refere-se ao processo/resultado.
RESPONSABILIDADE	Refere-se à resposta positiva/negativa quanto ao envolvimento e desempenho no decorrer do processo.

OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE - Ações do Projeto definidas na planificação – Quadro Síntese

1. **Ação 1:** ESCOLA AO PALCO – Sala de Aula
2. **Ação 2:** ESCOLA AO PALCO – Auditório Boa Nova|Palco
3. **Ação 3:** ENVOLVE-TE – LAND ART
4. **Ação 3:** ENVOLVE-TE – CASA DE HISTÓRIAS PAULA RÊGO
5. **Ação 3:** ENVOLVE-TE – FUNDAÇÃO D. LUÍS
6. **Ação 3:** ENVOLVE-TE – CENTRO CULTURAL DE CASCAIS
7. **Ação 1:** ASSEMBLEIA FINAL CMCASCAIS/BAIRRO DOS MUSEUS – Sala de Aula

Nota Nº1	1ª Semana – 03 a 04 jan 19	03 jan 19 04 jan 19	Duração: 90''
-----------------	-----------------------------------	--------------------------------	----------------------

AÇÃO 1 SALA DE AULA	Descrição	Objetivos da Semana	Estratégias
<p>Sala equipada com projetor, computador e sistema de som com microfone incorporado. A sala dispõe também de um quadro de ardósia e giz. Espaço com boa luminosidade mas que não se consegue escurecer caso seja necessário. Apresenta algum constrangimento de espaço para o total de alunas.</p>	<p>Na primeira semana, os três grupos juntaram-se na sala polivalente (pavilhão) e foram apresentados: tema do projeto, objetivos, ações cronograma para 6 semanas, sendo que a última acontece em palco – ensaios e apresentação.</p> <p>Como considerações iniciais destacam-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A partir dos questionários e exercícios a propor, inicia-se o percurso de construção de guião de apresentação – um resultado que depende do processo. • O guião de apresentação em palco, é construído pelas alunas com a orientação do professor que conduz o processo criativo, de forma a cumprir o cronograma para as 4 semanas em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar: Projeto (Objetivos, Critérios de Avaliação – Avaliação Formativa); • Aplicar Exercícios de Criatividade (Agilização de Pensamento) e Questionários para fazer emergir produtos linguísticos que servem à construção da narrativa. • Promover o sentido de construção de um trabalho que requer competências em trabalho colaborativo. 	<p>03.jan - Questionário 1 Para aferir Interesse/Participação</p> <p>03.jan - Questionário 2 Para aferir nível de responsabilidade sobre o processo criativo. Serve também à análise que se pretende – comparar forma de viver o processo.</p> <p>04.jan – Questionário 3 Para aferir o perfil</p>

	<ul style="list-style-type: none">• O tema do guião a ser apresentado deve enquadrar o tema anual – <i>A Identidade Está na História</i>.• Pretende-se a expressão performativa da história de um percurso/viagem de conhecimento através de processos criativos.• Os exercícios propostos, são exercícios de agilização de pensamento criativo e têm como objetivo fazer emergir narrativas individuais e coletivas. Dos questionários também podem emergir resultados que servem à construção da narrativa e estes devem ir sendo refletidos durante o processo.• Os três grupos/curso, juntam-se duas vezes por semana, durante 2 tempos letivos (90"), estando assim previsto na planificação. <p>Na primeira sessão foi desenhado no quadro de ardósia um mapa concetual onde se foram registando as etapas a percorrer.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Estabelecer a relação escola/contexto real de trabalho.• Abordar as noções de competências para o Sec. XXI.• Introduzir a metodologia de trabalho de projeto: etapas.	<p>03.jan – Exercício 2 – Como seria acordares e não te lembrares de nada?</p> <p>04.jan – Exercício 3 - Imagina que o teu percurso escolar é como uma viagem de conhecimento. Quando chegaste à VR, o que trazias na tua mochila? O que largaste pelo caminho? O que levaste de novo?</p> <p>04.jan – Exercício 4 - Nessa viagem és um turista ou um viajante? Qual a diferença?</p>
--	--	---	--

	<ul style="list-style-type: none">• Na primeira aula o mapa incidiu sobre tudo aquilo que é necessário na produção do evento, bem como tudo aquilo que se lembravam dos anos anteriores onde participaram, quer em palco, quer em staff.• Foram considerados: música (banda sonora), som, movimento, coreografia, duração (20/30”), luzes, público, cenários, adereços, figurinos, pessoas, narrativas/guião, tema, histórias autobiográficas/curso, atores, cantores, bailarinos.• Ficou definido o percorrer de um caminho por metáforas. <p>Fez-se reflexão inicial dos anos anteriores onde se abordaram os aspetos identificados:</p> <ul style="list-style-type: none">• Interesse em participar.• Falta de proatividade na construção do processo.• Assiduidade e pontualidade como fatores essenciais – corresponsabilidade e autonomia.		
--	--	--	--

	<p>Na segunda sessão, abordaram-se os temas dos exercícios propostos.</p> <p>Foram elencadas algumas sugestões que gostariam de ver na sua apresentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Despedida/momento afetivo dedicado ao DT. • Despedida das Finalistas habitual no alinhamento ficou enquadrada também e assim o tempo estabelecido foi 30" no total. • Interação com a plateia. <p>Fizeram-se filmagens de grupo.</p>		
--	---	--	--

AÇÃO 1.	NOTAS	INFERÊNCIAS	CATEGORIAS/OBSERVAÇÃO
Sala de Aula Escola ao Palco	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo de um modo geral muito desconcentrado, muito barulho e uso de telemóveis muito recorrente. As três turmas iniciaram colocando-se em grupo/turma, o que denota a falta de relação entre turmas. Raramente ouvem as propostas à primeira abordagem o que faz surgir muitas vezes a frase "Não estou a perceber". 	<p>Euforia Ansiedade Desconcentração</p>	<p>OBSERVAÇÃO DO GRUPO</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Muita dificuldade em comunicar devido ao barulho de um grupo de 50 pessoas num espaço relativamente pequeno para aquela quantidade de alunas. • Dificuldade em fazer dinâmicas em que tenham que se mexer, levantar, etc. De um modo geral, sentam-se com a mala no colo e deixam-se ficar nessa posição sem apresentar grande proatividade. • Apesar da agitação, sentia-se a euforia e a ansiedade habitual, observada em anos anteriores quanto ao evento em palco. • Observou-se que quase nenhuma aluna domina ou gosta de cantar em inglês, facto que fez com que procurassem músicas em português. O seu interesse pelo género “teatro-musical” vem por influência dos anos anteriores, onde gostaram de ver as suas colegas cantar sozinhas e também queriam experimentar. • A turma TASE-Saúde, estava muito eufórica com a participação enquadrada em contexto formal-trabalho de projeto. Sentia-se que se sentiam acolhidas. 	<p>“Não estou a perceber”</p> <p>Querer imitar o que teve mais impacto em anos anteriores</p> <p>Sentimento de pertença</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Individualmente observam-se alunas muito interessadas e alunas muito desinteressadas. As desinteressadas geram muita confusão o que faz com que as que estão interessadas duvidem de ser possível desenvolver qualquer projeto. • A MP. faltou sem justificação e foi informado o seu EE, no entanto esta apresentou-se com grande humildade e honestidade. A MP. 	<p>Desinteresse Desmotivação Vontade de fazer</p> <p>MP. Superação do medo de se expor</p>	<p>OBSERVAÇÃO INDIVIDUAL</p>

	<p>tem sido uma aluna muito desmotivada e desinteressada, é correta mas apresenta muita apatia.</p>		
	<ul style="list-style-type: none"> As alunas organizaram-se em grupos/turma. 	<p>Falta de relação interturmas</p>	<p>TEMPO FORMAL</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Muitos contactos individuais em tempo informal. As alunas preferem fazer propostas em tempo informal, fora do grupo, para não serem criticadas pelas outras. Fizeram-se algumas audições com tom informal. 	<p>Medo Timidez Insegurança</p>	<p>TEMPO INFORMAL</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Apresentaram muitas propostas muito baseadas nos modelos anteriores. Muito interesse em imitar aquilo que acharam que teve mais impacto nas pessoas, especialmente os papéis principais ou aqui que teve mais em destaque. Manifestaram muitas vezes a ansiedade em saber o que se vai fazer. O fazer é um aspeto muito importante para as alunas mas em sentido imediato pois quando lhes é pedido que façam, não há grande atividade. Feito diagnóstico de grupos (atores, cantores, coreógrafos, cenário, guião) <p>Resultado: Cenário – 4, Movimento – 13, Atores – 15, Música – 14, Guião – 2</p>	<p>Querer repetir o que teve mais impacto em anos anteriores.</p> <p>Ansiedade</p> <p>Escolhas relacionadas com os seus gostos – cultura musical</p> <p>Interesse/ Participação</p> <p>Dificuldade em gerir frustração e a espera</p>	<p>FAZER: PRODUZIR, CRIAR</p>

	<p>Que músicas gostam?</p> <p>Lady Gaga – Shallow / Million Reasons, Ritchie Campbell – Slowly, Catxi-Po-Decale – Funaná, Lukas Graham – Love Someone, Jeorgia Smith – Bluelight</p> <p>Now United, Bispo – Nós Dois – RAP, ProfJam – Tô Bem</p> <p>Jessie Jay – Figures, Tá Tudo Bem, Kalid – Better, Alan Walker – Faded</p> <p>D-Zert – Voltar (a música da infância de todas) – lembraram-se de um tempo em que não tinham que fazer nada, ou do verão sem preocupações.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Este momento é aquele em que demonstraram mais atenção o que evidencia o interesse. A música seja no movimento, seja no canto, é uma área que une interesses e motiva à participação, conforme se observava em anos anteriores. Geralmente querem repetir aquilo que consideraram “mais giro”. • Assim que se sentem contrariadas por qualquer razão, rapidamente desmobilizam. Não entendem um brainstorming, consideram-no uma decisão imediata. 		
	<p>Falta de entrega dos questionários.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Argumentos: “Esqueci-me”, “não fui a casa”, “ Não tive tempo”, “dormi em casa do meu pai/mãe”. • Perguntam constantemente se podem sair mais cedo. <p>TAPSE – 6 faltas</p>	<p>Desinteresse no processo</p> <p>Tentativa de auto-gestão</p>	<p>RESPONSABILIDADE</p>

	TAie – 0 faltas TASE – 2 faltas 2 alunas estão em processo de desistência	Problemas de assiduidade e pontualidade	
--	---	--	--

Considerações/Resumo Ideias – 1º SEMANA

A 1ª semana apresentou a habitual euforia, verificada nos anos anteriores no momento de iniciar o processo. O cronograma foi considerado curto embora, possível, caso se envolvessem na dinâmica de construção. A turma de Saúde estava muito eufórica com a participação em contexto formal de projeto. A turma de Psicossocial apresentou-se muito desinteressada e com muitas faltas de presença sem justificação, levando à necessidade de intervenção do DT. Agendada uma reunião com um EE devido à falta da sua educanda.

Ouve-se com muita frequência: “queríamos fazer algo nosso”, “não estou a perceber”. Interessa perceber o que de facto significam estas duas expressões muito repetidas.

Durante as filmagens surgem muitas emoções. A relação da câmara com o aluno de hoje é muito diferente daquela que era há dez anos quando se iniciou o caminho que levou a este evento já institucionalizado. Hoje, o aluno atua para a câmara com quem mantém uma relação diária. O telemóvel – câmara, também é, literalmente, espelho, através da câmara. A funcionalidade que permite inverter a câmara apontando para si mesmo, deixa de ser câmara fotográfica e passa a ser espelho, onde se olham constantemente.

Foi dado feed-back em tempo real relativamente à falta de entrega de questionários e exercícios de forma a consciencializar para a necessidade de participar no processo.

Considerações sobre os resultados:

Dos elementos recolhidos na primeira semana, observam-se alguns aspetos:

- Falta de interesse e assiduidade
- Falta de entrega de trabalhos
- Falta de cumprimento de prazos

- Desconcentração
- Postura desadequada
- Falta de Pro-atividade
- Euforia
- Interesse e reproduzir o que mais gostaram de ver nos anos anteriores

Nota Nº2	2ª Semana – 07 a 11 jan 19	10 jan 19 11 jan 19	Duração: 90''
-----------------	-----------------------------------	--------------------------------	--------------------------

AÇÃO 1 SALA DE AULA	Descrição	Objetivos da Semana	Estratégias
<p>Sala equipada com projetor, computador e sistema de som com microfone incorporado. A sala dispõe também de um quadro de ardósia e giz. Espaço com boa luminosidade mas que não se consegue escurecer caso seja necessário. Apresenta algum constrangimento de espaço para o total de alunas.</p>	<p>A segunda semana não diferiu muito da primeira na metodologia de trabalho. Considerou-se mais produtivo a organização grupo-turma para rentabilizar outros horários, para tal, selecionaram-se três metáforas, uma para cada grupo de forma a puderem trabalhar de forma autónoma em períodos fora dos 90"/semana calendarizados. Ficou definido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • TAIE – Metáfora da Viagem (a aprendizagem) • TASE – Metáfora da Tribo (a identidade) • TAPSE – Metáfora do Espelho (eu e o outro) <p>A utilização deste recurso expressivo já tinha sido o mote para escrever sobre a relação história/memória nos exercícios propostos na semana anterior.</p> <p>Surgiu também a banda sonora, identificada a partir de uma seleção de filmes musicais de banda desenhada com instrumentais que potenciavam a escrita das letras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observar de padrão de resultados obtidos nos questionários e exercícios. • Organizar tarefas por turma. • Promover o processo interdisciplinar e relacional. • Criar texto e vídeo ainda com caráter de experimentação. 	<p>Exercício 5 – A Identidade está na história? Com este exercício pretendia-se entender o que sentiam sobre o tema do ano letivo. Verificar o que tinham apreendido dos contextos anteriores.</p> <p>(não se realizou)</p>

	<p>Foram reescritas algumas das letras, adaptadas ao guião.</p> <p>Ficou identificado um material de fácil manuseamento que seria comum às três apresentações: plástico tapado. Pelo facto de ser extremamente leve, havia muito potencial expressivo no seu manuseamento. Foi proposto que cada turma ressignificasse aquele material criando algo com ele.</p> <p>Ficaram definidas algumas obras com caráter literário para ajudar a construir o guião:</p> <ul style="list-style-type: none">• O Príncipezinho – metáfora da aprendizagem pp.10• As Polegarzinhas – Michel Sérres• A Invenção do Dia Claro – Mãe! <p>No decorrer da sessão, fizeram-se “castings” de voz para selecionar as “cantoras” e vídeos sem caráter definitivo.</p> <p>Ficou definida a banda sonora:</p> <ul style="list-style-type: none">• Instrumental Quase Lá – A Princesa e o Sapo• Instrumental Era Uma Vez – A Bela e o Monstro• Instrumental Hele Me Hilo – Moana• Instrumental Vejo a Luz – Entrelaçados• Instrumental Lembra-te de Mim – Coco <p>Ficou definido quem iria cantar a solo e consequentemente se fez a distribuição de head-sets,</p>		
--	--	--	--

