



**Universidade Católica Portuguesa**  
**Centro Regional de Braga**

## As Artes Visuais como fator de motivação e autonomia

Relatório de Estágio apresentado à Universidade Católica Portuguesa para a obtenção do Grau de Mestre em **Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

**Filipe da Costa Martins Ferreira**



**FACULDADE DE FILOSOFIA**  
**DEZEMBRO DE 2013**





**Universidade Católica Portuguesa**  
**Centro Regional de Braga**

## As Artes Visuais como fator de motivação e autonomia

Relatório de Estágio apresentado à Universidade Católica Portuguesa para a obtenção do Grau de Mestre em **Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

Local do Estágio: **Didáxis - Escola Cooperativa de Vale São Cosme**

**Filipe da Costa Martins Ferreira**

Sob a Supervisão do Prof. Doutor

**João Carlos Major**



**FACULDADE DE FILOSOFIA**

**DEZEMBRO DE 2013**

## Agradecimentos

À Professora Maria Otília Loureiro Ferreira, orientadora de estágio.

À turma 8.4 do ano letivo 2012/2013 da Didáxis - Escola Cooperativa de Vale São Cosme, que me acompanhou durante todo o estágio.

A todos os Professores do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Ao Professor Doutor João Carlos Major, por ter supervisionado este relatório de estágio.

A todos os colegas de mestrado, pelo seu apoio e palavras de ânimo.

A toda a minha família que sempre me apoiou e demonstrou compreensão nos momentos mais difíceis, particularmente aos meus pais António Ferreira e Arminda Costa.

O meu muito obrigado.

## **RESUMO**

O presente relatório diz respeito a uma investigação sobre a importância que as artes visuais representam no ensino, particularmente no âmbito da motivação e autonomia do aluno. Este tema surge do diagnóstico de uma turma, na qual foram detetados alunos que demonstravam apatia relativamente à disciplina de educação visual, o que sugere um possível défice de motivação e autonomia.

Foram, assim, implementadas práticas educativas, tal como indicadas em estudos científicos, que se julgam potenciar a autoestima, o autoconceito e a autonomia do aluno. No início e no final da intervenção foram aplicados dois questionários para avaliar a eficácia da ação, a um grupo de intervenção (turma 8.4) e um grupo de controlo (turma 8.8.) O espaço de tempo entre os dois questionários foi de noventa dias com treze dias de pausa letiva. A carga horária da disciplina consistiu em cem minutos de aula, concentrados uma vez por semana. Contudo o curto período de tempo da intervenção bem como o grande distanciamento entre aulas talvez tenha contribuído para que não se tenham registado alterações significativas nos índices de autoestima e autoconceito. Fica aberto o caminho para uma ação mais alargada no tempo e, porventura, a inclusão de mais disciplinas, para podermos aferir da validade destas práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** (arte, educação, motivação, autonomia, criatividade)

## **ABSTRACT**

This study refers to the importance of arts at school, particularly in the field of motivation and learner autonomy. This issue arises from the diagnosis of a class in which students are that showed apathy regarding the discipline of visual education, which suggests a possible deficit of motivation and autonomy.

As shown in scientific studies, educational practices which are associated with increased self-esteem, self-concept and student autonomy, were implemented. At the beginning and end of the intervention were applied two questionnaires to assess the effectiveness of the intervention. The time between the two questionnaires was ninety days with a break of thirteen days. This course consisted of one hundred minutes of class, once a week. The short time of the intervention and the large gap between classes may have contributed to no positive results have emerged in the self-esteem and self-concept scores. The way is open for wider actions in time and perhaps to the inclusion of more subjects in order to verify the validity of such pedagogical practices.

**Keywords:** (art, education, motivation, autonomy, creativity)

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>1 AS ARTES VISUAIS</b> .....	10
1.1 A dimensão da arte .....	13
1.2 Artes visuais .....	14
1.3 Educação e arte .....	16
1.4 Estímulo à criatividade .....	22
1.5 Formação da personalidade .....	24
<b>2 MOTIVAÇÃO E AUTONOMIA</b> .....	27
2.1 Motivação intrínseca e extrínseca .....	30
2.2 Autoestima e autoconceito .....	33
2.3 A importância do ambiente escolar .....	35
2.4 A necessidade relacional .....	37
2.5 Autonomia .....	40
2.5.1 O aluno autónomo .....	41
2.5.2 O papel do professor .....	42
2.5.3 A necessidade de um sistema promotor de autonomia .....	44
<b>3 APLICAÇÃO PRÁTICA</b> .....	47
3.1 Apresentação da Escola .....	47
3.2 Apresentação da turma .....	48
3.3 Método a utilizar .....	49
3.4 Atividades desenvolvidas .....	50
<b>4 MEDIÇÃO DE RESULTADOS</b> .....	64
4.1 Instrumentos e procedimento de avaliação .....	64
4.2 Resultados .....	66
<b>DISCUSSÃO DE RESULTADOS</b> .....	71
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	72

## Índice de quadros

Quadro 1: Resumo do questionário de autoestima global (turma 8.4). .....	67
Quadro 2: Resumo do questionário de autoestima global (turma 8.8). .....	68
Quadro 3: Resumo do questionário S. D. Q. 3 (turma 8.4). .....	69
Quadro 4: Resumo do questionário S. D. Q. 3 (turma 8.8). .....	70

## Índice de figuras

Figura 1: Exercício de criatividade, estrutura, forma, função. ....	51
Figura 2: Início da atividade. ....	51
Figura 3: Primeiros riscos soltos. ....	52
Figura 4: Os alunos começaram a divertir-se. ....	52
Figura 5: A boa disposição imperava. ....	52
Figura 6: A determinada altura, surge a necessidade de buscar a forma. ....	53
Figura 7: Surgem as primeiras formas. ....	53
Figura 8: Aspeto geral da sala de aula, total liberdade de movimentos. ....	53
Figura 9: Início da atividade. ....	55
Figura 10: Material riscador, giz. ....	55
Figura 11: Reprodução do módulo. ....	55
Figura 12: Empenho dos alunos. ....	56
Figura 13: Tempo para uma foto com a aluna Patrícia. ....	56
Figura 14: Ambiente de trabalho descontraído. ....	56
Figura 15: Todos empenhados na atividade. ....	57
Figura 16: Divisão das tarefas pelo grupo. ....	57
Figura 17: Trabalho ganhando forma. ....	57
Figura 18: Resultado final. ....	58
Figura 19: Curiosidade da escola depois de a aula terminar. ....	58
Figura 20: Pormenor de um dos módulos. ....	58
Figura 21: Criação de propostas. ....	59
Figura 22: Trabalho em grupo. ....	60
Figura 23: Proposta coletiva final. ....	60
Figura 24: Transposição para o cartaz. ....	60
Figura 25: Apresentação do cartaz do grupo: Duarte, Ana Barbosa, Ana Vilaça e Ana Arantes. ....	61
Figura 26: Apresentação do cartaz do grupo: Bárbara, Ariana, Raquel e Catarina Mendes. ....	61

## INTRODUÇÃO

O presente relatório diz respeito à componente teórica do estágio, integrado no segundo ano do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo de Ensino Básico e Ensino Secundário. O estágio realizou-se na Didáxis - Escola Cooperativa de Vale São Cosme, sob a orientação da professora Maria Otília Loureiro com a turma quatro do oitavo ano de escolaridade na disciplina de Educação Visual, tendo decorrido durante o ano letivo 2012-2013. O estágio consistiu na observação de um conjunto de oito aulas dinamizadas pela orientadora, catorze aulas por nós dinamizadas e sete aulas observadas, dinamizadas pelo colega de estágio Hélder Bertino.

O tema surgiu durante a observação das aulas. O facto de ser um espetador permitiu detetar que uma parte significativa da turma revelava indiferença sobre os trabalhos que estavam a ser desenvolvidos. Os alunos, por diversas vezes, mostraram uma grande apatia em participar de forma ativa no decurso da aula. Esta situação não deixa de ser surpreendente, na medida em que a disciplina de educação visual, por ser eminentemente prática, deveria suscitar nos discentes uma maior vontade, dedicação e envolvimento.

