



**Poltécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

PV - ESEV 2023

A autonomia como competência no contexto da Educação Visual e Educação Tecnológica

Sara Filipa Almeida Ferreira

A autonomia como competência no contexto da Educação Visual e Educação Tecnológica

Sara Filipa Almeida Ferreira

2023



A autonomia como competência no contexto da Educação Visual e Educação Tecnológica

Sara Filipa Almeida Ferreira

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Paula Rodrigues

2023

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Sara Filipa Almeida Ferreira, n. 923750 do curso de Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, declara sob compromisso de honra, que o Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 11/11/2023

O aluno, Sara Filipa Almeida Ferreira

Agradecimentos

Começo por agradecer a todos os professores orientadores que fizeram parte e me acompanharam no percurso de iniciação da prática profissional, Professora Doutora Ana Souto e Melo, Professora Doutora Simone dos Prazeres e Professora Doutora Sofia Figueiredo.

Às instituições e agrupamentos de escola que me bem acolheram para a realização dos estágios, principalmente aos meus professores cooperantes, Professor Joaquim Marques e Professor Hermínio Pina, que me ajudaram incondicionalmente a fim de obter a melhor experiência possível, partilhando as suas práticas e vivências comigo.

Agradeço a todos os professores que tive a oportunidade de conhecer, aprender e crescer ao longo deste mestrado, bem como, os meus colegas de turma que fizeram este percurso comigo, em especial às minhas colegas Teresa, Joana e Inês.

Agradeço sobretudo aos meus pais e ao meu namorado, que me transmitiram força, coragem e esperança e que me apoiaram para que fosse possível eu alcançar mais um dos meus objetivos, sendo notável também um enorme esforço por parte deles para que tudo isto se concretizasse.

Por fim, um agradecimento especial à minha orientadora do trabalho de investigação, Professora Doutora Paula Rodrigues, por todo o apoio, dedicação, paciência, incentivo e trabalho partilhado.

A todos os meus sinceros agradecimentos.

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio contém duas componentes, uma referente à prática de ensino supervisionada e outra relativa ao projeto de investigação. O projeto de investigação teve como propósito compreender de que forma a autonomia dos alunos pode ser desenvolvida em contexto das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica. Nesse sentido, professores que lecionam ambas as disciplinas e os alunos do 2.º ciclo do ensino básico foram os participantes que colaboraram na realização deste projeto.

No que diz respeito à revisão de literatura, procurou-se o debruçar sobre questões fundamentais para a problemática do estudo, contextualizando a competência e os temas interligados que sustentaram a concretização do mesmo.

No que se refere à metodologia do estudo, é desempenhada uma investigação-ação de natureza mista, quantitativa e qualitativa, na qual foi utilizada uma análise de estatística descritiva e de conteúdo, com a recolha de dados a partir da aplicação de um questionário dirigido aos professores de Educação Visual e de Educação Tecnológica e de um recurso aplicado em contexto de estágio com os alunos do 2.º ciclo.

Os resultados obtidos desvendam a opinião dos professores face à importância do desenvolvimento da capacidade autónoma dos alunos e são reveladas estratégias que utilizam para o desenvolvimento da competência na prática. Tal situação resulta no conhecimento de diversas estratégias, ferramentas e metodologias a serem aplicadas a fim de desenvolver a competência de autonomia dos alunos, verificando-se que é possível o seu adequado desenvolvimento com o contributo das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica.

Palavras-chave: Autonomia; Educação Visual; Educação Tecnológica; Tecnologias Digitais; Centralidade do aluno

Abstract

This Final Internship Report contains two components, one relating to supervised teaching practice and the other to the research project. The purpose of the research project was to understand how students' autonomy can be developed in the context of Visual Education and Technological Education. To this end, teachers who teach both subjects and students from the 2nd cycle of basic education were involved in collaborating on this project.

As far as the literature review is concerned, the aim was to look at issues that are fundamental to the problem of the study, contextualizing the competence and the interconnected themes that underpin its implementation.

As far as the study's methodology is concerned, it is an action-research study of a mixed quantitative and qualitative nature, in which descriptive statistics and content analysis were used, with data collection based on the application of a questionnaire addressed to Visual Education and Technology Education teachers and a resource applied in the context of an internship with 2nd cycle students.

The results obtained reveal the teachers' opinions on the importance of developing students' autonomy skills and the strategies they use to develop this skill in practice. This situation results in knowledge of various strategies, tools and methodologies to be applied in order to develop students' autonomy skills, and it is possible to develop them adequately with the contribution of the Visual Education and Technological Education subjects.

Keywords: Autonomy; Visual Education; Technological Education; Digital technologies; Student centricity

Índice

| | |
|--|----|
| Introdução..... | 11 |
| Parte 1 - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto da ação pedagógica..... | 12 |
| Capítulo I – Contextualização dos Estágios | 13 |
| Capítulo II – Reflexão da observação e da prática. | 15 |
| 1. Prática de Ensino Supervisionada I (PES I)..... | 15 |
| 2. Prática de Ensino Supervisionada II (PES II)..... | 18 |
| 3. Prática de Ensino Supervisionada III (PES III)..... | 21 |
| Capítulo III -Apreciação Crítica das Competências Profissionais Desenvolvidas nas Disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica. | 23 |
| Parte 2 – Projeto de Investigação | 25 |
| Nota Introdutória | 26 |
| Capítulo I – Enquadramento Teórico..... | 28 |
| 1. Autonomia | 28 |
| 2. A atividade docente enquanto mediador na promoção de autonomia..... | 30 |
| 3. Contribuições de uma prática educativo-progressiva e a sua relação com a autonomia dos alunos..... | 33 |
| 4. Desenvolvimento da Autonomia através de Metodologias Ativas | 35 |
| 5. Tecnologias digitais como ferramenta de pesquisa..... | 38 |
| 6. A Autonomia no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória..... | 41 |
| Capítulo II – Metodologia..... | 44 |
| 1. Definição do problema e objetivos | 44 |
| 2. Tipo de Investigação..... | 45 |
| 3. Participantes..... | 46 |
| 4. Instrumentos de recolha de dados e procedimentos..... | 46 |
| 5. Análise e tratamento de dados | 51 |
| Conclusão..... | 73 |
| Referências Bibliográficas | 76 |

| | |
|---|-----|
| Anexos | 81 |
| Anexo 1- Dossiê da Prática de Ensino Supervisionada I | 82 |
| Anexo 2- Dossiê da Prática de Ensino Supervisionada II | 83 |
| Anexo 3- Dossiê da Prática de Ensino Supervisionada III | 84 |
| Anexo 4 – Questionário dirigido aos professores de EV e ET | 85 |
| Anexo 5 – Notificação ao pedido de autorização de implementação do inquérito trocada..... | 90 |
| Anexo 6 – Pedido de reavaliação ao pedido de autorização do inquérito..... | 91 |
| Anexo 7 – Resposta ao Pedido de reavaliação do pedido de autorização para a implementação do questionário..... | 92 |
| Anexo 8 – Pedido de implementação do Projeto de Investigação ao Diretor de Agrupamento..... | 93 |
| Anexo 9- Pedido de Autorização dirigido aos Pais e/ou Encarregados de Educação | 94 |
| Anexo 10 – Respostas do Questionário | 95 |
| Anexo 12 – Análise de Conteúdo às Respostas Abertas do Questionário..... | 115 |
| Anexo 13 – Análise através da estatística descritiva do recurso <i>Padlet</i> (tabela de apoio)..... | 119 |

Índice de Tabelas

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Distribuição dos professores, de acordo com o género | 52 |
| Tabela 2 - Distribuição dos professores, de acordo com a idade..... | 52 |
| Tabela 3 - Distribuição dos professores, tendo em conta ao tempo de serviço..... | 53 |
| Tabela 4 - Distribuição dos professores, tendo em conta ao cargo/função exercida... | 54 |
| Tabela 5 - Distribuição dos professores, segundo as habilitações literárias na entrada da profissão | 56 |
| Tabela 6 - Repercussões da autonomia ao longo dos anos | 56 |
| Tabela 7 - Realização de pesquisas autónomas estimuladas pelo sentido de curiosidade | 57 |
| Tabela 8 - Utilização de variados e distintos instrumentos/recursos para obtenção de adequadas estratégias de aprendizagem | 58 |
| Tabela 9 - Aplicação de estratégias para o desenvolvimento da capacidade de pesquisa e raciocínio de forma autónoma..... | 58 |
| Tabela 10 - Necessidade de investir no desenvolvimento da competência | 59 |
| Tabela 11 - Importância da autonomia na avaliação | 60 |
| Tabela 12 - Desenvolvimento da prática da competência em contexto de EV e ET ... | 60 |
| Tabela 13 - Quantidade de professores que responderam à questão aberta n.º 14 ... | 61 |
| Tabela 14 - Análise de conteúdo da questão n.º 14..... | 61 |
| Tabela 15 - Quantidade de professores que responderam à questão aberta n.º 15 ... | 64 |
| Tabela 16 - Análise de conteúdo da questão n.º 15..... | 64 |
| Tabela 17 - Distribuição dos alunos, segundo o género | 65 |
| Tabela 18 - Quantidade de alunos que aderiram ao Padlet..... | 66 |
| Tabela 19 - Submissão/Partilha de Imagens | 67 |
| Tabela 20 - Quantidade de alunos na submissão/partilha de imagens | 67 |
| Tabela 21 - Submissão de informações..... | 68 |
| Tabela 22 - Quantidade de alunos na submissão de informações..... | 69 |

| | |
|--|-----|
| Tabela 23 - Submissão de um reforço positivo | 69 |
| Tabela 24 - Quantidade de alunos que submeteram reflexões em torno dos trabalhos desenvolvidos | 70 |
| Tabela 25 - Submissão de reflexões em torno dos trabalhos desenvolvidos | 70 |
| Tabela 26 - Análise de conteúdo sobre atividades e estratégias que os professores aplicam e planificam em EV e ET para a promoção da capacidade autónoma nos alunos | 115 |
| Tabela 27 - Análise de conteúdo sobre impasses e obstáculos que impedem os professores de EV e ET de desenvolver a competência de autonomia..... | 118 |
| Tabela 28 - Análise das reflexões realizadas pelos alunos sobre os trabalhos desenvolvidos | 119 |

Introdução

O Relatório Final de Estágio, integrado no Curso de Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, foi desenvolvido no âmbito das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada I, II e III, correspondentes aos três estágios de iniciação à prática profissional.

A primeira componente do documento é direcionada para a Prática de Ensino Supervisionada (PES), efetuada ao longo dos dois anos de mestrado, correspondendo no total a três semestres, onde será apresentada uma síntese reflexiva de todo o período de estágio mencionando cada unidade curricular, nomeadamente a PES I, PES II e PES III. Nesse sentido, são apresentadas as competências profissionais alcançadas durante toda a ação pedagógica através de uma apreciação crítica e reflexiva sobre a prática.

A segunda parte do documento destina-se ao Projeto de Investigação, com o título “A autonomia como competência no contexto da Educação Visual e da Educação Tecnológica” desenvolvido tendo por base a intenção de compreender de que forma a autonomia dos alunos pode ser e é desenvolvida nas disciplinas de Educação Visual (EV) e Educação Tecnológica (ET) no 2.º ciclo do Ensino Básico. Nesse sentido, procurou-se evidenciar tal problemática com a perspetiva e contribuição dos professores das disciplinas, entendendo a autonomia como uma competência importante a ser trabalhada e alcançada pelos alunos dentro e fora da sala de aula. Esta etapa do trabalho divide-se em quatro capítulos, sendo eles: o enquadramento teórico da investigação; a metodologia, referindo os objetivos, os participantes do estudo, assim como, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de tratamento dos mesmos; a apresentação, seguida da análise dos dados e da discussão dos resultados.

Por último, são apresentadas as conclusões referentes à investigação, relacionando o estudo com as práticas pedagógicas desenvolvidas na PES, assim como, as referências bibliográficas utilizadas ao longo do relatório como forma de sustentação do trabalho desenvolvido e os anexos mencionados ao longo do mesmo.

Parte 1 - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto da ação pedagógica

Capítulo I – Contextualização dos Estágios

Nos estágios de iniciação profissional houve a oportunidade de experienciar várias vivências, tanto a níveis de lecionação como na relação com toda a comunidade educativa, tornando-se assim algo essencial para a formação profissional, onde foram sendo alcançadas e aperfeiçoadas competências a cada PES, que contribuíram de forma muito positiva para a o próprio desenvolvimento pessoal.

Tendo por base o plano de estudos correspondente ao Mestrado em Ensino da Educação visual e Tecnológica no 2º Ciclo, foram realizados três estágios de iniciação à prática profissional, sendo que o primeiro destinou-se essencialmente à observação da prática e o segundo e o terceiro focaram-se na prática em contexto de ação e comprometimento pela docência. Os estágios foram realizados com alunos do 2.º ciclo do ensino básico (2º CEB), ou seja, com turmas do 5.º e o 6.º ano de escolaridade, e foram compostos por núcleos de trabalho, sendo que cada núcleo tinha um ou dois estagiários, um professor supervisor e um professor cooperante.

A Prática de Ensino Supervisionada I (PES I) foi o primeiro contacto com a iniciação da prática profissional e focalizou-se inteiramente na observação do contexto da ação, encarando o ato de observar como um contributo fundamental para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. A PES I decorreu no Agrupamento de Escolas do Viso, mais precisamente na Escola Básica do Viso, localizada em Viseu, com uma turma do 6.º ano, sendo a mesma observada nas seções correspondentes às disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica. De forma a possibilitar uma maior interação, procurou-se uma aproximação com a realidade da escola e dos alunos a partir da análise e apreciação dos documentos disponibilizados do agrupamento, da escola e da turma observada ao longo da PES I. Além dessa apreciação, foi possível realizar reflexões em torno da prática, o que proporcionou uma construção do próprio conhecimento como uma atitude de constante reconstrução, inovação e adaptação.

A PES II e PES III foram ambas dedicadas à lecionação das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica. O estágio da PES II decorreu no Agrupamento de Escolas Viseu Norte, mais concretamente na Escola Básica de Azeredo Perdigão, e foi realizado com duas turmas, uma do 5.ºano de escolaridade e outra no 6.º ano de escolaridade, sendo este dinamizado e concretizado com um colega estagiário, possibilitando assim a troca de turmas e a constante observação e reflexão da prática. O estágio da PES III realizou-se no Agrupamento de Escolas do Mundão, especificamente na Escola Básica 2,3 de Mundão, foi realizado com duas turmas do 6.º ano de escolaridade e à semelhança da PES II também foi dinamizado juntamente com uma colega

estagiária do mestrado, o que possibilitou de igual forma que as aulas fossem lecionadas de forma alternada. Salienta-se assim, que com a ajuda e dedicação do núcleo de estágio em ambas as PES, foi possível desenvolver várias competências e concretizar diversas dinâmicas inseridas em Unidades de Trabalho, de modo a responder ao Plano Anual de Atividades estabelecido para cada ano de escolaridade.

Capítulo II – Reflexão da observação e da prática.

1. Prática de Ensino Supervisionada I (PES I)

A PES I, referente ao primeiro estágio de iniciação à prática profissional, desenvolveu-se sobre o pressuposto de que na observação é possível localizar evidências, como por exemplo, onde os alunos aprendem melhor ou não aprender tão bem, o porquê de não aprenderem tão bem e como interagem e se relacionam quando são confrontados com os distintos contextos que surgem ao longo das sessões. Nesse sentido foi fundamental a dualidade entre uma prática de observação em contexto de ação e uma prática mais reflexiva, ou seja, uma reflexão sobre o que foi assistido e absorvido em contexto de sala de aula, ou até mesmo fora da sala, em todo o espaço educativo. A prática reflexiva proporcionou diversas aprendizagens, sendo que permitiu uma construção e reconstrução constante de conhecimentos e atitudes, possibilitando o alcance de capacidades como a inovação, a adaptação, e sobretudo, a reconstrução interventiva nas ações desenvolvidas e aplicadas em estágio pedagógico.

Ao longo da prática de observação em contexto de ação ocorreram diversas situações com diferentes contextos, que levaram à posterior reflexão sobre vários temas, sendo alguns mais marcantes e relevantes de serem salientados.

Durante o estágio da prática de observação foi possível constatar que os diferentes ritmos de trabalho são uma questão individual, ou seja, todos os jovens têm um ritmo próprio, não deduzindo que o mais rápido seja o melhor e/ou o mais correto, ou que um ritmo mais vagaroso seja derivado de alguma atitude de desinteresse por parte do aluno. Entende-se assim, que quando um aluno tem alguma dificuldade em acompanhar os restantes colegas, um professor deve facultar um maior acompanhamento, e, em caso de presença de alguma incapacidade e/ou perturbação, uma avaliação adaptada, uma avaliação multidisciplinar, que ajude o aluno a atingir o seu melhor desempenho. Verificou-se assim que se torna importante um esforço e dedicação por parte dos docentes a fim de gerir da melhor forma a questão dos diferentes ritmos, sendo que a escola não é só para alguns e sim para todos, independentemente dos ritmos de trabalho, de aprendizagem e de retenção dos conhecimentos. Nesta perspetiva é essencial que o jovem compreenda que não está errado ou atrasado, mas sim no seu próprio ritmo que dita o seu melhor aproveitamento.

Outro ponto observado, os alunos apresentam-se numa faixa etária onde procuram constantemente a aprovação sobre aquilo que estão a fazer, ou até mesmo o elogio

sobre o trabalho como forma de consentimento. Consequentemente, se não tiverem essa aprovação, podem vir a ter um bloqueio na realização do trabalho ou demoram um tempo indeterminado para tomarem alguma decisão de forma autónoma. Para além desse fator, também se observou que os jovens eram muito influenciáveis, prendendo-se muito às sugestões dadas pelo outro, sendo que tendencialmente limitavam-se a copiar as ideias sugeridas deixando as deles de parte ou pouco aprofundadas, revelando mais uma vez a pouca autonomia. Face a esta situação, foi fundamental compreender o papel da Educação Visual e da Educação Tecnológica para ajudar e apoiar os jovens a ultrapassarem esse obstáculo, sendo que estas disciplinas apelam à expressão, à criatividade e à imaginação, tornando-se importante desenvolver estas competências até mesmo para a vida futura dos alunos.

Seguindo a mesma linha de pensamento, em EV e ET não há o pressuposto de formar/criar artistas, o objetivo é que através da arte os jovens consigam atingir e alcançar outras competências, umas mais transversais e outras mais específicas, dando sobretudo a possibilidade de conhecerem a parte mais contextual das artes. Espera-se assim, como foi refletido ao longo da PES I, que através da arte os jovens se sintam bem, a usem como refúgio aos problemas, se expressem através dela, sejam livres e procurem saber cada vez mais sobre a mesma.

A prática de observação também permitiu que fosse possível perceber que os jovens são pouco tolerantes com atividades longas, ou seja, propostas de trabalho que consequentemente exigem que estejamos a trabalhar sobre elas durante um longo período, podendo resultar assim em desmotivação por parte dos alunos.

Além do fator referido no parágrafo anterior entende-se que outro motivo de desmotivação possa ser a incompreensão pela finalidade das dinâmicas, ou seja, o fato de o aluno não compreender o porquê de estar a realizar e a desenvolver tal atividade, uma vez que para ensinar arte não basta propor um conjunto de atividades com finalidades difusas. Nesse sentido, se as artes estão inseridas na educação, com conhecimentos que se espera que os jovens alcancem, as suas atividades têm de ter objetivos e esses objetivos também têm de ser compreendidos pelos alunos, de forma que se saiba o porquê de as realizarem. Neste contexto, é importante realçar que o produto final de um trabalho nem sempre revela as aprendizagens alcançadas, sendo fundamental avaliar o processo de criação próprio de cada aluno, estando este em articulação com os três eixos presentes nas Aprendizagens Essenciais.

Conforme o referido, na PES I foi possível compreender que nas disciplinas de EV e ET existe o processo de trabalho e o produto final, e que todo o percurso que um aluno fez para chegar ao produto final é mais importante. É no processo de trabalho que o aluno é confrontado com questões como: o que te levou a este resultado?; o que

alteravas no processo?; o que acrescentavas?; ou seja, questões que impulsionam os jovens a refletir e a tomar consciência do caminho percorrido ao longo da dinâmica. Entende-se assim, que no exercício da docência só se pode garantir que houve sucesso da tarefa de ensinar se de facto tiver ocorrido a aprendizagem e, de forma a se verificar que esta se concretizou, implementam-se formas de avaliação.

Tendo em conta as formas de avaliação, na PES I observou-se ao longo de todo o estágio a avaliação processual, formativa, baseada no processo, que permite e dá oportunidade aos alunos de completarem e/ou melhorarem os trabalhos desenvolvidos anteriormente nas disciplinas. Esta forma de avaliação, para além de dar a oportunidade de melhoria dos trabalhos, informa os jovens e o docente sobre a eficácia do ensino aprendizagem, ao invés do convencional debruçar sobre a medição de resultados. É uma avaliação com uma metodologia processual de base didática e de lecionar EV e ET, uma avaliação que se vai fazendo ao longo de um determinado período, muito ligada ao método de resolução de problemas, um método considerado benéfico e útil, e não meramente na questão do conhecimento pelo conhecimento.

Nesse sentido, entende-se a importância de uma avaliação centrada no processo, onde existe também uma negociação constante entre o professor e os alunos, ou seja, onde estes participam e compreendem também como decorre essa avaliação. Torna-se um método que permite que o aluno tenha uma maior consciência do seu percurso e, conseqüentemente, quanto mais clara e específica estiver a avaliação, ou seja, os parâmetros e os instrumentos de avaliação, mais os alunos se esforçam e empenham de forma a se aproximarem das competências previstas de serem alcançadas.

2. Prática de Ensino Supervisionada II (PES II)

A PES II, relativa ao segundo estágio de iniciação à prática profissional, teve como finalidade a prática didático-pedagógica da lecionação das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica no 2.º ciclo do ensino básico. Pretendeu-se assim com o segundo estágio, a dinamização, organização e responsabilidade em contexto de lecionação de aulas de ambas as disciplinas. O segundo estágio teve como propósito o alcance de diversas competências e capacidades, uma vez que foi a primeira vez que se encarou o papel do ser docente, algo essencial e extremamente importante para a profissionalização.

Em semelhança à PES I, também na PES II foi possível concretizar as reflexões após cada sessão, estas focalizadas naquilo que acontecia durante as sessões, tanto nas lecionadas como nas observadas. Nas sessões observadas ou lecionadas pelo colega estagiário de mestrado, bem como, nas reflexões da prática profissional, procurou-se apontar sempre que possível os pontos positivos da sessão, os pontos menos bem conseguidos, possíveis melhorias e sugestões, o que alteraria ou faria de diferente em aulas futuras, entre outros aspetos. Entendeu-se de igual forma ser necessário acrescentar outras evidências, como por exemplo, como é que os alunos reagem, ou que atitudes têm face a algumas situações e/ou propostas de atividade, com o propósito de preparar estratégias de motivação e incentivo, no sentido evolutivo do desempenho, e de forma a alcançar uma aproximação daquilo que é responder às necessidades de cada aluno.

Na primeira semana de estágio houve a oportunidade de observar a ação docente do professor cooperante e as turmas onde decorria a PES II, uma do 5.º ano e outra do 6.º ano de escolaridade, sendo que tal situação possibilitou uma melhor perceção sobre o comportamento dos alunos, identificando também aqueles que teriam uma maior dificuldade em acompanhar a aula, ou os que necessitavam de um recorrente e maior apoio, bem como, as tarefas/atividades que estavam a desenvolver, para que houvesse continuidade das mesmas quando se iniciasse a prática profissional.

De forma a manter uma melhor organização e não confundir principalmente os alunos, propôs-se que a prática profissional fosse metade do semestre com uma turma e a outra metade dedicada à restante, alternando assim as turmas com o colega de mestrado. No entanto, procurou-se que todas as unidades de trabalho fossem ao encontro do Plano Anual das disciplinas estipulado para cada ano, além de serem organizadas em conjunto pelos estagiários e aprovadas em núcleo de estágio. No que diz respeito à prática profissional, com a turma do 6.º ano deu-se continuidade à proposta de atividade lançada pelo professor cooperante na disciplina de ET e iniciou-se outra proposta para

a disciplina de EV. Posteriormente, na segunda metade do semestre, com a turma do 5.ºano, iniciou-se uma unidade de trabalho com interdisciplinaridade entre EV e ET, procurando sempre em todas as propostas de atividades responder ao Plano Anual de Atividades de cada ano de escolaridade. Relativamente à observação da prática profissional, ou seja, prática profissional do colega de estágio, foram organizadas duas unidades de trabalho com interdisciplinaridade entre EV e ET, sendo uma lançada com a turma do 5.ºano no início do período e a outra proposta a meio do semestre para a turma do 6.ºano, estas novamente refletidas, estruturadas e adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens essenciais, com uma articulação lógica entre os vários elementos constituintes das mesmas.

À semelhança com a PES I, também na PES II ao longo da observação da prática e na prática profissional, registaram-se variadas situações com diferentes contextos, que levaram subseqüentemente às reflexões em torno desses acontecimentos mais significativos, destacando-se três pontos a serem referidos e que se interligam de forma evidente.

Verificou-se ao longo da PES II que os jovens se encontram numa faixa etária onde está muito presente o sentido de curiosidade, de descoberta e que gostam muito de serem ouvidos. Conseqüentemente, cabe aos docentes o saber ouvir também. Nesse sentido, de forma a originar uma melhor comunicação entre professores e alunos sem atitudes reguladoras, considera-se importante que um docente deva saber ouvir com mais frequência o que os alunos têm a dizer, promovendo assim a autonomia e estimulando o sentido crítico-reflexivo dos mesmos face aos vários contextos que surgem durante as sessões.

Seguindo a mesma linha de pensamento, outro ponto que se constatou na PES II, e que se torna importante e benéfico, tanto para os alunos como para uma melhor prática docente, é que qualquer conhecimento ou atividade que se queira dar a conhecer aos jovens deve começar de forma a estimular a curiosidade natural dos mesmos, provocando o entusiasmo e uma maior motivação para as sessões.

Complementando ambos os aspetos referidos, surge o terceiro no qual se entende que é bom aprender com os alunos sobre coisas que eles trazem para dentro da sala de aula e que não foram planeadas ou preparadas para serem dadas a conhecer nas sessões, possibilitando que se possa vir a utilizar esses conhecimentos dos alunos para a prática posterior.

Nesta abordagem, entende-se que foi importante ter uma atitude aberta, ou seja, uma atitude que se deixa deslumbrar por esses conhecimentos trazidos pelos alunos, para mais tarde refletir e aplicar ao longo da prática, sendo que tal situação também exige respeito pelos saberes dos alunos e torna-se essencial uma discussão em torno

dos mesmos. Compreende-se assim, que foi fundamental ao longo das unidades de trabalho e principalmente nas apresentações finais dos trabalhos, criar momentos de interação, discussão e debate entre alunos, estimulando principalmente a participação de todos os jovens.

3. Prática de Ensino Supervisionada III (PES III)

A PES III, referente ao último estágio do mestrado para formação de professores, consistiu na lecionação das disciplinas de Educação Visual (EV) e educação tecnológica (ET) no 2.º ciclo do Ensino Básico. Através do último estágio procurou-se desenvolver capacidades e competências essenciais para a prática docente, que não foram tão bem alcançadas nos estágios anteriores, encarando tal situação como uma positiva e constante aprendizagem, resultando numa notória evolução de desempenho.