	<p>algo que destabilizou muito o grupo, já que todas pareciam querer ter uma voz.</p> <p>Só havia 6 head-sets e 2 microfones wireless, pelo que se optou por utilizar 2 head-sets por turma para evitar as trocas no decorrer do espetáculo. Por este motivo se geraram muitos conflitos que punham a nú as rivalidades dentro da turma.</p> <p>No decorrer da 2ª semana foram definidas algumas de questões de base: quem faz o quê, como, porquê.</p> <p>Foram desenhados na ardósia os mapas conceituais da semana de trabalho à medida em que íamos introduzindo os temas.</p>		
--	--	--	--

	NOTAS	INFERÊNCIAS	CATEGORIAS/OBSERVAÇÃO
<p>AÇÃO 1.</p> <p>Sala de Aula Escola ao Palco</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo de um modo geral muito desconcentrado, muito barulho e uso de telemóveis.muito recorrente, muitas vezes com jogos. • Os grupos de “barulho” mantinham-se ativos e havia situações com comportamentos muito desadequados para a idade, revelando muita imaturidade e desresponsabilização. Diversas vezes as alunas eram chamadas à atenção devido ao uso dos telemóveis, facto que num grupo de 57 pessoas, era difícil de controlar e gerava muita desconcentração. • Nesta semana já se notava mais relação entre turmas. 	<p>Conflitos</p> <p>Ansiedade</p>	<p>OBSERVAÇÃO DO GRUPO</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Continuava a ouvir-se a expressão “o que vamos fazer?”, ainda que já tivesse disso feita a apresentação da proposta: criar algo. Tendo em conta a outra frase muito repetida “gostávamos de fazer algo nosso”, nada era proposto. 		
	<ul style="list-style-type: none"> • A Nm. Queria muito cantar mas apresentava alguma dificuldade em termos de afinação. Mesmo assim, queria trabalhar e conseguir melhorar. Começou a ser vitima de muita pressão de uma das colegas que já tinha problemas anteriores com ela. • A MP. Embora considerasse impossível vir a cantar sozinha frente a uma plateia de seiscentas pessoas, ia progredindo com empenho embora só conseguisse ensaiar sozinha. • Mantiveram comportamento idêntico aos da semana anterior. Individualmente observam-se alunas muito interessadas e alunas muito desinteressadas. As desinteressadas geram muita confusão o que faz com que as que estão interessadas duvidem de ser possível desenvolver qualquer projeto. 	<p>Bullying</p> <p>Tensão</p> <p>Pressão</p> <p>Superação</p>	<p>OBSERVAÇÃO INDIVIDUAL</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Era difícil para as alunas o manusear do plástico, algo aparentemente simples. A forma como lhe tocavam, retirava-lhe a expressão e esse material começou a criar reações variadas. • A turma TASE que já tinha o tema da identidade, através da metáfora da tribo, imediatamente ressignificou o seu material, criando bandeiras que iriam servir a coreografia que começaram a criar em grupo de trabalho/turma. 	<p>Frustração</p> <p>Receio de não conseguir</p>	<p>TEMPO FORMAL</p>

	<ul style="list-style-type: none"> A turma TAIE, ficou definido que usariam o material para Teatro de Sombras no momento Príncipezinho. A frase “eu não vou conseguir”, estava sempre muito presente em situações muito variadas. Foi necessário estar sempre a gerir estes conflitos, aproveitando-os para reforçar os valores que estão identificados no perfil de aluno. 		
	<ul style="list-style-type: none"> Nesta semana iniciaram-se alguns conflitos gerados pela distribuição de papéis e por esse motivo houve muitos contactos em tempo informal. As alunas que iam cantar procuraram muito a ajuda/ensaio de voz em momentos sem o grupo 	Conflitos Tensão Medo Timidez Vergonha Superação	TEMPO INFORMAL
	<ul style="list-style-type: none"> O exercício entregue nesta semana foi preenchido com ainda menos interesse e rigor que os anteriores. Respostas curtas e sem qualquer informação. Começou a tornar-se evidente que estávamos longe de um guião sem o envolvimento das alunas participantes. 		FAZER: PRODUZIR, CRIAR
	<ul style="list-style-type: none"> Apenas três alunas entregaram os trabalhos no prazo. 		RESPONSABILIDADE

Considerações/Resumo Ideias – 2º SEMANA

- Na 2ª semana, pretendia-se identificar alguns padrões na dinâmica de grupo e organizar tarefas. Relativamente aos exercícios e questionários entregues, uma vez que o tempo passava e o cronograma era curto, estes foram preenchidos em sala de aula.
- O grupo mantinha-se agitado e disperso.

- Começaram a sentir-se conflitos e tensão no grupo gerados pela constante competitividade. Todas querem ser “as melhores”, o trabalho “mais giro”. Comparam-se com muita frequência e sentem sempre que o trabalho dos outros é melhor.
- Sobre os dados obtidos nos questionários e exercícios, fez-se a análise dos resultados e foi dado feed-back de forma a fazer emergir linhas de narrativa. Pretendia-se criar uma apresentação sobre o percurso feito de 3 jan a 1 fev e ainda aqui se iniciou o processo de organização a partir das ideias que emergiram dos exercícios e questionários e/ou perguntas que se focavam em aspetos do seu quotidiano.
- Dos 50 questionários preenchidos e entregues posteriormente, verifica-se que 47 alunas se mostram interessadas em participar no evento e 48 consideram importante estar presente no desenrolar do processo criativo, no entanto, não correspondem ao processo na medida em que não preenchem os questionários e exercícios que irão gerar o guião.
- Mais de 50 % das alunas, foram Staff em anos anteriores estando por esse motivo mais familiarizadas com a produção, no entanto, não se mostram mais proativas e 38 consideram que não têm ideias ou propostas, embora se considerem criativas.
- Das 50 alunas, 49 considera-se disposta a cumprir na entrega de trabalhos, este um primeiro fator que revela alguma incoerência no preenchimento dos questionários, colocando em dúvida a sua relevância.
- Fizeram-se algumas perguntas no âmbito do processo, no entanto, pretendia-se que não houvesse uma sequencialidade intencional nas perguntas de maneira a fazer emergir espontaneidade nas respostas. Também se pretendia sensibilizar para a relação responsabilidade/operacionalização do processo.
- **Das 50 alunas, 49 consideram-se mais motivadas num palco que numa sala de aula convencional. (a verificar com outros elementos)**
- À pergunta “Como seria acordar e não te lembrares de nada?” a palavra mais usada foi “estranho” ou “estranheza” e as ideias com maior frequência foram “não saber quem sou” e “procurava respostas”.
- No exercício da mochila, a maioria refere que trazia vontade de aprender e medo, largou no caminho o medo e a imaturidade e leva de novo, novos conhecimentos e amigos.
- Estas ideias constituíram-se como caminhos iniciais à construção da narrativa.

Nota Nº3	3ª Semana – 14 a 18 jan 19	17 jan 19 18 jan 19	Duração: 90’’
-----------------	-----------------------------------	--------------------------------	----------------------

AÇÃO 1 SALA DE AULA	Descrição	Objetivos da Semana	Estratégias
<p>Sala equipada com projetor, computador e sistema de som com microfone incorporado. A sala dispõe também de um quadro de ardósia e giz. Espaço com boa luminosidade mas que não se consegue escurecer caso seja necessário. Apresenta algum constrangimento de espaço para o total de alunas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Na 3ª semana pretendia-se construir o alinhamento e guião. Uma vez que já tínhamos definido os sub-temas por curso de forma a rentabilizar o tempo disponível em sala de aula/turma, esta semana enquadraram-se ensaios além dos previstos 90’’ semanais, optando-se por, nesse período, fazer os ensaios em que o grupo estivesse conjunto em palco, deixando os ensaios/turma acontecer em períodos de aula. • Para enquadrar o curso de saúde, alguns professores da área técnica, permitiram que esses ensaios acontecessem no decorrer das suas aulas. • Mantiveram comportamento idêntico aos da semana anterior. Individualmente observam-se alunas muito interessadas e alunas muito desinteressadas. As desinteressadas geram muita confusão o que faz com que as que estão 	<ul style="list-style-type: none"> • Construir guião de narrativa para apresentação. • Definir personagens. • Identificar figurinos e adereções • Construir alinhamento – 1º fase 	<p>Questionário 4</p> <p>Preencheste os questionários com rigor?</p>

	<p>interessadas duvidem de ser possível desenvolver qualquer projeto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No final da semana, quando se juntaram os grupos, cada um fez uma pequena passagem da sua parte, de forma a ir ligando na memória de todas o fio condutor de toda a sua apresentação. • Ensaiou-se o final onde se integrou a homenagem ao DT. Gravaram-se vídeos de ligação, enquadrados em cada sub-tema. 		
--	--	--	--

	NOTAS	INFERÊNCIAS	CATEGORIAS/OBSERVAÇÃO
<p>AÇÃO 1.</p> <p>Sala de Aula Escola ao Palco</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A turma de Apoio à Infância apresentava muita falta de assiduidade o que dificultava os ensaios de grupo, ainda assim, conseguiu-se organizar e definir o seu alinhamento/guião. • Ficou definido que o material plástico serviria a um teatro de sombras. • A turma de Saúde apresentava-se organizada e com boa dinâmica de grupo. Estava definido que o material/plástico ficaria destinado às bandeiras que serviriam a coreografia. • A turma de Psicossocial apresentava muita falta de espírito de equipa e por esse motivo, aliado à falta de assiduidade, tornou-se 	<p>Ansiedade</p> <p>Frustração</p> <p>Falta de dinâmica de grupo</p> <p>Conflitos</p>	<p>OBSERVAÇÃO DO GRUPO</p>

mais moroso o seu processo. Sentia-se assim a necessidade de maior orientação/intervenção do professor. No decorrer das aulas, esta turma não conseguia gerar ideias e demonstrava a sua insegurança/medo em alguns comentários, perante a tentativa de manusear o plástico e criar algo com ele. Um desses comentários que surgiu de forma muito desadequada e negativa, acabou por se transformar num fator decisivo e importante. Uma aluna usou a expressão “somos finalistas e estamos aqui a brincar com plásticos”. Quando criavam algo, surgia muitas vezes a pergunta “o que é isto?”. Algo surgiu, ainda que pouco expressivo e a parecer uma “anémoma”, assim lhe começámos a chamar. Daí se fez uma ligação ao potencial de memória afetiva que aquele “aparentemente nada” poderia vir a ter. No final da aula, em lugar de quererem deixar na sala, o seu objeto, preferiram levá-lo consigo para casa. Foi a primeira ligação afetiva.

- Os conflitos eram permanentes e o bulling à “cantora” a solo continuava. O objeto “estranhamente leve ganhava afetividade”. Sentida a dificuldade em escrever, foi necessário a cada semana o professor ir colando as partes que emergiam, num guião. Esta era a turma das anémons que se vieram a transformar no elemento de interação que inicialmente tinham manifestado gosto em que acontecesse. A meta-narrativa começava a estar definida e as narrativas iam gerando pontos de ligação.

Dificuldade em gerar discursos narrativos para guião

	<ul style="list-style-type: none"> Foi no TAIE, uma vez que era onde se contextualizava a viagem, a partir da sua metáfora que se adaptou parte do texto do Príncipezinho que já tinha sido selecionado como leitura encenada para o teatro de sombras. Considerou-se que este elemento, a anémona serviria como elemento de valor afetivo e onde se iria verificar a relação história/memória. Como um pedaço de “nada” se iria tornar memória começou a ser mote de reflexão sobre aquilo que elas mesmas estavam a viver e construir – história e memória, estabelecendo-se assim a relação com a identidade... está ou não está na história? Considerou-se também que este elemento se constituiria como elemento de avaliação do projeto. Definiu-se uma ação para ele e a plateia que ficou ao encargo do staff-plateia. Na mesma medida, o facto de integrar este elemento no trabalho de staff, começou a promover a ligação afetiva e interesse em participar de todas as turmas. Todos tinham uma anémona. Aquele pedaço de nada e de conflito, tornou-se o elemento/objeto evocativo textual que iria promover a ligação intertextual. 		
	<ul style="list-style-type: none"> A B. de TAPSE16, manifestou a vontade de ser uma narradora mas não sabia o que escrever. No meio das aulas, estava sempre a dizer a mesma coisa “não sou capaz”. Foi com esse mote que se 	<p>Baixa Auto-estima</p>	<p>OBSERVAÇÃO INDIVIDUAL</p>

	<p>escreveu o seu guião, tomando como exemplo os exercícios de agilização de pensamento já realizados. Assim, a frase transformou-se em pretérito e passou a ser “se eu te dissesse que quando aqui cheguei não era capaz de...” Este foi um fator de grande relevância pois o facto que se ir transformando afetos em texto, gerava mais afetividade e sentido de pertença.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A M. que era uma aluna que não participava em nada, apresentando uma forma de estar muito desinteressada em todas as disciplinas, conseguiu superar o medo de cantar em frente a uma plateia e foi crescendo nos ensaios. Na mesma medida, a sua companheira de canto, a N. era submetida a uma pressão imensa por parte de alguns elementos da turma e ia ficando mais insegura. 	<p>Falta de auto-confiança</p> <p>Timidez</p> <p>Vergonha</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Ficou definido quem iria cantar a solo e conseqüentemente se fez a distribuição de head-sets, algo que destabilizou muito o grupo, já que todas pareciam querer ter uma voz. • Só havia 6 head-sets e 2 microfones wireless, pelo que se optou por utilizar 2 head-sets por turma para evitar as trocas no decorrer do espetáculo. Por este motivo se geraram muitos conflitos que punham a nú as rivalidades dentro da turma. • As alunas que cantavam, ensaiavam sozinhas apresentando muita timidez e “vergonha”, como referiam. 	<p>Competitividade pouco saudável</p>	<p>TEMPO FORMAL</p>