Entendemos que a sociedade ocidental se encontra numa fase em que as reformas e transformações das instituições são necessárias. A revolução tecnológica dos últimos anos fez com que os comportamentos, atitudes e interesses se alterassem drasticamente no espaço de uma geração. As motivações dos atuais alunos são completamente distintas das motivações da geração dos seus pais; apesar deste facto, o sistema educativo poucas alterações sofreu, as práticas pedagógicas continuam em grande medida, a ser as mesmas. Fará sentido continuar a prática de um ensino baseado na transmissão de saber por parte do professor, e sua validação através de testes, quando vivemos na era da internet, em que à distância de um *clic*, os alunos podem aceder a um conjunto de informação, por vezes muito mais vasto do que aquele que o professor leva para as suas aulas? É compreensível que perante as condições ambientais em que os alunos vivem, estes sintam dificuldade em se ajustar à atual escola, não se identificando com ela e representando a mesma uma espécie de sacrifício. Consideramos, portanto, natural que os alunos não se sintam motivados para as atividades escolares, facto que se deve ao distanciamento crescente entre a escola e os alunos. Esta não correspondência compromete seriamente a obtenção de resultados verdadeiramente positivos, ou seja, a educação integral dos jovens de uma forma intrínseca e comprometida de ambas as partes, tendo em vista a integração dos jovens na sociedade. A escola contemporânea deve assumir-

se como um dos principais instrumentos para o crescimento saudável de uma criança, despoletando todas as suas potencialidades, num ambiente equilibrado de felicidade e em comunhão com a sociedade.

Entendemos que as Artes Visuais podem ser um grande contributo no rejuvenescimento de toda a escola, funcionando como um elemento aglutinador entre todas as disciplinas, promovendo um trabalho cooperativo. Desta forma, os objetivos deste relatório passam por expor a importância que as artes visuais podem assumir na escola contemporânea e verificar a validade de um conjunto de estratégias pedagógicas que funcionem como fator de motivação e coesão. Durante este processo estaremos implicitamente a promover a criatividade, o espírito empreendedor, a expressão individual de cada aluno e sua integração no ambiente escolar, incrementando a sua autonomia.

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica alargada nas vertentes da Artes Visuais, da motivação, com especial incidência nos conceitos de autoconceito e autoestima, e das práticas pedagógicas associadas à motivação, a qual serviu para enriquecer os nossos conhecimentos sobre estas temáticas e também fundamentar a nossa posição. A análise das estratégias pedagógicas aplicadas foi realizada através de dois questionários de autoestima global da autoria de M. Rosenberg, adaptado por Luísa Faria e também o S. D. Q. da autoria de H. March, adaptado por Faria e Fontaine.

## 1. AS ARTES VISUAIS

Desde sempre a arte tem despertado grande interesse. A procura por uma explicação sobre o fenómeno artístico tem ocupado filósofos e investigadores, dando origem a concepções diferentes do conceito de arte ao longo dos tempos. Arte é um termo que deriva do Latim *ars* (*artis*) e implica “um certo saber, um certo fazer e, por vezes mesmo, um certo sentir, como agrado ou como deleite desse saber e desse fazer resultante” (Logos, 1989: 472). As definições do conceito de arte são muitas e diversificadas, desde Platão ou Aristóteles que consideravam a arte uma ‘imitação’, os românticos e simbolistas que entendem a arte como sendo essencialmente uma ‘expressão’ do mundo do homem, ou como um meio de ‘comunicação’ no entender dos semiologistas e estruturalistas. (Logos, 1989) De acordo com o dicionário Houaiss, a arte corresponde a uma “habilidade ou disposição dirigida para a execução de uma finalidade prática ou teórica, realizada de forma consciente, controlada e racional” (Houaiss, 2003: 397). Recorremos também ao dicionário Oxford, o qual define arte como sendo “the expression or application of human creative skill and imagination, typically in a visual form such as painting or sculpture, producing works to be appreciated primarily for their beauty or emotional power” (Oxford Dictionaries, 2013). Para Tolstoy “Art is not a pleasure, a solace, or an amusement; art is a great matter. Art is an organ of human life, transmitting man`s reasonable perception into feeling” (1899: 183). A arte para Read “está profundamente envolvida no processo real de percepção, pensamento e ação corporal ... como parte do processo orgânico da evolução humana” (Read, 1982: 27). A concepção que Tolstoy e Read fazem da arte é abrangente, pois referem desde logo que é um processo de desenvolvimento biológico e intelectual, permitindo o desenvolvimento integral, dando origem a cidadãos livres e conscientes. É algo que faz parte integrante ao ser humano, tal como um órgão do nosso organismo, a sua falência ou menosprezo pode causar doenças físicas e psicológicas, que limitam a probabilidade do ser humano encontrar a felicidade. Considerando estas definições de arte, podemos resumi-las dizendo que arte é um “processo lógico de invenção pelo qual se cria ou descobre uma nova relação ou sistema de relações, na ordem teórica ou prática” (Logos, 1989: 472). Ao analisar atentamente todas estas definições, chegamos à conclusão que a arte representa uma atividade de grande importância, desde os primórdios da humanidade. As primeiras representações visuais que se conhecem foram encontradas em cavernas, como a de Rodésia, com mais de quarenta mil anos. Trata-se das primeiras obras de arte realizadas. Já naquela época estas pinturas teriam um carácter

utilitário, servindo de referência relativamente a possíveis animais que podiam ser encontrados naquela região. Não obstante a sua vertente utilitária, a representação de determinadas características dos animais mostra uma grande capacidade de ver e captar as características mais importantes de cada animal, nomeadamente as suas fragilidades para que a atividade da caça fosse facilitada. Hoje, estas representações pré-históricas, juntamente com os primeiros objetos utilitários criados pelo ser humano, são consideradas peças de inestimável valor.

Entendemos que a capacidade criativa, inventora e comunicadora do ser humano é o fundamento da obra artística, que abarca grande parte da atividade humana. Assim “o termo arte é uma abstração. Não há A., mas artistas. Não há A., mas certos objetos aos quais se apõe o qualificativo de «artísticos» em determinados contextos culturais” (Logos, 1989: 478).

Os fatores que desencadearam o desenvolvimento do ser humano foram, em primeiro lugar, a capacidade de estabelecer um sistema de comunicação com o seu semelhante e, com igual importância, a sua capacidade criadora. A criatividade permitiu a cada ser humano perceber o seu mundo de uma forma atenta, possibilitando a criação de novos objetos, introduzindo melhoramentos constantes na sua realidade. É desta forma que se alcança a evolução da humanidade. Por exemplo, quando o cientista pretende dedicar-se à busca de uma solução para uma doença como a diabetes, em primeiro lugar precisa de conhecer profundamente essa realidade. Só posteriormente, recorrendo à imaginação, pode criar algo novo que coloque a cura desta doença mais próxima de ser alcançada. Na opinião de Alfonso López Quintás “cuando el ser humano adopta en la vida una actitud creadora, está convirtiendo constantemente los *objetos* y los *meros espacios* en *ámbitos*” (1993: 28). A transformação dos âmbitos referida por Quintas pode resultar na transformação da vida das pessoas. No exemplo dado, a descoberta de uma cura para a doença da diabetes transforma a vida dos pacientes que sofrem desta doença, dos seus familiares e também a do cientista que vê o seu trabalho e esforço reconhecido socialmente por melhorar a qualidade de vida das pessoas. Se analisarmos devidamente, constatamos que todas as criações humanas visam o bem, a melhoria das condições de vida da sociedade. O ato criativo reveste-se de uma componente moral e ética de grande valor, ao serem empreendidos esforços para o avanço da sociedade. “La experiencia estética ayuda a descubrir la riqueza de la experiencia ética” (1993: 47).

A arte contemporânea, devido às suas características, suscitou a problemática de quem declara que determinado objeto é artístico. Sendo uma atividade direcionada para as pessoas,