À semelhança da PES II, neste último estágio houve a possibilidade de experienciar e dinamizar diversas atividades, tanto em sala de aula como no exterior do recinto escolar, sempre com o indispensável apoio de todo o núcleo de estágio. Salienta-se assim a mais-valia que é compartilhar e vivenciar tal prática com uma colega estagiária, pois para além da vantagem da observação da prática, é essencial a comunicação estabelecida numa constante entajuda para o melhor desempenho possível. Procurou-se com o estágio da PES III efetuar reflexões semanais mais profundas em torno da lecionação, apontando as diferentes interações e modos de estar dos alunos nas variadas dinâmicas e tarefas de sala de aula, bem como, da postura das estagiárias face às mesmas. Através destes contextos procurou-se sempre um repensar em torno de todas as ações ocorridas ao longo do estágio, quer na organização e dinâmicas planeadas e atempadamente preparadas nas unidades de trabalho, como na tomada de decisões sobre acontecimentos que muitas vezes surgiam de modo imprevisível, como por exemplo a falta de material dos alunos para as atividades. Além dos aspetos referidos, assim como na PES II, as reflexões semanais foram constituídas também de forma a sintetizar os acontecimentos mais relevantes de cada sessão, de forma a apontar o mais positivo da aula, o que poderia ter corrido melhor, o que se poderia alterar, entre outros aspetos, de forma a obter uma melhoria nas sessões futuras.

No decorrer do estágio procurou-se dar um apoio contínuo a todos os alunos, tendo em conta à necessidade de cada aluno, incentivando-os a pensarem e a refletirem sobre as diferentes dinâmicas de forma a alcançarem um bom estado de autonomia, no sentido do desenrasque e superação de problema e obstáculos nos diferentes processos de trabalho. Entendeu-se ser necessário provocar nos alunos o questionamento das suas ações, proporcionando que os jovens fossem capazes de se desafiarem e encontrarem as melhores respostas e soluções aos desafios, unidades de trabalho e eventuais situações que ocorriam em ambiente/espço escolar.

Outro ponto a mencionar que tornou a experiência de formação profissional da PES III de uma maior envolvência com o ambiente escolar e de uma maior aproximação daquilo que é, um pouco mais, do ser docente e não só apenas a lecionação, foi a

possibilidade de participação em reuniões de grupo de recrutamento e de avaliação, a participação em projetos e dinamização e organização de outros, bem como, a oportunidade de acompanhar os alunos em visitas de estudo. Entende-se que tais eventos permitiram perceber melhor alguns contextos dos alunos, como em que situações é que vivem, que medidas a adotar com os alunos com necessidades educativas específicas, entre outras, de forma a compreender certas atitudes dos mesmos ou situações particulares recorrentes nas sessões e a fim de proporcionar uma melhor aprendizagem e ambiente em sala de aula.

As unidades de trabalho lançadas ao longo do estágio foram planeadas, organizadas e refletidas em conjunto pelas estagiárias, procurando responder da melhor forma a cada plano anual das disciplinas de EV e ET, sendo estas posteriormente aprovadas pelos restantes elementos do núcleo de estágio. As dinâmicas e atividades inseridas nas unidades de trabalho foram pensadas de forma a obter uma aproximação dos interesses e gostos dos alunos, proporcionando uma maior motivação, empenho e pré-disposição dos mesmos face à realização das propostas de trabalho e consequentemente promovendo aprendizagens significativas.

Todas as unidades de trabalho foram devidamente concluídas, sendo que todas as diferentes atividades constituídas nas mesmas foram organizadas e preparadas com antecedência, para que fosse realmente possível terminar as unidades, tentando também antecipar eventuais imprevistos que se poderiam transformar em problemas que impedissem a melhor concretização das dinâmicas, revendo e refletindo sempre todas as planificações de aula antes das sessões.

Nesse sentido, também se considera que as unidades de trabalho propostas promoviam essencialmente a inovação e a criatividade, desafiando tanto os alunos como as estagiárias. No entanto, ponderou-se como reflexão final que algumas atividades foram demasiado extensas, exigindo um longo tempo de concretização, refletindo-se que poderiam ter sido mais simplificadas, algo melhorado nas últimas unidades.

No geral verificou-se que existem atividades que implicam uma atenta e significativa supervisão, como no caso de utilização de prensas, pistolas de cola quente, entre outros materiais, bem como, um acompanhamento responsável e orientador nos trabalhos e nas diversas tarefas propostas ao longo das sessões. Ao longo das atividades refletiu-se várias vezes no facto de ser uma tarefa difícil um só professor gerir uma turma inteira de vinte alunos, tornando-se uma ação bastante desafiadora e que exige uma enorme responsabilidade.

Capítulo III -Apreciação Crítica das Competências Profissionais Desenvolvidas nas Disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica.

O crucial estágio de iniciação à prática profissional, possibilitou o desenvolvimento de competências essenciais para a prática docente, tornando-se assim um importante elemento de aprendizagem e de formação, resultante de um enorme crescimento a nível profissional e também pessoal.

A prática de observação de aulas de um docente mais experiente, foi extremamente importante para a absorção de conhecimentos e obtenção de capacidades. Encarou-se tal prática como um abrir de horizontes sobre a ação educativa que permitiu um contacto próximo daquilo que é a profissão, ou seja, uma melhor perceção da profissionalização e, conseqüentemente, gerou certezas para o futuro.

A observação possibilitou a obtenção de uma postura mais reflexiva em torno de todo o ambiente de uma sala de aula, ou seja, das diferentes dinâmicas e ocupação de espaço, bem como, nas distintas relações e interações entre professor e alunos e alunos e professor, bem como alunos e alunos. Esta prática permitiu a análise e recolha de estratégias e métodos implementados ao longo das sessões, assim como, proporcionou a oportunidade de os ver na prática e de observar os seus resultados.

Inicialmente as estratégias mais apelativas foram aquelas onde se percebia como captar a atenção dos jovens, como os cativar e motivar para as propostas de trabalho, como lidar com comportamentos mais inoportunos e/ou situações imprevisíveis de nível pessoal, atendendo às necessidades e singularidades dos alunos. Posteriormente, ao longo das práticas de ensino supervisionadas, o momento de observação e a postura reflexiva, antes e depois das sessões, inclinaram-se mais para o propósito de aperfeiçoamento do desempenho da ação docente, principalmente nos dois últimos estágios. Refletiu-se nos cuidados sobre a atuação de um docente em contexto de aula, identificando eventuais necessidades de mudança, localizando onde, e o que é que pode ser alterado. Nesse sentido, também é importante referir que tal capacidade reflexiva também se empenha nas várias situações imprevisíveis que ocorrerem nas aulas, de forma a solucionar tais aspetos foram implementadas estratégias didáticas diversificadas e adaptadas consoante as necessidades de cada aluno, revelando a capacidade de improvisação para a resolução destas situações.

Neste mesmo contexto, a capacidade alcançada que mais se fez notar ao longo dos estágios de forma evolutiva, foi a de antecipação e reflexão sobre formas de superação de problemas e/ou dificuldades de implementação, pelo que houve a preocupação

de tentar compreender e localizar obstáculos que poderiam prejudicar a ação docente e a aula, para efetivamente nas próximas sessões haver uma melhoria da postura, do desempenho e da prática no geral. À semelhança desse aspeto, procurou-se atingir a melhor preparação possível para as sessões, de forma a precaver eventuais imprevistos e problemas encontrados ao longo das aulas. Salienta-se assim a constante reflexão em torno da disposição e organização da sala de aula, bem como, a aquisição de materiais, o desenvolvimento das atividades, contextos e conhecimentos a serem explorados em cada unidade de trabalho, recursos didáticos, entre outros, adequando todos estes elementos consoante as necessidades das aulas, das atividades propostas e das necessidades, personalidades/singularidades dos alunos.

No que concerne as unidades de trabalho, procurou-se através das mesmas que os alunos alcançassem competências essenciais às disciplinas, sempre numa perspectiva de que os professores têm o papel de serem facilitadores. Nesse sentido, sempre que possível incentivou-se que fossem os alunos autonomamente a alcançarem as suas conquistas, disponibilizando-lhes várias fontes de informação e proporcionado assim suportes para o raciocínio dos mesmos, de forma a se saberem expressar com pensamento crítico e reflexivo em torno das conclusões lógicas a que poderiam chegar.

Ao longo dos estágios verificou-se como é essencial conter a capacidade de adequar e utilizar corretamente a língua portuguesa, oral e escrita, de acordo com a faixa etária, de forma a não prejudicar a eficácia no processo de ensino-aprendizagem e o sentido crítico científico rigoroso dos conteúdos a serem lecionados.

Procurou-se ao longo de toda a prática, nas sessões reforçar as ideias e o debucar sobre os conhecimentos/competências e capacidades já adquiridas pelos alunos com recurso sistemático à retroação, bem como a definição de objetivos de forma a manter e obter uma melhor organização para as distintas dinâmicas a serem concretizadas nas aulas e unidades de trabalho, numa gestão equilibrada.

Considera-se que seja essencial a capacidade de saber lidar da melhor forma com situações imprevisíveis e mais concretas como são os casos emergente de tensões, como por exemplo, problemas a nível familiar, de carácter mais pessoal dos alunos. Nesse sentido surge também a capacidade de saber encorajar os alunos para ultrapassarem as dificuldades sentidas, utilizando principalmente ao longo das sessões o elogio como forma motivacional quando é notável uma melhoria.

Por último, considera-se importante garantir e fornecer recursos conforme as necessidades dos alunos e das atividades a serem desenvolvidas, estimulando as iniciativas dos jovens e que, conseqüentemente, estimula a construção autónoma dos conhecimentos dos mesmos.

Parte 2 – Projeto de Investigação

Nota Introdutória

Verifica-se cada vez mais uma crescente e acelerada mudança na sociedade e no mundo, mudanças essencialmente direcionadas para o inovar e que de alguma forma contribuíram para o repensar da educação e da sociedade atual. Essas mudanças, como a Revolução Industrial, a globalização, a chegada de informação com maior facilidade à sociedade e mais recentemente a Inteligência Artificial, resultaram em consequências imprevisíveis e incertas. Apontam-se estas mudanças como um grande desafio para sistema educativo, que as tenta acompanhar orientando-se para a inovação. Nesse sentido também foi, e continua a ser, importante refletir sobre o papel do professor, não como um mero elemento conservador do sistema educativo, executor das propostas desenvolvidas por outrem, mas como um agente de mudança, colaborador na investigação e inovação pedagógica (Simões, 1979, cit. Cardoso, 2014, p.11).

Com base nesta reflexão em torno do papel de docente como agente de mudança, que orienta os alunos para que eles saibam um dia enfrentar sozinhos os desafios que lhes são colocados pela sociedade e pelo mundo, chegamos à problemática a abordar no presente projeto de investigação.

O estudo pretendeu compreender questões em torno da autonomia como competência em contexto de lecionação das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica no Ensino Básico. Surge assim a heteronomia, a ausência de autonomia, debatida e encarada ao longo do estudo como a dificuldade que os alunos apresentam em pensar por eles próprios, discutirem criticamente os assuntos em que são envolvidos e pela escassa motivação e curiosidade em quererem saber mais, realizarem pesquisas e explorarem conhecimentos autonomamente. A questão foi-se desenvolvendo através de conversas realizadas em contexto de curso de mestrado, apontando-se para uma crescente perda da capacidade por parte dos alunos e/ou dificuldade em desenvolver tal competência.

A presente investigação inicia-se com a revisão de literatura que procura dar respostas ao tema de estudo. Pretendemos compreender de que forma se desenvolve a autonomia e eventuais necessidades de repensar sobre condições que mesma desempenhou ao longo dos anos, essencialmente no campo da educação. Neste contexto, foram abordados temas em torno da autonomia na educação, relacionando aspetos da mesma com práticas e pensamentos tecidos por autores indispensáveis para o desenvolvimento da investigação, como Paulo Freire, Donald Schön, John Dewey, entre outros pioneiros na área educacional que contribuíram para o repensar e para necessárias mudanças nas práticas pedagógicas.

Para o efeito, entende-se a necessidade de contextualizar a competência de autonomia, o ponto fulcral para o desenvolvimento do estudo. Posteriormente reconhece-se a importância do debruçar sobre a atividade docente como mediador para a promoção de autonomia nos alunos. Por conseguinte consideramos as práticas educativo-progressivas, defendidas em especial por Freire no seu livro *Pedagogia da Autonomia*. Entendeu-se que a aplicação dessas práticas possibilita uma aprendizagem completa interligando-se com a realidade dos alunos e requer que um educador reflita na prática, garantindo que o ensino não se faz pela simples transferência de conhecimento, mas sim pela possibilidade de construção do mesmo. Por conseguinte, pretendeu-se explorar formas de desenvolver a autonomia por meio das metodologias ativas na educação. Procurou-se entender como estas contribuem para o despertar do sentido de curiosidade dos alunos e como promovem o desenvolvimento da autonomia, tendo fundamentalmente o aluno como centro das aprendizagens e o educador como um agente facilitador, que se apresenta, também, disposto a receber os conhecimentos trazidos pelos alunos para dentro e fora da sala de aula. Tendo em conta a atual sociedade repleta de inovações e novidades no que respeita as tecnologias digitais, entendeu-se que seria pertinente perceber como estas contribuem para o desenvolvimento da autonomia dando-lhes a utilidade de ferramentas de pesquisa. No âmbito desta investigação compreendeu-se a necessidade de investigar a relação de autonomia com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, com base na elaboração e compreensão no que diz respeito às aprendizagens previstas que os alunos alcancem, tornando-os pessoas capazes, autorrealizadas e bons cidadãos.

Seguidamente, no capítulo II, apresentamos uma proposta de investigação empírica, referindo as opções metodológicas do projeto, nomeadamente o tipo de investigação, a problemática, os objetivos, os instrumentos para a recolha de dados e a análise dos resultados obtidos

Foi planificada uma estratégia de investigação que incidiu especificamente sobre competência de autonomia, a realizar no contexto da Prática Pedagógica de Ensino das disciplinas de EV e ET. Nesse sentido, o estudo determina-se como uma investigação-ação, uma vez que se entende o referido objetivo fundamental da investigação como a forma de contribuição para a prática, valorizando assim o papel do investigador como construtor do conhecimento.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1. Autonomia

Numa primeira instância, quando nos debruçarmos sobre a palavra autonomia torna-se imprescindível não mencionarmos a palavra independência. Consequentemente, para que estas duas palavras façam uso da nomeação que lhes foi atribuída, surge a palavra liberdade, pressupondo-se assim, que para o alcance da autonomia seja necessário haver liberdade.

No âmbito deste projeto consideramos a autonomia como uma capacidade e um processo que precisa de ser construído, não pelo facto de um jovem ser capaz, ou não, de apertar os cordões dos sapatos sozinho, mas um processo que se desenvolve pela liberdade natural da criança, como uma predisposição, e a capacidade da criança de se autorregular (Mogilka, 1999).

De acordo com Mogilka (1999), compreendemos que a liberdade surge quando nos é permitido espaço para pensar e agir por vontade própria, sem qualquer tipo de obstáculo ou impedimento. A autonomia encara-se, segundo o mesmo autor, como a capacidade de pensar e agir com base nas nossas próprias regras e limites, assim como o vocabulário grego indica *auto* (próprio) *nomos* (lei ou regra). Do mesmo modo, outros autores assim a definiram, como Zatti (2007) que indicou que a autonomia representa o poder de dar a si a própria lei, não num poder absoluto, mas que inclui o estar aberto à diferença e à comunicação com o outro, e Lalande (1999) que afirma que a autonomia é a condição de uma pessoa tem, quando ela mesma se submete à própria lei que designou. Assim, e ainda de acordo com Mogilka (1999), entende-se que essas regras e limites não devem ser definidos e impostos por outros, de forma a possibilitar o desenvolvimento da capacidade do jovem de se autorregular sem intervenção externa.

Nesse sentido, compreende-se que o alcance para a capacidade de autonomia até certo ponto requer de liberdade, como quando uma pessoa a tem para rejeitar algo externo que o tenta regular, e carece do fator de limitação, pois inevitavelmente a pessoa acaba por ficar limitada na relação que estabelece com o mundo natural e social.

Nesse contexto, nós apresentamo-nos como seres ativos capazes de atuar sobre o ambiente em que nos inserimos, e simultaneamente somos influenciados por esse mesmo ambiente natural e social. Surge assim, dois elementos externos, a relação social e cultural, com os quais é essencial as pessoas se relacionarem, para que

construam os seus próprios limites. No entanto, realça-se que esses elementos se encontram estruturados em formas de poder, e assim como Moglita (1999) refere, sem uma relação consciente e clara com os limites não há possibilidade de desenvolver a autonomia.

O homem é visto como um organismo bastante complexo no qual evidenciamos três aspetos, o corpo, a mente e a sociedade, sendo essencial o contacto humano, a socialização. Caso contrário, ao invés de desenvolvermos de forma estruturada e adequada aquilo que é o comportamento humano, apenas demonstramos comportamentos instintivos, como é o caso do menino selvagem, Victor de Aveyron, encontrado num bosque em França no ano de 1798, sendo adotado pelo educador francês Jean Itard que relatou e registou todos os momentos de adaptação e desenvolvimento da criança.

Parte-se assim do pressuposto que uma criança durante o seu desenvolvimento é influenciada pelos pais, familiares e educadores, que contribuem para estruturar o seu pensamento e a ajudar a obter uma melhor perceção sobre as suas escolhas de forma livre e responsável, permitindo-lhe um alcance de um conjunto de respostas aos estímulos que surgem do ambiente, na relação social e cultural.

Moglita (1999) refere que uma criança se desenvolve através da constante interação com o meio ambiente e com a sociedade, considerando-a inicialmente como um organismo 'inacabado', pois já possui os seus próprios interesses, desejos e capacidades que nasceram com ela, assim como o conhecimento espontâneo refletido e explorado pelo pedagogo John Dewey. Nesse sentido, torna-se importante refletir sobre o papel da educação na vida de uma criança, na qual a ação pedagógica é encarada como a identidade que a ajuda no seu desenvolvimento pessoal, sendo essencial que esta não seja coerciva e não promova a vergonha ou o constrangimento de avançar e lutar pelos seus objetivos. Isto porque vivemos numa sociedade onde existe um significativo número de pessoas que se acomodam à sua falta de liberdade e, como Rousseau (1978) referiu, parece existir uma tendência natural do homem à servidão.

Neste contexto podemos-nos debruçar por exemplo no neoliberalismo que proporciona cada vez mais uma crescente desigualdade social, onde tudo pode ser comprado e tudo pode ser vendido. A ideologia neoliberal promove modos de pensar massificados, desvaloriza a liberdade de pensarmos por nós mesmos e, conseqüentemente, desconsidera a autonomia. Desta forma, uma educação que se orienta pelo neoliberalismo promove o individualismo, "como um discurso que incentiva os alunos a subir na vida por si mesmos, a terem sucesso material e profissional, e assim ensina as pessoas a desistirem de seus direitos à autonomia e pensamento crítico" (Freire & Shor, 1987, p. 150), sendo esta uma educação ética do capitalismo, que desvaloriza a integridade humana e limita a autonomia para grande parte da população mundial.

Nesta abordagem, por outro lado, é essencial debruçamo-nos sobre uma pedagogia humanística, tendo em conta que na educação existe a oportunidade de delinear o desenvolvimento humano, na qual os professores podem ser inspirados pelas diferentes visões sobre o mundo, quer nas experiências culturais, como nas ideias políticas. De acordo com Veugelers (2011) os valores morais, princípios que orientam a conduta das pessoas, determinando o seu comportamento e o modo como interagem numa sociedade, como o respeito pelo próximo, a honestidade, a cooperação, a responsabilidade, a empatia, valores que estão a ser desafiados ao nível dos sistemas educativos, das escolas e de cada educador.

No humanismo são estabelecidas e refletidas várias posturas éticas, que colocam as pessoas de forma a pensar o mundo. Destaca-se a autonomia pessoal, que pode existir onde há diversidade de pensamentos e estruturam-se as distintas condições culturais, sociais e políticas. Nesse sentido, Veugelers (2011) refere que cabe à educação, numa perspetiva humanista, criar oportunidades para o êxito do desenvolvimento da racionalidade, da autonomia, da capacitação, da criatividade, e de todos os valores morais, de forma a proporcionar o bem-querer de toda a comunidade e do mundo global, ou seja, favorece a convivência e o saber viver em comum na mesma casa, que é o planeta terra. Nesse sentido, a autonomia não pode ser separada da humanidade, sendo que a sua valorização faz parte da evolução social, assim como o desenvolvimento humano não pode ser separado da luta social, cultural e política, numa perspetiva de alcançar no mundo a justiça social (Veugelers, 2011).

Tendo por base o referido, compreende-se que o foco de uma educação humanista se encontra nesta inquietação entre o desenvolvimento da autonomia pessoal e a importante mudança social (Veugelers, 2007), sendo que esta só é possível com pessoas autónomas e críticas. De acordo com Freire (2019), acrescenta-se que esta preocupação pelo caminho que a sociedade tem vindo a tomar e a autonomia, devem estar articuladas, ou seja, é crucial que o desenvolvimento da autonomia seja incluído nos processos de mudança social. Dessa forma, na educação, as aprendizagens tornam-se o desenvolvimento da identidade como um construtivismo social moral (Veugelers, 2011).

2. A atividade docente enquanto mediador na promoção de autonomia

Um mediador, assim como a palavra nos leva a refletir, pode ser visto como um

conciliador, um intermediário e, cada vez mais, um professor pode ser visto como um mediador, na medida em que é entendido como alguém que apoia os seus alunos a desenvolverem algo que ainda não foi alcançado por eles sozinhos. De acordo com Faria (2008) a mediação tornou-se um conceito importante na educação, pois valorizou o papel do professor como alguém responsável por acompanhar os alunos a construir o seu próprio conhecimento, uma vez que, este também deve estar sempre a reconquistar o seu valor social como profissional.

A mediação permite uma relação do sujeito com o conhecimento e posteriormente do conhecimento com o sujeito. A ideia de mediação cultural surge no contexto da relação entre os públicos e a cultura, podemos dizer que é nas diversas dinâmicas no âmbito da mediação cultural, que se criam relações, vínculos, interações e o contacto das pessoas com, por exemplo, o trabalho artístico, estimulando a sua autonomia para dialogar com as obras de arte e os seus variados processos criativos (Bicalho, 2022). Tendo por base o referido por Coutinho (2009) é interessante perceber que nesses espaços e instituições de mediação cultural, a autonomia foi um processo que se foi adaptando e desenvolvendo ao longo do tempo. Durante muitos anos existiam alguns museus que ofereciam atividades e serviços, como as visitas guiadas. No entanto, estas eram muitas vezes realizadas através de um discurso informativo em torno das obras estruturado pelos historiadores, críticos de arte e curadores. Posteriormente esse discurso era apresentado a um público heterogéneo que poderia ter, ou não, algum conhecimento sobre o que lhes estava a ser transmitido, estando estes apenas limitados a seguir as indicações dos guias. Mais tarde, verifica-se essas instituições a criarem e a desenvolverem uma melhor organização em torno dos setores educativos em diversos museus, uma vez que foi identificada a necessidade de comunicar com espetadores não especializados (Bicalho, 2022).

Nesta abordagem percebe-se uma aproximação entre a arte e a escola, na qual a autonomia dos professores também é desenvolvida, dando-lhes a oportunidade de se apoiarem nas instituições de mediação cultural para construir e definir o seu próprio método de ensino. Compreende-se assim que um professor surge como um promotor da partilha, na medida em que impulsiona a interação entre saberes, lugares e o encontro humano, além de que a escola é cada vez mais um local onde são levantados temas e problemáticas em torno dos distintos desafios sociais (Silva, 2007).

Nesse sentido, os professores são persuadidos a contribuir para uma escola aberta ao mundo, capaz de transformar e de reinventar saberes que chegam do exterior, através do diálogo, da convivência e da interação com os diferentes locais que assim colaboram com essa missão (Silva 2007). No entanto, mesmo sendo visto como benéfico o conhecimento do professor ser colocado ao serviço da pedagogia social, orientado

para a intervenção socioeducativa, compreende-se segundo o artigo do Conselho Nacional da Educação o *Estado da Educação 2021*, que atualmente as instituições de ensino podem estar a incorporar um papel de ‘escolas transbordantes’, impossibilitando ou intensificando tal atividade do professor.

Compreende-se que são muitos os desafios colocados aos professores que lecionam numa sociedade moderna em constante mudança, tornando-se a ação docente numa “ação em que se tem de agir na urgência, decidir na incerteza e intervir com competência” (Perrenoud, 2001, p.139). O processo de desenvolvimento e construção de uma identidade docente sofreu várias transformações ao longo da história, podendo ter sido influenciada por distintos aspetos e perspetivas e principalmente por diferentes formas de estrutura e organização escolar, que incutiram e definiram o modo de ser e de agir de um profissional do ensino.

Neste contexto podemos também encontrar a transformação do discurso dogmático sobre a educação, com o efeito de despolitização da ação docente, sendo esta caracterizada pela descapacitação dos professores em fazerem uma devida análise/reflexão crítica sobre a sua própria ação e atividade, sobre as políticas educativas e sobre o seu papel na sociedade. Desta forma, compreende-se que tal descapacitação pode influenciar a ação de um professor enquanto mediador na promoção da autonomia articulada ao desenvolvimento de uma identidade própria dos alunos, num processo de mudança social.

Neste contexto, Nóvoa (2006) indica algumas implicações que desafiam e intensificam o trabalho de docente, começando por se debruçar sobre aquilo que designa de escola transbordante. A crítica pelo transbordamento da escola surge na ideia de que existe um excesso de missões lançadas para dentro da mesma, onde paira a dificuldade de definir prioridades de conhecimentos, sem foco e sem estratégias claras (Nóvoa, 2006). Por outro lado, a permanência dessas missões nas escolas deve-se ao facto de elas serem pertinentes para desenvolvimento da atual sociedade, e, de certa forma, ninguém se atreve a dizer que não são importantes.

Nóvoa (2006) reconhece que os professores comunicam pouco numa sociedade fortemente comunicativa, devendo eles dedicar-se grande parte do seu tempo a comunicar/divulgar. Tal abordagem em torno da comunicação também é semelhante à de Six (2001) que indica que atualmente vivemos numa sociedade de telecomunicações, mas que sofre de incomunicabilidade, pairando o medo pela diferença e o pavor pelos problemas que as interações com os outros podem trazer. O papel do mediador será o de contribuir para a comunicação, para que cada pessoa construa a sua liberdade e se deixe fascinar pela diversidade humana.

Lima (2016) refere um termo utilizado também por Paulo Freire, nomeadamente

a educação como extensão, como um método utilizado de forma a levar o outro a alterar o seu comportamento e convicções perante determinada perspectiva, mesmo suprimindo a sua vontade. Verificamos novamente a ideia aqui defendida que os alunos devem ser persuadidos a aprender diante dos problemas da sociedade e em relações em ambiente escolar, estimulando assim consideravelmente e naturalmente a autonomia, esta através de um olhar diferente sobre a forma de como estão a aprender.

A pedagogia de um professor “é fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (Freire, 1996, p.7). De acordo com Sponholz (2003) um professor para ser mediador precisa de adotar uma prática capaz de superar os desafios e problemas trazidos pela sociedade moderna, atuando com ferramentas e informações que sejam suporte para a sua ação docente. Um professor deve ter uma coerência profissional, na medida em que não pode deixar que tanto ele como os seus alunos mantenham uma postura neutra sobre os modos como veem o mundo, deve inculcar uma educação como intervenção, ou seja, uma educação na qual sejam realizadas mudanças reais na sociedade.

3. Contribuições de uma prática educativo-progressiva e a sua relação com a autonomia dos alunos

Consideramos que os conteúdos obrigatórios à formação de professores devem ser os mais claros e lúcidos o quanto possível, através de saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressiva. Nesse sentido, é importante que desde o princípio um professor se convença que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade da construção do mesmo (Freire, 2022).

Entende-se assim, com recurso ao pensamento de John Dewey, que a educação é compreendida como uma série de práticas de ensino-aprendizagem, sendo estas incompatíveis com as tradicionais, onde o ensino se baseia na transmissão de conteúdos e na centralização do professor (Branco, 2014). A educação progressiva vai de encontro ao pensamento de Dewey (1902, cit. Branco, 2014) que apela para uma educação na qual a criança é o centro, possibilitando que o currículo seja planeado conforme a realidade da mesma. Norris (2004) baseia-se em Dewey quando concorda que qualquer conteúdo que se queira dar a conhecer ao aluno deva começar com a curiosidade natural do mesmo, abandonando assim a tradicional fragmentação do currículo e a sua transmissão. Cada criança tem as suas próprias necessidades, contextos, fraquezas e habilidades, devendo assim a educação ser planeada a fim de corresponder e

compreender as necessidades de cada aluno.