	<ul style="list-style-type: none"> Ficou definido quem iria cantar a solo e conseqüentemente se fez a distribuição de head-sets, algo que destabilizou muito o grupo, já que todas pareciam querer ter uma voz. Só havia 6 head-sets e 2 microfones wireless, pelo que se optou por utilizar 2 head-sets por turma para evitar as trocas no decorrer do espetáculo. Por este motivo se geraram muitos conflitos que punham a nú as rivalidades dentro da turma. As alunas que cantavam, ensaiavam sozinhas apresentando muita timidez e “vergonha”, como referiam. 		
	<ul style="list-style-type: none"> Nesta semana iniciaram-se alguns conflitos gerados pela distribuição de papéis e por esse motivo houve muitos contactos em tempo informal. As alunas que iam cantar procuraram muito a ajuda/ensaio de voz em momentos sem o grupo. 		TEMPO INFORMAL
	<ul style="list-style-type: none"> Nesta semana verificou-se a dificuldade de trabalho em equipa. As ideias não surgiam e o trabalho não se desenvolvia. 		FAZER: PRODUZIR, CRIAR
	<ul style="list-style-type: none"> Estiveram presentes todas as alunas. 		RESPONSABILIDADE

Considerações/Resumo Ideias – 3º SEMANA

- O exercício entregue nesta semana foi preenchido com ainda menos interesse e rigor que os anteriores. Respostas curtas e sem qualquer informação. Começou a tornar-se evidente que estávamos longe de um guião sem o envolvimento das alunas participantes.
- Grupo Tase mais organizado e com melhor dinâmica de grupo.**

- **A M. mantém-se a crescer na forma de superar aquilo a que chama de timidez, ou vergonha de cantar perante muita gente.**

Nota Nº4	4ª Semana – 21 a 25 jan 19	24 jan 19 25 jan 19	Duração: 90”
-----------------	-----------------------------------	--------------------------------	---------------------

AÇÃO 1 SALA DE AULA	Descrição	Objetivos da Semana	Estratégias
<p>Sala equipada com projetor, computador e sistema de som com microfone incorporado. A sala dispõe também de um quadro de ardósia e giz. Espaço com boa luminosidade mas que não se consegue escurecer caso seja necessário. Apresenta algum constrangimento de espaço para o total de alunas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nesta semana pretendia toda a preparação final, antes da semana de palco. • Foram criados os objetos com o material – plástico, para todas as turmas. • Foram identificados os figurinos. • Fizeram-se ensaios de grupo nos 90” definidos. • Fizeram-se ensaios-turma nos períodos de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Terminar guião de narrativa para apresentação. • Identificar figurinos e adereções • Fazer ensaios de grupo 	<p>Terminar os objetos evocativos textuais.</p>

	NOTAS	INFERÊNCIAS	CATEGORIAS/OBSERVAÇÃO
AÇÃO 1. Sala de Aula Escola ao Palco	<p>Nesta semana sentia-se muita agitação, causada pelo stress dos preparativos finais. Fizeram-se os ensaios de grupo e havia ainda muita descoordenação e desconcentração.</p> <p>Começou-se a estabelecer uma relação afetiva com o objeto que tinha sido objeto de discórdia. A “anémoma”, conforme lhe começámos a chamar, começava a criar relação entre os elementos, quer as alunas finalistas, quer o staff que ajudava a preparar o material. Todos pareciam querer construir as “anémonas” embora ninguém acreditasse que se conseguiria estabelecer a relação com a plateia. Considerou-se fazer uma folha com alguma orientação, para ser distribuída pelo staff a cada pessoa, de forma a que no momento em que se estivesse a cantar “Vejo a Luz” na metáfora do espelho, se conseguisse que todos participassem, criando a relação que se pretendia ser: memória.</p>	<p>Conflitos</p> <p>Ansiedade</p> <p>Insegurança</p>	<p>OBSERVAÇÃO DO GRUPO</p>
	<p>A aluna J. (Tapse16), não participava, ficando quieta no fundo da sala. À pergunta porque não participava disse que não iria participar. Perguntei qual a razão e percebi que não iria poder estar presente à hora da apresentação por motivos pessoais. Combinámos que a apresentação só estava alocada a duas horas do módulo pelo que o processo de construção era mais importante do que o resultado e assim ela sentiu-se mais segura e foi acompanhando o grupo.</p> <p>A R. (Tapse16) queria desistir e não fazia nada. Foi a partir do momento em que lhe disse que ao estar em grupo fazia existir outras colegas que não</p>	<p>Insegurança</p> <p>Baixa Auto-estima</p>	

	conseguiam sozinhas fazer parte que começou a estar mais envolvida. Ficou encarregue de construir anémonas e era muito proactiva e eficiente. A B. queria “falar” em palco mas a sua ansiedade era enorme. Constantemente usava a frase, eu não vou conseguir. A partir dessa frase, construiu-se o seu guião e essa identificação com aquilo que lia deu-lhe confiança.		
	Fizeram-se ensaios em grupo.		TEMPO FORMAL
	Houve muitos contactos em tempo informal especialmente as alunas que iriam cantar que sentiam a necessidade de fazer muitos ensaios para se sentirem seguras.	Insegurança	TEMPO INFORMAL
	Esta semana foi marcada pela construção das “anémonas”.	Proatividade	FAZER: PRODUZIR, CRIAR
	A maioria dos grupos estava presente e apresentava-se pontual embora estivessem sempre muito ansiosas pela hora da saída.		RESPONSABILIDADE

Considerações/Resumo Ideias – 4º SEMANA

A ansiedade dominou a semana e a dificuldade em ensaiar as turmas foi o fator mais evidente. No final da semana houve a necessidade de muitas chamadas de atenção à indisciplina. Alguns contactos de EEs perante a ansiedade, conforme em anos anteriores.

A j. conseguiu participar nos ensaios ainda que não indo estar presente no dia de apresentação por motivos pessoais.

Nota Nº5	5ª Semana – 28 jan a 01 fev 19	24 jan 19 25 jan 19	Duração: 90”
-----------------	---------------------------------------	--------------------------------	---------------------

AÇÃO 1 PALCO	Descrição	Objetivos da Semana	Estratégias
Auditório	<p>Nesta semana foi difícil conseguir fazer registos devido à falta de tempo.</p> <p>Pretendia-se ensaiar durante o período estipulado: 9h00/14h00.</p> <p>O ensaio de luz e som decorria durante este período o que se tornou um fator destabilizador, embora necessário.</p> <p>A equipa de staff estava organizada sengo o seu horário previsto e acompanhada pela equipa de professores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ensaiar grupos • Ensaios técnicos • Ensaio Geral 	

AÇÃO 1. PALCO Escola ao Palco	NOTAS	INFERÊNCIAS	CATEGORIAS/OBSERVAÇÃO
	<p>O grupo estava muito instável e apresentava dificuldade em organizar-se.</p> <p>Os ensaios foram agitados e era difícil manter o grupo “em espera” sempre que era necessário fazer ensaios técnicos.</p> <p>Nesta semana esteve presente o Prof. Hugo Reis em todos os ensaios o que foi facilitando a construção dos momentos. As alunas perante alguém</p>	<p>Insegurança</p> <p>Ansiedade</p>	OBSERVAÇÃO DO GRUPO

	<p>com quem não contactam diariamente manifestam mais recetividade, algumas por timidez.</p> <p>O grupo era muito grande, 59 alunas e era difícil manter o grupo concentrado, sendo preciso estar constantemente a chamar à atenção. No momento de ensaio de grupo, foi necessário deixá-las sozinhas no palco para que se organizassem. Estiveram durante algum bocado muito desnorteadas mas acabaram por se apropriar mais do seu trabalho. De um modo geral, a falta de produtividade era notória e a insegurança crescia por esse motivo.</p> <p>Os ensaios técnicos sobrepunham-se com muita frequência aos ensaios de grupo o que causava muita insegurança devido à sensação de não haver tempo para ensaiar.</p> <p>No dia de apresentação a ansiedade era tanta quanto a euforia e a concentração começou a tomar o lugar da agitação, tal como se verificava nos anos anteriores. Nessa altura começaram, tal como nos anos anteriores a sentir que desperdiçaram tempo útil e sentiam-se mal com isso, projetando quase sempre a responsabilidade nos outros.</p> <p>A apresentação correu muito bem, foi vivida com muita honestidade, afetividade e alegria.</p> <p>O impacto na plateia foi muito grande.</p>	<p>Tensão</p> <p>Emoção</p> <p>“Não estou a perceber”</p>	
	<p>A aluna J. que não podia estar presente foi integrada na régie-produção e foi uma mais-valia imensa já que esta se apresentava concentrada e</p>		<p>OBSERVAÇÃO INDIVIDUAL</p>

	focada naquilo que fazia. Por este motivo, foi crescendo em confiança e acabou por estar quase até ao início da apresentação.		
	Estiveram presentes todas as alunas, até mesmo as que já tinham desistido e que nunca estiveram presentes no processo.		RESPONSABILIDADE

Considerações/Resumo Ideias – 5º SEMANA

De um modo geral a semana foi idêntica ao observado nos anos anteriores. O mesmo crescendo em ansiedade e a mesma euforia que se transforma num imenso impacto perante o feedback positivo da plateia.

Foi efetuada a avaliação à plateia e conseguiram-se recolher 64 respostas.

O feedback da apresentação foi muito positivo e revelou grande impacto na relação – afetividade/ significados/ comunicação – havia muitos comentários “foi o melhor de sempre” e este fator parecia estar relacionado com a forma com que se estabeleceu a relação palco/plateia.

Muitas pessoas reagiram ao facto dos textos expressarem as próprias vivências, na voz da pessoa.

As alunas C. e B. que apresentaram a metáfora da viagem conseguiram superar todas as expectativas criando um momento com muito feedback da plateia.

A turma TASE parecia viver o momento com a mesma alegria/imaturidade com que os primeiros grupos deste evento os viveram em outros anos, ou seja, a relação euforia/apresentação real, perdeu qualidade pela ansiedade ou vontade de viver o mais intensamente possível, colocando o sentimento acima da concentração, fator que já em anos anteriores se mostrou como gerador de menos qualidade na apresentação em relação aos ensaios. Este sentimento que é vivido pelas alunas, geralmente transforma-se em critica ao trabalho do

professor, facto que não foi diferente, o que denota a necessidade de continuar a integrar estes grupos de forma mais continuada no tempo.e numa relação mais estreita com os seus currículos.

Também se sente a necessidade de integrar a educação artística nestes currículos, facto que não será muito fácil, tendo em conta a distribuição de um serviço docente estável. Será necessário ser bastante criativo para uma visão artística e integradora que terá que priorizar a necessidade de o fazer.

Nota Nº6	6ª Semana – 04 a 08 fev 19	24 jan 19 25 jan 19	Duração: 90''
-----------------	-----------------------------------	--------------------------------	----------------------

AÇÃO 1 SALA DE AULA	Descrição	Objetivos da Semana	Tarefas
Sala 1	Durante esta semana foi feita a reflexão em sala de aula.	Fazer avaliação, auto avaliação e hetero-avaliação do projeto Escola ao Palco	<p>Foi aplicado um questionário de pergunta aberta de forma a recolher registos espontâneos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Em que sentido o momento em palco contribui para o futuro profissional e pessoal. 2. O que mais gostaste 3. O que menos gostaste

AÇÃO 1.	NOTAS	INFERÊNCIAS	CATEGORIAS/OBSERVAÇÃO
Sala de Aula	O grupo apresentava-se modo geral alegre, sempre a querer falar sobre o que sentiram quando estavam no palco, na reação à plateia que não esperavam que tivesse tido reação.	Alegria Surpresa	OBSERVAÇÃO DO GRUPO
	A postura em sala de aula era como se o ano tivesse terminado. Muita dificuldade em manter o grupo em sala de aula.	Desinteresse	TEMPO FORMAL

	No tempo informal houve muitos contactos via sms/whatsapp Houve quem referisse que as turmas passaram a interagir mais umas com as outras e que esse fator acontece toso os anos.	Vontade de “desabafar”	TEMPO INFORMAL
	Reflexão feita em sala que pretendia registos espontâneos.		FAZER: PRODUZIR, CRIAR
	A assiduidade e pontualidade caíram e muitas alunas deixaram de vir às aulas com o argumento de estarem desmotivadas.	Mais de 50% de faltas em TAIE16	RESPONSABILIDADE

Considerações/Resumo Ideias – 6º SEMANA

Esta semana fizeram-se as reflexões sobre a semana de palco e a apresentação. As críticas surgiam de novo, como em anos anteriores, não se verificando maior capacidade de introspeção especialmente na turma de Saúde que mesmo tendo sido integrada, mostrava desagrado. Este facto leva a crer que a reflexão posterior ao evento tem que ser mais planificada.

As turmas passaram a interagir mais umas com as outras e que esse fator acontece todos os anos.

No período de reflexão de grupo houve o visionamento do filme e o fator reflexão mais uma vez se perdeu para o “ver e ser visto”. Quando se pretende refletir sobre o que correu bem e o que poderia ter corrido melhor, a capacidade de fazer essa reflexão é esmagada pela necessidade em ver se estavam bem, “giras” ou “feias”. A reação é idêntica a um estar em rede social, a imagem ganha o seu poder, e isso é evidenciado nos comentários que se fazem, facto que leva a crer que a imagem-pessoa, deve ser equilibrada com mutas propostas em que se valorizam mais outros componentes, como por exemplo, os produtos discursivos orais, reflexivos, poéticos, escritos.

Nota Nº7	7ª Semana – 11 a 15 fev 19	14 fev 19 15 jafev 19	Duração: 90''
-----------------	-----------------------------------	----------------------------------	----------------------

AÇÃO 1 Sala de Aula	Descrição	Objetivos da Semana	estratégias
Sala 1	Nesta semana fez-se a preparação do trabalho com o Bairro dos Museus. Foram aplicados os questionários para aferir o perfil dos grupos quanto a hábitos de atividade cultural.	<ul style="list-style-type: none"> Fazer preparação para atividade em ambiente cultural 	<p>Questionário A e B</p> <p>Verificar hábitos culturais</p>

	NOTAS	INFERÊNCIAS	CATEGORIAS/OBSERVAÇÃO
AÇÃO 1. Sala de Aula	O grupo mantinha-se difícil de manter em sala de aula.	Cansaço	OBSERVAÇÃO DO GRUPO
	Aplicaram-se os questionários.		TEMPO FORMAL
	Alguns contactos informais para manifestar a alegria de ter estado no palco.	Alegria	TEMPO INFORMAL
	Os grupos manifestaram mais rigor no preenchimento dos questionários e daí emergiram mais informações.		FAZER: PRODUZIR, CRIAR
	A turma TAIE16 apresentava menos de 50% de presenças. As alunas a faltar diziam-se desmotivadas e cansadas.		RESPONSABILIDADE

Considerações/Resumo Ideias – 7º SEMANA

Verificou-se mais rigor no preenchimento dos questionários no entanto muita falta de assiduidade na turma TAIE16.