são estas que, de uma forma individual, ao se confrontam com o objeto, podem avaliar se este possui um significado ou, como Goodman refere, ‘símbolos’. Cada pessoa, mediante a sua vivência passada, atribui um significado a todos os objetos, sendo alguns deles elevados ao estatuto de artísticos pelas qualidades dos seus significados. Existem vários graus de grandeza de arte. Podemos considerar que a *Guernica* de Picasso é mais artística que uma outra obra do mesmo artista que não obteve tamanho reconhecimento, contudo as qualidades do artista eram as mesmas. O que pode explicar a atribuição de maior importância a uma obra relativamente a outra do mesmo artista é todo o ambiente em que o artista se encontrava que influenciou diretamente o carácter de cada obra. Voltando aos ‘símbolos’ de Goodman, o autor refere que “uma obra de arte, embora liberta da representação e da expressão, ainda é um símbolo, mesmo quando o que simboliza não são coisas, ou pessoas, ou sentimentos, mas certos padrões de forma, cor e textura que exhibe” (1995: 114). Esta afirmação abre de tal modo o espectro artístico que quase se pode considerar que tudo é arte. Será que uma tela completamente branca é arte? Bem, ela está a transmitir as características da cor branca, mas será isto suficiente para ser apelidado de arte? Onde está a fronteira entre o que é arte e o que não é? Segundo Goodman, a questão está em que, os objetos podem ser arte em certos momentos e noutros não. Atendamos ao seguinte exemplo: uma pedra do passeio não simboliza nada, mas se a mesma pedra for colocada num museu, adquire uma função simbólica, exemplifica a cor, a textura, a forma, logo já se considera um objeto artístico. Por outro lado, a pintura *Guernica* de Picasso, deixa de ser obra de arte se for usada como uma toalha de mesa. A questão do contexto assume uma especial relevância na definição atual do que é arte. Dada a abrangência dos critérios, caímos na tentação de considerar que qualquer coisa pode ser arte, “pelo contrário, se não houver fronteiras e relação ao conceito, nada pode ser arte” (Best, 1996: 98). Podemos afirmar que a complexidade conceptual, juntamente com a necessidade de abrangência e indefinição, faz com que a tarefa de estabelecer o que é mais significativo em arte seja extremamente difícil. Esta questão é ainda mais notória, quando os intervenientes não partilham da mesma ‘linguagem’, ou seja, são de áreas do conhecimento distintas. Em artes como a matemática ou as ciências, existe um código comum que é partilhado, o que significa que, a forma como entendemos o mundo é distinta. Explicar uma obra de arte a um cientista, não será tão fácil como explicar a outro artista que partilha de uma ‘linguagem’ semelhante. Contudo o objetivo não é alcançar um consenso universal e inquestionável, na verdade “a persistência de problemas e conflitos não desejáveis na prática, são essenciais para um progresso” (Best, 1996: 107). As diferentes opiniões e a confrontação

entre elas são centrais no que respeita à apreciação artística. As trocas de opinião originam, segundo Best, uma ‘compreensão enriquecida’ sobre a arte, mas também sobre a vida. Será que podemos deduzir que, pelo facto de se admitirem opiniões diferentes, se promove a subjetividade, logo não deve a arte fazer parte da educação? Não necessariamente. O autor considera que “pensamento independente em relação à arte, assim como em relação às ciências, matemática e filosofia, são, não só compatíveis com a objetividade mas antes a pressupõem” (Best, 1996: 108).

Apesar de todas as considerações filosóficas sobre o fenómeno artístico, a arte acompanhou o ser humano durante toda a sua evolução e certamente vai continuar a acompanhar.

Os estados erguem-se, florescem durante um tempo e caem, as religiões se não desaparecem de todo, são transformadas para além do que os seus fundadores e apóstolos podem reconhecer. Mas a arte permanece – constante e indestrutível, acumuladora mas sempre livre” (Read, 1982: 371 - 372).

### **1.1 A dimensão da arte**

Como acabamos de constatar, a arte assume uma relevância muito grande na sociedade. Em termos económicos, esta proporciona emprego a milhares de pessoas, movimentando grandes quantidades de dinheiro. As pinturas atingem valores económicos altíssimos, os museus de arte recebem anualmente milhões de pessoas, para fruir dos objetos artísticos, a indústria cinematográfica arrasta multidões, o teatro e a dança continuam a encher as salas de espetáculo por todo o mundo. A arte está em todo o lado e não podemos viver sem ela.

Atualmente são consideradas doze áreas distintas de arte, enumeradas de várias formas. Sem que este aspeto assuma grande significado, orientamos a nossa enumeração de acordo com o surgimento de cada uma das artes. Assim, na nossa opinião, devem enumerar-se as diferentes áreas da arte da seguinte forma: o desenho, a pintura, a música, a arquitetura, a escultura, a dança, a literatura, o teatro, a fotografia, o cinema, o design e a arte digital. A música é omnipresente, desde a rádio, aos canais de televisão exclusivos, aos dispositivos móveis, aos festivais de verão, às salas de concertos, às discotecas e bares. Podemos aceder à música a qualquer momento e seria difícil conceber a vida sem música. A arquitetura, juntamente com o urbanismo, é uma peça fundamental para a organização das nossas cidades, é indispensável para a vivência em sociedade. Aplica o conhecimento tecnológico disponível e desafia a engenharia civil a alcançar novos limites, procurando sempre melhorar a qualidade

de vida do ser humano. Como vemos, a arte é algo criado pelo ser humano para suprir as suas necessidades de expressão, comunicação e utilitárias.

## 1.2 Artes visuais

O âmbito das artes visuais é bastante vasto, englobando as áreas da pintura, da fotografia, do cinema, do design industrial, do design gráfico, da arte digital e necessariamente do desenho.

A sua influência sobre a sociedade é indiscutível, sendo que, a maioria das pessoas nem sequer pensa que está perante um objeto artístico. A pintura desde sempre foi utilizada como meio de comunicação e transmissão de sentimentos. Aquando do aparecimento da fotografia, julgava-se que seria o fim da pintura, pois esta deixaria de fazer sentido. Nada mais errado. A pintura libertou-se da função da representação do real e enveredou por um caminho muito mais simbólico, com uma carga interventiva e emotiva muito forte. Presentemente, são as obras de arte mais valiosas, podendo atingir valores económicos na ordem das centenas de milhões de euros. A fotografia é uma componente essencial das artes visuais. Ela é utilizada em todas as vertentes já mencionadas, sendo muitas vezes manipulada informaticamente e pensada ao pormenor para atingir determinado objetivo. A frase *vale mais uma imagem do que mil palavras* mostra bem a capacidade de servir como veículo para uma determinada mensagem. As diversas áreas da fotografia mostram a sua abrangência e importância, para captar emoções, transmitir sentimentos ou comunicar acontecimentos. O cinema é um conjunto de várias artes interligadas, desde o desenho das cenas, ao texto literário e à fotografia. Possui uma capacidade mobilizadora muito grande, com milhões de espetadores. Aliás, a sua dimensão faz com que seja considerada uma grande indústria. O design industrial é responsável pela criação constante de novos objetos de caráter utilitário e, no entanto, muitas pessoas consideram alguns objetos como sendo autênticas obras de arte. O design gráfico, promove a diferenciação e promoção de produtos, marcas e empresas. A qualidade da imagem de uma marca pode ser motivo para selecionar ou não determinado produto relativamente a outra marca. A sua importância é inegável, e sem ele não seria possível conceber a existência de logotipos, cartazes, folhetos, projetos de identidade corporativa, arranjo gráfico de livros, revistas e jornais. A arte digital, como o cinema, envolve várias áreas da arte e faz como que uma fusão que desperta os vários sentidos.

O ato de desenhar é inerente a todas as formas de arte, ou seja, todas as obras artísticas tem início através do desenho, desde os primeiros esboços até aos desenhos mais elaborados. O desenho é o meio de comunicação de ideias, pensamentos e sentimentos, mais eficaz. Com um simples esquema podemos comunicar uma ideia ou um conjunto de informação que, de outra forma, seria muito complicado de transmitir. A amplitude do desenho é também ela bastante vasta: há o desenho técnico, utilizado na arquitetura, design e engenharia; o desenho científico, que reproduz seres humanos, animais e plantas de forma tão exata ao ponto de se duvidar se se trata realmente de um desenho ou antes de uma fotografia de alta qualidade; o desenho de representação, que faz como que uma fotografia personalizada pelo artista de uma paisagem ou pessoa; o desenho gráfico, que procura a organização de uma quantidade de informação de forma a facilitar a leitura da mesma; o desenho caricatural, que proporciona uma exaltação das características que diferenciam o rosto de uma pessoa; os desenhos animados, a banda desenhada e as ilustrações. As formas de desenho são inúmeras, a própria escrita é um desenho, desenvolvida pela tipografia. Tudo o que existe que tenha sido criado pelo ser humano foi desenhado, apreendido e registado.

O desenho é uma das principais formas de comunicação e expressão do ser humano. As crianças desde muito cedo começam a rabiscar, evoluindo para desenhos com maior significado, como por exemplo o desenho da sua família, a realidade mais importante para elas. Já nestes desenhos é possível analisar o estado psicológico em que se encontra a criança. Representações de violência podem ser indicadoras da existência de problemas. Outro aspeto que se pode verificar é a maior importância dada à representação de um dos elementos da família, pode significar a existência de uma ligação mais forte com este elemento. Estes factos acontecem mesmo antes de a criança adquirir a capacidade da fala, o que é significativo e mostra bem a importância do desenho no seu desenvolvimento.