Segundo Pecore (2016) constata-se que uma educação prática educativo-progressiva permite que o aluno se desenvolva naturalmente tendo em conta às suas necessidades sociais, num ambiente que promova o saber fazer pela experiência. A curiosidade e os interesses são os fatores que mais impulsionam a realização de trabalhos, com experiências diretas e indiretas, aplicação de conhecimento e integração de assuntos e com consciência da conquista. Fleming e Walter (2004) referem que num processo de desenvolvimento, a autonomia surge a partir de conquistas através de um ganho maturativo que implica o exercício da responsabilidade. Nesse sentido os professores surgem como facilitadores para que os alunos alcancem as suas conquistas, incentivando-os para a utilização de várias fontes de informação, proporcionado suporte para o raciocínio dos mesmos sobre as informações adquiridas e, por fim, expressando-se com pensamento crítico e reflexivo sobre as conclusões lógicas a que chegaram.

Ao invés dos moldes tradicional e do espaço físico comum, onde os alunos são dispostos em fileiras diante de um quadro estático, entende-se que os alunos devam ser persuadidos a aprender diante dos problemas da sociedade e em relações em ambiente escolar, estimulando assim consideravelmente e naturalmente a autonomia, com um olhar diferente sobre a forma de como estão a aprender.

[...] a educação progressiva se baseia na organização de uma aprendizagem integral que tem em conta a realidade dos alunos e que fortalece a partilha de conhecimentos e responsabilidades, favorecendo a aquisição de uma visão crítica e da capacidade de intervir no meio envolvente (Branco, 2014, p.475).

Nesse sentido, é importante refletir sobre o oposto de uma educação progressiva, como por exemplo, o ensino a que Freire (2022) se refere como “bancário”, sendo este, aquele que rompe com a criatividade tanto do aluno como a do professor. O respetivo método de ensino surgiu como consequência, quando grande parte dos educadores se limitaram durante anos unicamente a momentos narrativos com atitudes inanimadas na lecionação de conteúdos, ditando-os de uma realidade distante à dos alunos, sem qualquer género de incentivo e correspondência.

Neste ensino considera-se que os alunos não alcançam verdadeiramente o conhecimento, sendo que não são chamados a conhecer, a explorar, a criar relações entre ele, apenas memorizam mecanicamente o que lhes é transmitido como se recebessem algo já pronto do professor, originando assim os efeitos negativos de um falso ensinar. Freire (2022) referiu que é necessária uma prática onde o aluno “mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando a sua curiosidade e estimulando sua capacidade de

arriscar-se, de aventurar-se” (Freire, 2022, p.27) contrarie e ultrapasse aquele que é o “bancarismo”, o autoritarismo.

A educação voltada para a forma autoritária, limita a curiosidade, impossibilita um momento dedicado à reflexão e interação entre alunos, tornando-os apenas como meros reservatórios de conteúdos e conseqüentemente fará deles pessoas incapazes de solucionar problemáticas ao seu redor e com grandes dificuldades em construir pensamento crítico e criativo autonomamente. Entende-se assim que a simples transferência de conteúdos, num ensino descentralizado em debates, reflexões, partilha de ideias e soluções, conseqüentemente torna os alunos incapazes de pensarem de forma autêntica, transformando-os em pessoas incapacitadas de uma boa autonomia de pesquisa e com desinteresse em querer saber mais, podendo resultar em desânimo pela escola.

O discurso “bancário” encontra-se presente nos alunos que memorizam um texto, e quando lhes é solicitada uma reflexão em torno do que leram, estes passam a ditá-lo como se o retirassem da memória, ou seja, cumpre satisfatoriamente no que diz respeito ao diálogo, porém pensa maquinalmente. Aponta-se então, que é importante que o professor facilite recursos adequados de pesquisa para que os alunos ativem a prática pela exploração autônoma de conhecimentos, no entanto é essencial que o mesmo também ensine os alunos a pensarem certo, “As escolas do futuro deverão não ser só para aprender, mas para pensar” (Torrance, 1963, p. 4) Nesse sentido, é relevante perceber que o conhecimento que agora é novidade irá superar um novo, que se tornou velho quando este foi encontrado, e espera-se que esse seja ultrapassado por outro amanhã, ou seja, numa constante procurar em querer saber mais, tendo como base os princípios de um ciclo gnosiológico de ensinar, aprender e pesquisar, “Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 2022, p.31).

4. Desenvolvimento da Autonomia através de Metodologias Ativas

Admite-se como principal tarefa dos professores a constante procura de novas metodologias de ensino, assim como a adequação e reflexão das mesmas face às aprendizagens previstas que os alunos alcancem. Promove-se assim a prática de metodologias ativas com foque no protagonismo dos alunos, aumentando a motivação e promovendo a autonomia dos mesmos (Diesel et al., 2017). Nesse sentido, os alunos

encaram um papel ativo na aprendizagem, tendo em conta que os seus saberes e opiniões são devidamente reconhecidos como fundamento para a construção do conhecimento. Este método com base nas metodologias ativas estimula a autoaprendizagem e a curiosidade do aluno para investigar, refletir e analisar possíveis situações para a tomada de decisões, sendo igualmente importante que o professor respeite e esteja aberto aos saberes que os mesmos trazem para dentro da sala de aula.

O pedagogo Donald Schön (1997) defende a ideia de um conhecimento tácito, sendo ele espontâneo, experimental, conhecimento quotidiano, aprendido pelo aluno em um outro contexto, fora da escola, e revelado quando este o traz para dentro da sala de aula. Nesta abordagem, o professor deve ter uma atitude aberta para se deixar deslumbrar por esse conhecimento e mais tarde refletir acerca de questões que surgem em torno do mesmo, implementando-o mais tarde, de alguma forma, na sua prática. Dessa forma, ensinar exige também o respeito pelos saberes dos alunos, sendo essencial uma discussão em torno dos mesmos, compreendendo a razão de ser desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Surge aqui a necessidade de estabelecer uma aproximação entre saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que estes têm como indivíduos de uma determinada comunidade.

Nesse sentido, inevitavelmente debruçamo-nos sobre características de um professor reflexivo, que planeia as suas aulas refletindo acerca do que o surpreendeu dos conhecimentos espontâneos dos alunos, encaixando esse conhecimento na sua prática, ou seja, está aberto à inovação. Um professor reflexivo encoraja os alunos com reforços positivos, com a capacidade de se adaptar constantemente e, sobretudo, é um professor atualizado que encoraja a confusão, proporcionando que do desequilíbrio de ideias, os alunos encontrem o seu próprio equilíbrio. Por conseguinte, refletimos que um professor deva adotar a perspetiva e posicionamento dos alunos, acolhendo os seus pensamentos, emoções e ações, sempre que estes sejam manifestados, apoiando consequentemente o desenvolvimento motivacional e a capacidade de se autorregular-se (Berbel, 2011).

Em Reeve (2009), encontramos a ideia de que as metodologias ativas têm o potencial de despertar o sentido de curiosidade dos alunos, contribuindo consideravelmente para o desenvolvimento da autonomia e considerando-as essenciais para o planeamento de situações de aprendizagem. Nesse sentido, Reeve (2009), para a promoção de autonomia, indica comportamentos e atitudes que se considera que um professor deva ter nas interações com os alunos, como o fator de audição, uma vez que considera que os professores devam saber ouvir com mais frequência o que os alunos têm a dizer, originando assim uma melhor comunicação sem atitudes controladoras.

[...] quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda. É intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como o proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela (Freire, 2022, p.114).

O professor deve permitir que os alunos lidem de modo pessoal com as ideias e conhecimentos a serem explorados em sala de aula, podendo também com mais frequência questioná-los sobre o que eles querem e, de igual modo, também o professor deve responder aos demais questionamentos que surgem pelos alunos, assumindo com empatia o ponto de vista deles.

Assim, entende-se a importância de destacar o método de resolução de problemas no qual é defendida a ideia de aprender a aprender. A implementação desse método não implica somente a resolução de problemas, mas espera-se que a partir dele os alunos sejam persuadidos a proporem tanto a situação problemática como a sua necessidade na realidade, podendo estas surgir através do cotidiano ou em contexto escolar. Como forma de aprendizagem, compreende-se que este método incentive o hábito pela problematização, esperando que os alunos se apoiem nele para a procura de respostas às suas próprias inquietações. Inicialmente, para a sua concretização, surge a detecção de uma necessidade, na qual o aluno desperta o sentido da curiosidade, motivação e o desejo em querer resolver uma situação em concreto, de forma a partir para a segunda fase, que implica uma reflexão e ponderação sobre formas de como solucionar o problema. Posteriormente inicia-se a fase de investigação, dedicada à pesquisa e exploração de conceitos de forma autónoma e que se relacionam com a problemática em questão, com a finalidade de enfrentar a problemática com mais certezas e conhecimentos sobre o assunto. De seguida, torna-se importante a fase de projeto na qual são projetadas as possíveis soluções encontradas, bem como, a testagem dos instrumentos e elementos que constituem as mesmas, realça-se que é importante que a escolha desses instrumentos e materiais se dê de forma autónoma pelos alunos, na medida em que eles escolhem, tanto as fontes de informação como os métodos e procedimentos em que se vão apoiar. A penúltima fase é direcionada para a execução, realização, no qual são aplicados todos os conhecimentos alcançados até esta fase e são colocados em prática para a resolução da situação problemática. Por fim, dá-se a fase de avaliação, pelo que se espera que os alunos sejam capazes de realizarem uma apreciação crítica-reflexiva sobre as conclusões lógicas a que chegaram, bem como, outras possíveis soluções e caminhos a adotar para a resolução do mesmo problema numa outra eventualidade.

De seguida, tendo em conta aos aspetos referidos sobre a adoção de atitudes pelos professores como pressuposto de contribuir para a autonomia dos alunos, também o autor Reeve (2009) evidencia que os alunos se apresentam autónomos se demonstrarem aspetos positivos face à motivação em sala de aula, exibindo as perceções de competências, de curiosidade e internalização de valores. Apontam-se como outros aspetos a participação ativa com emoções positivas, denotando uma boa presença nas aulas, facilmente se evidencia a criatividade e uma autoestima, autovalor, com uma constante procura por desafios estimulando a aprendizagem num melhor entendimento conceitual e recurso a estratégias autorreguladas e, por fim, manifestam uma melhoria tanto no desempenho das notas e nas atividades como no estado psicológico, apresentando indicadores de bem-estar e satisfação com a vida. A par desta abordagem, verifica-se então que um professor consegue colaborar para uma crescente autonomia dos alunos em sala de aula quando alimenta os recursos motivacionais internos, ou seja, valoriza os interesses pessoais dos alunos, quando disponibiliza explicações claras e racionais para o estudo de determinado conhecimento, ou para a concretização de uma proposta de trabalho, quando usufrui de uma linguagem informacional, quando tem em consideração os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e, por fim, quando tem a capacidade de reconhecer e aceitar expressões de sentimentos negativos dos alunos (Reeve, 2009).

Entende-se assim, que para o efeito pretendido, ou seja, a intencionalidade das metodologias ativas como questão indispensável à progressão da autonomia, é necessária também uma colaboração por parte dos participantes, no sentido de acreditarem em seu potencial pedagógico, uma vez que para a pouca implementação das mesmas, já existem condições que impossibilitam por vezes a ação do próprio professor e dos alunos impedindo esse propósito. É efetivamente necessária a procura por diferentes alternativas de atividades que estimulem o desenvolvimento de diversas capacidades de pensamento dos alunos, possibilitando o professor a atuar em situações que promovam a autonomia, ultrapassando sempre que possível, situações controladoras.

5. Tecnologias digitais como ferramenta de pesquisa

Uma vez que pretendemos implementar o presente estudo com alunos do 2º ciclo para dar resposta ao nosso problema, compreender que potencialidades têm as disciplinas de Educação Visual e Tecnológica para o possível e adequado desenvolvimento da competência de autonomia, e nesse contexto prevemos fazer uso de

ferramentas digitais, entendemos referir o potencial das tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem.

Cada vez mais o fenômeno digital está presente no nosso cotidiano e no mundo, tornando-se inevitável que nos apropriemos das ferramentas tecnológicas e, sobretudo, que aprendamos a utilizá-las, a fim de desenvolvermos conhecimento a partir das informações que as tecnologias digitais colocam à nossa disposição (Martinazzo, 2014).

Compreende-se assim que a atual e irreversível revolução tecnológica gerou, conseqüentemente, novos desafios para uma reestruturação em toda a cultura escolar, acima de tudo, na prática educacional no que diz respeito ao processo de desenvolvimento da autonomia, bem como, na aquisição de novas aprendizagens em contexto tecnológico, tanto para os professores como para os alunos (Martinazzo, 2014). Dessa forma, a tecnologia digital desafiou a educação na medida em que impulsionou o repensar em alternativas de ensino, de pesquisa, tornando-se essencial o processo de sistematização e organização das informações, ou seja, é importante saber selecionar as informações dignas e pertinentes, uma vez que estas são cada vez mais intensas, abundantes e por vezes traiçoeiras, transformando-as a partir do bom que elas têm em novos conhecimentos e saberes.

De acordo com Martinazzo (2014) a aprendizagem acontece quando um aluno (re)constrói o conhecimento e estabelece os seus pontos de vista sobre o mundo, sendo que tal processo lhe proporciona instrumentos e meios de agir diante da realidade a que vai ser confrontado. Logo, espera-se que esse aluno tenha alcançado a autonomia necessária para conseguir gerir a sua aprendizagem, revelando a capacidade de autonomia ao se organizar sozinho nas suas pesquisas e descobertas, gerindo eficazmente o seu tempo de estudo, de empenho e dedicação nessa ação, escolhendo de forma consciente e eficiente as fontes de informação disponíveis e colocadas à sua disposição. Nesse sentido, compreende-se que para a concretização de autoaprendizagem seja necessário o desenvolvimento da autonomia a fim de o aluno alcançar uma responsabilidade pelo que aprende, assim como nos dizem Motta e Angotti (2010), referindo Moore e Kearsley (2008) que “o conceito de autonomia do aluno significa que os alunos têm capacidades diferentes para tomar decisões a respeito do seu próprio aprendizado” (Motta, et al., 2010, p.434).

As metodologias ativas, como já referido ao longo do capítulo, são cada vez mais mencionadas no ensino, ponderando-se sobre a sua eficácia e colocando-as em práticas em sala de aula, principalmente na aplicação da sala de aula invertida, ou seja, assim como o nome deduz, uma sala de aula diferente da tradicional, nos quais os papéis de professores e alunos são invertidos. Esses papéis são invertidos na medida em

que “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula.” (Berqmann, et al., 2016, p.11). Parte-se assim do pressuposto que os alunos usufruam das tecnologias digitais quando estudam em casa para realizarem as suas pesquisas, na visualização de vídeos, na procura de referências visuais, na leitura de textos, tornando-se posteriormente o espaço de sala de aula, um local que promove o diálogo, na retirada de dúvidas e conceitos que não ficam tão claros, a fim, também, de promover atividades com base na resolução de problemas (Cruz, et al., 2016). Compreende-se que dessa forma os alunos tornam-se mais ativos no presencial, e têm mais autonomia no seu processo de aprendizagem. Bittencourt e Albino (2017), apoiando-se em Freitas e Almeida (2012), concordam com uma nova pedagogia que crie ligação as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), visto que referem que estas são de fácil utilização e que trazem informações de qualidade, disponibilizadas em inúmeras possibilidades e contextos, possibilitando o alcance de um processo de aprendizagem interativo/constutivo, na medida em que se espera que tal metodologia contribua para a autonomia intelectual dos alunos.

Tendo por base o referido, considera-se que tal prática impulsiona a importância que é desenvolver a capacidade autónoma dos alunos, visto que eles assumem o controlo do processo de pesquisa, de exploração e de descoberta dos conceitos que se pretende abordar nas aulas. Nesse sentido, ao fazer um uso adequado das tecnologias, entende-se que os alunos consigam procurar respostas às suas próprias inquietações e dificuldades, numa constante seleção e análise das informações que lhe são disponibilizadas, assim como Freire (1996) indica “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade” (Freire, 1996, p.107).

Nesta abordagem considera-se que a integração das tecnologias no ensino permite um conjunto de recursos e experiências que possibilitam uma maior interatividade, autonomia e desenvolvimento da criatividade, estabelecendo ambientes mais propícios à participação e colaboração ativa dos alunos (Junior, et al., 2016).

As tecnologias digitais e a aplicação de novas pedagogias proporcionam ambientes que impulsionam a prática, sobretudo, momentos de reflexão e de raciocínio. Marques (2012) completa tal abordagem quando afirma que os professores podem beneficiar de “um ensino com uma vertente mais experimental, recorrendo, de forma gradual e concertada, ao uso das tecnologias, valorizando a investigação científica como caminho para a construção das aprendizagens e de conhecimento.” (Marques, 2012, p.21), assim compreende-se que a promoção de autonomia se dá na marcante participação dos alunos na construção do conhecimento (Junior, et al., 2016).

A utilização das tecnologias digitais são um grande desafio para os educadores que as tentam inserir no seu método de ensino, principalmente no apoio aos alunos para que eles consigam realizar uma seleção de informação realmente pertinente e verosímil, atingindo também um “conforto pessoal para trabalhar com ferramentas digitais” (Silva, 2015, p.69).

Para além da promoção de autonomia, considera-se que a utilização das tecnologias digitais contribui para o desenvolvimento de capacidades como a comunicação e a colaboração, competências pertinentes para discutir e resolver problemas que surgem no processo de trabalho e na vida no geral. Neste contexto, realça-se também que o pensamento crítico, a autonomia, a resolução de problemas entre outros importantes conceitos, são capacidades necessárias em todos os aspetos da vida de uma pessoa, tornando-se igualmente importante ensinar os alunos a tomarem decisões bem informadas e a ponderar que consequências as suas escolhas podem ter sobre os outros (Silva, 2015).

6. A Autonomia no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Entende-se que o sistema educativo tenha como foco e responsabilidade, garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de usufruírem da melhor formação possível, visto que a escola promove o desenvolvimento humano, numa procura de conquista de níveis complexos do pensamento e da ação.

Relativamente à componente artística, em Portugal as escolas integram três ciclos em educação básica permitindo aos alunos um contacto de forma sistemática com a educação artística, através de expressões plásticas desempenhadas atualmente pelas disciplinas de Educação Visual (EV) e Educação Tecnológica (ET).

Em ET desenvolvem maioritariamente o trabalho manual, realizando atividades ligadas à destreza, motricidade fina e a tridimensionalidade, explorando conceitos em torno da evolução dos conhecimentos. O documento que corresponde às aprendizagens essenciais, em articulação com o perfil dos alunos, refere que a partir da disciplina de ET pretende-se que o aluno seja “aquele que sabe fazer, que usa tecnologia no seu quotidiano [...] que interage com a tecnologia no mundo do trabalho, que possui alfabetização tecnológica” (Ministério da Educação, 2018, p.1).

Em EV os alunos são incutidos a desenvolverem a cultura visual e fundamentalmente a trabalhar a capacidade de observação, sendo que no documento das

aprendizagens essenciais refere-se à disciplina como um contributo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, uma vez que se pretende que os alunos ganhem gosto pela “apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais “(Ministério da Educação, 2018a, p.1).

Compreende-se que em ambas as disciplinas os alunos tenham liberdade de construir, inovar, refletir, serem criativos e autónomos nos processos de trabalhos, dando respostas e soluções a problemas que derivam de determinadas situações, passando assim pelas fases de investigação, de projeto, de realização e, por fim, de avaliação.

No perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO), tendo por base a elaboração e compreensão no que respeita às aprendizagens dos alunos até à saída dos doze anos de escolaridade obrigatória, é nos referido prontamente no prefácio que “importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos.” (Martins, 2017, p.5), perante as evidentes e incertas mudanças no nosso mundo. Nesse sentido, formar jovens que se realizem enquanto pessoas e profissionais, numa sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana, exige da escola o educar para a vida, para que o aluno seja um cidadão “livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia [...] capaz de pensar crítica e autonomamente” (Martins, 2017, p 15).

O PASEO dispõe de valores que são encarados como orientações, implementados na prática justificando o modo de estar e agir, encorajando os alunos a desempenhá-los nas atividades escolares. Posto isto, é mencionado o valor da liberdade que nos indica que o aluno deva ser capaz de “manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum” (Martins, 2017, p.17).

Nesta abordagem são nos referidas as áreas de competência que compreendem, analisam e especificam combinações importantes de conhecimentos, capacidades e atitudes, sendo que interessa aludir essencialmente à área de competência de Desenvolvimento Pessoal e Autonomia. A respetiva área de competência consiste no processo que possibilita uma crescente autonomia no aluno, quando o mesmo demonstra e desenvolve confiança em si próprio, apresenta motivação em aprender, com recurso a estratégias de autorregulação, com iniciativa na tomada de decisões racionais e lógicas, justificando-as com bons fundamentos e, especialmente, aprendendo a integrar o pensamento, as emoções e o comportamento. Nesse sentido o PASEO refere que os alunos devam ser capazes de

“estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos; identificar áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências; consolidar e aprofundar as competências que já possuem, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia.” (Martins, 2017, p.26).

Nesta abordagem, em Martins (2017), verifica-se que seja essencial os alunos se autodescobrirem, reconhecendo os seus pontos fortes e fracos, para que consigam trabalhar sobre os mesmos, moldando-os tendo em conta às diversidades da vida, numa perspectiva de crescimento e evolução. Para tal é importante que consigam expressar as suas necessidades, a fim de alcançarem os seus objetivos, sem vergonha ou qualquer tipo de insegurança em procurar apoios, tornando-se capazes de implementarem e avaliarem com autonomia as estratégias a serem utilizadas para conseguirem ultrapassar os desafios que se estabelecem eventualmente para si próprios.

Além dos aspetos referidos sobre a área de competência de Desenvolvimento Pessoal e Autonomia, inevitavelmente o conceito de autonomia relaciona-se com outras áreas do saber. Relativamente à área de Informação e Comunicação esta aponta para o domínio de diversos instrumentos para a recolha de informações, no sentido de pesquisar, descrever e avaliar essa mesma informação guardada, ao que o aluno deva ser capaz de forma crítica e autónoma, identificar diferentes fontes documentais e a sua credibilidade (Martins, 2017). Também a área de Sensibilidade Estética e Artística apresenta, tendo em conta aos descritores operativos, que os alunos valorizando as manifestações culturais das comunidades, devem ter vontade própria, participar autonomamente nas atividades artísticas e culturais como espectadores e/ou criadores (Martins, 2017).

Capítulo II – Metodologia

No presente capítulo é apresentado o tipo de investigação, os participantes, os instrumentos de recolha de dados, bem como, a análise e tratamento dos mesmos, para posteriormente procedermos com a devida interpretação e discussão dos resultados.

Vilelas (2020) esclarece que a investigação pode ser vista como a atividade básica da ciência, onde se procura questionar e analisar a realidade. De acordo com Kerlinger (1980), entende-se a ciência como um “empreendimento preocupado exclusivamente com o conhecimento e a compreensão de fenómenos naturais” (Kerlinger, 1980, p.3). Nesse sentido, deduz-se por investigação científica, algo que têm como propósito conceder respostas a um determinado problema ou questão de investigação, sendo que, pode-se considerar o estudo como, sistemático, controlado e empírico (kerlinger, 1986).

1. Definição do problema e objetivos

Pretendemos neste projeto de investigação compreender de que forma a autonomia dos alunos pode ser e é desenvolvida nas disciplinas de Educação Visual (EV) e Educação Tecnológica (ET) no Ensino Básico, evidenciando-a com a perspetiva de professores de EV e ET e entendendo-a como uma competência importante a ser desenvolvida e alcançada pelos alunos dentro e fora da sala de aula.

Nesse sentido, foi definida a questão fulcral da investigação, sendo ela: De que forma a autonomia pode ser desenvolvida nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, através da planificação de atividades que trabalhem especificamente a competência?

Tendo em conta esta problemática, foram estipulados objetivos que se pretende alcançar de forma a obter respostas à questão de investigação, sendo eles:

- Analisar que percepções têm os professores de EV e ET do 2.º Ciclo acerca da competência de autonomia nos alunos;
- Verificar se os professores de EV e ET contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos alunos e de que forma a desenvolvem;
- Compreender a importância e a pertinência em desenvolver a autonomia para formação integral dos jovens;

- Compreender que potencialidades têm as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica para possibilitarem o adequado desenvolvimento da competência;
- Analisar de que forma os documentos essenciais abordam a autonomia em contexto de ensino-aprendizagem.

2. Tipo de Investigação

Trata-se de uma investigação essencialmente qualitativa de carácter exploratório. No entanto pretendeu-se realizar uma pesquisa na qual se obtém dados quantitativos e qualitativos, ou seja, mista.

Compreendemos que investigação-ação será a forma de contribuir para o estudo, esperando-se assim, conseguir evidenciar resultados com a prática, verificando-se formas de como afinal pode ser desenvolvida tal competência de autonomia nas disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica.

Relativamente à investigação-ação, trata-se de um tipo de estudo onde se valoriza o papel do investigador como construtor do conhecimento, tendo em conta a perspetiva dos participantes. Cardoso (2014), refere que surgiu em 1944 com o psicólogo alemão Kurt Lewin, “como um processo clínico, que comporta as fases seguintes: planificação, ação e avaliação”, (Kemmis e McTaggart, 1992, cit. Cardoso, 2014, p.14), atualmente descrita como “uma espiral autorreflexiva de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão” (Kemmis, 2007, p.168, cit. Cardoso, 2014, p.14).

A opção pela investigação-ação justifica-se por ser desejável a recolha de aspetos práticos do estudo, ou seja, numa constante procura em ligar a teoria e a prática, com expectativas de aumentar o conhecimento prático profissional, assim como indica, Langeveld (1965),

os estudos em educação [...] constituem uma «ciência prática», na medida em que não queremos apenas conhecer factos e compreender as relações em nome do saber, mas também pretendemos conhecer e compreender com o objectivo de sermos capazes de agir e agir «melhor» do que anteriormente (Langeveld, 1965, p.4, cit. Bell, 1997, p.32).

Nesse sentido, a abordagem metodológica da investigação-ação foi realizada no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, em concreto na escola de ensino básico onde se realizou o estágio, tendo em conta que é “uma forma de pesquisa que

ocorre, no lugar da ação, é orientada para a melhoria da prática educativa e envolve a participação dos agentes implicados no processo” (Cardoso, 2014, p.11), sendo eles os alunos e os professores que lecionam as disciplinas em foco.

3. Participantes

Tendo por base a questão delineada para a investigação, bem como os objetivos a atingir, os participantes foram professores do grupo de docência 240, ou seja, que lecionam as disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica no 2.º ciclo, assim como alunos que frequentam o 2.º ciclo. Nesse sentido realça-se o facto de que, para obter uma amostra mais significativa, foram interpelados professores de diversos Agrupamentos de Escolas do País. No que respeita ao grupo de alunos que frequentam o 2.º ciclo trabalhámos com as turmas onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, no Agrupamento de Escolas de Mundão, localizado na região de Viseu.

4. Instrumentos de recolha de dados e procedimentos

De forma a dar resposta à questão problemática da investigação, os instrumentos de recolha de dados pensados para o estudo foram um questionário e uma dinâmica/registo a partir da plataforma online o *Padlet*.

A elaboração do questionário vai ao encontro do primeiro objetivo de estudo, nomeadamente, analisar que perceções têm os professores de Educação Visual e Educação Tecnológica do 2.º Ciclo acerca da competência de autonomia nos alunos e como contribuem para o desenvolvimento da mesma. Nesse sentido, entendemos que a sua implementação como uma procura pelas perspetivas e posicionamentos dos testemunhos dos professores, tendo em conta ao foco da investigação. Nesse sentido e como indica Bell (1997),

Qualquer que seja o método seleccionado para recolha de informação, o objetivo é obter respostas de um grande número de indivíduos às mesmas perguntas, de modo que o investigador possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características (Bell, 1997, p. 26).