Verificou-se também a partir dos questionários que as turmas não têm hábitos de frequentar espaços culturais.

As turmas manifestavam interesse em participar mas foi necessário apelar muito à necessidade de haver respeito pela escola e pela entidade pública que nos acolhia. **O trabalho de construção cidadania, assentava nesta componente de responsabilidade mas acima de tudo, compromisso.**

Nota Nº8	8ª Semana – 18 a 22 fev 19	20 fev 19 22 jafev 19	Duração: 90''
AÇÃO 3 Land Art	Descrição	Objetivos da Semana	Estratégias
<p>Cascais – Parque Marechal Carmona Percurso</p>	<p>Nesta semana fez-se iniciou-se o programa ENVOLVE-TE</p> <p>A Nesta primeira visita em continuidade o tema foi a Land Art, ambas as turmas realizaram o mesmo percurso mas em dias diferentes, 20 e 22 de fevereiro 2019. Pretendia-se redimensionar o olhar, provocando-o a, ainda antes de entrar para o espaço físico do museu, conhecer o que está ao seu redor, a partir de um percurso <i>entre</i> museus. Neste percurso, que se iniciou frente à Casa de Histórias Paula Rêgo, entre dinâmicas e jogos, houve perguntas e palavras a partir de obras que se encontram colocadas na paisagem, habitando os espaços verdes do Bairro dos Museus e que falam do Planeta Terra, da relação entre o corpo humano e os corpos que habitam a paisagem, como as árvores enquanto “casas” como que a convidar a entrar e a abraçar esse caminho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Olhar, Ver Interpretar 	<p>Fotografar aquilo que fosse mais significativo</p>

	NOTAS	INFERÊNCIAS	CATEGORIAS/OBSERVAÇÃO
AÇÃO 3 Cidade	<p>O grupo TAPSE16 esteve menos interessado mas foi em crescendo ganhando mais interesse. A atividade dos espelhos trouxe muita dinâmica e alterou o estado do grupo que iniciou a sua visita sem grande dinâmica perante as propostas. No exercício inicial frente à Casa de Histórias era difícil fazê-las participar. Havia quem a meio da atividade pedisse para ir ao wc. O grupo foi ficando mais interessado à medida que o percurso se ia desenrolando e já na estufa, manifestou muita afetividade e interesse.</p> <p>O grupo TAIE estava muito animado, e foi sentido pelas próprias mediadoras que eram um grupo mais unido. Durante todo o percurso estavam alegres e o momento na árvores da borracha foi especialmente vivido, gerando muitas manifestações sobre memórias de infância.</p>	<p>Imaturidade Interesse em crescendo</p> <p>Alegria</p> <p>V“Não estou a perceber!”</p>	OBSERVAÇÃO DO GRUPO
	<p>Fotografar algo significativo.</p>		
	<p>Não houve faltas.</p>		

Considerações/Resumo Ideias – 8º SEMANA

Verificou-se no decorrer das visitas em ambos os grupos um grande entusiasmo pelo caráter diferenciado da atividade. Voltou a surgir a frase “Não estou a perceber” na atividade inicial ainda à porta da Casa de Histórias.

Nota Nº9	9ª Semana – 27 fev a 01 mar19	01 mar 2019	Duração: 90’’
-----------------	--------------------------------------	--------------------	----------------------

AÇÃO 3	Descrição	Objetivos da Semana	Estratégias
Fundação D.Luís	<p>Programa ENVOLVE-TE</p> <p>A sessão foi dinamizada pela mediadora do CCCascais.</p> <p>Na primeira parte foi feita a visita pela Fundação D.Luís e na segunda parte foi a atividade proposta de construção bidimensional.</p> <p>Percorreu-se o auto-retrato e refletiu-se sobre a diferença entre essa forma de expressão e a auto-representação, uma a representar o “meu corpo”, a outra a “representação de mim através do meu corpo”.</p> <p>Percorreram-se caminhos por várias formas de expressão, pictórico-verbais até a uma nova proposta, agora em formato atelier, onde se criou a partir de palavras uma criação por fragmentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Olhar, Ver Interpretar 	Fotografar aquilo que fosse mais significativo

AÇÃO 3	NOTAS	INFERÊNCIAS	CATEGORIAS/OBSERVAÇÃO
-------------------	--------------	--------------------	------------------------------

Cidade	Nesta semana houve apenas a atividade com a turma TAPSE16 na Fundação D.Luís. As alunas estavam muito calmas e interessadas manifestando muitas vezes o agrado face às propostas apresentadas. Muitas vezes se ouvia dizer “temos que fazer isto mais vezes”.	Interesse Calma	OBSERVAÇÃO DO GRUPO
	Fotografar algo significativo. Na atividade atelier foi elaborado um registo bidimensional construído em palavras e fragmentos.	Interesse Participação “Não estou a perceber”	FAZER: PRODUZIR, CRIAR
	Duas alunas chegaram atrasadas e não participaram na atividade.		RESPONSABILIDADE

Considerações/Resumo Ideias – 9º SEMANA

Verificou-se muita adesão e participação nesta visita.

No decorrer da visita ouviu-se muitas vezes a mesma frase “não estou a perceber”. Desta vez, as alunas conseguiram brincar, rindo-se por perceberem que invariavelmente repetem a frase e que esta forma não está relacionada com a sala de aula, ou o professor que não se explica.

Nota Nº10	10ª Semana – 04 a 08 mar 19	08 mar 2019	Duração: 90’’
------------------	------------------------------------	--------------------	----------------------

AÇÃO 1 Sala de Aula	Descrição	Objetivos da Semana	estratégias
Sala 1	Nesta semana fez-se o primeiro registo escrito a partir da imagem selecionada.	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer registo escrito a partir da imagem selecionada. • Fazer emergir as metáforas 	<p>Registo escrito a partir de imagem</p> <p>E.portfólio - Menús</p>

AÇÃO 1. Sala de Aula	NOTAS	INFERÊNCIAS	CATEGORIAS/OBSERVAÇÃO
	O grupo mantinha-se calmo em sala de aula e ainda que inicialmente mostrasse dificuldade em criar, foi-se notando mais capacidade em sair de um registo descritivo para uma narrativa mais poética.	Calma	OBSERVAÇÃO DO GRUPO
	Escolher a imagem que mais significou e ressignificar a partir do registo escrito.		FAZER: PRODUZIR, CRIAR
	Verificou-se que uma das alunas não estava a vir às aulas.		RESPONSABILIDADE

Considerações/Resumo Ideias – 10ª SEMANA

De um modo geral esta semana foi tranquila em sala de aula, o que foi fator de capacitação para o trabalho a desenvolver. Esta reflexão foi feita apenas com o grupo TAPSE16.

Iniciou-se a construção do e.portfólio. Seleção de Menús.

Houve , neste período reflexões com o grupo que fizeram emergir linha de pensamento novas. Começava-se a sentir uma diferença na forma de observar a relação com o conhecimento. Já conseguiam entender que o “não estar a perceber, não se devia a que a pessoa não estivesse c conseguir comunicar” ou que fosse desinteressante, eram de facto formas de não comunicação que importva refletir melhor. O que as causava?

Nota Nº11	11ª Semana – 11 a 15 mar 2019	13 mar 2019 14 mar 2019	Duração: 90’’
AÇÃO 3	Descrição	Objetivos da Semana	Estratégias
<p>CCCascais Casa de Histórias Paula Rêgo</p>	<p>Programa ENVOLVE-TE</p> <p>As sessões foram dinamizadas pelas mediadoras do CCCascais.</p> <p>TAPSE16 - Na primeira parte foi feita a visita pelas exposições temporárias de Rui Matos – Através da Superfície e de Rui Horta Pereira – Mapa Luga, Uma lacuna. Ambas as exposições contavam uma história diferente, de pessoas e obras e na segunda parte foi a atividade proposta de construção bidimensional. ou a sua forma de ver o mundo.</p> <p>TAIE16 – Na primeira parte foi feita a visita pela Casa de Histórias e na segunda parte iniciou-se o Atelier de Gravura com preparação da placa de cobre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Olhar, Ver Interpretar 	<p>Fotografar aquilo que fosse mais significativo</p>

	NOTAS	INFERÊNCIAS	CATEGORIAS/OBSERVAÇÃO
AÇÃO 3 Cidade	TAPSE16 – Esta visita talvez pela semelhança da anterior, não foi tão bem recebida ainda que se sentisse muito mais capacidade em contrariar a desconcentração, postura e comunicação.	Algum desinteresse	OBSERVAÇÃO DO GRUPO
	TAIE16 – Esta visita foi muito bem recebida pelas alunas que se mostraram muito interessadas na visita guiada pela Casa de História, bem como no Atelier de Gravura.	mAior capacidade de autorregulação Calma	
	Fotografar algo significativo. TAPSE16 - Na atividade atelier foi elaborado um registo bidimensional a partir de linhas e recortes. Foi também feito um percurso por palavras que surgiram da atividade.	Interesse Participação	FAZER: PRODUZIR, CRIAR
	TAIE16 – Na atividade Atelier de Gravura foi preparada a placa de cobre. A aluna TAPSE16 manteve—se a faltar.		RESPONSABILIDADE

Considerações/Resumo Ideias – 11º SEMANA

Verificou-se mais adesão e participação da turma TAIE16, no entanto era algo pouco significativo já que esta era a sua primeira visita. Em TAPSE16, as alunas estiveram menos interessadas, no entanto, verificava-se mais participação que adesão e maior capacidade de auto-regulação.

Nota Nº12	12ª Semana – 18 a 22 mar 2019	21 mar 2019	Duração: 90”
------------------	--------------------------------------	--------------------	---------------------

AÇÃO 3	Descrição	Objetivos da Semana	Estratégias
Casa de Histórias Paula Rêgo	<p>Programa ENVOLVE-TE</p> <p>A sessão foi dinamizada pelas mediadoras do CCCascais.</p> <p>parte foi a atividade proposta de construção bidimensional.</p> <p>TAIE16 – Na primeira parte foi feita a visita pela Casa de Histórias e na segunda parte continuou-se o Atelier de Gravura com registos visuais para impressão na placa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Olhar, Ver Interpretar 	Fotografar aquilo que fosse mais significativo

	NOTAS	INFERÊNCIAS	CATEGORIAS/OBSERVAÇÃO
AÇÃO 3 Cidade	TAIE16 – Esta visita foi muito bem recebida pelas alunas que se mostraram muito interessadas na visita guiada pela Casa de História, bem como no Atelier de Gravura.	Interesse Calma	OBSERVAÇÃO DO GRUPO

	Fotografar algo significativo.. TAIE16 – Na atividade Atelier de Gravura foram feitos os registos visuais para impressão na placa	Interesse Participação	FAZER: PRODUZIR, CRIAR
	Não houve faltas injustificadas. Apenas uma aluna não participou mas apresentou justificação.		RESPONSABILIDADE

Considerações/Resumo Ideias – 9º SEMANA

Esta turma manteve-se muito interessada e participativa.

Nota Nº13	12ª Semana – 25 a 29 mar 2019	28 mar 2019	Duração: 90’’
------------------	--------------------------------------	--------------------	----------------------

AÇÃO 3	Descrição	Objetivos da Semana	Estratégias
Casa de Histórias Paula Rêgo	Esta atividade foi cancelada por constrangimentos da própria instituição.	<ul style="list-style-type: none">• Olhar, Ver Interpretar	

Nota Nº14	14ª Semana – 01 a 05 abr 19	02 abr 2019	Duração: 90''
------------------	------------------------------------	--------------------	----------------------

AÇÃO 1 Sala de Aula	Descrição	Objetivos da Semana	estratégias
Sala 1	Nesta semana fizeram-se os registos finais e preparação da base do e.portfólio reflexivo.	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer registo escrito a partir da imagem selecionada. • Fazer emergir as metáforas 	Registo escrito a partir de imagem

AÇÃO 1.	NOTAS	INFERÊNCIAS	CATEGORIAS/OBSERVAÇÃO
Sala de Aula	O grupo mantinha-se calmo em sala de aula e os registos emergiam com mais naturalidade em ambos os grupos.	Calma	OBSERVAÇÃO DO GRUPO
	Escolher a imagem que mais significou e ressignificar a partir do registo escrito.		FAZER: PRODUZIR, CRIAR
	Verificou-se que a aluna em falta no TAPSE16, se mantinha a faltar.		RESPONSABILIDADE

Considerações/Resumo Ideias – 10º SEMANA

Em relação Às reflexões finais estas foram muito significativas quer ao nível dos registos escritos, quer ao nível da postura em sala de aula. A tranquilidade, a confiança e relação professor/aluno era a esta altura muito positiva.

Os registos escritos e orais ficaram registados no e.portfólio digital. Foram recolhidas as autorizações para utilização de imagens.

Nota Nº14	14ª Semana – 01 a 05 abr 19	03 abr 2019	Duração: 90''
AÇÃO 1 Sala de Aula	Descrição	Objetivos da Semana	estratégias
Sala 1	<p><u>Assembleia Final com CMCascais</u></p> <p>Estiveram presentes nesta Assembleia os representantes da CMCascais:, a Coordenadora do Serviço Educativo Bairro dos Museus, acompanhada por algumas das mediadoras que participaram no projeto. Pretendia-se a partilha do resultado final de um mapeamento feito e que contemplou o território como agente educativo para a construção de um Currículo Local. Estiveram também presentes nesta Assembleia, membros da Direção Executiva e Coordenação dos Cursos e a professora de ECDM que acompanhou o processo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar • Participar 	Exercício de Cidadania
	NOTAS	INFERÊNCIAS	CATEGORIAS/OBSERVAÇÃO

<p>AÇÃO 1.</p> <p>Sala de Aula</p>	<p>O grupo embora calmo, manifestou muita dificuldade em comunicar as suas ideias aos convidados. Via-se que queriam falar mas estavam inibidas. Houve quem se emocionasse na partilha e uma das alunas conseguiu partilhar uma das considerações refletidas durante o percurso: o aluno copia pois estão mais habituado a fazê-lo. Segundo esta aluna, as propostas que surgem das aulas são na maioria das vezes coisas que já existem e que facilmente se copiam ou reproduzem. Ela considerou que a única coisa que não se pode reproduzir será aquilo que cada uma sente.</p>	<p>Timidez Iliteracia?</p>	<p>OBSERVAÇÃO DO GRUPO</p>
	<p>Esta atividade aconteceu fora do tempo curricular, já que as alunas já tinham terminado todos os módulos, no entanto, verificou-se 100% de presenças, com exceção da aluna que estava a faltar que entretanto desistiu de concluir o curso neste ano letivo.</p>		<p>RESPONSABILIDADE</p>

Considerações/Resumo Ideias – 14º SEMANA

Esta atividade foi o culminar de um processo que se queria participado e participativo e neste sentido, este momento foi muito positivo quer para a continuidade deste projeto no ano letivo 2019.2020, quer para a verificação de um fator que evidenciou a necessidade de estender estas atividades no tempo. Aquilo que pareceu “timidez”, no silêncio geral e/ou dificuldade em falar, partilhar as ideias e comunicar poderá ser entendido como iliteracia.