Uma grande defensora das vantagens da prática do desenho ao longo de toda a vida é a professora Eillen Adams que lecionou na Royal Academy of Arts e que tem dedicado os últimos dez anos ao projeto ‘o poder do desenho’, o qual procura investigar os efeitos do desenho na vida humana. Este interesse surgiu com a realização de um festival de celebração do desenho, que se revelou um sucesso e, desde então, realiza-se todos os anos, em várias cidades de Inglaterra. Para Eillen Adams

desenhar é algo que nos faz pensar, que desenvolve capacidades cognitivas. E dizemos que isso é válido não só para as crianças, mas para gente de todas as idades. Da mesma forma, que exercitamos o cérebro para o uso das palavras e dos números, também o fazemos para coisas visuais, como é o caso do desenho (2011).

Refutando a ideia amplamente divulgada, nomeadamente no ambiente escolar, de que as artes, e mais concretamente as artes visuais, não passam de um desperdício de tempo, o desenho “pode ser como um exercício, como ginástica para o cérebro. Aprendemos a compreender, a comunicar, a ser criativos e a tornar reais as nossas ideias” (Adams, 2011). Para aqueles que consideram que desenhar é uma questão de jeito, que se tem ou não se tem habilidade, a professora Eillen refere que “o desenho não é um talento natural, mas algo que se pratica e se trabalha, tal como uma criança que começa por emitir sons, e só com o tempo e a prática consegue dizer palavras” (Adams, 2011). Julgamos ter ficado demonstrada a necessidade de incluir as artes visuais em qualquer sistema educativo, e durante todo o processo escolar. Seria um erro desvalorizar as suas potencialidades, relativamente a outras áreas de ensino.

Para exemplificar a importância das artes, nomeadamente as artes visuais, deixamos o seguinte exemplo prático. Numa escola pública da cidade de Boston, apesar de ter sido construída recentemente e dispor de instalações propícias ao desenvolvimento do ensino através da arte, estas nunca foram utilizadas. A escola era caracterizada pela indisciplina e violência dentro das salas de aula, ao ponto do diretor da escola ser forçado a contratar seguranças para manter a ordem. A violência chegou a um estado tão grave que os alunos foram impedidos de levar a mochila para o interior da escola, a fim de reduzir o número de armas em circulação. Com este cenário, o cargo de diretor desta escola era pouco desejado, e foram vários os diretores a passar por este posto. Somente com a chegada do diretor Andrew Bott é que houve estabilidade no cargo. Este novo diretor resolveu dar uso às instalações que tinha ao seu dispor e optou por substituir os seguranças por professores de artes. A partir desse momento

as paredes dos corredores viraram muros de exposição, os entulhos no estúdio deram espaço às aulas de dança e a orquestra voltou a tocar. De acordo com Bott, o contacto com as artes deixou os alunos mais motivados e com maior espírito de empreendedorismo (O Globo, 2013).

### **1.3 Educação e arte**

Entre estes dois conceitos existe uma forte ligação, a educação e a arte devem caminhar em conjunto durante toda a vida do ser humano. Para que não se distinga onde começa uma e acaba a outra, devem funcionar como um só elemento educador. São estas três atividades que preenchem a vida do ser humano, o aprender, o fazer e o fruir. A arte é de tal forma importante que, no início do processo educativo existe ou deveria existir mais arte do que

educação. De acordo com a conhecida afirmação de Leonardo Coimbra, ‘a primeira educação deve ser artística e as próprias virtudes só podem ser dadas à criança pelas intimações de harmonia estética’. A arte revela-se, desta forma, o instrumento mais eficaz de preparação e motivação, para uma educação posterior mais ligada ao lado cognitivo.

A introdução das artes na educação em Portugal é da responsabilidade de Almeida Garrett, ao defender a importância das artes na educação. Contudo, somente no ano de 1956 é criada a Associação Portuguesa de Educação pela Arte, suportada por diversos pedagogos. O modelo pedagógico não se limita ao ensino das artes, mas defende a educação através do uso das artes.

O objetivo não são as artes, mas a Educação, considerando as artes como as metodologias mais eficazes para se conseguir realizar uma educação integral a todos os níveis: afetivo, cognitivo, social e motor. Podendo-se considerar o único modelo até hoje existente que aponta como seu primeiro objetivo a educação afetivo-emocional (Sousa, 2003: 30).

Este modelo pedagógico não pretende a simples promoção das artes, mas antes um aproveitamento das suas características para o benefício de uma educação integral que se ocupa do desenvolvimento de todas as componentes do ser humano.

O reconhecimento da inclusão das artes no sistema educativo surge com a lei de bases do sistema educativo (lei n.º 46/86 de 14 de Outubro). Particularmente o artigo 3, alínea b:

contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico (Diário da República, 1986).

Contrariando o que está estabelecido, a educação artística não se limita à inclusão curricular de disciplinas ligadas à arte, numa postura de simples transmissão de conhecimentos, ou produção de obras de arte com o propósito de encontrar futuros artistas. A educação artística defende um equilíbrio curricular sustentado entre as diversas áreas do saber, proporcionando uma educação ampla. O que a educação artística propõe é que se criem condições a uma integração interdisciplinar de todas as disciplinas, convergindo “ para a verdadeira essência da Arte: a elevação espiritual, a formação da pessoa no que há de mais sublime em si, a sua formação humanística, a formação dos seus valores morais e éticos” (Sousa, 2003: 63). O desenvolvimento global do ser humano deve passar necessariamente pelo contato com a arte, quer do ponto de vista do apreciador, como do criador. É a arte que proporciona prazer e felicidade, conduzindo a valores de natureza moral e espiritual. A

educação através da arte não pretende a simples promoção da arte, ou a identificação de novos artistas, nem tão pouco ensinar a contemplar teoricamente a obra artística. Temos o dever de contrariar a sociedade do imediatismo da aprendizagem exclusivamente técnica e funcional, que dará origem a adultos desequilibrados e infelizes que entregam as suas vidas a atividades vazias de conteúdo emocional.

Podemos excluir a arte da vida das pessoas? Quais seriam as consequências do desaparecimento da música, do cinema, da literatura, da dança, da pintura, da escultura? Que sentido teria a vida? É a arte que dá sentido à vida. A sociedade atual depara-se com problemas muito sérios: os conflitos entre nações subsistem, as consequências da poluição são cada vez mais sentida por todos, a vulnerabilidade a doenças físicas e mentais é cada vez maior apesar dos avanços na medicina, a economia global causou um recuo dos direitos adquiridos pelos trabalhadores durante décadas de reivindicações, o aumento do fosso entre ricos e pobres não tem fim à vista... Vivemos num mundo exigente em que a grande maioria da população se preocupa sobretudo em sobreviver. Impossibilitados de usufruir da beleza da vida, somos cada vez mais infelizes. Só através das artes podemos reverter esta situação. As atividades criativas podem curar a alma, melhorando o nosso ambiente através de uma ligação à natureza e ao belo, criando um equilíbrio entre o tempo despendido no trabalho e no lazer (Sousa, 2003).

Há na nossa sociedade a ideia instituída de que as artes são uma perda de tempo e que nada de significativo se pode aprender. Contrariamente aos subjetivistas, David Best é da opinião que a experiência artística é cognitiva e racional, envolvendo aprendizagem e compreensão, tal como as denominadas matérias principais, a matemática e as ciências. Best, na sua obra 'A racionalidade do sentimento', pretende acabar com a noção de arte ligada a algo oculto, interior e metafísico, por entender que estes adjetivos assolam a imagem das artes tornando-a subjetivista. Esta subjetividade constitui uma ameaça real sobre as potencialidades da arte na educação. Ao defendermos os adjetivos atrás mencionados, estamos a dar espaço para que se entenda que a arte, por ser relativa quanto à sua explicação, nada se possa aprender. Ao pretender que se defenda uma arte racional, David Best não descarta o carácter emocional da arte, havendo uma interdependência entre os conceitos de racional e emocional: "os aspetos de sensibilidade que são do campo das artes são dados somente pela compreensão, conhecimento e racionalidade" (Best, 1996: 22). Ao nos considerarmos um ser racional, podemos fazer alguma tarefa sem que utilizemos a nossa capacidade de pensamento? A nós

parece-nos que não. Para Best, é precisamente “a possibilidade de justificação racional que demonstra que as artes são completamente educacionais” (Best, 1996: 51).

Uma das causas de divergência quanto às potencialidades educativas das artes está em considerar que o artístico e o estético são sinónimos, quando não o são. O artístico é aplicado na caracterização das obras de arte, ao passo que o estético diz respeito a considerações sobre a beleza de algo. Admirar uma paisagem é artístico? Não, porque o que está em causa são apenas concepções de beleza. No caso de uma obra de arte, Best defende que ambos os pontos de vista, o estético e o artístico, devem ser considerados. Somos da opinião que a obra ‘A racionalidade do sentimento’ dá um grande contributo para esclarecer efetivamente o elaborado conceito de arte, clarificando o valioso contributo que as artes podem ter na educação.