Dessa forma, procuramos obter respostas de um abrangente número de professores, sendo que para tal recorreu-se ao site ATE, Associação dos Trabalhadores da Educação, que disponibilizou uma lista com os contactos de todos os Agrupamentos de escola do país.

Enviou-se o questionário a 492 agrupamentos de escolas do país, continente e ilhas, sendo que com a lista desatualizada apenas chegaram a receber realmente o questionário 425 agrupamentos. No entanto, mesmo com este constrangimento, foi possível obter um número fiável de respostas para a análise e interpretação dos dados, e posteriormente para a discussão dos mesmos.

O questionário da investigação foi organizado de forma a que a obtenção e o preenchimento decorresse *online*, de modo a garantir uma maior disseminação e um melhor acesso dos inquiridos ao mesmo. Nesse sentido, recorreu-se à plataforma *Google Forms*, onde se partilhou via email o link correspondente ao questionário: <https://forms.office.com/e/mcrYUFUadu>

Compreende-se que o principal objetivo de um questionário é verificar hipóteses, sendo ele composto por determinadas questões pensadas e analisadas anteriormente pelo investigador que o cria. Nesse sentido, entende-se que a realização de um questionário requer atenção na pesquisa e na concretização das questões, exigindo uma constante reflexão até na ordem de questões, visto que,

Quando se chega a um certo ponto do questionário, as questões anteriores deram já à pessoa, queiras ou não, uma ideia do campo aberto pelo inquérito, já a familiarizaram com o tema e a forma particular como é abordado e já lhe deram a oportunidade para refletir sobre ele (Ghiglione et al., 1997, p.111).

É pois, fundamental a existência de um ‘fio condutor’, com rigor e coerência, entre conceitos por todo o questionário. Nesse sentido na parte inicial é referido, por exemplo, o género de autonomia a que o estudo se dedica e que se pretende investigar. Pretende-se que tal organização possibilite que os sujeitos se situem e reflitam na problemática em estudo, sendo que as primeiras questões colocadas são responsáveis por informá-lo do estilo de questionário, do género de respostas que são pretendidas e do tema de estudo.

No questionário (Anexo 1) destaca-se inicialmente o título, que tem como função comunicar ao leitor o tema de investigação. Através de uma breve introdução, é revelado o contexto do questionário e o que se pretende com o mesmo. Refere-se que será respeitado o anonimato dos sujeitos e no final dessa pequena introdução, é realizado um agradecimento pela colaboração.

No que se concerne a estrutura de todo o questionário, foram desenvolvidas três seções. A primeira seção destina-se à caracterização da amostra, numa categoria de questões que se debruçam mais sobre factos, levando o participante a informar o investigador sobre o seu género, idade, anos de carreira/tempo de serviço, cargos que desempenhou durante a profissão, o que exerce atualmente e, por fim, o grau de ensino que detinha quando iniciou a sua experiência profissional. Relativamente à segunda seção, é composta por sete questões com obtenção de respostas em formato de escala, na qual os sujeitos assinalam apenas uma opção que melhor vá ao encontro da sua opinião. A escala apresentada é composta por três opções, sendo elas: 1- Frequentemente; 2- Raramente; 3-Nunca. A terceira e última seção, destina-se à obtenção de respostas a partir de duas questões abertas, na qual os inquiridos se expressam utilizando o seu próprio vocabulário, determinando o que consideram mais correto, ou seja, de opinião própria.

Verifica-se assim, como indicam Ghiglione e Matalon (1997), que é possível distinguir as questões segundo as formas de como elas se apresentam. O questionário apresenta um grupo de questões fechadas que constituem uma escala preestabelecida com possíveis respostas dentro daquilo que é sugerido, sendo o inquirido persuadido a responder consoante as mesmas, e um grupo de questões abertas, que possibilitam uma resposta mais ampla e permitem que o inquirido tenha uma maior liberdade na concretização da resposta (Gil, 2008).

Após a concretização do questionário, foi necessário proceder com as devidas autorizações para a possível implementação do mesmo e de forma a dar início à recolha de dados. Nesse sentido, foi submetido o questionário dia dezasseis do mês de fevereiro do ano dois mil e vinte e três, no *síte* do Ministério da Educação (ME) e da Direção-Geral da Educação (DGE), na “Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Registo de Identidade” (no sistema MIME – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar) de forma a que este fosse devidamente analisado pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). Inicialmente obteve-se resposta ao pedido de autorização, a dia dezassete do mês de março do mesmo ano, tendo o mesmo sido rejeitado, provavelmente pelo facto de se ter desenvolvido significativamente a parte relacionada com a atividade/dinâmica a ser concretizada no agrupamento de escolas onde decorreu o estágio, atividade que não carecia de autorização da Direção Geral como é dito na comunicação recebida;

(...) informa-se que, de acordo com o Despacho n.º 15847/2007, de 23 de julho e atual legislação consolidada em matéria de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos

básico e secundário, informa-se que a Direção-Geral da Educação não é competente para autorizar a realização de intervenções educativas / desenvolvimento de projetos e atividades/ programas de intervenção / formação / sensibilização / capacitação / workshops, ateliers, em meio escolar, em contexto de sala de aula, dadas a autonomia e competências da Escola não Agrupada/Agrupamentos de Escolas, nos domínios da orientação e organização pedagógica e planificação curricular, da gestão e planificação estratégica, entre outras. Os órgãos de gestão pedagógica e educativa, (a Direção, o Conselho Pedagógico, o Conselho Geral) melhor decidirão sobre estes casos de figura e subsequentes ações, (autorizando-as de forma integrada e não unilateral), também de inquirição/avaliação/registo referentes ao projeto e intervenções subsequentes (Sousa, J., 2023)

Face ao exposto e tendo em atenção as observações que foram realizadas acerca do pedido, foram concretizadas as devidas alterações para se proceder com uma nova solicitação de autorização, sendo esta enviada no mesmo dia dezassete do mês de março. Obteve-se resposta ao segundo pedido de autorização para a implementação do questionário a dia vinte e seis do mês de abril, tendo o mesmo sido novamente rejeitado apresentando como justificações:

- a) É dito que "O Estudo de Caso irá englobar observação participante...". (...)
- c) Em conformidade com os procedimentos e requisitos supra, que se aconselha a leitura, a declaração do/a orientador/a responsável pelo estudo/investigação académica, não foi anexada, deve ser redigida nos termos propostos a cumprir nos pedidos de autorização para aplicação de inquéritos/realização de estudos de investigação em meio escolar (...) (Sousa, J.,2023).

Verificamos que as observações que constavam na justificação de rejeição ao pedido não correspondiam à descrição da investigação que foi apresentada. Tendo em conta a situação, optamos por realizar um pedido de releitura/reavaliação ao requerimento de autorização para a implementação do questionário, ao qual se obteve resposta a dia nove do mês de maio indicando que deveriam ser tidas em consideração as observações referidas no dia dezassete entendendo-se assim, que poderíamos proceder com a partilha do questionário.

Relativamente ao recurso *Padlet*, planou-se tal dinâmica devido à plataforma permitir uma interação colaborativa em tempo real, possibilitando que os usuários organizem, compartilhem e comentem conteúdos em caixas virtuais chamadas de

padlets, e por ser de fácil acesso tendo o serviço gratuito. Visto ser um recurso em meio digital, considerámos que seria mais cativante e de mais fácil acesso e utilização, por parte dos alunos, estando eles inseridos numa sociedade e numa faixa etária que se familiariza e fascina com tais ferramentas.

Entende-se que nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica seja significativamente marcante que, de geração em geração, exista a construção e utilização da capa das disciplinas, sendo ela apenas um dossiê onde são compilados todos os trabalhos desenvolvidos pelos alunos ao longo dos anos letivos. Com a utilização do *Padlet*, pretendemos ir além desse compilar, encarando-o como um portfólio. Um portfólio pode ser visto como uma ferramenta pedagógica que exige uma maior orientação e acompanhamento por parte do docente, visto que se pretende que os alunos justifiquem as suas decisões, desvendem os seus pensamentos e inquietações, num discurso crítico, reflexivo e numa autoavaliação constante sobre o que é que os próprios desenvolveram. Procurou-se que os alunos fossem além do simples acumular de trabalho e que se debrucem sobre ele, exibindo todo o percurso, bem como o raciocínio e pesquisas realizadas autonomamente, como forma de provar essa predisposição em ultrapassar os desafios a que são confrontados no processo de trabalho, possibilitando respostas à questão central do estudo.

Organizou-se o formato do *Padlet* a partir do site original e com o email pessoal, visto ser a única forma de efetuar *login* na plataforma. Criou-se um email apenas para o mesmo fim, mas para exclusiva utilização dos alunos, sendo que, de forma a contornar percalços com a utilização dos emails dos alunos, tanto dos pessoais como os da escola, ponderou-se em não fornecer a palavra-passe do mesmo e apenas a de acesso ao *Padlet*. No cabeçalho do *Padlet* mencionou-se o agrupamento, a turma e as disciplinas em questão e criou-se uma seção de trabalho para os professores, no caso a investigadora, e foram dispostas também seções de trabalho para cada aluno da turma, sendo no total, vinte áreas de trabalho. Neste contexto, optou-se por colocar uma cor sólida no fundo, terminado um *padlet* com o site de acesso: <https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-ar1i92rb83oo0cb4c>

Após a concretização do *padlet*, foi necessário proceder com os devidos pedidos de autorizações para a possível implementação do mesmo de forma a dar início à recolha de dados. Nesse sentido, realizou-se o pedido de autorização ao diretor da escola EB 2,3 de Mundão (Anexo 2), bem como, um pedido de autorização aos pais e/ou Encarregados de Educação dos alunos (Anexo 3). É pertinente realçar o facto de se ter solicitado que o projeto englobasse as duas turmas de estágio do 6º ano, como consta no pedido de autorização ao diretor de agrupamento, no entanto, optou-

se por excluir uma das turmas, uma vez que a colega estagiária estava já a realizar a sua investigação com esse grupo de alunos.

5. Análise e tratamento de dados

Kerlinger (1980) indica que uma análise de dados se aplica quando um investigador categoriza, seleciona e sintetiza os dados que recolheu do seu estudo, construindo uma súmula do mais importante e pertinente para a sua investigação, de forma a conseguir interpretá-los e discuti-los mais tarde. De acordo com Bell (1997),

Os investigadores que adoptam uma perspetiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Duvidam da existência de factos «sociais» e põem em questão a abordagem «científica» quando se trata de estudar seres humanos. Contudo, há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa (Bell, 1997, p. 20).

A pesquisa da investigação será realizada com vista a obter dados que nos permitam um diagnóstico da situação com perguntas direccionadas à obtenção de dados qualitativos, nomeadamente na terceira secção do questionário. No entanto, devido à concretização da segunda secção do questionário e do recurso *Padlet*, foram recolhidos dados quantitativos, pelo que se recorreu à análise de estatística descritiva, sendo os mesmos apresentados e organizados em tabelas, de forma a permitir uma melhor visualização, leitura e interpretação.

Relativamente aos dados de carácter qualitativo, nomeadamente as questões abertas do questionário, foi utilizada para o tratamento dos dados a análise de conteúdo. Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdos consiste em formar categorias analíticas como numa seleção de palavras-chaves, ou seja, a categorização que isola e depois reparte os elementos, criando uma relação das informações recolhidas pelos instrumentos de estudo com a própria investigação. Após essa recolha, entende-se que os dados possam ser transpostos para tabelas, reunindo de forma objetiva e organizada a informação recolhida (Bardin, 2016).

5.1 Apresentação e discussão dos dados/resultados

5.1.1 Dados relativos a professores

Responderam ao inquérito quarenta e quatro docentes. Relativamente ao género, no que diz respeito aos Professores de Educação Visual e de Educação Tecnológica (Tabela 1), verifica-se que 36% são do género masculino e 64% pertencem ao género feminino.

Tabela 1 - Distribuição dos professores, de acordo com o género

| Género | N.º | % |
|-----------|-----|-------|
| Masculino | 16 | 36 |
| Feminino | 28 | 64 |
| Total | 44 | 100.0 |

No que diz respeito a idade dos professores, (Tabela 2), apresentamos os dados organizados em intervalos, nos quais se destacam três grupos de idades, nomeadamente o intervalo dos 51 aos 55 anos com uma percentagem de 31,82%; o dos 56 aos 60 anos com uma percentagem de 25% e o dos 46 aos 60 anos com uma percentagem de 22,73%. Na tabela podemos ver, também, os dados referentes aos restantes grupos menos significativos em número. Salienta-se que não houve nenhum participante dos 24 anos aos 35 anos, o que indica uma percentagem de 0%, ou seja, entre os docentes que responderam ao questionário não há indivíduos considerados jovens.

Tabela 2 - Distribuição dos professores, de acordo com a idade

| Idade | N.º | % |
|---------|-----|------|
| 24 - 30 | 0 | 0 |
| 31 - 35 | 0 | 0 |
| 36 - 40 | 1 | 2,27 |
| 41 - 45 | 2 | 4,55 |

| | | |
|---------|----|--------------|
| 46 - 50 | 10 | 22,73 |
| 51 - 55 | 14 | 31,82 |
| 56 - 60 | 11 | 25 |
| 61+ | 6 | 13,64 |
| Total | 44 | 100.0 |

No que se refere ao tempo de serviço ou anos de carreira (Tabela 3), também se optou por uma organização em intervalos de modo a possibilitar uma melhor análise dos mesmos. Registou-se um grupo de destaque na experiência profissional, nomeadamente os professores de carreira de 26 a 30 anos com uma percentagem de 40,91%, de seguida evidenciam-se dois grupos de iguais percentagens, o de 21 a 25 anos e o de 31 a 35 anos de tempo de serviço com a percentagem de 13,64%. Na tabela, apresentamos, também, os dados referentes aos restantes grupos menos significativos em número.

Realça-se ainda, que não houve participantes que tivessem entre os anos 11 e 15 de experiência profissional, o que indica uma percentagem de 0%, ou seja, temos docentes em início de carreira e outros já com bastante experiência.

Tabela 3 - Distribuição dos professores, tendo em conta ao tempo de serviço

| Anos de Carreira / Tempo de serviço | N.º | % |
|-------------------------------------|-----|--------------|
| 0 - 5 | 1 | 2,27 |
| 6 - 10 | 2 | 4,55 |
| 11 - 15 | 0 | 0 |
| 16 - 20 | 4 | 9,09 |
| 21 - 25 | 6 | 13,64 |
| 26 - 30 | 18 | 40,91 |
| 31 - 35 | 6 | 13,64 |
| 36 - 40 | 4 | 9,09 |
| 41+ | 3 | 6,82 |
| Total | 44 | 100.0 |

Relativamente aos diversos cargos desempenhados pelos professores, foram apresentadas as seguintes funções: Diretores de Turma; Coordenadores dos Diretores de Turma; Coordenadores do Plano Nacional das Artes; Coordenadores de Departamento; Coordenadores de Projeto; Assessores da Direção; Delegados de Segurança; Elementos do Conselho Geral; Coordenadores e dinamizadores de clubes (Arte; Teatro; Fotografia; Expressão Dramática; Animação de Imagens; entre outros); Subdiretor; Diretores de Agrupamento; Coordenadores do Eco escolas; Representantes da Disciplina; entre outros.

No que se refere ao cargo desempenhado à data de resposta ao questionário (Tabela 4) a função em maior destaque é a de diretores de turma, com uma percentagem de 15,91%. Salientamos também com uma percentagem significativa (13,64%) de respondentes sem cargo. De seguida constam os grupos de pessoas que não desempenham nenhum cargo e os que indicaram que são docentes e diretores de turma, ambos com uma percentagem de 6,82%, e com uma percentagem de 4,55% registou-se o grupo de pessoas que desempenham a função de diretores de turma e representante/coordenador da disciplina. Relativamente às restantes funções, averiguou-se que 50% dos professores que responderam ao questionário desempenham diversos cargos, todos eles variados uns dos outros, o que atribui a cada um uma percentagem de 2,27%. Realça-se ainda o facto de um sujeito ter referido como resposta à questão de indicar o(s) seu(s) cargo(s) atualmente com o número um, sendo que se considerou com nula a sua resposta, ou seja, com uma percentagem de 0%.

Dos professores que responderam ao questionário, a grande maioria para além de lecionar exerce mais cargos na escola, principalmente como diretores de turma. Posteriormente, é possível concluir que os professores de EV e ET exercem diversas funções muito abrangentes que implicam uma grande responsabilidade e relação com toda comunidade educativa.

Tabela 4 - Distribuição dos professores, tendo em conta ao cargo/função exercida

| Cargo Atual | N.º | % |
|---------------------|------------|----------|
| Nenhum / Sem cargo | 3 | 6.82 |
| 1 | 1 | 0 |
| Diretor(a) de turma | 7 | 15.91 |
| Docente | 6 | 13.64 |

| | | |
|---|-------|----------|
| Docente e Diretor(a) de Turma | 3 | 6.82 |
| Diretor(a) de turma e Representante/coordenador da disciplina | 2 | 4.55 |
| Assessor da direção | 1 | 2.27 |
| Diretor(a) de Agrupamento | 1 | 2.27 |
| Subdiretor(a) | 1 | 2.27 |
| Secretário(a) | 1 | 2.27 |
| Diretor(a) de turma / Coordenador(a) dos diretores de turma / Coordenador(a) do Plano Nacional de Artes | 1 | 2.27 |
| Representante da disciplina / Elemento do Conselho Geral | 1 | 2.27 |
| Docente / Diretor(a) de Turma / Delegado de Segurança/ Elemento dinamizador do Eco Escolas / Apoio da BE | 1 | 2.27 |
| Coordenador(a) do clube das Artes, Diretor(a) de turma / Elemento da equipa de Horários | 1 | 2.27 |
| Coordenador(a) do Departamento de Expressões / Representante do Grupo das Artes e do Plano Nacional das Artes | 1 | 2.27 |
| Diretor(a) de turma / Coordenador(a) do grupo disciplinar de Educação Visual do 2.º e 3.º ciclo/ Coordenador(a) da Oficina de Teatro | 1 | 2.27 |
| Coordenador(a) da AFC e docente de 8 turmas | 1 | 2.27 |
| Diretor(a) de turma / Coordenador(a) do Eco escolas | 1 | 2.27 |
| Docente de EV e ET/ Coordenador(a) do Grupo 240 | 1 | 2.27 |
| Docente de EV; Subcoordenador(a) de grupo; Diretor(a) de turma / Coordenador(a) do Programa Eco escolas / Docente assessor(a) do 1.ºCiclo / Dinamizador(a) da ação TEIP / Elemento da comissão de eventos | 1 | 2.27 |
| Delegado(a) de Segurança / Delegado(a) de Instalações | 1 | 2.27 |
| Membro do Conselho Geral | 1 | 2.27 |
| Docente do 2.º e 3.º ciclo- EV, ET e tutoria/ Coordenador(a) do Plano de Inovação | 1 | 2.27 |
| Diretor(a) de turma / Coordenador(a) do clube de artes/ Representante de Grupo | 1 | 2.27 |
| Delegado(a) de Grupo de EV | 1 | |
| Coordenador(a) de departamento/ Delegado(a) de Grupo/ Diretor(a) de turma/ Docente Tutor | 1 | 2.27 |
| Representante do Grupo de Recrutamento | 1 | 2.27 |
| Coordenador(a) do Projeto Cultural de escola/ Diretor(a) de turma; Cooperante da PES III | 1 | 2.27 |
| | Total | 44 100.0 |

No que concerne às habilitações literárias, solicitou-se que os sujeitos indicassem a que proporcionou a sua entrada na profissão, verificando-se que, com uma percentagem de 80%, trinta e cinco professores referiram que contêm o grau de licenciatura; com uma percentagem de 11% indicaram que seria outra habilitação e com uma percentagem de 9% verificou-se que quatro professores possuem o grau de mestre.

Tabela 5 - Distribuição dos professores, segundo as habilitações literárias na entrada da profissão

| Habilitação Literária | N.º | % |
|-----------------------|-----|-------|
| Licenciatura | 35 | 80 |
| Mestrado | 4 | 9 |
| Outro | 5 | 11 |
| Total | 44 | 100.0 |

Seguidamente são apresentados, como já referido, a partir de uma estatística descritiva, em formato de tabelas, os dados obtidos através do segundo grupo do questionário, submetidos pelos professores do 2.º ciclo que lecionam as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica. No que respeita a este conjunto de dados procuramos também fazer uma síntese analítica dos mesmos.

Questão 7 - Tendo em conta todos os seus anos de atividade de docente, considera que a autonomia como competência, em que os alunos demonstram a capacidade de pesquisa e o querer saber mais, tem vindo a diminuir?

Relativamente à opinião dos professores no que se concerne à capacidade dos alunos de pesquisa e o querer em saber mais ter vindo a ter repercussões ao longo dos anos, apresenta-se a seguinte tabela (tabela 6):

Tabela 6 - Repercussões da autonomia ao longo dos anos

| Questão 7 | N.º | % |
|--------------------|-----|-------|
| Frequentemente (1) | 29 | 65.91 |

| | | |
|---------------|----|-------|
| Raramente (2) | 13 | 29.55 |
| Nunca (3) | 2 | 4.55 |
| Total | 44 | 100.0 |

Conclui-se (tabela 6) que mais de metade dos professores participantes no questionário considera que a autonomia dos alunos, como uma capacidade e uma predisposição em pesquisar e querer saber mais sobre os conceitos abordados nas sessões têm vindo a diminuir. Verifica-se assim o quão urgente é investir no desenvolvimento da capacidade que está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento social, que desafia os alunos a repensarem nos seus valores morais, num constante desenvolvimento de uma identidade própria, como um construtivismo social-moral (Veugelers, 2007).

Questão 8- Motivo os meus alunos para que realizem pesquisas autónomas movidas pela curiosidade.

No que diz respeito à perspectiva dos professores sobre motivarem os seus alunos a concretizarem pesquisas autónomas movidas pela curiosidade, averiguou-se que (Tabela 8), como grupo de mais destaque, com uma percentagem de 86%, trinta e oito professores responderam 'frequente', o que indica que existem neste grupo de professores um número significativo de docentes que promovem a pesquisa autónoma dos alunos movida pela curiosidade nas suas aulas. No entanto, realça-se o facto de seis professores dos quarenta e quatro que participaram no questionário (13,64%) não aplicarem, ou raramente incutirem esse tipo de atividade/tarefa dentro das dinâmicas e temas explorados nas sessões.

Tabela 7 - Realização de pesquisas autónomas estimuladas pelo sentido de curiosidade

| Questão 8 | N.º | % |
|--------------------|------------|--------------|
| Frequentemente (1) | 38 | 86,36 |
| Raramente (2) | 3 | 6.82 |
| Nunca (3) | 3 | 6.82 |
| Total | 44 | 100.0 |

Questão 9- Crio oportunidades e faculto instrumentos e recursos para que os alunos

usufruam de estratégias de aprendizagem que a eles melhor se adequam.

No que concerne à opinião dos professores sobre facultar instrumentos e recursos para que os alunos os utilizem e alcancem estratégias de aprendizagem que eles melhor se adequam, verificou-se que (Tabela 9), com uma percentagem de 84%, os professores responderam que 'frequentemente', o que parece indicar que os professores entendem a importância de criar oportunidades de aprendizagem. Nesse sentido conclui-se que a maioria do grupo de professores que respondeu ao questionário, põe em prática aquilo que é um professor ter o papel de facilitador, na medida em que, permite e incentiva os seus alunos a usufruir de várias fontes de informação, recursos e instrumentos, ajudando-lhe a alcançar um suporte para o raciocínio dos mesmos em torno das informações adquiridas, para que eles autonomamente e através do pensamento crítico e reflexivo, tirem as conclusões lógicas a que chegaram.

Tabela 8 - Utilização de variados e distintos instrumentos/recursos para obtenção de adequadas estratégias de aprendizagem

| Questão 9 | N.º | % |
|--------------------|------------|-----------|
| Frequentemente (1) | 37 | 84 |
| Raramente (2) | 4 | 9 |
| Nunca (3) | 3 | 7 |
| Total | 44 | 100.0 |

Questão 10- Procuo pôr em prática estratégias para que os alunos desenvolvam a capacidade de pesquisar e de raciocinar de forma autónoma.

Relativamente às respostas obtidas a maioria dos professores que responderam ao questionário afirmam que procuram pôr em prática estratégias para que os alunos desenvolvam a capacidade de pesquisa e de raciocinar de forma autónoma (Tabela 10).

Tabela 9 - Aplicação de estratégias para o desenvolvimento da capacidade de pesquisa e raciocínio de forma autónoma

| Questão 10 | N.º | % |
|-------------------|------------|----------|
|-------------------|------------|----------|

| | | |
|--------------------|-----------|-----------|
| Frequentemente (1) | 40 | 91 |
| Raramente (2) | 2 | 5 |
| Nunca (3) | 2 | 5 |
| Total | 44 | 100.0 |

Questão 11- Na sua opinião é necessário investir no desenvolvimento desta competência nos alunos, que incentiva à exploração de conhecimentos de forma autónoma?

Relativamente à opinião dos professores sobre a necessidade de investir no desenvolvimento da competência, constatou-se que a maioria dos professores entendem que é importante investir no desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Tabela 10 - Necessidade de investir no desenvolvimento da competência

| Questão 11 | N.º | % |
|--------------------|------------|-----------|
| Frequentemente (1) | 39 | 89 |
| Raramente (2) | 2 | 5 |
| Nunca (3) | 3 | 7 |
| Total | 44 | 100.0 |

Destacamos que comparando as respostas à questão 10 com as respostas à presente questão, se verifica que existe menos um professor que considera necessário investir no desenvolvimento desta competência do que professores que, de facto, investem. Já que no respeito às respostas à questão 8, comparando com as respostas à questão 11, podemos afirmar que embora a maioria dos professores, 29, considere que a autonomia como competência dos alunos está a diminuir, verificamos agora que são 39 os professores que entendem que é necessário investir no desenvolvimento dessa competência, ou seja, mais 10 professores. Neste contexto, conclui-se que mesmo que os professores não identifiquem uma descapacitação dos alunos face à autonomia deles, entendem o quão importante é o seu investimento.

Questão 12- A autonomia na exploração de conhecimentos tem peso como critério de avaliação?

No que diz respeito à questão colocada aos professores sobre se a autonomia costuma ter peso como critério de avaliação, verificou-se como grupo de maior destaque os professores que selecionaram a opção de ‘frequentemente’.

Tabela 11 - Importância da autonomia na avaliação

| Questão 12 | N.º | % |
|--------------------|------------|-----------|
| Frequentemente (1) | 28 | 64 |
| Raramente (2) | 14 | 32 |
| Nunca (3) | 2 | 5 |
| Total | 44 | 100.0 |

Questão 13- Verifico que no geral a prática para uma autonomia que envolve o pensamento autónomo, crítico e criativo, numa procura constante pela exploração de conhecimentos por parte dos alunos é desenvolvida em EV e ET.

No concerne à perspetiva dos professores sobre verificarem se a prática para uma autonomia que envolve o pensamento autónomo, crítico e criativo, é desenvolvida em Educação Visual e Educação Tecnológica, comprovou-se que a maioria dos professores considera que é desenvolvida em EV e ET contribuem para o desenvolvimento desta competência.

Tabela 12 - Desenvolvimento da prática da competência em contexto de EV e ET

| Questão 13 | N.º | % |
|--------------------|------------|-----------|
| Frequentemente (1) | 35 | 80 |
| Raramente (2) | 7 | 16 |
| Nunca (3) | 2 | 5 |
| Total | 44 | 100.0 |

Passando ao último bloco de questões, tendo em conta o número de participantes inquiridos no questionário, torna-se relevante verificar quantos facultaram

respostas à primeira questão aberta, visto que a mesma não era de caráter obrigatório.

Questão 14- Planifica atividades específicas e utiliza estratégias para motivar os alunos na realização de pesquisas autónomas na exploração de conhecimentos dentro e fora de sala de aula? Se sim, quais?