A transcrição desta Assembleia não foi feita na íntegra devido à sua extensão (1:11:49”) ficando registadas apenas aquilo que foi mais significativo. (Anexo 19).

A importância deste momento foi além do compromisso e participação de 100%, todo o percurso pelas palavras e ideias, o feedback e a partilha: relação.

ANEXO 20. Transcrição Assembleia – Aspetos significativos

Estiveram presentes:

CMCascais: Bairro dos Museus

Direção Municipal

Direção Educação e Inovação

EPVR-Estoril:

Direção Executiva

Coordenação Cursos TAIE e TAPSE

Prof^a ECDM

Turmas:

TAIE16 | TAPSE16

—

Iniciou-se a apresentação a apresentação do projeto aos presentes do percurso do projeto a partir da projeção (cf. Anexo 20).

(CMC) – (...) fomos o rosto de uma grande equipa de trabalho que fez acontecer aqui neste concelho o Congresso das Cidades Educadoras. O Congresso foi só um culminar de toda uma vivência e como vocês devem calcular, um Congresso que foi internacional e que recebeu aqui muitas pessoas, recebemos cerca de 600 a 800 pessoas, dos quatro continentes do mundo, passámos por muitos processos, demos muitas entrevistas, muita comunicação social. Eu recordo-me de uma pergunta que nos fizeram que foi: o que é que Cascais faz para promover-se enquanto Cidade Educadora? E aquilo que me saiu foi, olhe, literalmente nada. Acho que mais do que nos promovermos como Cidade Educadora, nós temos é a preocupação de sermos Cidade Educadora e portanto para mim, e arrepiei-me ao ver aqui este portfólio porque para mim, mais do que o Congresso a missão foi cumprida quando eu vejo a forma como o conceito das cidades educadoras foi absorvido, foi vivido por vocês, foi trabalhado por vocês... foi questionado, debateram, construíram... construíram um produto artístico e com isto viveram o processo e tiveram aqui uma vivência artística que vos fez conhecerem-se um bocadinho melhor, a vocês próprias, às vossas colegas, fez-vos refletir sobre questões que se calhar para as quais não estavam despertas,

e portanto, para mim, fico muito, muito, muito feliz. Fiquei muito feliz pelo Congresso mas muito honestamente, mais do que o Congresso eu fico feliz por estar aqui e por ver a forma como o conceito das cidades educadoras... e cidade, são pessoas, cidades somos todos nós, a cidade não são os prédios, a cidade não são os peões, não são o cimento, não são o tijolo, a cidade é feita de pessoas, portanto a cidade somos todos nós e portanto, muito obrigada por serem cidade educadora e portanto, mais do que ter-me aqui a falar, estou agora disponível para vos ouvir e para ajudar a debater e a impulsionar aquilo que a professora quiser ver aqui debatido.

Foi feita a introdução aos temas que emergiram e que foram mais significativos tais como o discurso informal. Algumas alunas perante o silêncio que apresentavam, foram questionadas sobre alguns dos aspetos vividos e experienciados.

A R. viveu muito intensamente o momento do Casino (como todas).

(Aluna) – Foi difícil escrever porque é difícil nós explicarmos o que sentimos no momento...

(CMC) – Fizeste parte do momento do Casino, o que é que levaste do momento?

(Aluna) - ... muita experiência... é tão difícil explicar.

(CMC) – Olha, mas diz ali, fiquei muito feliz por fazer parte deste projeto, alguma coisa positiva e saborosa levaste contigo... podes não saber dar nome, se calhar o nome também não importa, não é? O que importa é saber se te fez mais rica aquilo que viste.

(Aluna) – Sim...

Como na construção dos guiões de apresentação, nem sempre sabíamos o que escrever e dizia-se “às vezes não sabemos o que havemos de dizer” e era isso que escrevíamos.

A B. queria muito “falar” em palco mas não conseguia escrever nada.

(Aluna) – ... se eu te dissesse que um dia ia estar aqui a fazer não sei o quê... foi uma experiência nova e eu aprendi muito porque no final consegui perceber que afinal era capaz de uma coisa que eu sempre achei que não seria por ter muita vergonha de estar a falar à frente de muita gente e no final de tudo acabei por perceber que afinal era capaz e o texto falava sobre isso. Se me dissessem há três anos que eu ia estar ali naquele momento eu não ia acreditar e ia pensar, isto é de loucos... eu não vou estar

ali, frente aquelas pessoas todas, a falar sozinha sobre coisas que eu penso e afinal foi o que acabou por acontecer...

(CMC) – Tudo se aprende, não é? E isto também é treino, ninguém nasce com à vontade para falar... porque temos sempre medos. Temos medo de dizer uma asneira qualquer, de dizer um disparate... mas é bom começar a pensar mais positivo também sobre aquilo que somos capazes de fazer. Nós, cada um de nós, de facto, tem imensas potencialidades que muitas vezes não descobre e às vezes é preciso pôr-se em situação de pressão, talvez, não tenho outra hipótese, tenho mesmo que, não é para conseguir chegar lá e começar a perceber, então afinal aquele medo era uma tontice pois posso não gostar até, posso não adorar estar a falar em público mas até corre bem... posso até dar-vos um exemplo, eu, tenho falado imenso, não é, coisas vossas também, mas mesmo tendo à vontade para falar quando estou a dizer qualquer coisa estou a pensar o que é que os outros estarão a pensar também e isso pode ser inibidor a certa altura de nós conseguirmos dizer mais qualquer coisa ou até qualquer coisa mais acertada e muitas vezes eu estou a olhar para uma plateia, estou a falar, sei qual é que vai ser a minha mensagem mas estou a pensar numa coisa qualquer que pode ser por exemplo, alguém que olhou para o telemóvel e até podia ser porque está a ligar alguém mas o que me ocorre é, olha, aquela pessoa já está distraída e eu vou ter que começar a cortar porque está a perder a atenção e portanto muitas vezes temos estes medos e isto são medos que existem em todo o lado, temos é que cada vez mais sentir confiança de que somos capazes e depois podemos ter ainda mais aprendizagens, melhores ou piores mas cheamos lá e fazemos o resto mas... estiveste muito bem agora!!! Foi de facto uma evolução brutal nos últimos dois, três anos!

(risos)

Apresentaram-se algumas imagens ressignificadas: Perguntando, porquê este título? A aluna J. seguiu a metodologia e não sabendo que título dar, deu o nome de “Dar um nome”.

(Aluna) – Tínhamos que dar um nome á nossa reflexão sobre o que teria sido aquela visita e usei a mesma estratégia porque não sabia que nome dar.

Referiram-se muitas vezes as questões ambientais que causavam muito impacto.

(CMC) - ... a metáforas que acabou por ser uma palavra que esteve aqui muito presente e da nossa missão, tentar dar-vos espaço para que vocês sintam que estes lugares que se calhar não se revêm neles, os museus, e esta questão da Land Art e artistas que às vezes também se fazem servir das metáforas para nos alertar e para nos dizer que nós também podemos contribuir neste sentido e nesta linguagem . Também podemos contribuir para nos manifestarmos e fazer parte (refere-se a Bordalo II) e o facto de terem podido fazer parte desse caminho e dessa denúncia.

Lembravam-se do título Uma Rocha Estranha da obra de Bordalo II. A palavra Estranha que apareceu muitas vezes.

Relembámos a Metáfora do Céu na Terra. O espelho.

(CMC) – Foi interessante depois ter havido esse paralelismo com a vossa reflexão, os espelhos e os reflexos e no fundo não só, eu e o outro mas eu e o outro e o mundo, quer natural quer cultural, andámos aqui muito nesse reflexo, a obra de arte, ou eu natureza, ou eu arte e eu como o outro... esse objeto espelho é muito interessante e foi interessante também o telemóvel servir de espelho... é uma outra metáfora para a vossa geração, otimizando esse objeto com que nós andamos todos os dias e que de repente estava a ser usado como trabalho artístico e de reflexão... também me deixei contagiar pelos vossos *inputs*.

O Jogo de olhos vendados.

A Casa Protegida Por Árvores

(Aluna) – (silêncio, sorriso)

(CMC) - Não tenhas medo, também se comunica a rir mas queríamos ouvir um bocadinho.

O registo era real...

Não consigo dizer nada, tenho imensa coisa para dizer mas neste contexto não consigo dizer...

(CMC) – Eu tenho uma dúvida, porque é que com mensagens tão fortes como estas que estou aqui a ver, porque é que a cidade não vos dizia nada... o que é que é isto de cidade? E depois de repente vocês vão à cidade, exploram a cidade e ela oferece-vos... ou você oferecem à cidade estas mensagens tão ricas.

(Aluna) – Sei lá, porque, estávamos sempre dentro da sala de aula. O contacto com a cidade era só ir para casa. O caminho casa-escola, estar com os amigos. Então saímos da sala de aula e fomos explorar mais e na primeira visita ao Bairro dos Museus foi tudo uma nova perspetiva do que eu posso fazer... lá está porque, eu chegava lá e aquilo era só um jardim e afinal não, há muita coisa para fazer ali e pronto, foi uma sala de aula nova...

(CMC) - ... é outra metáfora, não é...

Lembraram-se das Tartarugas... a metáfora do Sec.XXI. Uma aluna referiu os trabalhos e a postura de reprodução e não criação.

(Aluna) - ... era por causa dos relatórios, cada visita que a gente faz há sempre um relatório, só que não é um relatório pessoal, daquilo que a gente sentiu ou pensou, é mais aquilo que o sítio é, o que é que faz, para que é que serve e o que eu disse à professora foi que isso é uma coisa que nós podemos ir à net, fazer copy-paste e colar, ninguém sabe o que é que a gente pensou do sítio, o que é que nós sentimos, se queríamos por exemplo trabalhar ali, ou não... e é isso que eu disse que nós hoje em dia fazemos mais copy-paste porque é isso que nos pedem pra fazer e é por isso que nós não estamos tão habituadas a por aquilo que nós pensamos... é a minha opinião.

Lembrando a aluna que esteve na régie. A descoberta de uma nova vocação a partir do trabalho de grupo.

(Aluna) - ... estive uma semana na régie. Era técnica de som! Estava lá a apoiar. Às vezes ficava um bocado baralhada sem saber o que fazer porque alé daquilo ter imesos botões e eu não saber o que fazer e depois o computador da professora bloqueava... enfim... e no museu acho que as aulas práticas fora da escola também nos proporcionam ver as coisas de outra forma porque nós a toda a hora estamos a ouvir falar da mesma coisa e talvez assim ao puder ver de outra forma...

(professora) – ... a J. além de ter descoberto que é técnica de som, também descobriu que é escritora...

(Aluna) - ... é um facto...

(risos)

(CMC) - ... à vezes vamos para a determinados sítios completamente por acaso e eu gostaria de falar aqui um bocadinho do acaso. Eu aos 18 anos por acaso ia inscrever-me numa aula de aeróbica e acabei numa oficina de teatro.... só por acaso... (risos) e o teatro, nunca mais me largou ou eu nunca mais larguei o teatro na vida , nunca fiz teatro profissional, ou cheguei lá mas voltei para trás porque percebi que não era por ali mas sempre me acompanhou e portanto, sempre em palco, a descobrir-me, aliás, tal como vocês, a descobri que afinal há coisas que afinal eu sou capaz, aos poucos depois fui percebendo que não tem que ser só em linguagem não verbal, de facto as artes facilitam-nos comunicar porque comunicamos com outras expressões sem ser só aquelas como estamos aqui, olhos nos olhos, de uma maneira muito racional, a pensar o que é que vou dizer, o que é que vocês estão a pensar, portanto, as artes nesse aspeto facilitam mas isto depois também é um processo que vamos aprendendo que é construir as nossas ideias e partilhá-las descontraidamente e se um dia também tivermos que errar, dizer um disparate, também dizemos, também faz parte. Só quem não faz é que não erra mas isto por causa do acaso, então eu fazia teatro já há muitos anos e achava que aquilo era algo que eu fazia com alguma descontração, tirando ali as datas das estreias que são sempre aquelas datas de adrenalina, até ao dia em que de facto eu não tinha disponibilidade para entrar num espetáculo, num elenco e disponho-me para estar nos bastidores e de repente, tudo aquilo que eu achava que já sabia fazer, de repente foi uma aprendizagem enorme e por acaso lembro-me que também fui para uma régie e lembro-me que fiquei em pânico, ao fim de tantos anos a fazer teatro de repente eu fiquei em pânico quando me põe numa régie e lembro-me do meu encenador me dizer “dança com as luzes”, é só “dançar com as luzes”. Então muitas das vezes, quando nós não sabemos, ficamos perplexos sem saber muito bem... agora o que fazer nesta situação, agora querem que eu esteja aqui a falar sobre o quê mas eu nem sei o que dizer, estou aqui a falar e estão todos a olhar para mim, é só

descontrair um bocadinho e “go with the flow”, deixar andar, deixar ir com aquilo que sentimos e desde que seja com a genuinidade que nos acompanha, é bem feito, vocês apesar de estarem aqui, completamente tímidas e com essa contração toda eu estou a ver aqui talentos muito bons, vocês estão-nos a transmitir coisa... eu estou-me a sentir aqui muito bem, está aqui imensa gente, está aqui imenso calor (risos)...

Sobre a Casa de Histórias...

(Aluna) – Porque no início quando lá entramos aquilo é muito estranho mas à medida que nos vão contando as histórias por trás daquelas obras, vamos percebendo que aquilo era a história da Paula Rêgo e sobre a infância, a vida dela e nós percebemos o porquê das histórias e ser Casa de Histórias....conseguimos compreender mas achamos estranho na mesma...