Na cidade ideal de Platão, a educação seria a função mais importante e todas as pessoas teriam que ter a mesma educação, sendo posteriormente preparadas para exercer a sua atividade profissional. A educação deve, acima de tudo, integrar o indivíduo na vida comunitária. Deve ter início na infância, na qual as artes teriam um papel fundamental, particularmente a música. O contacto com as artes permite ao ser humano uma alma mais bela, sábia e virtuosa. Contudo, teria que se sujeitar a música a uma regulamentação que a obrigaria à transmissão de conceitos como a virtude, a harmonia e sobretudo a beleza. Desta forma estaria a moldar o espírito e as mentalidades, resultando numa alma boa. Depois da alma, Platão não esqueceu o corpo, defendendo que o corpo deve ser cuidado pela prática de atividades físicas e por uma alimentação regrada. “Depois da música, é na ginástica que se devem educar os jovens” (Platão, 2001: 136). Como podemos constatar, é notória a preocupação em encontrar equilíbrios entre a mente e o corpo.

Ken Robinson, na sua obra “O elemento”, vem demonstrar a importância para o bem-estar, felicidade e saúde de cada pessoa, em encontrar o seu ‘elemento’, ou seja, descobrir quais são as suas paixões individuais, de forma a encontrar o seu potencial. O autor acredita que todos os seres humanos nascem com enormes potencialidades, que podem ser desenvolvidas, basta que, para isso, cada pessoa tenha a possibilidade de identificar o seu ‘elemento’. Saber quais são as nossas potencialidades pode não ser uma tarefa fácil, é necessário estarmos conscientes do contexto em que estamos inseridos e explorar todas as vias possíveis. Surpreendentemente ou não, o autor entende que a educação é a principal causa que dificulta a definição das potencialidades de cada um. Conhecedor de diversos sistemas de ensino, Ken Robinson entende que, inexplicavelmente, todos eles estão a piorar. É

necessário “pensar de maneira diferente acerca de nós próprios e do modo como vivemos; acerca da forma como educamos os nossos filhos e gerimos as nossas organizações” (Robinson, 2010: 12). Os políticos ainda não entenderam a necessidade de reformular a organização escolar, a qual foi concebida para ir de encontro aos interesses económicos da época da revolução industrial, em que as matemáticas, as ciências e as línguas eram essenciais. Este tempo pertence ao passado, é necessário uma revolução que introduza uma nova conceção de inteligência, passando do paradigma da aquisição de conhecimentos, para a produção de novo conhecimento, no qual a criatividade terá um papel fundamental. Manter a atual escola significa “asfixiar algumas das mais importantes capacidades de que os jovens precisam para se afirmarem na cada vez mais exigente sociedade do século XXI: os poderes da mente criativa” (Robinson, 2010: 27).

As entidades políticas ainda acreditam que os sistemas atuais são os que oferecem mais garantias, tanto à economia como às pessoas. Mas, na realidade, o que caracteriza uma economia competitiva é a sua capacidade criativa. O sucesso de uma empresa baseia-se na sua capacidade de fazer diferente da concorrência, de fazer criativamente. Subsistem conceções dos conceitos de inteligência e criatividade que estão ultrapassados. Contrariamente ao que está instituído, a inteligência é abrangente, não se restringe somente ao raciocínio verbal ou matemático. Relativamente à criatividade, é errado pensar-se que somente as pessoas ligadas às artes são criativas, pois, na verdade, a criatividade, tal como a inteligência, é utilizada em toda a atividade humana. Ken Robinson defende a existência de uma relação estreita entre inteligência e criatividade, referindo que “não se pode ser criativo se não se agir com inteligência. De igual modo, a mais elevada forma de inteligência é pensar criativamente” (2010: 64).

O papel desempenhado pela escola está gasto. Alunos, pais e professores são conduzidos por uma linha estreita, que não permite olhar para o lado. A escola é uma ‘fábrica’ em que tudo é standardizado, regulado e avaliado, produzindo cidadãos também eles normalizados. A preocupação pela definição da personalidade de cada um perdeu importância, se é que alguma vez existiu. Importante é prosseguir os estudos, obter uma licenciatura e ingressar no mercado de trabalho. Contudo, se na década de setenta, uma licenciatura era sinónimo de um emprego garantido, agora não é assim. Aliás, o número de pessoas com licenciatura já supera largamente a oferta de emprego e prevê-se que “nos próximos trinta anos haverá mais pessoas a obter uma licenciatura do que o total de licenciaturas desde o começo da história” (Robinson, 2010: 222).

É necessário reformular profundamente o sistema educativo atual, a sua função não pode ser a de continuar a formar pessoas, como se de uma linha de montagem se tratasse. É verdade que estão a ser implementadas reformas, contudo as medidas que estão a ser tomadas são retrógradas, fazendo com que este sistema educativo se torne ainda mais desadequado. As reformas propostas insistem na supervalorização das disciplinas ditas nucleares em detrimento das disciplinas artísticas. O processo de avaliação também foi revisto, acentuando a sua fundamentação na elaboração de exames. Esta opção está a ser levada a um extremo tal que os professores se abstêm de ensinar parte do programa, dedicando grande parte do tempo à preparação dos seus alunos para os referidos exames. Do nosso ponto de vista, estas alterações estão completamente erradas e só farão com que o distanciamento entre os alunos e a escola se agrave, com sérias consequências para a motivação dos alunos.

“A educação deveria ser um dos principais caminhos para nos levar ao elemento. No entanto, é comum ser precisamente ao contrário” (Robinson, 2010: 217).

Robinson acredita que os exames devem ser realizados com o propósito de melhorar a educação, no sentido de melhor responder às necessidades dos alunos. A questão é que a função dos exames serve unicamente para escalonar os alunos mediante as suas capacidades. Como podemos constatar, as medidas introduzidas têm incidido sobre o currículo e a avaliação, mas estão a prejudicar consideravelmente a outra componente do ensino, a prática pedagógica. É precisamente o processo pedagógico que precisa de ser alterado, devendo, desde logo, promover a interdisciplinaridade, fazendo com que os professores das diferentes disciplinas trabalhem em conjunto e aconteçam aprendizagens caracterizadas pela experiência e pela prática efetiva dos conteúdos teóricos. Entendemos que as disciplinas artísticas poderão ser o elemento chave nesta transformação (Robinson, 2010).

As alterações políticas promovidas pelo estado são justificadas principalmente por questões de ordem financeira. Atualmente, o nível de cortes das verbas destinadas à educação é enorme, chegando mesmo a por em causa o próprio funcionamento do sistema de ensino. Contudo, entendemos que a importância de uma boa educação é fundamental para o futuro de um país, e que os cortes poderiam, talvez, ser feitos noutras áreas, evitando a todo custo a educação. “Numa sociedade racional, só se põe a questão da prioridade, e nenhuns serviços em tal sociedade, salvo os que se destinam à alimentação e proteção da própria vida, devem ter prioridade sobre a educação” (Read, 1982: 363).

Parece-nos importante partilhar a visão de Tolstoy, que em 1899 defendia que “artistic activity will become accessible to all men ... all will learn music and depictive art (singing

and drawing) equally with letters in the elementary schools” (1899: 168). Estamos certos que esta é a escola do futuro.

#### **1.4 Estímulo à criatividade**

*A imaginação é mais importante que o conhecimento. O conhecimento é limitado. A imaginação envolve o mundo.*

A atividade artística possibilita o desenvolvimento de uma atitude criativa. O ato de fazer é intrínseco ao ser humano e, por isso, importa, nesta sociedade da inovação, estimular a criatividade para obtermos um fazer diferenciado e rico, que irá certamente incrementar a qualidade de vida, quer a nível funcional, quer económico. Sendo a arte um ótimo contributo para o desenvolvimento da criatividade, parece-nos fundamental que:

o tipo mais elevado de imaginação é precisamente aquele que se ocupa da criação de proporções e harmonias abstratas. É este tipo de imaginação que, como vimos, se exprime na música, na arquitetura, no desenho individual (Read, 1982: 45).

A criatividade é a capacidade que permite ao ser humano evoluir e destacar-se dos outros seres. Apesar de estar enraizada a ideia de que o ser humano se distingue dos outros animais pela sua inteligência, na realidade o que permitiu o desenvolvimento do ser humano foi a sua capacidade criativa. Só recentemente Guilford (1950) faz a distinção entre inteligência e criatividade, referindo que criatividade surge de “uma sequência de raciocínio associativo, surgindo a visão imediata e intuitiva, de modo aberto e imaginativo, não proporcionando apenas uma solução, mas várias hipóteses de solução para o mesmo problema” (Sousa, 2003: 188). Esta aptidão de criar algo de diferente através da associação de conceitos no espaço irreal conduziu à evolução da humanidade.