Verificou-se quanto ao número de respostas obtidas que na questão n.º 14, que 84,09% dos professores responderam à questão facultando estratégias e atividades específicas que trabalhem a competência, o que parece demonstrar o interesse pelo tema do nosso estudo, bem como, o empenho dos professores em contribuir para o mesmo.

Tabela 13 - Quantidade de professores que responderam à questão aberta n.º 14

| Questão 14 | N.º | % |
|--|------------|----------|
| Respondeu e indicou estratégias | 37 | 84,09 |
| Respondeu, mas não indicou estratégias | 2 | 4,55 |
| Não Respondeu | 5 | 11,36 |
| Total | 44 | 100.0 |

Procedeu-se à análise de conteúdo da questão 14 do questionário. Foram identificadas categorias principais, subcategorias e os respetivos indicadores que nos ajudam a responder ao segundo objetivo enunciado, verificar se os professores de EV e ET contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos alunos e de que forma a procuram desenvolver.

Tabela 14 - Análise de conteúdo da questão n.º 14

| Categorias | Subcategorias | Frequência | Indicadores |
|--|-------------------------------------|-------------------|--|
| Estratégias motivadoras da pesquisa autónoma | Utilização de recursos tecnológicos | 10 | - Recurso a vídeos alusivos aos temas a explorar; - Realização de pesquisas e visionamento de imagens e vídeos a partir de recursos tecnológicos/ ferramentas digitais; |

| | | | |
|---|---|----|--|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> - Utilização dos telemóveis como instrumento de concretização de tarefas diárias; - Criação de uma maior envolvimento com as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) |
| | Permissão para a ação de pesquisa e descoberta | 18 | <ul style="list-style-type: none"> - Realização de atividades de pesquisa a partir de conteúdos abordados; - Exploração de técnicas artísticas; - Exploração do meio envolvente saindo da sala de aula; - Descoberta do património local; - Exploração de estímulos em torno dos cinco sentidos; - Pesquisas individuais ou em grupos de trabalho. |
| Estratégias utilizadas para a promoção de autonomia | Utilização do método de resolução de problemas | 9 | <ul style="list-style-type: none"> - Realização de projetos partindo do quotidiano e das demais situações que os alunos podem ser confrontados dentro e fora da sala de aula; - Desenvolvimento de atividades tendo em conta a metodologia projetual e as suas etapas. - Possibilidade de participar em projetos interdisciplinares e/ou desenvolver o seu próprio projeto. |
| | Consentimento para a tomada de decisões | 6 | <ul style="list-style-type: none"> - Permissão para a realização de atividades/tarefas de acordo com o gosto pessoal; - Criação de várias opções de trabalho de forma a garantir uma contribuição do aluno face à proposta de trabalho; - Seleção de materiais e suportes adequados para cada atividade; - Aulas invertidas; |
| | Envolvência com a comunidade | 7 | <ul style="list-style-type: none"> - Exploração do meio envolvente saindo da sala de aula; - Contactos com os outros anos de escolaridade; - Realização de visitas de estudo; |
| Atividades que contribuem especificamente para o desenvolvimento da capacidade autónoma | Atividades características das disciplinas de EV e ET | 3 | <ul style="list-style-type: none"> - Diário Gráfico/ de campo como desafio diário; - Trabalhos manuais. |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | Tarefas/ atividades transversais | 5 | -Apresentações dos trabalhos; -Jogos <i>Quiz</i> (perguntas e respostas); -Exploração de conteúdos de outras disciplinas (escritores portugueses; pesquisas científicas). |
|--|--|---|---|

Conclui-se que a maioria dos professores se mostraram interessados na problemática do estudo, ao partilharem as suas estratégias e propostas de atividades pensadas e planeadas de forma a contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Considerando que era nosso objetivo perceber se os professores de EV e ET contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos, e assim sendo, de que forma, verificamos a partir da análise das respostas que a estratégia mais usada é o incentivo para a pesquisa autónoma. Realça-se ainda que a utilização dos recursos tecnológicos é tida como algo essencial para o desenvolvimento desta capacidade, bem como, a utilização do método de resolução de problemas. Assim, confrontando esses dados e evidenciando-os com a revisão de literatura, compreendemos que cada vez mais se espera que os alunos usufruam das tecnologias digitais, a fim de realizarem as suas pesquisas, visualizarem vídeos e imagens como referências visuais de apoio aos trabalhos, na leitura de textos, entre outras dinâmicas, tornando-se o espaço de sala de aula um lugar dedicado ao diálogo, à comunicação, promovendo atividades com base na resolução de problemas e de forma a que a participação dos alunos se torne mais ativa, tendo eles mais autonomia no seu processo de aprendizagem (Cruz, et al., 2016).

Outra estratégia que os professores destacaram como potenciadora da autonomia é o envolvimento com a comunidade, na qual realçamos a importância da interação com a sociedade, na medida em que existe uma diversidade de interações que contribuem de forma positiva para o desenvolvimento da comunicação em torno dos valores morais, numa constante relação entre a autonomia e o envolvimento social (Veugelers, 2008). Por fim, destacam-se ainda outras estratégias e atividades como o consentimento para a tomada de decisões, tarefas/atividades transversais e atividades específicas das disciplinas de EV e ET.

Passando à questão 15, tendo em conta o número de participantes inquiridos no questionário, verificamos que o número de respostas obtidas foi bastante inferior às obtidas na questão anterior, eventualmente porque a maioria dos professores que responderam ao questionário afirma desenvolver atividades destinadas a promover a autonomia dos seus alunos.

Questão 15 – Se não planifica atividades específicas nem utiliza estratégias de sala de aula para trabalhar a autonomia como competência, quais são os impasses e obstáculos para não a desenvolver?

Tabela 15 - Quantidade de professores que responderam à questão aberta n.º 15

| Questão 15 | N-º | % |
|--|------------|--------------|
| Respondeu e indicou os impasses/obstáculos | 12 | 27,27 |
| Respondeu, mas não justificou a resposta | 4 | 9,09 |
| Não Respondeu | 28 | 63,64 |
| Total | 44 | 100.0 |

Um número bastante significativo de docentes optou por não responder a esta questão, não identificado impasses ou obstáculos à planificação de atividades e utilização de estratégias para desenvolver a autonomia em sala de aula. As 12 respostas obtidas foram tratadas, sendo os dados apresentados na tabela 17. À semelhança da questão anterior também foram apontadas as categorias principais, subcategorias, bem como, os respetivos indicadores.

Tabela 16 - Análise de conteúdo da questão n.º 15

| Categorias | Subcategorias | Frequências | Indicadores |
|---------------------------|--|--------------------|---|
| Dificuldades/ Impasses | Fatores motivacionais | 6 | - Falta de motivação; - Desinteresse pela aprendizagem; - Geração muito ligada à tecnologia. |
| | Organização do Sistema de Ensino | 1 | - Elevado número de alunos para um só professor. |
| Obstáculos | Tempo | 4 | - Falta de tempo letivo; - Tempo letivo cada vez mais reduzido; - Apenas 2 tempos semanais; |
| | Recursos | 3 | - Falta de condições em sala de aula; - Falta de recursos tecnológicos adaptados, adequados e atualizados; |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | - Falta de instalações adequadas para as disciplinas; -Falta de recursos necessários. |
|--|--|--|--|

Analisando as respostas obtidas vemos que os professores que identificam dificuldades, impasses e obstáculos referem principalmente a falta de motivação dos alunos, aludindo igualmente à ligação desta geração à tecnologia. Tal referência à tecnologia digital acaba por se tornar contraditória com as respostas obtidas à questão anterior, na qual os professores identificaram a mesma como um potencial fator para o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

São ainda referidos outros aspetos que podem condicionar o desenvolvimento da autonomia, nomeadamente, a reduzida carga horária semanal e as condições de trabalho.

Denotar que todos os fatores referidos na resposta 15 são igualmente importantes para todas as aprendizagens e não apenas para a autonomia.

5.1.2 Dados relativos a alunos

Foi proposto aos alunos a participação numa atividade planeada com o propósito de obter respostas à questão de investigação. Os dados foram obtidos a partir da análise em contexto de estágio de iniciação à prática profissional, que se iniciou a dia 23 do mês de fevereiro e terminou no dia 14 de junho. A turma era composta por dezanove alunos que, tendo em conta ao género (Tabela 6), se distribuem da seguinte forma, doze alunos representam o género feminino (63,16%) e sete alunos o género masculino (36,84%).

Tabela 17 - Distribuição dos alunos, segundo o género

| Género | N.º | % |
|-----------|-----|-------|
| Masculino | 7 | 36,84 |
| Feminino | 12 | 63,16 |
| Total | 19 | 100.0 |

No que concerne as idades dos alunos, não se registou nenhuma retenção de ano, entendendo-se assim que o número de idades varia entre os 11 e 12 anos. No que diz respeito às necessidades de saúde especiais, um aluno da turma possui esse

estatuto de apoio à aprendizagem (5,26%). A turma caracteriza-se por ter vários alunos interessados e com talentos na área do desporto, frequentando modalidades como o futsal feminino, futebol, ténis de mesa, entre outros. Relativamente às condições socioeconómicas, a turma é composta por alguns alunos que usufruem de apoio da Ação Social e Económica. No que diz respeito às características socioprofissionais dos pais e/ou Encarregados de Educação, têm em maioria o terceiro ciclo e o ensino superior.

Uma vez que se pretendia verificar se os alunos de forma autónoma desenvolviam as diversas atividades e tarefas propostas, optou-se por fazer uso de um dos possíveis recursos que, no nosso entender, possibilitaria um envolvimento autónomo em contexto de aula e extra-aula. É pertinente realçar que este recurso surge pelo facto de que o estudo é encarado como uma investigação-ação, onde procuramos evidenciar resultados com a prática, nomeadamente verificar formas de como afinal pode ser desenvolvida tal competência de autonomia nas disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica e, nesse sentido, foi fundamental a prévia análise das respostas dos professores ao questionário, que enfatizaram, nomeadamente, a utilização das tecnologias digitais e a permissão para a ação de pesquisa e descoberta, ambas características do recurso *Padlet*.

Seguidamente são apresentados dados relativos ao recurso *Padlet*, utilizado de forma a responder ao objetivo de compreender que potencialidades têm as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica para possibilitarem o adequado desenvolvimento da competência de autonomia, ou seja, o que têm as disciplinas em especial, que em geral as outras disciplinas podem talvez não ter, para aumentarem e promoverem a autonomia dos alunos.

Perante a utilização do recurso, é importante verificar quantos alunos aderiram à plataforma de tecnologia educacional (tabela 19), ou seja, participaram e contribuíram com alguma coisa daquilo que era explorado e desenvolvido ao longo das sessões, fazendo-o em contexto de aula em momentos especificamente planeados para o efeito e extra-aula.

Tabela 18 - Quantidade de alunos que aderiram ao *Padlet*

| Aderência ao recurso | N.º | % |
|-------------------------------------|------------|--------------|
| Alunos que submeteram conteúdos | 15 | 78,95 |
| Alunos que não submeteram conteúdos | 4 | 21,05 |
| Total | 19 | 100.0 |

A utilização deste recurso foi planeada essencialmente por se tratar de um recurso da área da tecnologia digital, visto que os alunos são de uma geração que facilmente e frequentemente tem acesso ao digital e que se cativam muito pela utilização das tecnologias no geral. Salienta-se que sempre foi referido e permitido aos alunos a publicação de qualquer tipo de conteúdo relacionado com os temas e atividades explorados nas sessões, tanto dentro do tempo de aula, como fora, em qualquer lugar, pois a plataforma assim o permite. Torna-se também pertinente realçar que quando possível, no aproximar do término das sessões, eram disponibilizados dez minutos para que os alunos que tivessem computadores e acesso à internet da escola trabalhassem sobre o *Padlet*, além de que, esses alunos também eram persuadidos a partilharem os equipamentos existentes com outros colegas, permitindo que mais alunos participassem usando os computadores dos outros colegas, assim como, no da investigadora e no computador presente na sala de aula.

Nesse sentido, conclui-se que quatro alunos (21,05%) não revelaram uma predisposição, vontade e autonomia na exploração e pesquisa dos conteúdos, temas, contextos e atividades desenvolvidas no decorrer das aulas, uma vez que não submeteram qualquer conteúdo dentro da sala de aula ou a partir de qualquer outro local.

Prosseguiu-se com à análise do recurso *Padlet* a partir de uma estatística descritiva, em formato de tabelas, onde foram registados os diversos tipos de interações dos alunos com a plataforma. O conjunto de tipos de interações foram definidos tendo em conta aos dados recolhidos na plataforma *Padlet*, onde os alunos estiveram a trabalhar e a submeterem conteúdos de acordo com a proposta de atividade lançada, destacando-se primeiramente a submissão e partilha de imagens pelos alunos.

Tabela 19 - Submissão/Partilha de Imagens

| Tipo de interação | | N.º de publicações |
|----------------------|--|--------------------|
| Submissão de imagens | -Fontes de inspiração/referências visuais de apoio aos trabalhos | 23 |
| | -Resultado dos trabalhos desenvolvidos/ processo de trabalho | 2 |
| Total | | 25 |

Tabela 20 - Quantidade de alunos na submissão/partilha de imagens

| Tipo de interação | | N.º de alunos |
|----------------------|---|---------------|
| Submissão de imagens | -Fontes de inspiração/ referências visuais de apoio aos trabalhos | 8 |
| | - Resultado dos trabalhos desenvolvidos/ Processo de trabalho | 2 |
| Total | | 10 |

Tendo em conta à tabela 20 verificou-se que, a partir do recurso *Padlet*, houve a publicação e partilha de 25 imagens pelos alunos, revelando conseqüentemente uma navegação pela tecnologia digital e uma pesquisa/exploração autónoma na procura desse conteúdo. Nesse sentido entendeu-se a pertinência de verificar a quantidade de alunos que efetuou essa ação de pesquisa, revelada na tabela 21, concluindo-se que dos 15 alunos que participaram na submissão de conteúdos, 10 desses alunos (67%) partilharam e submeteram imagens maioritariamente como fontes de inspiração e/ou referências visuais de apoio à proposta de trabalho que se estava a realizar no momento, e, com um número mais reduzido, a partilha de imagens sobre o processo de trabalho e/ou os resultados dos mesmos. Conclui-se ainda, a partir da comparação entre tabelas, que se registou o mesmo número da quantidade de publicações e quantidade de alunos na partilha de imagens em torno dos resultados dos trabalhos desenvolvidos/ processo de trabalho, entendendo-se assim que apenas dois alunos fizeram essa partilha apenas uma vez.

Seguidamente destaca-se a submissão de informações, sendo que neste tipo de interação foram divididas as informações relativamente ao processo de trabalho, como por exemplo, quando os alunos escreviam o que já lhes tinha sido atribuído em sala de aula, acrescentavam algum detalhe ou pormenor ao projeto para ser discutido, escreviam alguma informação que completava o contexto do trabalho, mas não no seu desenvolvimento/construção, e, também, quando descreviam o processo trabalho a ser realizado. A par deste género de partilha de informações, foram identificadas informações escritas que revelam a tomada de decisões de forma autónoma, como por exemplo, quando os alunos decidiram que tipo de projeto iam desenvolver, que tipo de materiais iam utilizar, o título do trabalho, as medidas/escala a utilizar, entre outros aspetos.

Tabela 21 - Submissão de informações

| Tipo de interação | N.º de publicações |
|-------------------|--------------------|
|-------------------|--------------------|

| | | |
|-------------------------|-----------------------|----|
| Partilha de informações | -Processo de trabalho | 13 |
| | -Tomada de decisões | 11 |
| Total | | 24 |

Tabela 22 - Quantidade de alunos na submissão de informações

| Tipo de interação | | N.º de alunos |
|-------------------------|-----------------------|---------------|
| Partilha de informações | -Processo de trabalho | 9 |
| | -Tomada de decisões | 5 |
| Total | | 14 |

Relativamente à partilha de informações sobre a proposta de atividade lançada, verificou-se (Tabela 22) um total de 24 publicações, na qual foi possível identificar informações relativas ao processo de trabalhos dos alunos e/ou das decisões que tomaram autonomamente ao longo do trabalho.

No que diz respeito à partilha de informações sobre o processo de trabalho, registaram-se 13 publicações, sendo estas submetidas por 9 alunos (60%) dos 15 que participaram na submissão de conteúdos no *Padlet*.

No que concerne a partilha de informações como tomada de decisões sobre o trabalho, registaram-se 11 publicações escritas, que correspondeu (Tabela 23) a um total de 5 alunos (33%) dos 15 que participaram na submissão de conteúdos no *Padlet*.

Dando continuidade ao registo dos tipos de interações, identificou-se uma interação entre alunos na promoção de um reforço positivo nos trabalhos, através de comentários e de reações, como é o caso da colocação de um gosto nas publicações.

Tabela 23 - Submissão de um reforço positivo

| Tipo de interação | | N.º de publicações |
|-------------------|-------------|--------------------|
| Reforço positivo | Comentários | 6 |
| | Reações | 38 |
| Total | | 44 |

Verificou-se (Tabela 24) que o tipo de interação de reforço positivo entre alunos teve um número bastante significativo, 44 publicações, entendendo-se que este tipo de interação pode resultar no aumento da predisposição, autoestima e motivação dos

alunos para o trabalho, sentindo-se apoiados pelos colegas ao longo do trabalho. Além desse fator, conclui-se através deste tipo de interação que os alunos mostraram-se curiosos e interessados em ir visitar as áreas de trabalho dos restantes colegas, podendo também eles encontrar outras inspirações para o trabalho, além de conseguirem acompanhar os diferentes processos de trabalho de cada projeto. Dessa forma, conclui-se a educação deve estimular o sentido da curiosidade, possibilitando momentos dedicados à interação entre alunos, num ensino centralizado em debates, partilha de ideias e soluções, tornando-os pessoas capazes de pensar de forma autêntica, com uma boa autonomia de pesquisa e interesse em querer saber mais (Freire, 2022).

Nesta abordagem, com um grande destaque ao longo do *Padlet*, identificaram-se as interações a partir de reflexões sobre os trabalhos desenvolvidos, no qual foi pedido aos alunos refletissem sobre os trabalhos, debruçando-se sobre aspetos positivos, negativos e o que acham que poderiam melhorar ou alterar se lhes fosse proposto a mesma atividade. Além destes aspetos referidos anteriormente, presentes nas reflexões, entendeu-se que seria pertinente mencionar outros dois, como quando os alunos fazem uma apreciação do desempenho do colega de trabalho e quando demonstram uma superação dos desafios e dificuldades encontradas.

Tabela 24 - Quantidade de alunos que submeteram reflexões em torno dos trabalhos desenvolvidos

| Tipo de interação | N.º de alunos | % |
|--------------------------|----------------------|------------|
| Submeteram uma reflexão | 10 | 67 (66,67) |
| Não submeteram reflexão | 5 | 33 (33,33) |
| | Total | 15 |
| | | 100 % |

Tabela 25 - Submissão de reflexões em torno dos trabalhos desenvolvidos

| Tipo de interação | Nª de publicações |
|--------------------------|--------------------------|
| Reflexão | - Aspetos positivos |
| | - Aspetos negativos |
| | - Aspetos a melhorar |
| | 21 |
| | 17 |
| | 17 |

| | |
|--|---|
| - Apreciação do desempenho do colega de trabalho | 7 |
| - Superação de dificuldades encontradas | 7 |

Verifica-se (Tabela 25) que 10 alunos (67%), dos 15 que submeteram algum conteúdo no *Padlet*, publicaram reflexões em torno dos trabalhos desenvolvidos.

Conclui-se tendo em conta à tabela 26, que os 10 alunos que submeteram alguma reflexão em torno dos trabalhos desenvolvidos conseguiram identificar mais facilmente os aspetos positivos dos trabalhos (21 publicações), do que aspetos negativos ou a serem melhorados. Verifica-se em 7 publicações que os alunos realizaram uma apreciação do desempenho do colega, entendendo-se que o trabalho em grupo também foi um fator importante e que contribuiu para esse efeito.

Salienta-se que surgiu a necessidade de quantificar as publicações onde foi possível verificar a superação de dificuldades encontradas, ou seja, sugestões e soluções para ultrapassarem os problemas encontrados ao longo do processo de trabalho, visto que muitos alunos nomeavam os aspetos a melhorar, mas não refletiam na solução. Tal situação também se verificou quando os alunos indicavam o aspeto negativo e escreviam praticamente o mesmo para o aspeto a melhorar. Nesse sentido, tendo em conta à tabela 26, conclui-se que foram submetidas 17 publicações onde os alunos indicaram aspetos a serem melhorados nos trabalhos, porém apenas se registaram 7 publicações nas quais se verificou a superação de dificuldades, através da indicação de soluções para os problemas encontrados.

Além dos tipos de interações já referidos, torna-se importante realçar mais uma, na qual apenas se registou 2 alunos (13%) dos 15 que participaram na submissão de conteúdos no *Padlet*, que solicitaram o apoio e a opinião dos colegas de turma. Esta interação surge quando um aluno pede a opinião dos colegas relativamente a um esboço que realizou e quando outro aluno solicita que os colegas o ajudassem a acrescentar alguns detalhes no esboço, tendo em conta a proposta de atividade que estavam a desenvolver no momento.

Outro aspeto muito importante de ser destacado é que dos 15 alunos, apenas 1 (7%) submeteu e partilhou conteúdos no *Padlet* fora do tempo de aula.

Conclusão

Procurou-se responder à questão de investigação, como também aos objetivos referidos inicialmente, considerando que, de forma geral, foi uma meta conquistada. Procurou-se realizar uma discussão de dados em todas as questões levantadas, tanto no questionário como no recurso *Padlet*, apesar de em algumas questões não se ter feito uma discussão tão exaustiva de confrontar os dados com a revisão de literatura. No entanto, houve sempre a preocupação de retirar as informações mais relevantes que contribuíram para o estudo, na medida em que, os restantes dados completaram e acentuaram a questão de investigação, nomeadamente, a importância da autonomia e a contribuição das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica para o seu adequado e possível desenvolvimento da mesma.

Os resultados obtidos contribuíram, acima de tudo, para o desvendar de estratégias, atividades e metodologias a serem adotadas para o desenvolvimento da capacidade autónoma dos alunos. Nesse sentido, para todas as conclusões e discussões em torno dos dados, realça-se a importância da colaboração dos professores como participantes deste estudo, profissionais que revelaram uma experiência profissional significativa tanto pelos seus anos de carreira como nas demais funções que exercem e/ou exerceram, sendo que estes trazem uma verossimilhança e uma opinião sincera ao projeto. De igual forma destaca-se a importância e pertinência da participação dos alunos do 2.º ciclo que permitiram um contacto próximo com a realidade em contexto escolar.

Através da revisão de literatura foi possível responder aos objetivos de estudo, compreender a importância e a pertinência em desenvolver a autonomia para formação integral dos jovens, juntamente com a análise dos documentos essenciais que abordam a autonomia em contexto de ensino-aprendizagem. Entende-se que a autonomia surge no estudo como uma urgência social, com foco em formar pessoas ativamente comunicativas, críticas, abertas à diversidade, fortes, que têm a sua própria opinião e que, não se deixam ficar acomodadas pelos problemas a que são confrontadas, procurando constantemente a superação aos obstáculos que encontram na escola, no trabalho e ao longo de toda a sua vida.

Tendo em conta ao objetivo, perceber que percepções têm os professores de Educação Visual e Educação Tecnológica relativamente à competência de autonomia nos seus alunos, respondido na segunda parte do questionário, considera-se que, de forma geral, os professores também são da opinião que é realmente importante e necessário um investimento na promoção de autonomia.

Tendo por base as sugestões de estratégias, metodologias e atividades

fornecidas pelos professores nas questões abertas do questionário, respondendo a mais um objetivo do estudo, conseguiu-se verificar que os professores de EV e ET contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, revelando a forma de como o fazem. Nesta abordagem e juntamente com a fundamentação teórica foi possível compreender que para o desenvolvimento da capacidade autónoma, em EV e ET, tem de ser permitida a liberdade para a concretização de pesquisas e exploração de conceitos, para que os alunos construam de forma autónoma o seu próprio processo de aprendizagem, superando assim dificuldade encontradas ao longo do processo de trabalho. No entanto, os resultados obtidos também nos permitiram perceber fatores, impasses e obstáculos que os professores de EV e ET identificam na sua prática que os impossibilitam de desenvolver a competência em foco, pelo que muitos desses aspetos tornam-se até dificuldades transversais a todas as aprendizagens.

A implementação do recurso *Padlet*, como um dos possíveis instrumentos, que no nosso entender, promoveu o desenvolvimento da competência, surge, também, como forma de contribuição para a investigação. Este foi refletido e planeado tendo por base as respostas dos professores ao questionário, daí o estudo incorporar uma investigação-ação. Considera-se que os dois instrumentos de recolha de dados contribuíram de forma significativa para o estudo, revelando que as disciplinas de EV e ET, pela sua versatilidade e abrangência de conhecimentos, têm potencialidades para possibilitarem o adequado desenvolvimento da capacidade autónoma dos alunos. Desta forma considera-se que o objetivo de estudo de compreender que potencialidades têm as disciplinas de EV e ET para possibilitarem o adequado desenvolvimento da competência foi alcançado.

No que toca às limitações do estudo salienta-se a condicionante ocorrida durante a implementação do *Padlet*, uma vez que se pretendia que a dinâmica se concretizasse com as duas turmas de estágio, esperando-se assim a obtenção de um número mais significativo de dados, podendo-se até chegar a tirar conclusão por termo de comparação entre as turmas. No entanto, tal propósito ficou limitado porque a colega de estágio também estava a aplicar o seu projeto de investigação, impossibilitando a dinâmica com o recurso.

Por conseguinte, mesmo tendo sido respondido à questão de investigação e os objetivos do estudo, considera-se que o tema de investigação é muito amplo e que poderão surgir outros estudos, estratégias, metodologias, atividades, com outros elementos e abordagens que não foram levantadas no presente estudo, como poderia ser a teoria da autodeterminação. Poderão até surgir numa outra vertente soluções para contornar os impasses e obstáculos levantados pelos professores que impedem o desenvolvimento da competência de autonomia dos alunos. Dessa forma, encara-se a atual

investigação como o início e um ponto de partida para outros estudos equivalentes.

Nesse sentido, e pelo facto das disciplinas de EV e ET possibilitarem imensas experiências, atividades, conhecimentos e aprendizagens nos alunos, podemos sugerir que sejam realizados outros estudos e atividades que proporcionem outras conclusões, que ajudem a compreender mais profundamente a problemática que é a autonomia como competência essencial à formação integral dos jovens. Assim, e de forma a deixar uma porta aberta à continuidade do estudo, podemos referir uma dinâmica refletida para ser aplicada no futuro, inspirada numa tendência atual que são as dinâmicas de jogo *Scape Room*, ou, jogo de fuga. Através desta experiência, pretende-se provocar nos participantes uma crescente motivação e curiosidade em ir além daquilo a que foram desafiados, superando os obstáculos até a obtenção de uma sensação de conquista, alcançando assim o saber pesquisar e descobrir de forma autónoma. O espaço da dinâmica teria de ser criado e organizado pelo professor de forma a desafiar os alunos a encontrarem a chave correspondente à saída da sala de aula. No interior, a partir de toda a disposição dos objetos e equipamentos, seriam desvendados enigmas com o propósito de suscitar a curiosidade e a motivação dos alunos na procura de respostas aos mesmos, de forma autónoma. Entendendo-se que as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica fornecem inúmeras competências a fim de os alunos saberem agir, criar, imaginar, raciocinar e procurar soluções e alternativas aos seus projetos, os enigmas criados teriam de surgir em plena relação com os conhecimentos abordados nas disciplinas.

Concluindo, é importante realçar a importância que os estágios trouxeram para a prática profissional e para um crescimento pessoal, mas também para o desenvolvimento do trabalho de investigação, pois permitiram o alcance de uma perspetiva mais próxima da realidade do próprio estudo, até porque tal escolha da problemática surgiu consoante o primeiro contacto com os alunos na primeira prática de ensino supervisionada.