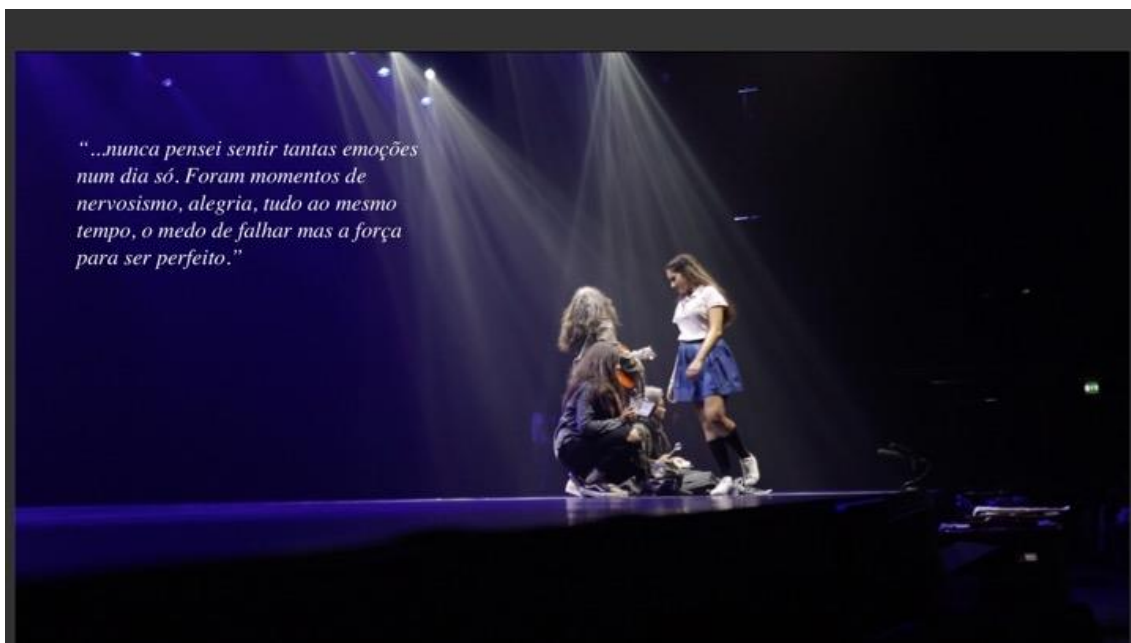
(CMC) - eu cheguei atrasado... (risos) ...cada vez mais vivemos agarrados a um tempo que não existe, estamos agarrados a um tempo mas o tempo não existe porque continuamos a achar que não temos tempo para nada, é como estar a viver numa realidade qualquer, diferente, e portanto estas inspirações, no fundo aquilo que vos foi pedido aqui, um bocadinho para dizer, é muito importante para nós ouvirmos estes vossos testemunhos, o que é que vocês sentiram porque é nisto que também acreditamos que é uma cidade educadora mas também na educação do futuro, ou seja, cada vez mais temos de viver experiências pela arte, pela natureza, pelo Belo de determinada coisa que nos faz viver uma sensação qualquer que nos desperta para um outro imaginário qualquer que é o nosso e que ainda não descobrimos que nos dá uma inspiração qualquer, seja pela arte, eu inspiro-me muito pela natureza, pelo mar, eu quando estou assim naqueles dias... vou olhar para o mar, ou vou dar um passeio, por acaso no Congresso das Cidades Educadoras houve duas conferências que me fizeram pensar, uma era uma arquiteta paisagista e outro um psicólogo que diziam que cada vez mais temos que sair deste barulho não nos deixa pensar que não nos deixa nos conhecermos a nós próprios pois vivemos de tal maneira que chega ao fim do dia e se calhar nem nos lembramos bem daquilo que fizemos e vamos dormir e amanhã é outro dia e amanhã continua ser a mesma coisa e a arquiteta dizia a certa altura, já não sei em que contexto mas era “os banhos de floresta” e eu que vivo ao lado da Serra de Sintra, saio de casa e estou a 50m e estou ao lado da Serra comecei a fazer isso com

os meus filhos, e ela dizia lá, despertar as endorfinas e tudo aquilo faz bem, isto para vos dizer que encarem a vossa vida profissional agora, não pensando no contexto fechado de alguma coisa mas abram-se ao mundo, descubram as vossas potencialidades e nisto, lá está, não sabiam que os museus estavam acessíveis gratuitamente, façam-se despertar, não se prendam tão aquilo a que cada vez mais estamos presos... por exemplo, os telemóveis. Alguém dizia que não temos tempo para nada, vive-se o dia a dia... é mais um dia, é mais outro dia... e eu sinto cada vez mais que há vidas, todas elas têm sentido mas há vidas em que as pessoas vivem infelizes porque não conseguem olhar para o lado, não conseguem aproveitar o bom que ao nosso lado pode estar. Busquem inspiração nas vossas vidas. Vivemos na tirania do tempo...

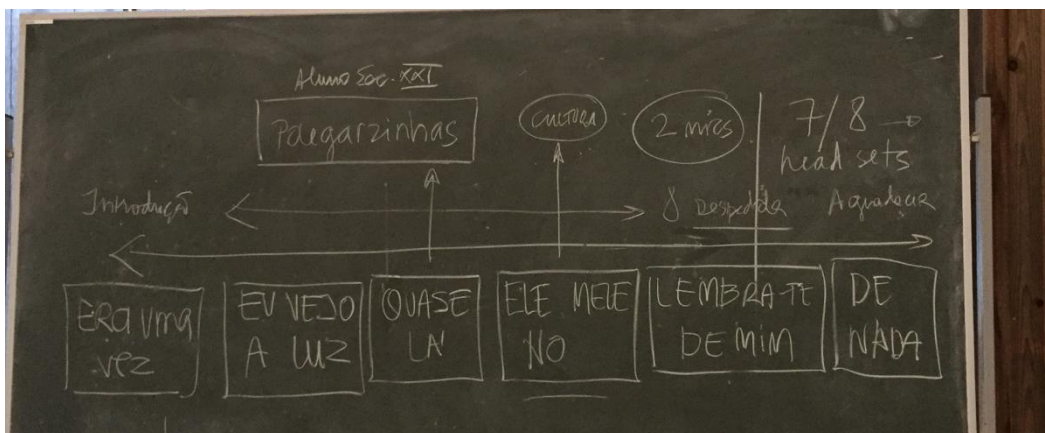
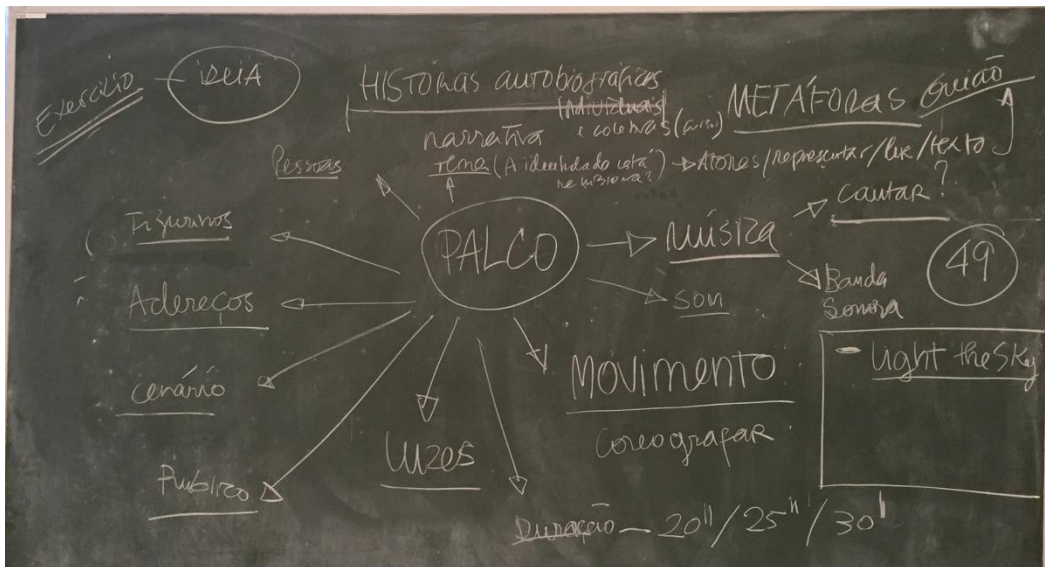
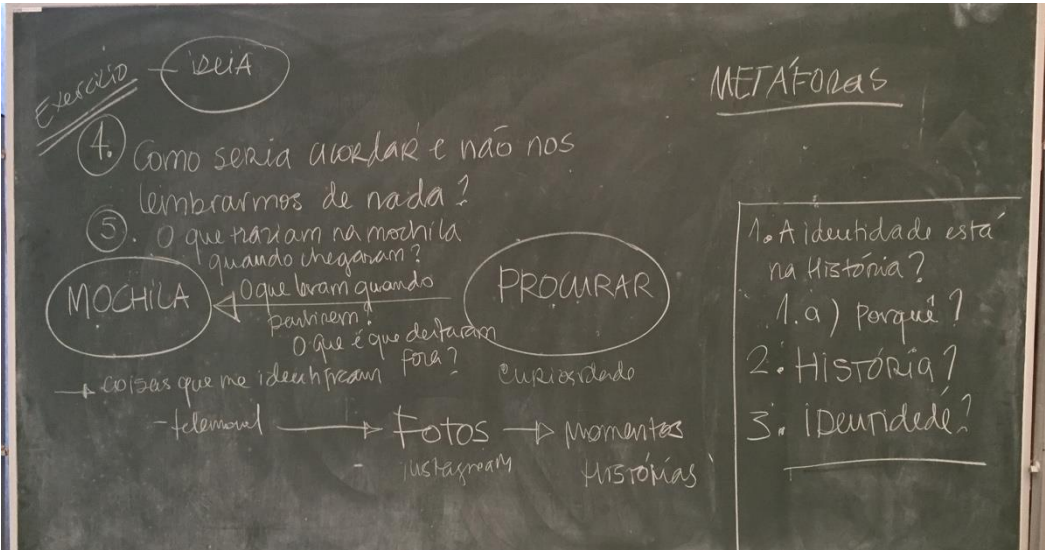
ANEXO 21. Galeria Imagens – Atividades Projeto