Das palavras de Einstein depreendemos que a capacidade de imaginar supera o próprio saber. O cientista que seja possuidor de todo o conhecimento da sua área, se não for capaz de pensar de forma criativa, não consegue dar utilidade a todo o conhecimento que possui, de forma a criar algo novo, ou seja, se não existe evolução, o seu conhecimento torna-se pouco útil. Pensava-se que o ato criador estava reservado somente a pessoas especiais, aos génios. Atualmente já é reconhecida a existência em todos os seres humanos de um impulso que nos leva a fazer coisas, “instinto que não pode ser explicado por teorias da libido ou vontade de poder, mas é desinteressadamente experimental” (Read, 1982: 343 - 344). Este ‘instinto’, ou impulso, é intrínseco, faz parte da condição do ser humano e é o que o torna tão especial. A

criatividade não é única e exclusivamente do domínio das artes, mas abarca qualquer assunto. No entanto, permanece na maioria das pessoas, e também dos professores, a ideia de que a criatividade não pode ser ensinada, ou se é ou não se é criativo. Mas concretamente, o que é criatividade? Basta que se crie algo, para ser criativo? Não podemos avançar com uma definição objetiva do que é a criatividade:

ser criativo é, precisamente, fazer alguma coisa original que, necessariamente, não poderia ter sido conseguido por seguir, exclusivamente, regras ou normas de conformidade. Só se, o que se realiza, transcende ou modifica mesmo as regras, ou normas, é que se pode ser criativo” (Best, 1996: 128).

A inexplicabilidade do processo criativo leva a que se possa dizer que, se não pode ser explicado, logo não pode ser ensinado. Os subjetivistas caem em contradição ao conceberem a criatividade, como algo ‘interior’ à qual não podem ser aplicados critérios objetivos. Ao mesmo tempo, é a forma que usa para proceder à avaliação de uma obra de arte. A avaliação não é um critério objetivo? “Reconhecer alguma coisa como criativa é empregar critérios objetivos” (Best, 1996: 130). A competência técnica não faz necessariamente alguém criativo, mas é um requisito essencial. Podemos depreender que se pode ensinar e avaliar as técnicas, mas o que dizer relativamente à criatividade em ‘si própria’? O próprio autor responde à questão levantada. No seu entender “ao ensinar as disciplinas e os critérios de uma matéria, o professor está progressivamente a ampliar a capacidade criativa dos alunos” (Best, 1996: 144).

A questão da criatividade poder ou não ser incrementada pela escola tem a ver com as pedagogias adotadas. Com uma pedagogia rígida, centrada no ensino através da simples transmissão de conhecimento do professor para o aluno, dificilmente pode desenvolver as capacidades criativas dos alunos. Se adotarmos uma pedagogia flexível, com relações entre as várias disciplinas e que seja centrada nas necessidades dos alunos, estamos certamente a permitir um conjunto de atividades que vão educar o aluno para a necessidade de utilizar a criatividade durante a sua vida. “A criatividade certamente pode ser educada, não ensinada” (Best, 1996: 145).

Sabemos que durante a vida escolar de uma criança existem demasiados momentos inibidores da capacidade criativa. O nosso sistema de ensino está preocupado com a transmissão do conhecimento científico e técnico, sem deixar espaço para a criatividade. O ato criativo é tão natural como o respirar ou comer, logo é uma necessidade constante à qual deve ser dada liberdade. A criação é a materialização da criatividade nas mais diversas formas, seja numa obra-de-arte, num novo processo construtivo, ou num novo medicamento,

como tal, urge abrir espaço no nosso sistema educativo, pois “criar é mais importante que contemplar a criação alheia. A criança prefere fazer do que assistir (e ela passa a vida a ser levada a assistir: às aulas, à TV, ao futebol)” (Sousa, 2003: 196). Se não o fizermos, estamos a atrofiar as capacidades dos alunos e a não dar relevância à necessidade de criar novo conhecimento, que conduz a um dinamismo social e económico significativo. Os governos sentem alguma relutância em adotar um educação profundamente criadora, conduzidos por uma organização capitalista mais interessada em vender os seus produtos de forma automática, sem o questionamento por parte dos consumidores. Os governos receiam a educação criativa, pois “poderia tornar as gerações do futuro em seres fortes, de carácter, capazes de pensar por si próprios, fugindo a propagandas e fanatismos, capazes de criar em vez de consumir” (Sousa, 2003:199). São poucos os estados que contrariam esta atitude. Nos Estados Unidos da América existe uma forte motivação para o ‘fazer’, sem medo de errar, porque o erro faz parte do processo de evolução e deve ser visto de forma natural. Caso contrário, o medo, inibe todo o processo criativo e deixamos de fazer.

Para além da criatividade, a arte, e particularmente o desenho, favorece o ato da percepção, considerado a base de todo o pensamento. Restringindo a nossa análise à percepção visual, é através da visão que apreendemos o mundo e, mais concretamente, conseguimos captar um conjunto de características diferenciadoras de cada objeto. Esta informação é recolhida e armazenada pelo cérebro. A correlação desta informação denominada por ‘associações’ permite usar várias vezes a informação retida. Tal facto permite antever a nossa ação perante um determinado contexto. Ao longo da vida vamos criando como que uma biblioteca de imagens relativas a acontecimentos que nos preparam para agir perante o surgimento de situações similares. Segundo Read, “no decurso da maturação da criança, a imagem perde gradualmente a sua intensidade e individualização, e é substituída por conceitos, cuja função é facilitar o processo do pensamento e do raciocínio” (1982: 157). Quanto maior for a abrangência desta biblioteca visual, mais fácil será a formulação de soluções criativas.

## **1.5 Formação da personalidade**

O investigador António Damásio concluiu, no final do século XX, que o movimento e as emoções estão na base de todas as organizações neuropsicológicas. Anteriormente, H. Wallon concebera a personalidade como um todo indivisível nas dimensões biológica,

emocional, cognitiva, social e motora. De acordo com as diferentes teorias da personalidade, todas são unânimes em afirmar a individualidade do ser humano através da sua personalidade, que é única e homeostática. A personalidade de cada um é indivisível e necessita de equilíbrio para se manter saudável. O desejado equilíbrio só pode ser alcançado quando se trabalha todos os aspetos da personalidade. A escola, ao assumir na sociedade atual um papel de grande relevância na formação da personalidade dos nossos jovens, deve ela própria ser equilibrada. Contudo, assistimos recentemente à formação de desequilíbrios, ao atribuir-se maior relevância a determinadas disciplinas relativamente a outras. Falamos concretamente da excessiva valorização da língua portuguesa e da matemática, em detrimento da área das expressões e da moral. Estas alterações são contrárias à lei de bases do sistema educativo, nomeadamente ao número quatro do artigo segundo, o qual refere que o sistema educativo “responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos” (Diário da República, 1986).

Estão a surgir desequilíbrios relativamente à exaltação do lado cognitivo da personalidade em desfavor do lado emocional. É provável que surjam desequilíbrios psicológicos com mais frequência, originando patologias altamente incapacitantes para o ser humano. Está comprovado estatisticamente que as doenças do foro psicológico estão a aumentar exponencialmente e estes desequilíbrios afetam de forma dramática a felicidade das pessoas e das suas famílias. Paradigmaticamente, o recurso às artes, nomeadamente à música, à dança, à pintura, ao desenho, à expressão dramática e à atividade física, são as terapias que permitem a livre expressão. Significa que através das artes é reestabelecido o equilíbrio psíquico da pessoa. “O termo «expressão» significa saída, catarse das tensões emocionais, o que, sucedendo, evita situações de descompensação da personalidade” (Sousa, 2003: 205). A produção e vivência artística permitem a catarse provocando o alívio das tensões, criando um sentimento de reequilíbrio. A inexistência destes momentos de libertação altera o comportamento do ser humano, dando origem a comportamentos pouco adequados em sociedade. “And if men lacked this other capacity of being infected by art, people might be almost more savage still, and above all, more separated from, and more hostile to, one another” (Tolstoy, 1899: 44). Se os adultos sentem necessidade de se expressar, a falta de expressão numa criança é ainda mais problemática, pois estas podem divergir para comportamentos socialmente pouco aceites, que se não forem rapidamente resolvidos podem dar origem a adultos à margem da sociedade. Esta frase de Tolstoy é bem elucidativa da

importância das artes para um ser humano em equilíbrio. É a arte que nos faz lembrar que somos seres humanos.