Referências Bibliográficas

- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. (L. A. Reto, & A. Pinheiro, Trad.) São Paulo: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Gradiva.
- Bergmann, J.& Sams, A. (2016). *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra. 2017, Rio de Janeiro: LTC, In: <https://www.scielo.br/j/epec/a/3KTJLqNJLmZzC3qfczL3L8d/?format=pdf&lang=pt>
- Berbel, N. (2011). *As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes* (1st ed., Vol. 32). Ciências Sociais e Humanas de Londrina.
- Bicalho, P. (2022). *Poéticas do Trajeto: A práxis da mediação cultural*. Reflexões em Trânsito: Mediação Cultural em Arte Educação. SESC Maranhão. In: <https://www.sescma.com.br/wp-content/uploads/2022/12/Maranhao-Ebook-Mediacao-Cultural.pdf#page=6>
- Bittencourt, P.& Albino, J. (2017). *O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI*. Estudos em Educação, p.205-214. In: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoa-mericana/article/view/9433/6260>
- Branco, M. (2014). *A educação progressiva como alternativa: as vozes dos educadores*. In: <https://www.scielo.br/j/es/a/6sH4YmSXMrbZB46sQnM3cdR/abstract/?lang=pt>
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*.
- Coutinho, R. (2009). *Estratégias de mediação e a abordagem triangular*. (p.171-185) In: Barbosa e Coutinho. *Arte/Educação como mediação cultural e social*.
- Cruz, W., Nascimento, M.& Viana, M. (2020). *O olhar do professor universitário sobre a autonomia do aluno em ambientes de aprendizagem título tecnologia*. In: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762019000401855&script=sci_arttext

Diesel, A., Baldez, A., & Martins, S. (2017). *Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica*. In: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404/295>

Faria, S. (2008). *Aprendizagem e Desenvolvimento: O papel da mediação*. In: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/jul_2009/aprendizagem_desenvolviemnto_sforni.pdf

Fleming, D. & Walter, P. (2004). *Linking Teacher Professionalism and Learner Autonomy Through Experiential Learning and Task Design*. In: <https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/1040/860>

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra. In: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>

Freire, P. (2019). *Política e Educação*. Paz e Terra

Freire, P. (2022). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessário à prática educativa* (73ª ed.). Paz e Terra.

Freire, P. & Shor, I. (1987). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Trad. Adriana Lopez. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (6ª ed.). São Paulo: Editora Atlas S. A.

Júnior, J., Mendes, A. & Silva, N. (2016). *Sala de Aula Invertida e Tecnologias Digitais: uma experiência numa Escola Pública em São Luís – MA*. In: https://www.researchgate.net/profile/NatanielMendes/publication/341193593_Sala_de_Aula_Invertida_e_Tecnologias_Digitais_uma_experiencia_numa_Escola_Publica_em_Sao_Luis_-_MA/links/5eb324a1299bf152d6a1b38b/Sala-de-Aula-Invertida-e-Tecnologias-Digitais-uma-experiencia-numa-Escola-Publica-em-Sao-Luis-MA.pdf

Kerlinger, F. N. (1980). *Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais: Um tratamento conceptual*. S. Paulo: E.P.U.

Kerlinger, F. N. (1986). *Foundations of behavioral research*. New York: Holt, Rinehart and Company.

Lalande, A. (1999) *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes

Lima, L. (2016). *Educação em Pauta*. In: IFRN Campus Natal- Zona Leste. In: https://www.youtube.com/watch?v=pcx0wy2sEC0&t=611s&ab_channel=IFRNCampusNatal-ZonaLeste

Marques, H. (2012). *Competências dos professores e a integração das TIC na prática pedagógica nas Ciências Sociais e Humanas (2º e 3º CEB)*. Ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em educação. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. In: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8286/1/ulfpie043282_tm.pdf

Martinazzo, C. (2014). *Ambientes virtuais: enfatizando a autonomia e a aprendizagem*. Três corações, V-12, p. 455-469. In: <http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/1384>

Martins, G. O. (Coord.). (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*.

Ministério da Educação, (2018a), *Aprendizagens Essenciais: Articulação com o Perfil dos Alunos - 2º Ciclo do Ensino Básico, Educação Visual, DGE*

Ministério da Educação, (2018), *Aprendizagens Essenciais: Articulação com o Perfil dos Alunos - 2º Ciclo do Ensino Básico, Educação Tecnológica, DGE*

Mogilka, M. (1999). *Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso*. Educação e Pesquisa, V25, p.57-68, In: <https://www.scielo.br/j/ep/a/5kNwHLjgKRJsb9vbkkLvr7t/?format=pdf&lang=pt>

Motta, A & Angotti, J. (2010). *Teoria da interação a distância e os desafios pedagógicos nesta modalidade*. XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL. In:

<https://seminarioformprof.ufsc.br/files/2010/12/MOTTA-Alexandre2.pdf>

Norris, N. (2004). *The promise and failure of progressive education*. rowman & littlefield.

Nóvoa, A. (2006, outubro) *Palestra de António Nóvoa*. In: SINPROSP. In: https://www.youtube.com/watch?v=XK63TTIYjY4&t=5115s&ab_channel=SINPROSP

Pecore, J. (2016). *Can progressive education save America's schools?* In: <https://dergi-park.org.tr/tr/download/article-file/258550>

Perrenoud, P. (2001). *Formando Professores Profissionais*. Brasil: Porto Alegre: Artmed.

Reeve, J. (2009). *Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive*. In: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/00461520903028990?needAccess=true&role=button>

Rousseau, J.J. (1978) *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Abril Cultural - Os pensadores. In: <https://books.google.com.br/books?hl=ptPT&lr=&id=wczadwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=Discurso+sobre+a+origem+e+os+fundamentos+da+desigualdade+entre+os+homens&ots=j0zTWQbZ5v&sig=Irf1Q1OX8fZyhDAR6kvoSbuQBM#v=onepage&q=Discurso%20sobre%20a%20origem%20e%20os%20fundamentos%20da%20desigualdade%20entre%20os%20homens&f=false>

Schön, D. (1997). *Formar professores como profissionais reflexivos*. Em A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote, 79-91.

Silva, A. (2015). *Contributo das tecnologias digitais para o desenvolvimento de competências do século XXI em uma aula invertida*. In: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2015v3n6p65/10170>

Silva, I. (2007). *O professor como mediador*. *Cadernos de pedagogia social* (117-123). In: <https://revistas.ucp.pt/index.php/cpedagogiasocial/article/view/1918>

Six, J.F. (2001). *Le Temps des médiateurs*. Paris : Éditions du Seuil In:

https://boks.ggle.com.br/boks?hl=ptPT&lr=&id=bDhYDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT9&dq=Le+Temps+des+m%C3%A9diateurs&ots=pZiPj22sH5&sig=VXXp1wa-uGe_FbfsYWx2lwV9sY#v=onepage&q=Le%20Temps%20des%20m%C3%A9diateurs&f=false

Sousa, J. (2023). *Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0872500001*, DGE

Sponholz, S. (2003). *O professor mediador*. Ciências Jurídicas e Sociais da UNIPAR. In: <https://ojs.revistasunipar.com.br/index.php/juridica/article/view/1310/1162>

Torrance, P. (1963). *Education and the creative potential*.

Veugelers, W. (2007). *Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education*. *Compare*, 37(1), 105-119.

Veugelers, W. (2008). *Youngsters in transformative and reproductive processes of moral and citizenship education*. In K. Tirri (Ed.). *Moral sensibilities in urban education* (79-91), Sense Publishers.

Veugelers, W. (2011). *Education and Humanism: Linking Autonomy and Humanity*. Sense Publishers, *Moral Development and Citizenship Education*

Vilelas, J. (2020) *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*. (3ª ed.). Lisboa: Editora Sílabo.

Zatti, V. (2007). *Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS, In: <https://boks.ggle.com.br/boks?hl=ptPT&lr=&id=l2Yll0c6BeQC&oi=fnd&pg=PA1&dq=zatti&ots=f1DB0NqdmD&sig=BrZgHW4RJ2JxNYR1BklxfN7Wsb8#v=onepage&q=zatti&f=false>

Anexos

Anexo 1- Dossiê da Prática de Ensino Supervisionada I

Anexo 2- Dossiê da Prática de Ensino Supervisionada II
(anexos disponíveis em suporte digital)

Anexo 3- Dossiê da Prática de Ensino Supervisionada III

(anexos disponíveis em suporte digital)

Anexo 4 – Questionário dirigido aos professores de EV e ET

24/01/2023 19:59

Perceções e contribuições para o progresso da autonomia dos alunos em contexto de EV e ET.

Perceções e contribuições para o progresso da autonomia dos alunos em contexto de EV e ET.

O presente questionário destina-se à recolha de dados de uma investigação desenvolvida no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico.

Através do questionário pretende-se averiguar que perceções têm os professores de EV e ET sobre a autonomia como competência e como contribuem para o desenvolvimento da mesma.

Será respeitado o anonimato dos participantes e os dados obtidos apenas serão usados para o fim indicado.

Agradeço desde já a sua participação.

* Obrigatória

Por favor, selecione uma das opções para responder.

1. Qual o seu sexo?

- Feminino
- Masculino
- Não me identifico com nenhum

2. Indique a sua idade em anos.

3. Quantos anos tem de carreira? *

4. Durante toda a sua carreira, quais foram os cargos que desempenhou?

5. Indique o(s) seu(s) cargo(s) atualmente. *

6. Das seguintes opções, selecione aquela que proporcionou à sua entrada na profissão.

- Licenciatura.
- Mestrado.
- Outros

Dentro da escala apresentada, por favor escolha uma das opções.

7. Ao longo dos meus anos de docente tomo consciência que a autonomia como competência, em que os alunos demonstram a capacidade de pesquisa e o querer saber mais, tem vindo a diminuir? *

| | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|

8. Motivo os meus alunos para que realizem pesquisas autónomas movidas pela curiosidade? *

| | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|

9. Crio oportunidades e faculto instrumentos e recursos para que os alunos usufruam de estratégias de aprendizagem que a eles melhor se adequam? *

| | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|

10. Procuro pôr em prática estratégias para que os alunos desenvolvam a capacidade de pesquisar e de raciocinar de forma autónoma? *

| | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|

11. Na sua opinião, quão necessário é investir no desenvolvimento desta competência nos alunos, que incentiva à exploração de conhecimentos de forma autónoma? *

| | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|

12. A autonomia na exploração de conhecimentos tem peso como critério de avaliação? *

| | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|

13. Verifico que no geral a prática para uma autonomia que envolve o pensamento autónomo, crítico e criativo, numa procura constante pela exploração de conhecimentos por parte dos alunos é desenvolvida em EV e ET. *


| | | |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|

Por favor, responda às seguintes perguntas de forma livre, tendo em conta a sua opinião.

14. Planifica atividades específicas e utiliza estratégias para motivar os alunos na realização de pesquisas autónomas na exploração de conhecimentos dentro e fora de sala de aula? Se sim, quais? *

15. Se não planifica atividades específicas nem utiliza estratégias de sala de aula para trabalhar a autonomia como competência, quais são os impasses e obstáculos para não a desenvolver? *

Este conteúdo não foi criado nem é aprovado pela Microsoft. Os dados que submeter serão enviados para o proprietário do formulário.

 Microsoft Forms

Anexo 5 – Notificação ao pedido de autorização de implementação do inquérito trocada.

10/11/2023, 00:07

Gmail - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0872500001



Sara Ferreira <sara.filipaaa24@gmail.com>

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0872500001

4 mensagens

mime.noreply@min-educ.pt <mime.noreply@min-educ.pt>
Para: sara.filipaaa24@gmail.com

26 de abril de 2023 às 14:16

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0872500001, com a designação *Perceções e contribuições para o progresso da autonomia dos alunos em contexto de EV e ET.*, registado em 17-03-2023, foi rejeitado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Sara Filipa Almeida Ferreira
Cumprimo-lhe informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar não pode ser aprovado uma vez que, submetido a análise, não cumpre os requisitos conforme se explicita nas observações.
Com os melhores cumprimentos
José Carlos Sousa
Diretor de Serviços
DGE

Observações:

- a) É dito que "O Estudo de Caso irá englobar observação participante...". Informa-se que, de acordo com o Despacho n.º 15847/2007, de 23 de julho e atual legislação consolidada em matéria de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, informa-se que a Direção-Geral da Educação não é competente para autorizar a realização de intervenções educativas / desenvolvimento de projetos e atividades/ programas de intervenção / formação / sensibilização / capacitação / workshops, ateliers, em meio escolar, em contexto de sala de aula, dadas a autonomia e competências da Escola não Agrupada/Agrupamentos de Escolas, nos domínios da orientação e organização pedagógica e planificação curricular, da gestão e planificação estratégica, entre outras. Os órgãos de gestão pedagógica e educativa, (a Direção, o Conselho Pedagógico, o Conselho Geral) melhor decidirão sobre estes casos de figura e subsequentes ações, autorizando-as de forma integrada e não unilateral, também de inquirição/avaliação/registo referentes ao projeto e intervenções subsequentes.
- b) A realização dos Inquéritos fica assim também sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamentos de Escolas.
- c) Em conformidade com os procedimentos e requisitos supra, que se aconselha a leitura, a declaração do/a orientador/a responsável pelo estudo/investigação académica, não foi anexada, deve ser redigida nos termos propostos a cumprir nos pedidos de autorização para aplicação de inquéritos/realização de estudos de investigação em meio escolar em: <http://www.dge.mec.pt/inqueritos-em-meio-escolar-0> . Recomenda-se ainda que, para efeitos de proteção de dados e cumprimento do disposto legal nesta matéria, o/a Encarregado/a de Proteção de Dados da entidade responsável pelo estudo (ISCTE) possa apoiar todo o processo.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.dgeec.mec.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Anexo 6 – Pedido de reavaliação ao pedido de autorização do inquérito

10/11/2023, 00:06

Gmail - Pedido de reavaliação ao pedido de autorização do Inquérito



Sara Ferreira <sara.filipaaa24@gmail.com>

Pedido de reavaliação ao pedido de autorização do Inquérito

1 mensagem

Sara Ferreira <sara.filipaaa24@gmail.com>

4 de maio de 2023 às 16:46

Para: mime@dge.mec.pt

Cc: Paula Rodrigues <pr@esev.ipvpt>

Exmo. Sr. ^o José Carlos Sousa

O meu nome é Sara Filipa Almeida Ferreira, aluna do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu, integrada no Instituto Politécnico de Viseu, e venho por este meio pedir uma releitura/reavaliação à resposta enviada ao pedido de autorização de implementação do Inquérito n.º **0872500001**, com a designação *Perceções e contribuições para o progresso da autonomia dos alunos em contexto de EV e ET*.

Foi enviado um pedido de autorização ao inquérito a dia dezassete do mês de março, à qual obtive resposta de rejeitado a dia vinte e seis do mês de abril. Nas observações apresentadas referem-se certamente a um outro estudo, uma vez que, nomeiam tipologias de investigação que não correspondem às que me proponho a utilizar*. Assim sendo, agradecia que reapreciassem o meu pedido.

*É referido nomeadamente que:

a) É dito que "O Estudo de Caso irá englobar observação participante...". Informa-se que, de acordo com o Despacho (...) sendo que não é referido 'Estudo de Caso' no meu pedido;

c) Em conformidade com os procedimentos e requisitos supra, que se aconselha a leitura, a declaração do/a orientador/a responsável pelo estudo/investigação académica, não foi anexada (...)" sendo que tal declaração foi devidamente anexada.

Muito grata pela atenção, aguardo a vossa resposta com a maior brevidade possível.

Sara Ferreira

Anexo 7 – Resposta ao Pedido de reavaliação do pedido de autorização para a implementação do questionário

10/11/2023, 00:05

Gmail - Mime | Perceções e contribuições para o progresso da autonomia dos alunos em contexto de EV e ET.



Sara Ferreira <sara.filipaaa24@gmail.com>

Mime | Perceções e contribuições para o progresso da autonomia dos alunos em contexto de EV e ET.

3 mensagens

Ana Paula Moreira (DGE) <ana.paula.moreira@dge.mec.pt>
Para: "sara.filipaaa24@gmail.com" <sara.filipaaa24@gmail.com>

9 de maio de 2023 às 11:31

Exma. Senhora
Dra. Sara Ferreira,

Muito agradecemos o seu contato.
Considere apenas a avaliação e observações enviadas a 17/03/2023.

Com os nossos melhores cumprimentos,
Ana Paula Moreira



Ana Paula Moreira
Direção-Geral da Educação
Av. 24 Julho, 140 - 1399-025 Lisboa - Portugal
TEL. + 351 213 93 4547 FAX. + 351 213 93 4683
Email: ana.paula.moreira@dge.mec.pt
www.dge.mec.pt



REPÚBLICA
PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

Anexo 8 – Pedido de implementação do Projeto de Investigação ao Diretor de Agrupamento

Exmo. Senhor Diretor do Agrupamento de escolas de Mundão

Assunto: Pedido de autorização para a implementação de um estudo realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico

Eu, Sara Filipa Almeida Ferreira, portadora do cartão de cidadão 30238195, aluna do Mestrado de Ensino em Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, integrada no Instituto Politécnico de Viseu, com o número mecanográfico 23750, encontro-me neste momento a realizar um trabalho de investigação sobre "A Autonomia como competência no contexto da Educação Visual e da Educação Tecnológica". Para tal, venho por este meio solicitar a V.Ex.ª autorização para implementar o projeto de investigação com a turma do 6ºB e 6ºA da escola EB 2, 3 de Mundão.

Mais se informa que a metodologia e instrumentos de recolha de dados a utilizar, no âmbito da investigação em curso, foram desenvolvidas sob a orientação científica da Professora Doutora Paula Rodrigues.

Agradeço desde já a atenção e disponibilidade.

Pede deferimento,

Viseu, _____ de _____ de _____

(Sara Ferreira)

Anexo 9- Pedido de Autorização dirigido aos Pais e/ou Encarregados de Educação

Exmo. Encarregado de Educação

Assunto: Pedido de autorização para a utilização plataforma online *Padlet*.

Eu, Sara Filipa Almeida Ferreira, portadora do cartão de cidadão 30238195, aluna do Mestrado de Ensino em Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, integrada no Instituto Politécnico de Viseu, com o número mecanográfico 23750, encontro-me neste momento a realizar um trabalho de investigação sobre "A Autonomia como competência no contexto da Educação Visual e da Educação Tecnológica". Para tal, venho por este meio solicitar a V. Ex.ª autorização para a utilização da plataforma online *Padlet* com o seu educando, aluno da Escola EB 2,3 de Mundão.

Mais se informa que de modo a assegurar a privacidade e segurança do seu educando, não será permitido nem solicitado nenhum registo fotográfico do aluno, apenas dos projetos que estarão a ser desenvolvidos. A metodologia e instrumentos de recolha de dados a utilizar, no âmbito da investigação em curso, foram aprovados e desenvolvidos sob a orientação científica da Professora Doutora Paula Rodrigues.

Agradeço desde já a atenção e disponibilidade.

Atenciosamente,

_____ (Sara Ferreira)

Eu, _____, encarregado de educação do aluno
_____, autorizo-o a utilizar a plataforma
online *Padlet*.

E.E. _____ Viseu, ____ de _____ de _____

Anexo 10 – Respostas do Questionário

| | | | |
|-----------|---------|---------------------|--|
| Masculino | 48 anos | 23 anos | direção de turma, secretário, vice coordenador Núcleo de Educação Especial e coordenador CEF de fotografia |
| Feminino | 49 | 27 | representante de grupo, diretora de turma, coordenadora projeto Erasmus, assessora de direção, coordenadora de clube de artes, orientadora de estágio, professora cooperante, equipa de horários |
| Masculino | 49 | 25 | Docente, Coordenador de Departamento, Coordenador de grupo disciplinar, Diretor de turma, Coordenador e dinamizador de clube de Artes, de teatro, de fotografia. |
| Feminino | 49 | 27 | Docente de E. V. T., E. V. E. T, Área de projeto, Cidadania, Sala de Estudo, A. E. C., Vocacional e D. T. |
| Feminino | 50 | 20 | Diretor de turma |
| Masculino | 50 | 20 | docente, coordenador de grupo, secretário de direção de turma |
| Feminino | 50 | 27 | DT |
| Feminino | 50 anos | 28 anos | diretora de turma |
| Masculino | 51 | 25 | Representante de ano, coordenador de equipa da avaliação interna e subcoordenador das expressões |
| Feminino | 52 | 26 | Diretora de Turma, coordenadora de Área de Projeto |
| Masculino | 52 | 28 | Delegado de Grupo; Diretor de Turma; Delegado de Segurança; Delegado de Instalações. |
| Feminino | 52 | 25 anos de carreira | coordenadora dos diretores turma do 3º ciclo; diretora de turma. |
| Feminino | 52 | 28 | Direção de turma; coordenadora do clube de Artes; Representante de grupo. |
| Feminino | 52 | 28 | Diretora de turma e Delegada de grupo |
| Feminino | 53 | 29 | Diretor de turma, Coordenadora de departamento, Docente de EV/ET/EVT/CD entre outras. |
| Feminino | 53 anos | 30 anos | Professora de EV e ET - 2.º ciclo; EV - 3.º Ciclo; Subcoordenadora de Grupo; Diretora de Instalações; Diretora de Turma; Secretária; Coordenadora do Programa Ecoescolas; Dinamizadora do Clube das Artes; Professora de Complemento à educação Artística; Professora Assessora no 1.º ciclo. Responsável por ações TEIP; Elemento da Comissão de Eventos. |
| Feminino | 54 | 29 | Cordenadora de grupo, Diretora de Turma, |
| Masculino | 54 | 30 | Professor e membro do conselho geral |
| Feminino | 54 | 29 | DT, docente de Artes, EV, ET, tutora, coordenadora de disciplina, formadora de professores, coordenadora do projeto de flexibilização e Plano Inovação. |
| Masculino | 54 | 33 | DT, Representante de Área disciplinar de CN, Representante de Área disciplinar de Mat, Coordenador do Ensino Especial, Coord Eq TIC, Adjunto da Direção, Assessor da Direção, Membro do Conselho Geral. |
| Feminino | 54 | 30 | Diretora de Turma e Representante de Grupo de Recrutamento |
| Feminino | 54 anos | 30 anos | Orientadora de Estágio; Avaliadora (docente); Coordenadora de Departamento; Delegada de Grupo; Diretora de turma; Professora Tutora; Presidente do Conselho Geral |
| Feminino | 56 | 26 | Professora EV e ET /Diretora de turma/ Responsável pela Oficina de Artes |
| Masculino | 56 | 36 | Diretor de turma; Coordenador de Departamento; Delegado de Grupo; ... |
| Feminino | 56 | 34 | Diretor de turma, Coordenador (PCA; Curso Vocacional, Disciplina, Clube de Artes, AEC...) |
| Feminino | 56 anos | 27 anos | Diretora de turma, coordenadora de Departamento; coordenadora disciplinar; coordenadora da Oficina de teatro |
| Feminino | 57 | 20 | Professora de EVT o atual ET e EV; Diretora de Turma; Coordenadora do grupo 240. |
| Feminino | 57 | 24 | DT, Adjunta da Direção |
| Masculino | 59 | 34 | Diretor de Turma, Coordenador de Departamento; Representante de Disciplina; Coordenador de Projetos; assessor da Direção; Elemento do Conselho Geral. |
| Masculino | 59 | 32 | DT |
| Masculino | 60 | 24 | Diretor turma , diretor de instalações e docente . |
| Feminino | 60 | 32 | Diretora de Turma, Representante de disciplina (EVT, EV e ET) , Diretora de Instalações, Colaboradora na BE, Orientadora de Clube (Fotografia, Animação de imagens, Expressão Dramática, Artes Plásticas) |
| Feminino | 60 | 37 | D.T, Coordenador de departamento, coordenador do projeto sobre património, criação do clube de fotografia, |
| Feminino | 61 | 36 | Coordenadora,representande de grupo,diretora de turma e representanter do Conselho geral |
| Feminino | 61 | 40 | DT, Coordenadora do c.v, coodenadora da AFC.. |
| Masculino | 62 | 42 | Professor, Diretor de Turma, Delegado de Segurança, Coordenador de Grupo, Coordenador de Departamento e Elemento de uma Comissão Instaladora. |
| Feminino | 62 | 42 | Diretora de Turma, Delegada de Grupo, assessora de Direção, Subdiretora |
| Masculino | 62 | 42 | Diretor de instalações, Delegado de grupo, Diretor de turma, Representante de grupo. |
| Masculino | 63 | 33 | Delegado de grupo disciplinar, Diretor de Turma e Diretor de agrupamento |

| | | | | |
|---|---------------|---|---|---|
| Professora de EdV e OFA | Licenciatura. | 1 | 1 | 1 |
| Diretor de turma/ coordenador dos diretores | Licenciatura. | 1 | 1 | 1 |
| docência e direcção de turma | Licenciatura. | 2 | 1 | 1 |
| 1 | Licenciatura. | 2 | 2 | 1 |
| Diretora de turma e Coordenadora Eco-escolas | Licenciatura. | 2 | 1 | 1 |
| secretário | Licenciatura. | 1 | 1 | 1 |
| Coordenadora de Clube das Artes, Diretora de Turma e Equipa de Horários | Licenciatura. | 1 | 1 | 1 |
| Docente de EV | Licenciatura. | 1 | 1 | 1 |
| Docente de E. V. e E. T. e D. T. | Licenciatura. | 1 | 2 | 1 |
| Docente | Licenciatura. | 1 | 1 | 1 |
| docente | Licenciatura. | 1 | 1 | 1 |
| DT | Licenciatura. | 1 | 1 | 1 |
| directora de turma | Licenciatura. | 1 | 1 | 1 |
| Sem cargos | Licenciatura. | 1 | 1 | 1 |
| Diretora de Turma | Licenciatura. | 1 | 1 | 1 |
| Delegado de Segurança; Delegado de Instalações. | Licenciatura. | 2 | 3 | 3 |
| docente | Mestrado. | 1 | 1 | 3 |
| Direção de turma, coordenadora do clube de | Licenciatura. | 1 | 1 | 1 |
| Delegada de grupo (E.V) | Licenciatura. | 2 | 1 | 1 |
| Diretora de turma | Licenciatura. | 1 | 1 | 2 |
| Professora de E.V. 2.º ciclo; Subcoordenadora de grupo; Diretora de Turma; Colaboradora do Programa Ecoescola; Professora | Licenciatura. | 1 | 1 | 1 |
| Nenhum | Licenciatura. | 1 | 1 | 1 |
| Membro do conselho geral | Licenciatura. | 2 | 1 | 1 |
| Professora do 2º e 3º ciclos - EV, ET e tutoria, | Mestrado. | 1 | 1 | 1 |
| Assessor da direcção. | Mestrado. | 1 | 3 | 2 |
| Representante de Grupo de | Mestrado. | 1 | 1 | 1 |
| Coordenadora de Departamento; Delegada de Grupo; Diretora de turma; | Licenciatura. | 2 | 1 | 1 |
| Professora EV e ET /Diretora | Licenciatura. | 1 | 1 | 1 |
| Coordenador do Projeto Cultural de Escola; Diretor de | Licenciatura. | 1 | 1 | 1 |
| Diretor de turma e coordenador de disciplina | Licenciatura. | 3 | 1 | 1 |
| Diretora de turma, coordenadora de grupo disciplinar de Educação | Licenciatura. | 2 | 1 | 1 |
| Professora ET e EV; Coordenadora do grupo 240. | Licenciatura. | 1 | 1 | 1 |
| DT | Licenciatura. | 1 | 1 | 1 |
| Representante de disciplina; Elemento do Conselho Geral. | Licenciatura. | 1 | 1 | 1 |
| DT | Licenciatura. | 2 | 1 | 1 |
| Só docente . | Outros | 2 | 1 | 2 |
| Nenhum | Licenciatura. | 1 | 3 | 3 |
| Diretor de Turma (D.T) | Outros | 2 | 1 | 1 |
| Coordenadora de Departamento de Expressões | Licenciatura. | 1 | 2 | 1 |
| Coordenadora da AFC e | Licenciatura. | 1 | 1 | 1 |
| Professor, Diretor de Turma e Delegado de Segurança, | Outros | 1 | 1 | 2 |
| Subdiretora | Outros | 2 | 1 | 1 |
| Diretor de turma, Representante de disciplina | Outros | 3 | 1 | 1 |
| Diretor | Licenciatura. | 2 | 1 | 1 |