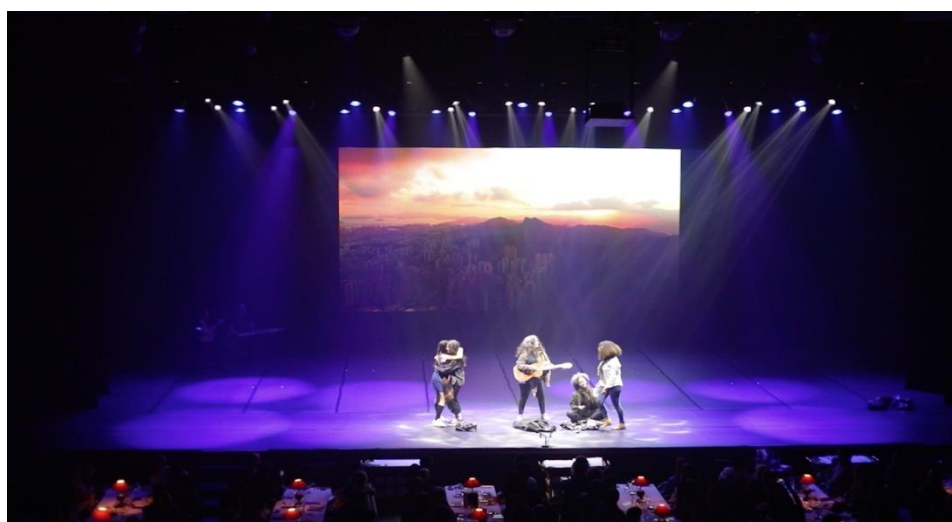
Palco



Preparação Escola ao Palco – Sala de Aula



Casino Estoril – Cerimónia de Encerramento Cascais 2018 | Cidade Educadora

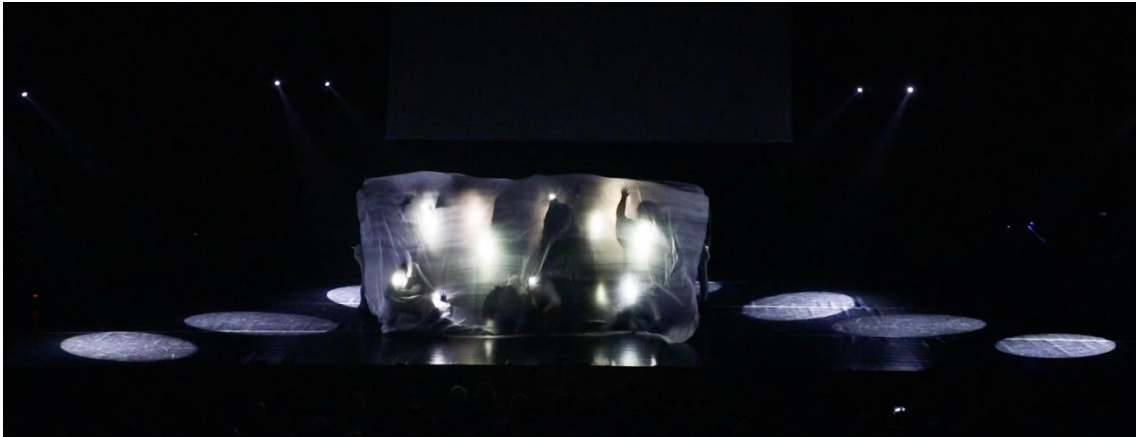






Escola Ao Palco - Auditório Sr^a Boa Nova





Bairro dos Museus – Land Art





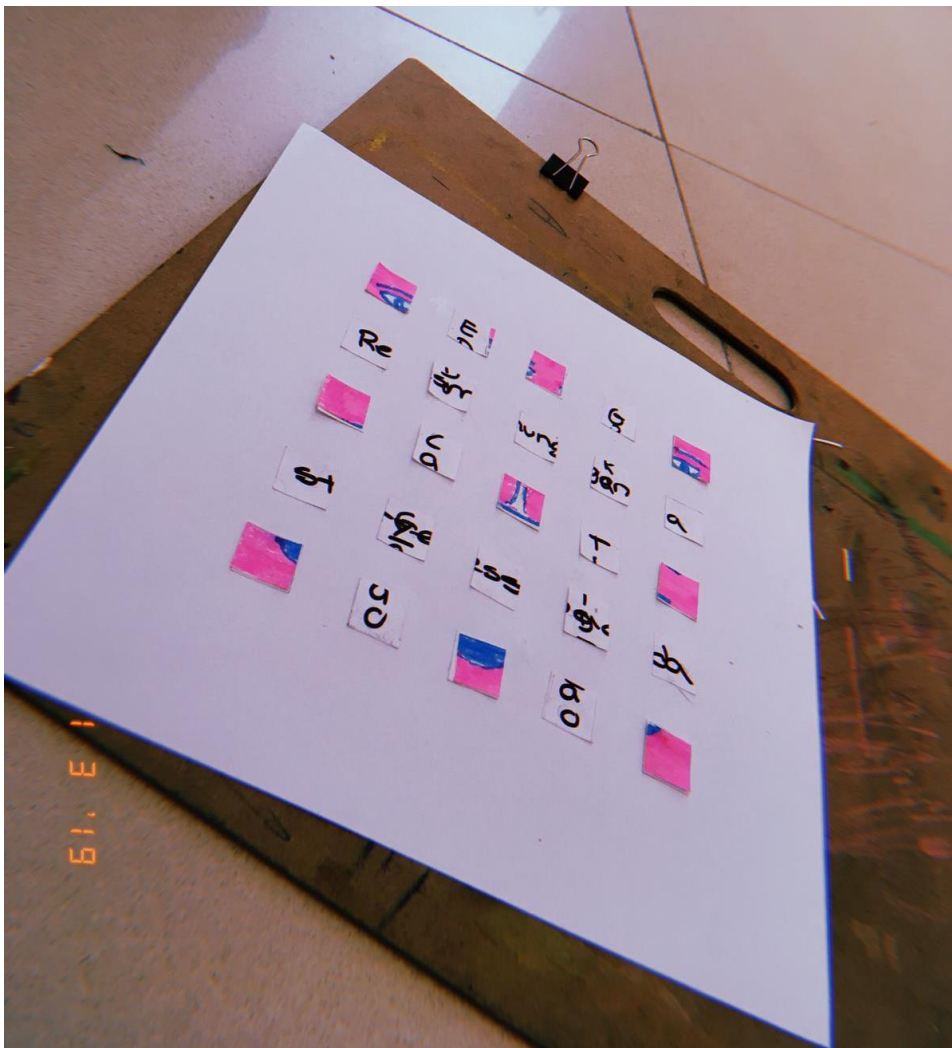




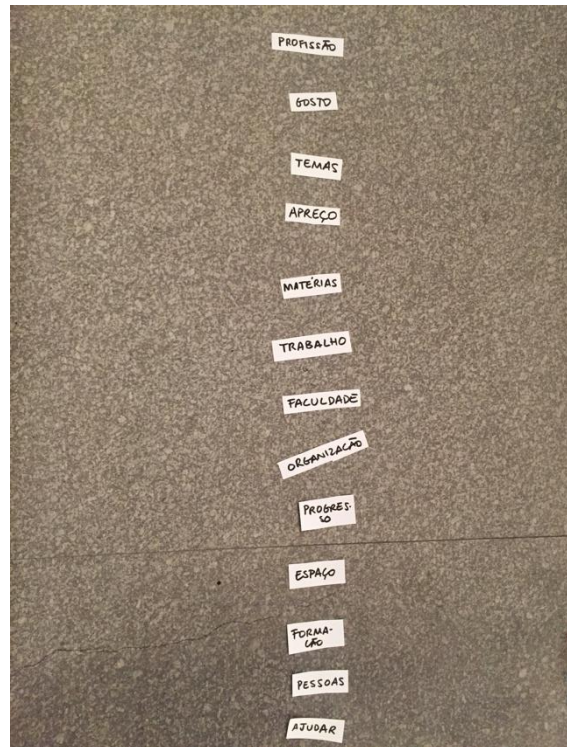
Uma história feita a partir da natureza



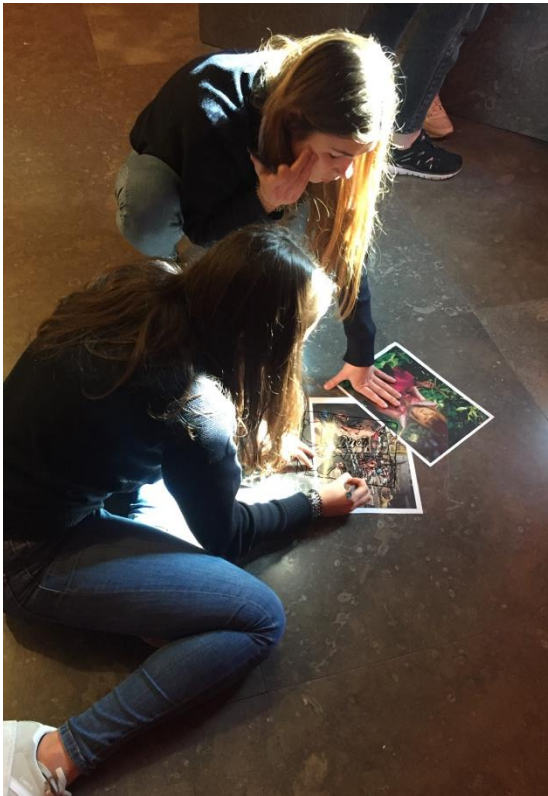
Fundação D. Luís _ Centro Cultural de Cascais

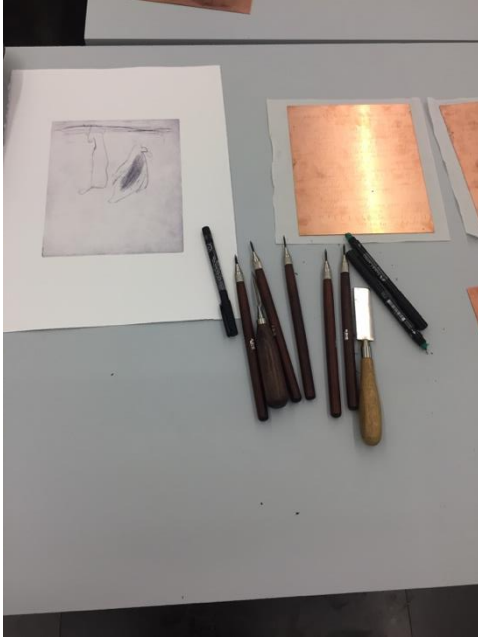


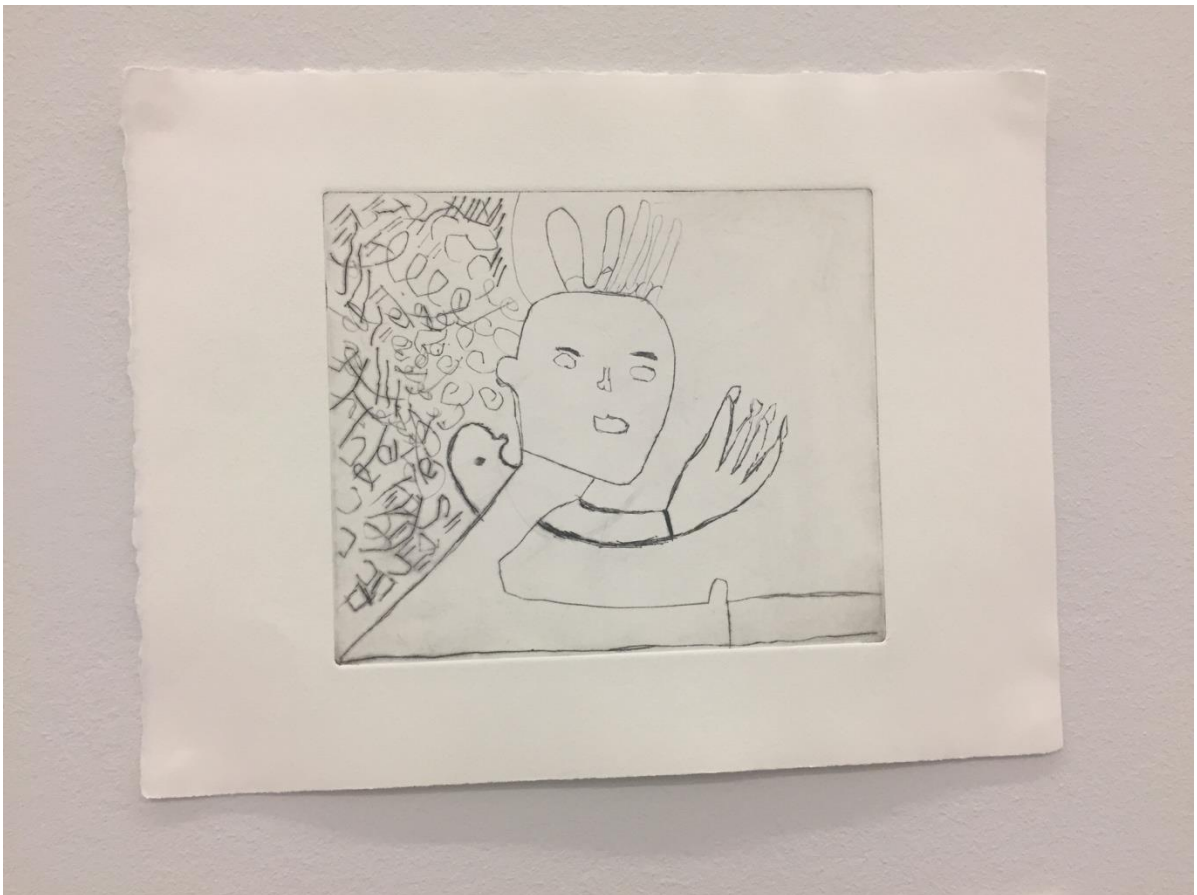
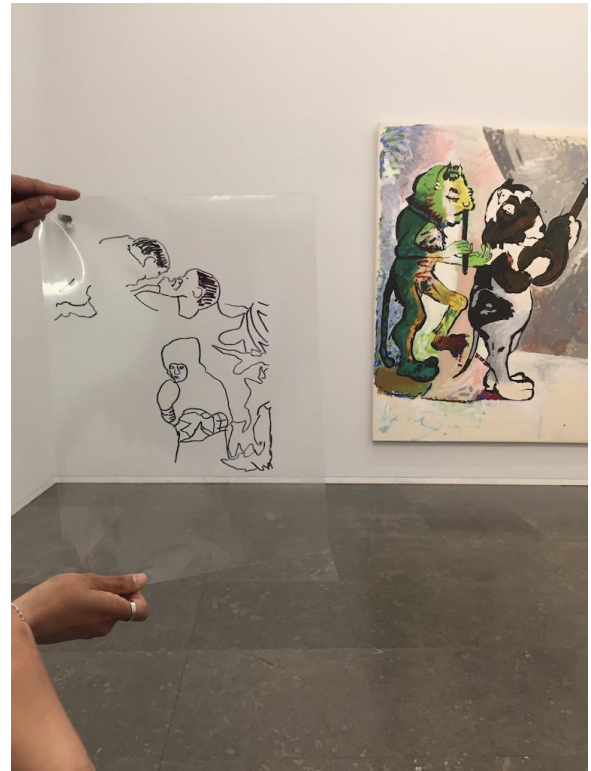
Centro Cultural de Cascais

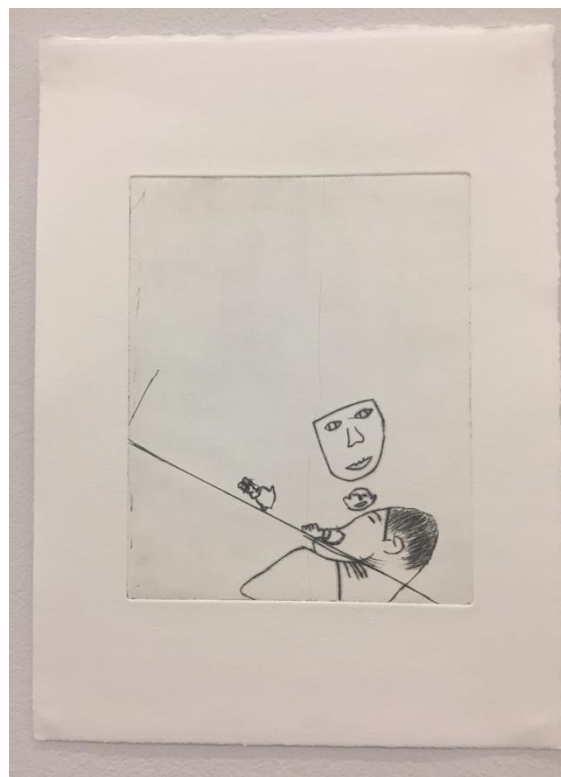
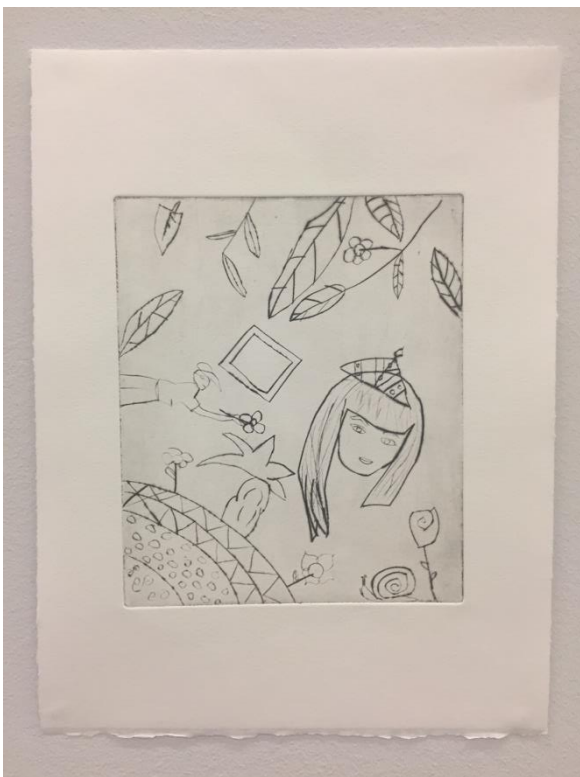
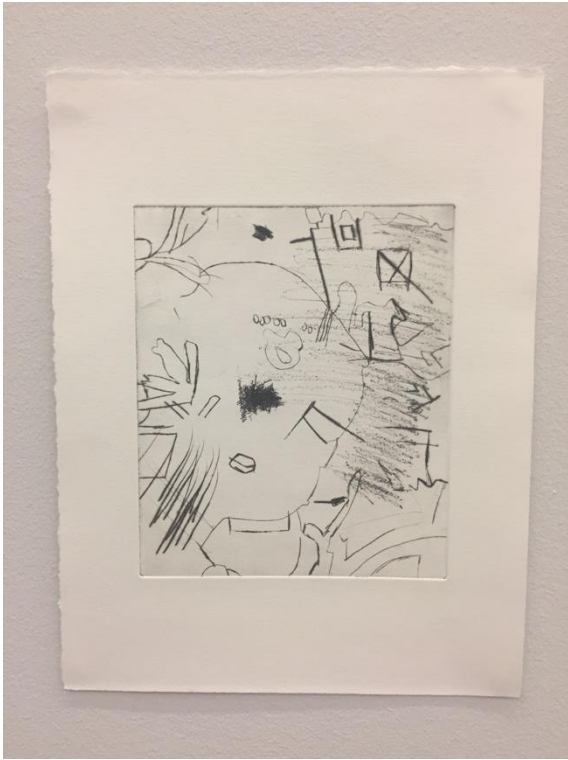