A educação fica enriquecida ao deixar de se preocupar “exclusivamente para o ensino do saber, para ter como meta a formação do ser” (Sousa, 2003: 229). Esta alteração de metodologia pedagógica puerocêntrica irá colocar a pessoa no centro das preocupações da educação. Ao considerar-se a personalidade de cada um como sendo única e indivisível, surge a necessidade de um ensino individualizado, em oposição ao ensino coletivo e uniforme. O estado Português assume a adoção da perspectiva puerocêntrica, uma vez que na sua constituição prevê o desenvolvimento da personalidade de cada cidadão, como meio de obtenção do progresso social. A ser aplicado o puerocentrismo provocaria alterações substanciais no quotidiano escolar, porque na prática parece nunca ter existido e o facto é que nos distanciamos cada vez mais das suas características. Este retrocesso agrava o ambiente extrínseco da escola, afastando cada vez mais o aluno. O puerocentrismo defende o desenvolvimento da personalidade, deixando para segundo plano a transmissão de conteúdos, ou seja, valoriza-se o desenvolvimento de capacidades, em vez da acumulação de saberes. O papel do professor também se altera: visto como a única fonte de conhecimento e transmissão de saber, passa a ter um papel de agente motivador e incentivador, para que os alunos por iniciativa própria partam à descoberta de novo conhecimento sem medo do erro. Temos muitas dúvidas de que o sistema de ensino português reflita as características de um programa puerocêntrico. Assistimos é a um retrocesso das práticas pedagógicas, cada vez mais normalizadas e orientadas centralmente pelo Ministério da Educação. A criação de desequilíbrios, ao privilegiar a componente cognitiva em detrimento da dimensão emocional e motora, “são os derradeiros esforços das posições magistercentristas e perenistas, em manter as suas perspectivas, perante a inevitabilidade da evolução puerocêntrica” (Sousa, 2003:231).

Na nossa opinião, a educação passa pela satisfação das necessidades biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras, enriquecida pela interação do ser humano com o meio social em que está inserido, fazendo com que se desenvolva de forma equilibrada. Já Almeida Garrett concebia a educação em três vertentes, a educação física, moral e intelectual, e referia que “o fim geral da educação é fazer um membro útil e feliz da sociedade. O objetivo da educação é formar o corpo, o coração e o espírito do educando” (Garrett, 1984: 184). O desenvolvimento harmonioso deve atribuir a mesma importância às diferentes áreas, pois elas são interdependentes, o que faz com que não se possa progredir bem sem atender a todas as áreas simultaneamente.

## 2 MOTIVAÇÃO E AUTONOMIA

O estudo científico do conceito de motivação é relativamente recente, pelo que propomos uma breve explicação histórica de como este assunto foi tratado anteriormente pelas diferentes disciplinas.

A visão cognitiva é uma das mais antigas, defendida por filósofos como Platão e Aristóteles. Estes concebem o homem como um ser racional, com a capacidade de demonstrar conscientemente desejos ou objetivos e que possui capacidades para os alcançar. Surge a noção de vontade humana, ou seja “uma pessoa pensa naquilo que quer e trata de imaginar os meios para obtê-lo” (Murray, 1986: 14). Deste modo, a vontade passou a ser entendida como uma das ‘faculdades’ mentais do ser humano.

A teoria hedonista atingiu o seu apogeu nos séculos XVIII e XIX e defendia que o homem procura o prazer evitando a dor. O hedonismo é aqui tratado no sentido de entender o comportamento das pessoas e não como uma filosofia de vida em que o objetivo é a procura do prazer evitando a dor. Contudo, a teoria hedonista foi posta em causa, uma vez que, o que para um homem pode ser prazeroso, pode não o ser para outro, caindo assim no subjetivismo que reduz significativamente a sua validade científica. Posteriormente, vários psicólogos aprimoraram a teoria, reduzindo o seu lado subjetivo. Através da aplicação de medidas objetivas, conseguiram provar a existência de mecanismos fisiológicos inatos para o prazer e para a dor. Para McClelland existem dois fatores que fazem com que, determinada experiência possa ser de prazer ou sinónimo de dor. Esses fatores são a experiência anterior com o estímulo e a variação do grau de intensidade do próprio estímulo. Deste modo, podemos ter uma previsão da obtenção ou não de prazer anterior à ação. Assim, McClelland considera que a motivação consiste na experiência adquirida sobre um comportamento, suscetível de causar reações emocionais positivas ou negativas.

É a partir da teoria da evolução de Darwin que se inicia a teorização científica sobre motivação, e surge o conceito de instinto. Este conceito foi desenvolvido por outros teóricos como Freud, o qual pretendeu, de uma forma simples, explicar o comportamento humano, concluindo que o instinto sexual e o instinto agressivo são a essência deste comportamento. Porém, o desenvolvimento desta teoria fez com que o número de instintos aumentasse substancialmente, chegando a ser contabilizados cerca de seis mil instintos, tornando a teoria insustentável e, necessariamente, esta perdeu credibilidade.

A teoria do impulso é a mais atual. Em 1918, Woodworth classifica o impulso como a ‘energia’ que coloca o organismo em ação, divergindo do comportamento habitual. Apresenta bastantes semelhanças com a teoria do instinto, contudo recebeu maior aceitação na comunidade científica, uma vez que permite a realização de experiências objetivas e quantificáveis. O fisiologista Walter B. Cannon, em 1932, acrescentou um importante contributo a esta teoria, o conceito de homeostase. De acordo com o autor, a homeostase consiste no surgimento de desequilíbrios no corpo humano, os quais são responsáveis pelo desencadeamento de impulsos com vista a reestabelecer o equilíbrio. Por exemplo, a carência de alimento no corpo humano ativa o impulso da fome, o que leva à procura e consumo do mesmo, sempre com o objetivo de reestabelecer o equilíbrio. Assim, o conceito de impulso revela-se credível no estudo da motivação (Murray, 1986).

Na mesma linha de pensamento, a homeostasia, para o investigador Claude Bernard, baseia-se no ‘meio interno’ ou seja, o interior do organismo. O corpo é uma máquina biológica que, para se manter saudável, deve manter determinados parâmetros dentro de certos limites, mantendo o corpo em estado de equilíbrio. Os parâmetros vão desde a temperatura corporal, a sede, a fome e a necessidade de sono. Estas necessidades são reguladas pelo hipotálamo, localizado na base do cérebro (Gleitman, Fridlund, & Reisberg, 2003).

A palavra “motivação” provém do latim ‘movere’, que significa deslocar, mudar de lugar. O movimento está relacionado com o facto de a motivação funcionar como um impulso interno que desencadeia a ação. Segundo Murray, a motivação “é um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa” (1986: 20).

Outros autores partilham desta mesma ideia. Para Pfromm “os motivos ativam e despertam o organismo, dirigem-no para um alvo em particular e mantêm o organismo em ação” (1987: 112). Posteriormente, Pintrich e Schunk (2002) atualizam a definição de motivação, enriquecendo-a com novos elementos. Desta forma, a motivação é um “processo” deduzido mediante determinados comportamentos, a que acrescenta ainda a necessidade de um esforço físico e mental, que dará origem e sustentará a ação. A evolução da compreensão dos “processos” de motivação evoluiu significativamente nas últimas décadas. Sabemos agora que a maior parte das ações humanas e animais partem de um motivo que obriga a determinado comportamento. Os motivos são essencialmente de carácter biológico, fisiológico e psicológico, ocupam-se da manutenção da subsistência do organismo, bem como analisam a aproximação ou afastamento de determinadas sensações ou sentimentos

(Gleitman, et al., 2003). A motivação determina o comportamento do ser humano e está presente não só na aprendizagem mas também no desempenho, percepção, atenção, recordação, esquecimento, pensamento, criatividade e sentimento. Como podemos constatar é uma temática muito vasta, que tem despertado o interesse de diversos investigadores. O nosso objetivo passa especialmente pela forma como a motivação interfere com o processo educativo, e no desenvolvimento da personalidade individual. De acordo com Murray, “as emoções são reações fisiológicas e psicológicas que influem na percepção, aprendizagem e desempenho” (1986: 80). Por ser um conceito bastante complexo, existem opiniões distintas sobre o que é a motivação. Desde logo a relação entre emoção e motivação. Para alguns autores, a emoção é uma classe de motivos, enquanto outros acham que são dois processos completamente distintos. Para compreender melhor a relação entre emoção e motivação, foram realizadas diversas experiências, com o intuito de determinar a sequência de acontecimentos. A teoria de Magda Arnold apresenta a seguinte sequência de acontecimentos:

1. Percepção – a receção de estímulos externos (por exemplo, um piloto de bombardeiro vê um avião de caça aproximar-se dele).
2. Avaliação – uma apreciação dos estímulos como bons e benéficos ou maus e prejudiciais (o piloto reconhece o avião como um inimigo que poderá abatê-lo).
3. Emoção – uma tendência favorável aos estímulos julgados bons e oposta aos que se julgam maus (o piloto tem a tendência de fugir).
4. Expressão – um padrão de alterações fisiológicas organizadas no sentido de aproximação ou retirada, distinto para cada emoção, que acompanha a tendência sentida (o coração do piloto bate aceleradamente, os seus músculos ficam tensos, a sua boca fica seca, o corpo fica banhado em suor frio e ele sente calafrios no estômago).
5. Ação – a aproximação ou a retirada poderão ocorrer sem que outra emoção interfira (o piloto pode realmente não fugir em virtude da sua noção de dever, desejo de glória, etc) (Murray, 1986: 83).