| |
|---|
| <p>Sim. Pesquisa por Pintores e as suas obras, saber o porque da obra a trabalhar e movimento que integra. Pegar numa obra e explora-lá dentro de um contexto diferente, dentro do trabalho prático apelar à criatividade adoptando vários dia conhecimentos adquiridos em anos anteriores (cores, texturas, padrões).</p> |
| <p>Procuo recorrer sempre a vídeos alusivos aos temas a explorar de forma a que estes deixem sempre perguntas no ar.</p> |
| <p>Desafio diário de caderno gráfico; exploração e partilha com os pares sim, fichas de trabalho, visionamento de imagens, recurso à internet.</p> |
| <p>Sim, desenvolvimento de projetos, sejam da turma, da Biblioteca Escolar ou do Programa Eco-escolas</p> |
| <p>Pesquisa sobre pintores da História da Arte, movimentos da História da Arte na exploração da cor.</p> |
| <p>Sim, aplicação da metodologia de resolução de problemas</p> |
| <p>Raramente.</p> |
| <p>Sim. Proponho pesquisas individuais ou em grupo, sobre diferentes temas que depois possam ser trabalhados em sala de aula; proponho também trabalhos em PowerPoint, sobre diferentes temas, para apresentação ao grupo/turma. Os T. P. C. solicitados, também são de exploração ou procura de conhecimento.</p> |
| <p>Sim. Diversificação das atividades e resultados recolhidos</p> |
| <p>Sim, preparo as aulas de modo a que os alunos possam dar continuidade ao estudo dos conteúdos dentro e fora da sala de aula. Em EV e ET solicito aos discentes a capacidade de observarem o quotidiano sendo este um terreno onde se encontram muitos exemplos de intervenções artísticas na área da arquitetura, escultura, pintura e o estudo do objeto técnico sendo um elemento constante nos vários setores de atividade.</p> |
| <p>Realizo propostas com o intuito dos alunos terem de pesquisar sobre os temas da aula</p> |
| <p>Apresentação de obras de Arte/artistas de referencia</p> |
| <p>Estímulos visuais, tácteis e sonoros</p> |
| <p>Dinamizo muitas atividades com a metodologia de trabalho de projeto, o que implica que os alunos realizem pesquisas sobre as temáticas trabalhadas. Nalgumas dessas atividades faculto guíões para orientar os alunos quanto àquilo que devem procurar.</p> |
| <p>Planifico e utilizo com frequência, ferramentas digitais de apoio ao ensino, de forma a motivar os alunos para que eles próprios executem autonomamente pesquisas sobre as matérias abordadas.</p> |
| <p>Metodologias de projeto</p> |
| <p>Pesquisa sobre o património e construção de esculturas; utilização das TIC no resumo das pesquisas</p> |
| <p>Visitas de estudo, exposições dentro e fora da Escola e outras atividades envolvendo outros anos de escolaridade.</p> |
| <p>Descoberta do património local.</p> |
| <p>Aulas invertidas.</p> |
| <p>Sempre que possível saio da sala de aula, levando os alunos à descoberta do meio que os envolve, mas não é fácil.</p> |
| <p>Sim - pesquisas digitais; pesquisas em manuais, pesquisas através de questionário aos membros da família e comunidade envolvente, entre outros.</p> |
| <p>Sim.</p> |
| <p>SIM, possibilitando o uso das novas tecnologias, fazendo jogos de perguntas e respostas no inicio de uma atividade prática.</p> |
| <p>Partilha de pequenos textos e de algumas imagens referentes a um determinado tema.</p> |
| <p>sim, sempre que se inicia a abordagem a um novo conteúdo (de acordo com o método de resolução de problemas).</p> |
| <p>Sim, utilizando estratégias motivadoras orientadas por forma a sentirem como sua a opção de trabalhos. Faculto ainda ferramentas e materiais, desenho no quadro para exemplificar e explicar como se representam elementos utilizando linhas auxiliares.</p> |
| <p>Pesquisa sobre alguns temas na aula de motivação.</p> |
| <p>Pesquisas visuais e científicas sobre determinado objeto para desenvolver um projeto (várias etapas)</p> |
| <p>Sim. Atividades, a partir de conteúdos abordados, que vão de encontro às competências do aluno, ou atividades alternativas, trabalhando vários conteúdos, permitindo a exploração de técnicas de expressão plástica que vão de encontro ao seu gosto. Possibilidade de participar em projetos interdisciplinares ou desenvolver o seu próprio projeto (por exemplo, no caso de alunos com retenções)</p> |
| <p>Exemplos vida real; recursos tecnológicos, etc</p> |
| <p>Pesquisa escola - meio .</p> |
| <p>Pesquisa sobre: existência, experimentação e resultados com materiais riscadores, quem foi/é o artista plástico vida e obra, como se faz (os materiais) sobre património, a invenção dos objetos, origem dos materiais, tipo de energias . . . É frequente o uso do telemóvel como instrumento de pequenas diárias, os alunos já estão habituados a fazerem estas pesquisas em sala de aula e fazem um trabalho por período de pesquisa como TPC .</p> |
| <p>Aulas de campo com desenho de observação, visitas guiadas a exposições temporárias no concelho.</p> |
| <p>Pesquisa e visionamento de imagens no computador. Visionamento de vídeos. Acesso a materiais de pintura .</p> |
| <p>A partir do registo de ideias os alunos selecionam os matérias e supotes mais adequados à tarefa que vão realizar.</p> |
| <p>Tipos de energias, Escritores portugueses, entre outros</p> |
| <p>Atividades várias de tendo em conta o trabalho de projeto, de acordo com a observação e necessidades em cada ano encontradas pelos alunos na escola, e outas temáticas relacionadas com as festividades. Por exemplo execução de caixotes do lixo, com materiais recicláveis, linhos para os pássaros, murais nos muros da escola, etc. sspor exemplo falta de caixotes do lixo</p> |

| |
|--|
| Os alunos devem ser sempre motivados para trabalhar a sua autonomia, o único impasse pode ser a geração atual ligada à tecnologia e o desinteresse pela aprendizagem. |
| Utilizo sempre |
| |
| |
| Nenhum |
| Meios informáticos adequados, instalações adequadas para trabalhos artísticos |
| |
| Falata de condições em sala de aula. Falta de computadores e internet ou outros elementos de pesquisa na escola. |
| |
| Quando acontece, por vezes é por falta de tempo. |
| |
| |
| Planifico sempre. |
| O trabalho de pesquisa requiere tempo que se torna pouco em disciplinas com uma carga letiva de 2 tempos semanais. Se pedirmos para pesquisarem autonomamente, fora da sala, a tarefa raramente é realizada. |
| pouca vontade de trabalhar |
| |
| |
| Motivação dos alunos. |
| |
| Não é possível desenvolver a autonomia, pois falta tempo e as turmas são demasiado grandes para que só um professor possa desenvolver atividades específicas. Ao longo dos anos as disciplinas foram perdendo tempo lectivo e também professores. Disciplinas que tinham seis tempos lectivos e três professores na década de 90 do século passado(4 de Trabalhos Manuais e 2 de Educação Visual), foram sucessivamente reduzidas. A essência destas disciplinas muito práticas e que levava de uma forma natural a que o aluno procurasse resolver e ultrapassar problemas, ganhando cada vez mais autonomia, foi colocada de lado. Cada vez mais são disciplinas teóricas sem margem para a exploração da autonomia do aluno. |
| |
| |
| Falta de motivação e não ser obrigatório. |
| |
| |
| |
| Por vezes, a falta de tempo e/ou falta de recursos necessários. |
| |
| |
| |
| Essencialmente procuro que o aluno seja autónomo nas pesquisas, na organização e na realização do trabalho e que recorra pouco ao apoio do professor: Lema " Estou aqui para vos ajudar, mas faz de conta que não estou, portanto desenrasca-te e em último recurso pede ajuda"" |
| Nenhuns |
| |
| |
| Cada vez mais os alunos são pouco autónomos, revelam dificuldade em utilizar a motricidade em geral e a motricidade fina em particular. Quando se exige aos alunos pequenas tarefas, alguns alunos e muitos EE apresentam logo "queixa" junto dos DT."e |
| |
| |
| |

Anexo 11 - Resultados do Recurso Padlet

| Título | Agrupamento de Escolas do Mundão - 6.ºA | | | | | |
|--------------|---|---|---|--------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Descrição | EDUCAÇÃO VISUAL E EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA | | | | | |
| URL | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c | | | | | |
| Proprietário | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | | | | | |
| Criado: | 2023-04-14 12:45:50 UTC | | | | | |
| Seção | Assunto | Corpo | Anexo | Autor | Criado: | Atualizado: |
| Turma 6.ºA | Teoria de Gestalt: | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2594827412 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-05-17 14:31:53 UTC | 2023-05-17 14:33:10 UTC |
| Turma 6.ºA | EV - Direitos da criança | <p>Laura e Beatriz (Afeto, Amor e Compreensão) Fazenda e Simão (Alimentação apropriada e Cuidados médicos) Tomás e Joana Leitão (Educação Gratuita) Ary e Marcelo (Reais oportunidades de recreio e diversão) Joana Ferreira e Luana (Um Nome e uma Nacionalidade) Mariana (Cuidados Especiais se forem Deficientes) Diogo e Diana (Ser dos primeiros a receber Auxílio em situação de</p> <p>Catástrofe) Martim (Aprender a ser um Membro Útil da Sociedade e a desenvol-</p> <p>ver as suas Capacidades Pessoais) Matilde e Lara (Crescer num clima de Paz e Fraternidade Universais) Madalena e Sara (Usufruir destes direitos, qualquer que seja</p> <p>a sua Raça, Cor, Sexo, Religião e Origem)</p> | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2581814097 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-05-08 09:49:43 UTC | 2023-05-08 09:52:34 UTC |
| Turma 6.ºA | ET - Grupos de trabalho e ideias: | <p>Sara, Matilde e Joana Ferreira (Cabana) Beatriz e Luana (Piscina) Martim e Lara (Ponte) Laura e Joana Leitão (Baloço) Ary e Diogo (Edifício de jogos) Fazenda e Marcelo (Redes à volta do campo) Simão e Tomás (Rampa de Skate) Yris e Madalena (parque) Mariana e Diana (Elevador)</p> | | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-04-28 10:21:13 UTC | 2023-05-05 09:23:31 UTC |

| | | | | | | |
|------------|--|---|---|--------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Turma 6.ªA | Vídeos da aula de ET: | https://www.youtube.com/watch?v=xN0polrm0q8&amp;t=777s&ab_channel=ScienceMax | https://www.youtube.com/watch?v=xN0polrm0q8&t=777s&ab_channel=ScienceMax | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-04-28 10:23:08 UTC | 2023-05-05 09:31:00 UTC |
| Turma 6.ªA | ET | https://www.youtube.com/watch?v=Qt4HdzJQf9k&amp;t=543s&ab_channel=LuisNeretyP | https://www.youtube.com/watch?v=Qt4HdzJQf9k&t=543s&ab_channel=LuisNeretyP | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-04-28 10:26:34 UTC | 2023-05-05 09:31:06 UTC |
| Turma 6.ªA | ET O sótão poderá ter um sítio de isolamento. Um sítio calmo para a leitura. | | | mundao6a | 2023-04-28 09:08:36 UTC | 2023-05-05 09:31:15 UTC |
| Turma 6.ªA | ET | https://www.youtube.com/watch?v=y_wFkAuNoVY&amp;t=263s&ab_channel=ManualdoMundo | https://www.youtube.com/watch?v=y_wFkAuNoVY&t=263s&ab_channel=ManualdoMundo | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-04-28 10:25:56 UTC | 2023-05-05 09:31:24 UTC |
| | EV | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2594860535 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-05-17 14:55:07 UTC | 2023-05-17 14:55:07 UTC |
| | EV | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2594857366 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-05-17 14:52:49 UTC | 2023-05-17 14:52:49 UTC |
| | ET | O salão de jogos será atrás do bar e será feito de madeira. Será um cubo 4m x 3m. E terá vários jogos como Nintendos ,Ps`s e vários jogos... E clarop estará uma funcionária a ver. | | mundao6a | 2023-05-03 10:58:25 UTC | 2023-05-17 09:51:51 UTC |
| | ET | | https://images.app.goo.gl/ABTPtaKM4MwWbyeV9 | mundao6a | 2023-05-03 11:05:12 UTC | 2023-05-05 09:26:08 UTC |
| | ET: | Só podem ter entre 5 e 10 pessoas | | mundao6a | 2023-05-03 11:06:26 UTC | 2023-05-05 09:26:24 UTC |
| | EV | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2594850539 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-05-17 14:47:49 UTC | 2023-05-17 14:47:49 UTC |
| | ET | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2619146416 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-06-09 08:16:16 UTC | 2023-06-09 08:16:16 UTC |

| | | | | | | |
|-----------|--|---|---|--------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| | | Eu e a mariana vamos fazer um elevador | | | | |
| ET | | | | mundao6a | 2023-04-28 09:10:14 UTC | 2023-05-05 09:26:58 UTC |
| EV | | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2594512954 | mundao6a | 2023-05-17 10:05:05 UTC | 2023-05-17 10:07:31 UTC |
| EV | | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2594810639 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-05-17 14:20:16 UTC | 2023-05-17 14:20:16 UTC |
| EV | | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2594840510 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-05-17 14:40:35 UTC | 2023-05-17 14:40:35 UTC |
| ET- Jogos | | No salão de jogos tirar os jogos que estão no bar e transportar o salão de jogos. | | mundao6a | 2023-05-03 11:03:38 UTC | 2023-05-05 09:27:13 UTC |
| ET | | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2576593710 | mundao6a | 2023-05-03 11:05:45 UTC | 2023-05-08 09:53:12 UTC |
| | | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2579255301 | mundao6a | 2023-05-05 08:20:59 UTC | 2023-05-05 08:20:59 UTC |
| | | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2579257183 | mundao6a | 2023-05-05 08:23:14 UTC | 2023-05-05 08:23:14 UTC |
| | | Na floresta ao lado aproveitamos a madeira que não estão a usar e usamos na cabana onde dentro está o salão de jogos. | | mundao6a | 2023-05-05 08:36:04 UTC | 2023-05-05 08:36:04 UTC |

| | | | | | | | |
|--|----------------------------|--|---|--------------------------------|--|----------------------------|----------------------------|
| | | <p>Mecanismo : pontos negativos - Nas rodas dentadas foi a professora que nos ajudou, apesar de não ser um ponto negativo podíamos ter cortado no o problema é que não conseguimos cortar . A minha companhia foi um pouco difícil de lidar mais na parte dos mecanismos, pois ele queria cortar as rodas dentadas e queria fazer tudo mas depois no final não fazia nada e por isso eu não deixava fazer muita coisa, ficava com medo que ele estraga-se o trabalho. O mecanismo não estava o melhor pois foi um erro técnico meu.</p> <p>positivos - O mecanismo tava bem como disse, podia estar melhor, a peças estavam bem cortadas mas também foi com a ajuda da stora. Mas apesar de ser meio que uma cópia acho que ficou bom.</p> <p>Estruturas - pontos positivos - A casa ficou muito bem, ficou criativa apesar de ser meio que uma casa da barbie ou uma casa do love. Na estrutura utilizamos pauzinhos de gelado, cartão, palitos e fita cola papel. A casa deu muito trabalho mas ficou fixe. O teto ficou fixe com corações e cinzento.</p> <p>negativos - Apesar de estar fixe na parte de trás chegamos a conclusão que estava muito rosa. O estendal podia estar de outra cor tipo branco ou outra cor. E a cola quente estragou muito</p> <p>(a casa está muito fofinhaaaa ♡ ♡)</p> | | | | | |
| | ET- Mecanismo / Estruturas | | | mundao6a | | 2023-06-09 08:58:07 UTC | 2023-06-09 09:02:25 UTC |
| | | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2619150227 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | | 2023-06-09 08:21:52 UTC | 2023-06-09 08:21:52 UTC |
| | | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2619150113 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | | 2023-06-09 08:21:42 UTC | 2023-06-09 08:21:42 UTC |
| | | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2619149992 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | | 2023-06-09 08:21:31 UTC | 2023-06-09 08:21:31 UTC |
| | | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2619149842 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | | 2023-06-09 08:21:19 UTC | 2023-06-09 08:21:19 UTC |

| | | | | | |
|------------------------------------|--|---|--------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2619149701 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-06-09 08:21:05 UTC | 2023-06-09 08:21:05 UTC |
| ET | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2619147433 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-06-09 08:17:45 UTC | 2023-06-09 08:17:45 UTC |
| EV- Diorama / Património / Gravura | <p>Diorama : pontos negativos - Se voltasse atrás não fazia aquilo em baixo aquela erva toda com o musgo, acho que foi uma perda de tempo, fazia mais simples. No nosso esboço estava com uma estátua e no final tivemos que mudar para ficar um lago, por causa disso ficou diferente do lugar em si.</p> <p>positivos - Foi um trabalho interessante, divertido, lúdico é diferente. Aprendemos coisas novas. Mas agora mais sobre o diorama em si, o trabalho estava bem feito, a decoração estava apesar de não termos acabado estava bem.</p> <p>aspetos a melhorar: a pintura podia ser melhor.</p> <p>Gravura : pontos negativos - As letras ficavam ao contrário, depois de 6 impressões nenhuma tinha ficado bem, não consegui acabar mas também foi por causa do tempo.</p> <p>positivos - O desenho estava criativo e fixe, e notasse o meu direito o problema foi mesmo a impressão.</p> | | mundao6a | 2023-06-09 08:21:39 UTC | 2023-06-09 09:00:25 UTC |
| EV | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2594845555 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-05-17 14:44:17 UTC | 2023-05-17 14:44:17 UTC |
| ET | Na cabana na parte de baixo vamos ter muitos jogos de tabuleiro e na parte de cima uma parte para ler | | mundao6a | 2023-04-28 09:07:58 UTC | 2023-05-17 10:18:59 UTC |
| EV | Eu inspirei-me neste desenho para o trabalho | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2594513357 | mundao6a | 2023-05-17 10:05:31 UTC | 2023-05-17 10:05:31 UTC |
| EV | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2594823734 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-05-17 14:29:28 UTC | 2023-05-17 14:29:28 UTC |

| | | | | | | |
|--|---------------------------------|---|--|---------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| | | <p>Eu e a Laura decidimos que, no nosso trabalho (baloço), as cordas que sustentam o acento mediram 10cm/ 1 pessoa. Os acentos terão 5cm de comprimento e 3cm de altura. Para uma maior segurança, os acentos terão uma espécie de cinto (placa) e umas proteções laterais. Imaginamos os nossos baloiços pendurados no meio das duas árvores que atualmente têm uma fita verde.</p> <p>Os baloiços serão decorados com flores à sua volta (cordas) e pinturas (acentos).</p> <p> Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> . baloiço- paus de gelado; . cordas- paus de espetada; . espaço entre as árvores (onde ficarão os baloiços pendurados)- paus de gelado. <p>P.S.: A imagem anexada é a que mais se assemelha à nossa ideia.</p> | <p>https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2579286950</p> | <p>mundao6a</p> | <p>2023-05-05 08:53:10 UTC</p> | <p>2023-05-17 10:14:50 UTC</p> |
| | ET - Baloços | | <p>https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2619195297</p> | <p>Sara Ferreira (sarafilipaaa24)</p> | <p>2023-06-09 09:30:06 UTC</p> | <p>2023-06-09 09:30:06 UTC</p> |
| | ET- Estrutura | | | | | |
| | Ev- Diorama/Património/Gravura- | <p>Aspetos Positivos: No diorama eu e o meu grupo fizemos um bom trabalho,a gravura correu me bem, gostei de fazer os trabalhos e cumpriendi bem os patrimónios.</p> <p>Aspetos Negativos: Nada.</p> <p>Aspetos a melhorar: A professora Sara na gravura podianos ter dado mais autonomia no trabalho. Podíamos melhorar a arrumação da sala de aula.</p> | | <p>mundao6a</p> | <p>2023-06-09 08:19:31 UTC</p> | <p>2023-06-09 08:19:31 UTC</p> |
| | EV | | <p>https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2594825827</p> | <p>Sara Ferreira (sarafilipaaa24)</p> | <p>2023-05-17 14:30:51 UTC</p> | <p>2023-05-17 14:30:51 UTC</p> |

| | | | | | | |
|----------------------------------|---|--|---|--------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| | | <p>Diorama: O diorama que eu e minha colega realizamos ficou bom, a estrutura ficou bem e o facto de termos escolhido o Rossio facilitou muito mas podíamos ter alargado a base pois não conseguimos fazer muita coisa.</p> <p>Gravura: Gravura: A gravura correu bem menos a parte da prensa que tive de imprimir duas vezes e a segunda ficou bem. A unica coisa que faltou foi meter o selo e escrever o meu direito.</p> | | | | |
| EV- Diorama/ Património/ Gravura | | | | mundao6a | 2023-06-09 08:32:33 UTC | 2023-06-09 08:33:33 UTC |
| EV | O meu desenho é do Artigo nº 9: Crescer num clima de Paz e Fraternidade Universal. O que acham? | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2594530463 | mundao6a | 2023-05-17 10:24:09 UTC | 2023-05-17 10:25:00 UTC |
| EV | | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2594807475 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-05-17 14:18:02 UTC | 2023-05-17 14:18:02 UTC |
| EV | | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2594834414 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-05-17 14:36:26 UTC | 2023-05-17 14:36:26 UTC |
| EV | | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2594836561 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-05-17 14:37:43 UTC | 2023-05-17 14:37:43 UTC |
| EV-diorama | | Positivos-O nosso trabalho ficou bom e eu gostei de o fazer. Negativos-Podíamos ter melhorado a pintura. Aspetos a melhorar-Apenas melhorar as pinturas. | | mundao6a | 2023-06-09 09:02:33 UTC | 2023-06-09 09:02:33 UTC |
| ET-Mecanismos | | Pontos positivos- Eu acho que ficou bonito e gostei de o fazer Pontos negativos- Tivemos alguns problemas com a massa de moldar. Aspetos a melhorar- Sinceramente nós só temos de melhorar a massa de moldar. | | mundao6a | 2023-06-09 08:26:43 UTC | 2023-06-09 08:26:43 UTC |

| | | | | | | |
|----------------------------|-------------------------|--|---|--------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| | | <p>Aspetos Positivos: a decoração ficou bonita a base ficou boa Negativos: o campo não ficou lá grande coisa a parte de fora do campo não ficou lá grande coisa Aspetos a melhorar: podíamos ter melhorado na decoração do campo e na parte de fora do campo</p> | | | | |
| EV - Diorama/Património | | | | mundao6a | 2023-06-09 08:17:43 UTC | 2023-06-09 08:17:43 UTC |
| EV | | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2594832384 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-05-17 14:35:02 UTC | 2023-05-17 14:35:02 UTC |
| ET - Redes atrás da baliza | Chuta à baliza sem medo | | | mundao6a | 2023-04-28 09:08:56 UTC | 2023-06-09 07:38:22 UTC |
| EV - Gravura de uma árvore | | | https://rf.padletcdn.com/oaidal/leapiprodiscus.blob.core.windows.net/private/org-62SRUhDLyBNj94clxxo3pYaL/user-06YZ8tggO84WSLdw4oilwNWF/img-TBho3gvTHc5bnwtXtSxpB99.png?st=2023-05-03T10%3A02%3A05Z&se=2023-05-03T12%3A02%3A05Z&sp=r&sv=2021-08-06&sr=b&rscd=inline&rsct=image/png&skoid=6aaadede-4fb3-4698-a8f6-684d7786b067&sktid=a48cca56-e6da-484e-a814-9c849652bcb3&skt=2023-05-02T19%3A51%3A55Z&ske=2023-05-03T19%3A51%3A55Z&sks=b&skv=2021-08-06&sig=wVJQzP/U%2BCOLYc8aGdj%2Bj3y7ivUTbxQc/aZvRkKN3jM%3D | mundao6a | 2023-05-03 11:04:11 UTC | 2023-05-05 09:28:26 UTC |

| | | | | | |
|---|--|---|----------|----------------------------|----------------------------|
| ET - Eu e o Fazenda vamos por redes atrás da baliza | Se errares a baliza não é preciso ir buscar a bola longe | | mundao6a | 2023-05-03 15:26:01 UTC | 2023-05-05 09:28:37 UTC |
| ET - A nossa Ideia | | https://cdn.awsli.com.br/600x1000/411/411938/produto/14241127/eb34bdf8f5.jpg | mundao6a | 2023-05-05 08:11:51 UTC | 2023-05-05 09:39:57 UTC |
| ET - Material | Palitos de churrasco | https://maxfesta.vteximg.com.br/arquivos/ids/156774-1000-1000/13345.jpg?v=637195359333730000 | mundao6a | 2023-05-05 08:14:36 UTC | 2023-05-05 09:40:05 UTC |
| ET - Material | Palitos | https://www.futuroestetica.es/wp-content/uploads/2017/08/palitos-de-naranja.jpg | mundao6a | 2023-05-05 08:15:27 UTC | 2023-05-05 09:40:14 UTC |
| ET Altura e comprimento das redes | Comprimento=33cm Altura=25cm | | mundao6a | 2023-05-05 08:21:11 UTC | 2023-05-10 15:28:38 UTC |
| ET - Material | Tintas | https://www.tintasvalle.com.br/wp-content/uploads/2017/11/tipos-de-tinta-e-para-que-servem.jpg | mundao6a | 2023-05-05 08:43:21 UTC | 2023-05-05 09:40:33 UTC |
| ET - Material | Cartão | https://www.360stock.pt/294-large_default/caixa-cartao-canelado-pack-10-uni.jpg | mundao6a | 2023-05-05 09:01:26 UTC | 2023-05-05 09:40:41 UTC |
| EV- homem que vou desenhar | Bué top. Mas vou desenhar em gravura | https://thumbs.dreamstime.com/b/ilustra%C3%A7%C3%A3o-de-um-homem-running-61127169.jpg | mundao6a | 2023-05-17 09:52:15 UTC | 2023-05-17 09:55:19 UTC |
| EV- Meu direito | Reais oportunidades de recreio e diversão | | mundao6a | 2023-05-17 09:58:32 UTC | 2023-05-17 09:58:32 UTC |
| ET - Trabalhos | »Estruturas -Pontos Positivos: Gostei de trabalhar com a Diana, pois tínhamos as mesmas ideias; acho que a minha falta devido ao desporto escolar, não ajudou mas a Diana conseguiu começar a fazer o projeto e acabámos por conseguir acabar; -Pontos Negativos: A estrutura deveria ter sido maior em termos de largura, pois dificultou muito a descida e subida do elevador; | | mundao6a | 2023-06-09 09:07:15 UTC | 2023-06-09 09:07:15 UTC |