Casa de Histórias Paula Rêgo



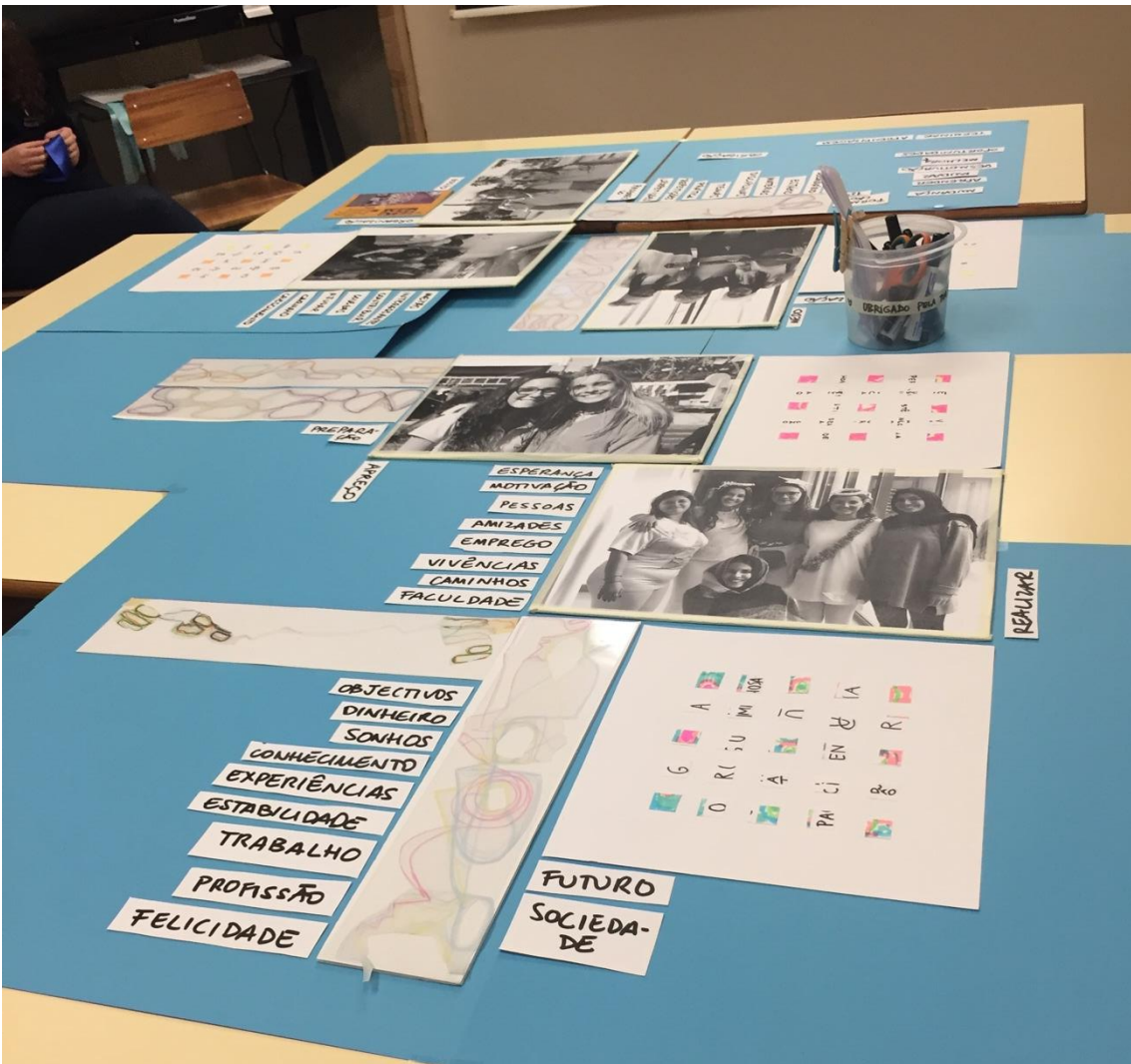




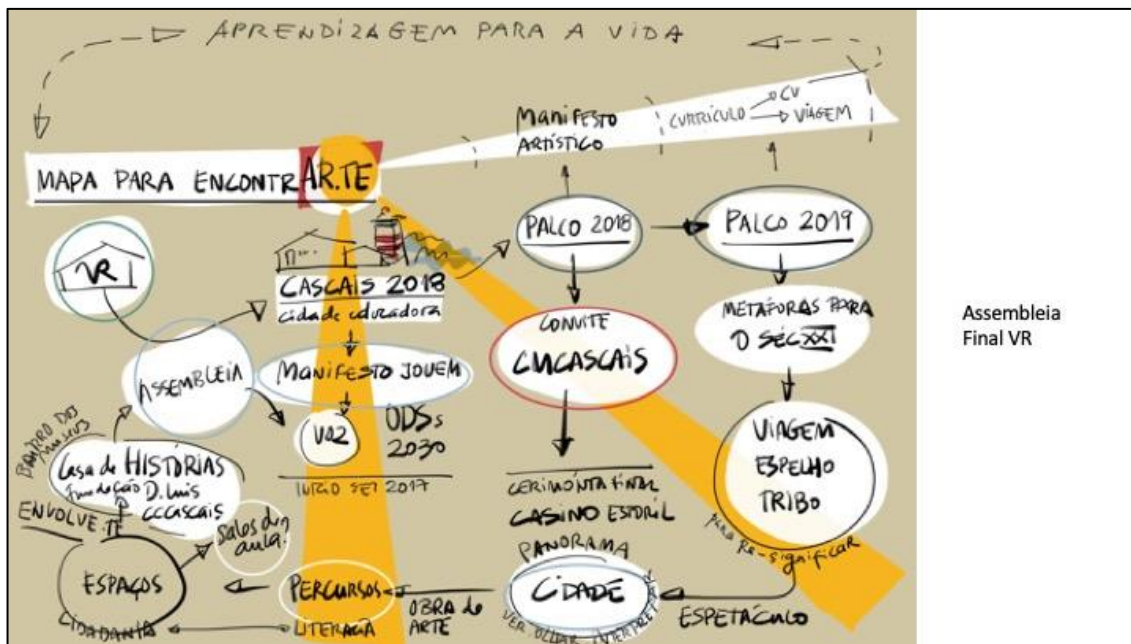


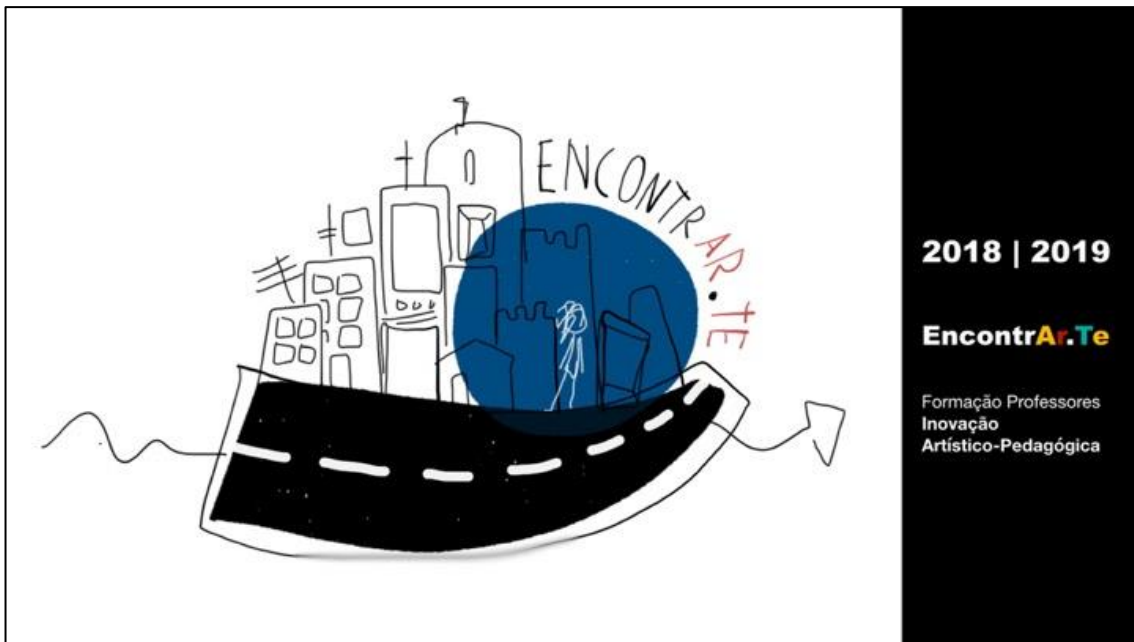


Assembleia Final CMCascais – EPVR Estoril



ANEXO 22. Galeria Imagens Comunicação Projeto





curso técnico

apoio à infância
apoio psicossocial
auxiliar de saúde

encontrAr.Te

ESCOLA AO PALCO Madalena Ghira

**projeto
interdisciplinar**

2018.2019

A IDENTIDADE ESTÁ NA HISTÓRIA
ESCOLA AO PALCO

escola profissional valdorio | estoril

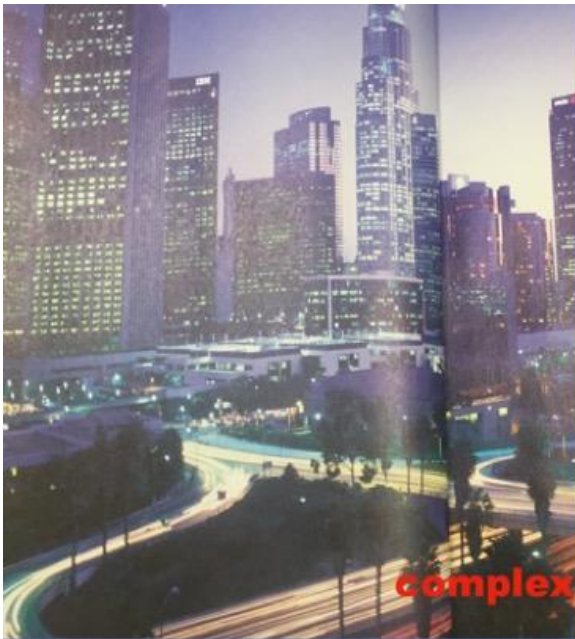


2018 | 2019

Programa **ENVOLVE-TE**

Serviço Educativo
BAIROS DOS MUSEUS

CMCASCAIS




ANEXO 23. Autorização para utilização de imagens.

Escola Profissional ValdeRio

2018.2019

Projeto: Envolve-Te

Disciplina: Área de Expressões



Autorização de utilização de imagens – Tapse16

No âmbito do Mestrado em Educação Artística com especialização nas Artes Plásticas em Educação, autoriza a utilização de imagens em contexto escolar, nas atividades realizadas no Projeto: Cascais 2018 – Cidade Educadora; Escola Ao Palco; Envolve-Te – Bairro dos Museus.

Nome	Cartão de Cidadão	Assinatura
Maria Martins	30386249	Maria de Nóbrega Martins
Joana Xeresa	30194444	Joana Ferreira Xeresa
Catarina Almeida	235 808 695	Catarina Almeida
Irina Shevchenko	4X47X 8055	Irina Shevchenko
Beatriz Almeida	30564639	Beatriz Almeida
Carina Sadio	146 241 99	Carina Sadio
Margarida Frazão	148 20 899	Margarida Frazão
Jéssica Ferreira	30398423	Jéssica Ferreira
Bárbara Silva	14964253	Bárbara Silva
Mafalda Vasconcelos	14933979	Mafalda Perestrelo
Maythê Albino	293043980	Maythê Albino
Ana Raquel Peixoto	30141102	Ana Raquel Peixoto
Tatiana Francisco	30651497	Tatiana Francisco
Maria Joana Gonçalves	15667003	Joana Gonçalves
Natacha Molta	14383129	Natacha Molta
Ana Teresa Amador	14686285	Ana Amador
Madalena Silva	30401129	Madalena
Teresa Pegado	30074992	Teresa R.P
Margarida Rocha	30615885	

Data: 27, março 2019

O Professor(a)

Maria Madalena F.Coelho e Campos Ghira

Maria Madalena F. Coelho e Campos Ghira

Escola Profissional ValdoRio

2018.2019

Projeto: EncontrAr.Te

Disciplina: Área de Expressões



Autorização de utilização de imagens – Tapsé16 TAIE 16

No âmbito do Mestrado em Educação Artística com especialização nas Artes Plásticas em Educação, autoriza a utilização de imagens em contexto escolar, nas atividades realizadas no Projeto: Casais 2018 – Cidade Educadora; Escola Ao Palco; Envolve-Te – Bairro dos Museus.

Nome	Cartão de Cidadão	Assinatura
Laura Silva	15625764	Laura Silva
Maria Inês Gaspar	30398930	Inês Gaspar
Simaura Calado	30949039	Simaura Calado
Beatriz Costa	14615183	Beatriz C. Costa
Margarida Alves	30513234	Margarida Alves
Cristiana Rodrigues	30306437	Cristiana Rodrigues
Mafalda Ribeiro	15976800	Mafalda Ribeiro
Rita Dias	14738975	Rita Dias
Mariana Gomes	30679725	Mariana Gomes
Maria Dias	15490169	Maria Dias
Mariana Santos	30379965	Mariana Santos
Andreia Mota	30051828	Andreia Mota
Cinthia Landim	15665933	Cinthia Corria Landim
Susana Abreu	266638562	Susana Abreu
Carolina Santos	30417419	Carolina Santos
Vânia Gomes		Vânia Gomes
Maria Francisca Silva	15618973	Maria Francisca
Sara Rodrigues		Sara Rodrigues
Beatriz Aguiar	15720719	Beatriz Amorim

Data: 28, março 2019

O Professor(a)

Maria Madalena F.Coelho e Campos Ghira