| | | | | | | |
|----------------|---|--|---|--------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| | | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r192rb83oo0cb4c/wish/2619146201 | | | |
| ET | | | | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-06-09 08:15:56 UTC | 2023-06-09 08:15:56 UTC |
| | | <p>»Gravura</p> <p>-Pontos Positivos: Consegui acabar a tempo; No trabalho final ficou uma gravura muito gira, porque se conseguiu perceber;</p> <p>-Pontos Negativos: Não fui eu que fiz a gravura do "postal", não tendo visto o processo;</p> <p>-Aspetos a melhorar: Devia ter assistido ao processo de pensamento (*não sei como dizer o nome do processo onde se prensa);</p> | | mundao6a | 2023-06-09 08:22:04 UTC | 2023-06-09 08:22:04 UTC |
| | | <p>»Diorama</p> <p>-Pontos Positivos: Os nossos esboços avançaram muito rápido e dei-me bem com a Luana (a minha colega de trabalho), o que sinceramente não estava à espera; O nosso trabalho, falando mais do mecanismo, avançou muito numa só aula;</p> <p>-Pontos Negativos: Demorámos demasiado tempo a pintar, principalmente o diorama, e, levou-nos a outro ponto negativo, não acabámos o trabalho, apesar de termos acabado o mecanismo, não o conseguimos incluir no diorama, que acabou por ficar incompleto; Acabámos também por não conseguir terminar o nosso projeto no tinkercad;</p> <p>-Aspetos a melhorar: Devíamos ter demorado menos tempo na pintura, ou seja, devíamos ter sido menos "rigorosas", devendo ter mais preocupação com o mecanismo, mesmo apesar de termos conseguido acabar;</p> | | mundao6a | 2023-06-09 08:11:48 UTC | 2023-06-09 08:11:48 UTC |
| EV - Trabalhos | | | | mundao6a | 2023-06-09 08:11:48 UTC | 2023-06-09 08:11:48 UTC |
| | | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r192rb83oo0cb4c/wish/2594817184 | | | |
| EV | | | | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-05-17 14:24:50 UTC | 2023-05-17 14:24:50 UTC |
| | O meu diorama ficou bem tal como o mecanismo que se encaixou bem no que tínhamos planeado mas ficou um pouco difícil pra o fazer mas no final deu certo . | <p>Bem este trabalho do diorama ficou bem mas na decoração ficou mais ou menos mas dores tu todo cause todo alguma defeitos na construção alguns prumonores em falta .</p> <p>Eu queria ter feito algumas coisas bem tal como a estado era pra ser de barro mas chegamos a conclusão que não dava certo devido a altura do diorama .</p> <p>No diorama na construção algumas partes tortas outras um bocadinho mais tortas mas a estrutura encaixou se no que era previsto .</p> <p>Obrigado pela atenção</p> | | mundao6a | 2023-06-09 08:27:50 UTC | 2023-06-09 08:27:50 UTC |

| | | | | | |
|----|--|---|--------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| EV | | r1i92rb83oo0cb4c/wish/2594843866 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-05-17 14:43:04 UTC | 2023-05-17 14:43:04 UTC |
| | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2619190048 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-06-09 09:22:17 UTC | 2023-06-09 09:22:17 UTC |
| | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2619189957 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-06-09 09:22:07 UTC | 2023-06-09 09:22:07 UTC |
| | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2619189862 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-06-09 09:21:57 UTC | 2023-06-09 09:21:57 UTC |
| | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2619189788 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-06-09 09:21:48 UTC | 2023-06-09 09:21:48 UTC |
| | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2619150488 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-06-09 08:22:18 UTC | 2023-06-09 08:22:18 UTC |
| | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2619150400 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-06-09 08:22:10 UTC | 2023-06-09 08:22:10 UTC |
| ET | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2619144515 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-06-09 08:13:44 UTC | 2023-06-09 08:13:44 UTC |
| ET | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2610841380 | mundao6a | 2023-05-31 18:10:41 UTC | 2023-05-31 18:10:41 UTC |

| | | | | | |
|--|--------------------------|---|--------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| EV | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2594842257 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-05-17 14:41:53 UTC | 2023-05-17 14:41:53 UTC |
| ET - A nossa cabana vai ser deste tipo: | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2576586978 | mundao6a | 2023-05-03 10:59:28 UTC | 2023-05-05 09:28:54 UTC |
| ET - A nossa cabana vai ser esta com este telhado. | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2579245487 | mundao6a | 2023-05-05 08:08:38 UTC | 2023-05-05 09:29:04 UTC |
| EV | Inspirei me nesta imagem | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2594524116 | mundao6a | 2023-05-17 10:16:52 UTC | 2023-05-17 10:16:52 UTC |
| | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2619190830 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-06-09 09:23:16 UTC | 2023-06-09 09:23:16 UTC |
| | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2619190693 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-06-09 09:23:01 UTC | 2023-06-09 09:23:01 UTC |
| | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2619190532 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-06-09 09:22:52 UTC | 2023-06-09 09:22:52 UTC |
| | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2619190365 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-06-09 09:22:44 UTC | 2023-06-09 09:22:44 UTC |
| | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2619190287 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-06-09 09:22:36 UTC | 2023-06-09 09:22:36 UTC |

| | | | | | | |
|-----------------------------------|---|--|---|--------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| | | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2619190137 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-06-09 09:22:28 UTC | 2023-06-09 09:22:28 UTC |
| ET | | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2619145135 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-06-09 08:14:26 UTC | 2023-06-09 08:14:26 UTC |
| ET: Mecanismos/Estruturas | <p>Aspetos positivos: Mecanismos: as asas do pavão movimenta se bem, o mecanismo em si está bem construído e montado e foi fácil de construir;</p> <p>Aspetos negativos: não há muitos mas o que acho que foi mais difícil foi o facto de o mecanismo estava sempre a desmontar;</p> <p>Aspetos a melhorar: talvez em vez de pauzinhos usássemos um material mais forte e resistente, e não usar fita cola pois desfazia-se;</p> <p>Aspetos positivos: não á palavras para descrever está casa, está linda bem estruturada, está resistente e segura, os pauzinhos de gelado foi uma boa ideia porque dá uma ideia de casa de bonecas; deu trabalho mas valeu o esforço, está cheia de pormenores, o correio está fantástico super criativo;</p> <p>Aspetos negativos: não há muitos mas talvez a cola quente e os fios de cola quente estragam o trabalho e os pauzinhos estarem sempre a partir;</p> <p>(👍 👍 ❤️ ❤️ eu a mestre da estrutura, a joana a mestre da colagem, e a minha irmã a mestre de montagem!!!❤️ ❤️!)</p> | | | mundao6a | 2023-06-09 08:58:07 UTC | 2023-06-09 09:04:24 UTC |
| EV: Diorama/Património/Gravura | <p>Aspetos positivos: Diorama: acho que o mecanismo ficou bem construído; na parte da decoração ficou a parecer o Fontelo e o pavão também;</p> <p>Aspetos negativos: Diorama: acho que poderia ter ficada com uma melhor pintura;</p> <p>Aspetos a melhorar: na próxima vez não vou usar folhas de verdade mas sim fazê-las;</p> <p>Aspetos positivos: Gravura: acho que poderia ter ficado melhor mas está bom os meus rascunhos ficaram melhores do que o trabalho final;</p> <p>Aspetos negativos: a gravura não ficou como eu pretendia, ficou a destacar se numa parte que não tencionava se destacar o que faz olhar para ele em vez de olhar para o essencial ; ❤️</p> <p>Aspetos a melhorar: se não tivesse feito aquela forma poderia ter se calhar ter ficado melhor talvez se não a pusesse talvez percebia-se melhor;</p> <p>❤️</p> | | | mundao6a | 2023-06-09 08:02:20 UTC | 2023-06-09 08:38:35 UTC |

| | | | | | | |
|----|---|---|---|--------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| | | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2594859358 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-05-17 14:54:16 UTC | 2023-05-17 14:54:16 UTC |
| EV | | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2594852423 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-05-17 14:49:10 UTC | 2023-05-17 14:49:10 UTC |
| | ET - vamos usar palitos de madeira; | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2571569040 | mundao6a | 2023-04-28 09:08:47 UTC | 2023-05-05 09:29:13 UTC |
| | ET - No sótão (espaço na parte de cima) | -Vai haver vários puffes onde as pessoas podem relaxar e ler sem nenhum barulho e distrações; | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2572646865 | mundao6a | 2023-04-29 18:05:11 UTC | 2023-05-05 09:29:25 UTC |
| | ET - Cabana relaxante | | | mundao6a | 2023-04-28 09:07:16 UTC | 2023-05-05 09:29:37 UTC |
| | EV - Gravura | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2576579856 | mundao6a | 2023-05-03 10:52:09 UTC | 2023-05-05 09:29:45 UTC |
| | ET | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2579295971 | mundao6a | 2023-05-05 09:01:08 UTC | 2023-05-05 09:29:54 UTC |
| | DIA MUNDIAL DA CRIANÇA | Direito 10 : Usufruir destes direitos , qualquer que seja a sua raça, cor, religião e origem | https://www.acomarcadearga nil.pt/wp-content/uploads/2017/05/crian%C3%A7a.png | mundao6a | 2023-05-17 09:53:23 UTC | 2023-05-17 09:53:23 UTC |
| | EV | Inspirei-me num menino negro a ser gozado e a pensar em amor e afeto; | | mundao6a | 2023-05-17 10:17:12 UTC | 2023-05-17 10:17:12 UTC |
| | ET | | https://padlet.com/sarafilipaaa24/agrupamento-de-escolas-do-mund-o-6-a-r1i92rb83oo0cb4c/wish/2619144992 | Sara Ferreira (sarafilipaaa24) | 2023-06-09 08:14:13 UTC | 2023-06-09 08:14:13 UTC |

Anexo 12 – Análise de Conteúdo às Respostas Abertas do Questionário

1. **Questão 14-** Planifica atividades específicas e utiliza estratégias para motivar os alunos na realização de pesquisas autónomas na exploração de conhecimentos dentro e fora de sala de aula? Se sim, quais?

Tabela 26 - Análise de conteúdo sobre atividades e estratégias que os professores aplicam e planificam em EV e ET para a promoção da capacidade autónoma nos alunos

| Categorias | Respostas |
|---|--|
| Utilização de Recursos tecnológicos | Procuo recorrer sempre a vídeos alusivos aos temas a explorar de forma a que estes deixem sempre perguntas no ar. |
| Permissão para a ação de pesquisa e descoberta | Sim. Atividades, a partir de conteúdos abordados, que vão de encontro às competências do aluno, ou atividades alternativas, trabalhando vários conteúdos, permitindo a exploração de técnicas de expressão plástica que vão de encontro ao seu gosto. Possibilidade de participar em projetos interdisciplinares ou desenvolver o seu próprio projeto (por exemplo, no caso de alunos com retenções) |
| Utilização do Método de Resolução de Problemas | Sempre que possível saio da sala de aula, levando os alunos à descoberta do meio que os envolve, mas não é fácil. |
| Consentimento para a tomada de decisões | Descoberta do património local. |
| Envolvência com a comunidade | Pesquisa escola - meio . |
| Atividades características das disciplinas de EV e ET | Sim, aplicação da metodologia de resolução de problemas |
| Tarefas/atividades transversais | Exemplos vida real; recursos tecnológicos, etc |
| Sem resposta (2) | Raramente |
| | Sim. Pesquisa por Pintores e as suas obras, saber o porque da obra a trabalhar e movimento que integra. Pegar numa obra e explora-lá dentro de um contexto diferente, dentro do trabalho prático apelar à criatividade adoptando vários dia conhecimentos adquiridos em anos anteriores (cores, texturas, padrões). |
| | Pesquisa e visionamento de imagens no computador. Visionamento de vídeos. Acesso a materiais de pintura . |
| | Tipos de energias, Escritores portugueses, entre outros |
| | Sim. Diversificação das atividades e resultados recolhidos |
| | Sim, utilizando estratégias motivadoras orientadas por forma a sentirem como sua a opção de trabalhos. Faculto ainda ferramentas e materiais, desenho no quadro para exemplificar e explicar como se representam elementos utilizando linhas auxiliares. |

| | |
|--|---|
| | A partir de articulação de conceitos dados, os alunos realizam a sua pesquisa em sala de aula ou em casa. A partir do registo de ideias os alunos selecionam os materias e supotes mais adequados à tarefa que vão realizar. |
| | Sim, desenvolvimento de projetos, sejam da turma, da Biblioteca Escolar ou do Programa Eco-escolas |
| | SIM, possibilitando o uso das novas tecnologias, fazendo jogos de perguntas e respostas no inicio de uma atividade prática. |
| | Pesquisa sobre alguns temas na aula de motivação. |
| | Aulas invertidas. |
| | Sim, preparo as aulas de modo a que os alunos possam dar continuidade ao estudo dos conteúdos dentro e fora da sala de aula. Em EV e ET solicito aos discentes a capacidade de observarem o quotidiano sendo este um terreno onde se encontram muitos exemplos de intervenções artísticas na área da arquitetura, escultura, pintura e o estudo do objeto técnico sendo um elemento constante nos vários setores de atividade |
| | sim, fichas de trabalho, visionamento de imagens, recurso à internet. |
| | Atividades várias de tendo em conta o trabalho de projeto, de acordo com a observação e necessidades em cado ano encontradas pelos alunos na escola, e outas temáticas relacionadas com as festevidades. Por exemplo execução de caixotes do lixo, com materiais recicláveis, linhos para os pássaros, murais nos muros da escola, etc. sspor exemplo falta de caixotes do lixo |
| | Dinamizo muitas atividades com a metodologia de trabalho de projeto, o que implica que os alunos realizem pesquisas sobre as temáticas trabalhadas. Nalgumas dessas atividades faculto guiões para orientar os alunos quanto àquilo que devem procurar. |
| | Estímulos visuais, tácteis e sonoros |
| | Pesquisa sobre: existência, experimentação e resultados com materiais riscadores, quem foi/é o artista plástico vida e obra, como se faz (os materiais) sobre património , a invenção dos objetos, origem dos materiais, tipo de energias . . . É frequente o uso do telemóvel como instrumento de pequenas diárias, os alunos já estão habituados a fazerem estas pesquisas em sala de aula e fazem um trabalho por período de pesquisa como TPC . |
| | Aulas de campo com desenho de observação, visitas guiadas a exposições temporárias no concelho |
| | Sim. Proponho pesquisas individuais ou em grupo, sobre diferentes temas que depois possam ser trabalhados em sala de aula; proponho também trabalhos em PowerPoint, sobre diferentes temas, para apresentação ao grupo/turma. Os T. P. C. solicitados, também são de exploração ou procura de conhecimento. |
| | Planifico e utilizo com frequência, ferramentas digitais de apoio ao ensino, de forma a motivar os alunos para que eles próprios executem autonomamente pesquisas sobre as matérias abordadas. |

| | |
|--|---|
| | Pesquisa sobre pintores da História da Arte, movimentos da História da Arte na exploração da cor. |
| | Metodologias de projeto |
| | Sim - pesquisas digitais; pesquisas em manuais, pesquisas através de questionário aos membros da família e comunidade envolvente, entre outros. |
| | Pesquisa sobre o património e construção de esculturas; utilização das TIC no resumo das pesquisas |
| | Visitas de estudo, exposições dentro e fora da Escola e outras atividades envolvendo outros anos de escolaridade. |
| | Sim. |
| | Apresentação de obras de Arte/artistas de referencia |
| | Desafio diário de caderno gráfico; exploração e partilha com os pares |
| | Pesquisas visuais e científicas sobre determinado objeto para desenvolver um projeto (várias etapas) |
| | Partilha de pequenos textos e de algumas imagens referentes a um determinado tema. |
| | sim, sempre que se inicia a abordagem a um novo conteúdo (de acordo com o método de resolução de problemas). |
| | Realizo propostas com o intuito dos alunos terem de pesquisar sobre os temas da aula |


2. Questão 15 – Se não planifica atividades específicas nem utiliza estratégias de sala de aula para trabalhar a autonomia como competência, quais são os impasses e obstáculos para não a desenvolver?

Tabela 27 - Análise de conteúdo sobre impasses e obstáculos que impedem os professores de EV e ET de desenvolver a competência de autonomia

| | |
|--|--|
| Por motivos relacionados com os alunos | Cada vez mais os alunos são pouco autónomos, revelam difficuldade em utilizar a motricidade em geral e a motricidade fina em particular . Quando se exige aos alunos pequenas tarefas, alguns alunos e muitos EE apresentam logo "queixa" junto dos DT." |
| Condicionante tempo | Não é possível desenvolver a autonomia, pois falta tempo e as turmas são demasiado grandes para que só um professor possa desenvolver atividades específicas . Ao longo dos anos as disciplinas foram perdendo tempo letivo e também professores. Disciplinas que tinham seis tempos letivos e três professores na década de 90 do século passado (4 de Trabalhos Manuais e 2 de Educação Visual), foram sucessivamente reduzidas . A essência destas disciplinas muito práticas e que levava de uma forma natural a que o aluno procurasse resolver e ultrapassar problemas, ganhando cada vez mais autonomia, foi colocada de lado. Cada vez mais são disciplinas teóricas sem margem para a exploração da autonomia do aluno. |
| Falta de recursos | Motivação dos alunos. |
| | Falta de condições em sala de aula. Falta de computadores e internet ou outros elementos de pesquisa na escola. |
| | Os alunos devem ser sempre motivados para trabalhar a sua autonomia, o único impasse pode ser a geração atual ligada à tecnologia e o desinteresse pela aprendizagem . |
| | Quando acontece, por vezes é por falta de tempo . |
| | O trabalho de pesquisa requer tempo que se torna pouco em disciplinas com uma carga letiva de 2 tempos semanais . Se pedirmos para pesquisarem autonomamente, fora da sala, a tarefa raramente é realizada . |
| ? | Essencialmente procuro que o aluno seja autónomo nas pesquisas, na organização e na realização do trabalho e que recorra pouco ao apoio do professor: Lema " Estou aqui para vos ajudar, mas faz de conta que não estou, portanto desenrasca-te e em último recurso pede ajuda" |
| | Meios informáticos adequados, instalações adequadas para trabalhos artísticos |
| | pouca vontade de trabalhar |
| | Falta de motivação e não ser obrigatório. |
| | Por vezes, a falta de tempo e/ou falta de recursos necessários . |

Anexo 13 – Análise através da estatística descritiva do recurso *Padlet* (tabela de apoio)

Tabela 28 - Análise das reflexões realizadas pelos alunos sobre os trabalhos desenvolvidos

| | |
|--|--|
| <p>Apreciação/desempenho dos colegas de trabalho (7)</p> | <p>Mecanismo : pontos negativos - Nas rodas dentadas foi a professora que nos ajudou, apesar de não ser um ponto negativo podíamos ter cortado o problema é que não conseguíamos cortar . A minha companhia foi um pouco difícil de lidar mais na parte dos mecanismos, pois ele queria cortar as rodas dentadas e queria fazer tudo mas depois no final não fazia nada e por isso eu não deixava fazer muita coisa, ficava com medo que ele estraga-se o trabalho. O mecanismo não estava o melhor pois foi um erro técnico meu.</p> <p>positivos - O mecanismo tava bem como disse, podia estar melhor, a peças estavam bem cortadas mas também foi com a ajuda da stora. Mas apesar de ser meio que uma cópia acho que ficou bom.</p> <p>Estruturas - pontos positivos - A casa ficou muito bem, ficou criativa apesar de ser meio que uma casa da barbie ou uma casa do love. Na estrutura utilizamos pauzinhos de gelado, cartão, palitos e fita cola papel. A casa deu muito trabalho mas ficou fixe. O teto ficou fixe com corações e cinzento.</p> <p>negativos - Apesar de estar fixe na parte de trás chegamos a conclusão que estava muito rosa. O estendal podia estar de outra cor tipo branco ou outra cor. E a cola quente estragou muito</p> <p>(a casa está muito fofinhaaaa )</p> |
| <p>Pontos positivos (21)</p> | <p>Diorama : pontos negativos - Se voltasse atrás não fazia aquilo em baixo aquela erva toda com o musgo, acho que foi uma perda de tempo, fazia mais simples. No nosso esboço estava com uma estátua e no final tivemos que mudar para ficar um lago, por causa disso ficou diferente do lugar em si.</p> <p>positivos - Foi um trabalho interessante, divertido, lúdico é diferente. Aprendemos coisas novas. Mas agora mais sobre o diorama em si, o trabalho estava bem feito, a decoração estava apesar de não termos acabado estava bem.</p> <p>aspetos a melhorar: a pintura podia ser melhor.</p> <p>Gravura : pontos negativos - As letras ficavam ao contrário, depois de 6 impressões nenhuma tinha ficado bem, não consegui acabar mas também foi por causa do tempo.</p> <p>positivos - O desenho estava criativo e fixe, e notasse o meu direito o problema foi mesmo a impressão.</p> |

| | |
|---|---|
| Pontos negativos (17) | <p>Aspetos Positivos: No diorama eu e o meu grupo fizemos um bom trabalho, a gravura correu me bem, gostei de fazer os trabalhos e cum-priendi bem os patrimónios.</p> <p>Aspetos Negativos: Nada.</p> <p>Aspetos a melhorar: A professora na gravura podíamos ter dado mais autono-mia no trabalho. Podíamos melhorar a arrumação da sala de aula.</p> |
| Aspetos a melhorar (17) | <p>Diorama: O diorama que eu e minha colega realizamos ficou bom, a es-trutura ficou bem e o facto de termos escolhido o Rossio facili-tou muito mas podíamos ter alargado a base pois não conse-guimos fazer muita coisa.</p> <p>Gravura: A gravura correu bem menos a parte da prensa que tive de imprimir duas vezes e á segunda ficou bem. A unica coisa que faltou foi meter o selo e escrever o meu direito.</p> |
| superação de dificulda-des/ impasses no pro-cesso de trabalho (7) | <p>Positivos-O nosso trabalho ficou bom e eu gostei de o fazer. Negativos-Podíamos ter melhorado a pintura. Aspetos a melhorar-Apenas melhorar as pinturas.</p> <p>Pontos positivos- Eu acho que ficou bonito e gostei de o fazer Pontos negativos- Tivemos alguns problemas com a massa de moldar. Aspetos a melhorar- Sinceramente nós só temos de melhorar a massa de moldar.</p> |
| | <p>ET-Mecanismos/Estruturas</p> <p>Estruturas: Positivos _ Ficou bonito,nós gostamos muito do nosso traba-lho. Negativos- Nós não vimos assim pontos negativos no nosso trabalho. Aspetos a melhorar- Nós podíamos ter melhorado o nosso tra-balho na parte da pintura, mas mesmo assim ficou como pla-nejado.</p> <p>Aspetos Positivos: ficou bonito a estrutura ficou bem feita Negativos: as linhas não ficaram retas o meio campo não ficou redondo Aspetos a melhorar: podíamos ter feito as linhas mais retas e o meio campo mais redondo</p> |

Aspetos Positivos:
conseguimos fazer todas as peças do mecanismo

Negativos:
não conseguimos acabar o mecanismo

Aspetos a melhorar:
podíamos ter acabado o mecanismo

Aspetos Positivos:
ficou bonita saiu-me de primeira correu-me bem logo a partir do esboço

Negativos:
não dá para perceber o direito

Aspetos a melhorar:
A cabeça do menino da direita não ficou redonda

Aspetos Positivos:
a decoração ficou bonita a base ficou boa

Negativos:
o campo não ficou lá grande coisa a parte de fora do campo não ficou lá grande coisa

Aspetos a melhorar:
podíamos ter melhorado na decoração do campo e na parte de fora do campo

»Estruturas

-Pontos Positivos: Gostei de trabalhar com a , pois tínhamos as mesmas ideias; acho que a minha falta devido ao desporto escolar, não ajudou mas a Diana conseguiu começar a fazer o projeto e acabámos por conseguir acabar;

-Pontos Negativos: A estrutura deveria ter sido maior em termos de largura, pois dificultou muito a descida e subida do elevador;

»Gravura

-Pontos Positivos: Consegui acabar a tempo; No trabalho final ficou uma gravura muito gira, porque se conseguiu perceber;

-Pontos Negativos: Não fui eu que fiz a gravura do "postal", não tendo visto o processo;

-Aspetos a melhorar: Devia ter assistido ao processo de prensamento (*não sei como dizer o nome do processo onde se prensa);

»Diorama

-Pontos Positivos: Os nossos esboços avançaram muito rápido e dei-me bem com a (a minha colega de trabalho), o que sinceramente não estava à espera; O nosso trabalho, falando mais do mecanismo, avançou muito numa só aula;

-Pontos Negativos: Demorámos demasiado tempo a pintar, principalmente o diorama, e, levou-nos a outro ponto negativo, não acabámos o trabalho, apesar de termos acabado o mecanismo, não o conseguimos incluir no diorama, que acabou por ficar incompleto; Acabámos também por não conseguir terminar o nosso projeto no tinkercad;

-Aspetos a melhorar: Devíamos ter demorado menos tempo na pintura, ou seja, devíamos ter sido menos "rigorosas", devendo ter mais preocupação com o mecanismo, mesmo apesar de termos conseguido acabar;

Bem este trabalho do diorama ficou bem mas na decoração ficou mais ou menos mas dores tu todo cause todo alguma defeitos na construção alguns prumonores em falta .

Eu queria ter feito algumas coisas bem tal como a estato era pra ser de barro mas chegamos a conclusão que não dava certo devido a altura do diorama .

No diorama na construção algumas partes tortas outras um bocadinho mais tortas mas a estrutura encaixou se no que era previsto .

Obrigado pela atenção

Aspetos positivos: Mecanismos: as asas do pavão movimentam-se bem, o mecanismo em si está bem construído e montado e foi fácil de construir;

Aspetos negativos: não há muitos mas o que acho que foi mais difícil foi o facto de o mecanismo estava sempre a desmontar;

Aspetos a melhorar: talvez em vez de pauzinhos usássemos um material mais forte e resistente, e não usar fita cola pois desfazia-se;

Aspetos positivos: não á palavras para descrever está casa, está linda bem estruturada, está resistente e segura, os pauzinhos de gelado foi uma boa ideia porque dá uma ideia de casa de bonecas; deu trabalho mas valeu o esforço, está cheia de pormenores, o correio está fantástico super criativo;

Aspetos negativos: não há muitos mas talvez a cola quente e os fios de cola quente estragam o trabalho e os pauzinhos estarem sempre a partir;

(🏠 🏠 🍷 🍷 🍷 🍷 eu a mestre da estrutura, a a mestre da colagem, e a minha irmã a mestre de montagem!!! 🍷 🍷 🍷!)

O meu diorama ficou bem tal como o mecanismo que se encaixou bem no que tínhamos planejado mas ficou um pouco difícil pra o fazer mas no final deu certo .

Aspetos positivos: Diorama: acho que o mecanismo ficou bem construído; na parte da decoração ficou a parecer o Fontelo e o pavão também;

Aspetos negativos: Diorama: acho que poderia ter ficada com uma melhor pintura;

Aspetos a melhorar: na próxima vez não vou usar folhas de verdade mas sim fazê-las;

Aspetos positivos: Gravura: acho que poderia ter ficado melhor mas está bom os meus rascunhos ficaram melhores do que o trabalho final;

Aspetos negativos: a gravura não ficou como eu pretendia, ficou a destacar se numa parte que não tencionava se destacar o que faz olhar para ele em vez de olhar para o essencial ; ♥

Aspetos a melhorar: se não tivesse feito aquela forma poderia ter se calhar ter ficado melhor talvez se não a pusesse talvez percebia-se melhor; ♥

Aspetos Positivos-Correu bem a forma como saíram as pinturas do trabalho e os detalhes,na gravura,gostei de fazer os esboços e a parte de fazer a matriz.

Negativos-No diorama,correu mal a funcionalidade dos mecanismos,na gravura, não gostei como ficaram mal as medidas exatas.Queria melhorar os mecanismos.

ET-MECANISMOS-Gostei de fazer as rodas dentadas.

Negativos-Não funcionar assim tão bem.Devia melhorar o funcionamento dele.

Positivos-a base correu bem a fazer , a pesquisa do património foi também fácil de fazer e por último a gravura foi um bocado interessante de fazer mas podia ter feito mais e ter mais paciência

Negativos - no diorama foi muito complicado a parte da pasta de moldar e depois pô-la no palito , foi muito complicado e na gravura foi a parte que quando estava a fazer a parte da gravura tivemos que fazer muitas vezes

Aspetos a melhorar - eu acho que no diorama tenho que praticar e uzar mais a massa de moldar e na gravura tenho praticar mais a prática de gravura ou impressão

Positivos - nos mecanismos foi fixe de fazer e a parte de montar e para fazer aquilo rodar resultou facilmente as estruturas gostei de fazer e foi fácil de montar e colar Queimei me algumas fezes e a professora ainda não me deu a conta do hay day

Negativos - nos mecanismos não tive dificuldades nem pontos negativos a minha parceira também como me ajudou muito foi mais fácil nas estruturas foi fácil de fazer só que oq me deixou mais irritado foi que nos pontos de trazer o material tive que ser sempre eu que trouxe e eu fiz a maior parte do trabalho

Aspectos a melhorar - nos mecanismos não-nativos muito dificuldade mas nas estruturas de u acho que devia por os paus todos da mesma medida