De salientar a importância concedida pela autora às emoções, nos estados motivacionais. A emoção assume, assim, uma posição semelhante aos desequilíbrios homeostáticos: divergindo na origem, a emoção é exterior ao corpo.

Até ao momento estivemos a considerar a motivação humana de uma forma generalista. Se pretendemos estudar especificamente a sua aplicação no contexto escolar, teremos necessariamente que ter em conta as singularidades do ambiente escolar e subentender que a maioria das atividades escolares envolve processos cognitivos específicos, como a capacidade de prestar atenção, de processar a informação e capacidade de raciocínio. A preocupação do impacto da motivação sobre o ambiente escolar é relativamente recente. Até então parecia óbvio a necessária motivação dos alunos para a escola: era uma obrigação. Atualmente, as mudanças verificadas na sociedade contemporânea desencadearam o surgimento de uma nova

problemática, o desinteresse dos alunos pelo ambiente escolar e conseqüentemente pelo ato de aprender (Siqueira & Wechsler, 2006).

A aprendizagem resulta da experiência que é adquirida ao longo da vida por um organismo. No que diz respeito ao ser humano, a aprendizagem é essencial para nos assumirmos como tal. A maioria dos investigadores acredita que o organismo nasce com um determinado e limitado conjunto de ‘reflexos’ ou capacidades e, é pelo fenómeno da aprendizagem que as capacidades vão aumentando. O ato de aprender resulta da criação de conexões entre os estímulos, no âmbito do sistema límbico. Por exemplo, quando uma criança toca num radiador quente, sofre uma queimadura e sente dor. Ora, através da associação de estímulos aprende que tocar num radiador quente significa dor. Dada a complexidade do conceito de aprendizagem, não foi possível aos teóricos determinar um conjunto de leis que a definissem. Estão já estudadas diversas formas de aprendizagem, considerada a habituação a mais simples, a qual consiste na diminuição da reação a um estímulo, causada pela familiaridade com o mesmo. Outra forma de aprendizagem muito estudada é o condicionamento clássico, desenvolvido por Pavlov, segundo o qual a aprendizagem resulta da criação de associações entre acontecimentos ou comportamentos. Por exemplo, aprendemos que a seguir ao trovão, vem sempre o relâmpago (Gleitman, et al., 2003).

## **2.1 Motivação intrínseca e extrínseca**

Estudos recentes permitem concluir que a motivação assume um papel relevante no processo de aprendizagem, assim como a aprendizagem interfere com a motivação. Esta inter-relação está patente nos conceitos de motivação extrínseca e motivação intrínseca. A “intrinsic motivation concerns the performance of activities for their own sake, in which pleasure is inherent in the activity itself” (Gottfried, Gottfried, & Fleming, 2001: 3). De acordo com Kaplan, a motivação intrínseca resulta de um compromisso com a atividade, em que a razão para a fazer é o prazer e a satisfação que esta pode proporcionar. Já a motivação extrínseca é diferente: a execução da atividade proporciona meios para alcançar determinado fim, que vão para além da própria atividade. Desta forma, podemos dizer que o aluno extrinsecamente motivado é aquele que, apesar de desempenhar a tarefa, o seu maior interesse são as recompensas que dela podem advir, tais como, o reconhecimento por parte de pais, professores e colegas. Realiza a tarefa para cumprir com a sua obrigação, preocupado com a opinião dos outros, a exclusão social ou evitar punições. O aluno motivado intrinsecamente

envolve-se nas tarefas, considerando-as interessantes e geradoras de satisfação, trabalha por gosto em aprender (Kaplan, 2010). Para ficarmos com uma ideia clara do significado de motivação intrínseca, apresentamos o seguinte exemplo.

Numa primeira investigação sobre este fenómeno, foi dada a oportunidade de desenhar a um grupo de crianças da pré-primária. Via-se que as crianças tinham prazer nesta atividade, produzindo desenhos a um ritmo constante, embora não houvesse reforços em perspectiva. Aparentemente, faziam desenhos porque a atividade era divertida, ou, dito de outro modo, porque no desenhar estava a própria recompensa. A recompensa era intrínseca à atividade, e não separada desta (Gleitman, et al., 2003: 181).

Na educação, é um dado adquirido que as crianças adotam uma postura intrínseca perante o ambiente escolar e que com o passar dos anos, alteram a sua visão da escola tornando-se extrinsecamente motivados. Segundo um estudo realizado por Gottfried em que o objetivo era esclarecer o que acontece durante o crescimento da criança no que respeita à motivação, “the findings were consistent in supporting Hypotheses 1 and 2, which predicted that academic intrinsic motivation is a stable construct from childhood through late adolescence” (Gottfried, et al., 2001: 9). Analisando o resultado deste estudo, depreendemos que o problema da transição de uma motivação intrínseca para uma motivação extrínseca não está nos alunos, logo só pode estar na escola. É o próprio sistema em que a escola se organiza que atua sobre o aluno de forma extrínseca, “an increasingly extrinsic school atmosphere, ... and increasingly controlling school environments” (Gottfried, et al., 2001: 10). O ambiente escolar extrínseco origina o sentimento de ansiedade nas crianças. Esta emoção tem implicações graves no seu desenvolvimento, uma vez que as crianças que sofrem de grande ansiedade não conseguem por em prática todas as suas capacidades, particularmente nos testes e apresentações de trabalhos. “Essas crianças altamente ansiosas podem ter aptidões, mas estão demasiado receosas de um fracasso para que o seu desempenho possa ser perfeito” (Murray, 1986: 103). Os adolescentes querem de forma intrínseca aprender, contudo, quando as atividades adquirem novos propósitos como “obter boas notas, ganhar a aprovação de professores e pais, e chegar à universidade” (Murray, 1986: 126) entramos no âmbito da motivação extrínseca. À medida que o aluno vai progredindo nos estudos este problema agrava-se, a escola torna-se mais competitiva e exigente em relação aos resultados escolares, criando ansiedade e uma preocupação excessiva pelos resultados das avaliações. O ambiente escolar revela-se como o principal causador da motivação extrínseca, mas também a sociedade, concretamente os pais dos alunos, que, influenciados pelo instituído nas escolas, implementam tarefas extrinsecamente motivadoras. Na opinião de Ken Robinson, o atual

sistema educativo vigente na maioria dos países “está a asfixiar os talentos e as capacidades individuais de demasiados alunos e a destruir a sua vontade de aprender” (Robinson, 2010: 28). São diversas as vozes que se levantam contra as atuais práticas pedagógicas que afastam as crianças da escola. É necessário compreender que as crianças de agora são completamente diferentes das de há trinta anos atrás e, portanto, é necessária uma nova escola que não destrua a vontade inata de aprender de uma criança.

As crianças pequenas têm uma ânsia notória em aprender a fazer coisas. Essa ânsia logo se perde, após a exposição da criança à educação formal. Uma razão talvez seja em que a atividade intrinsecamente compensadora da aprendizagem se transforma numa reação para obter notas, ganhar a aprovação de professores e pais, e chegar à universidade, onde poderá converter-se num homem habilitado ou lograr um bom começo no mundo dos negócios” (Murray, 1986: 126).

Diagnosticada a origem da motivação extrínseca, será possível alterar esta situação? Certamente que algo deve ser alterado, a escola deve providenciar condições favoráveis a um ambiente intrínseco. Desde logo, os professores devem adotar uma postura entusiasta relativamente à forma como lecionam, criando tarefas de dificuldade ótima a moderada, utilizando a divergência, a novidade, a surpresa, tratando temas relacionados com os interesses dos alunos, para além de conceder maior grau de autonomia e de escolha aos discentes. Os pais podem também ter um papel importante para uma motivação intrínseca, devendo conceder maior grau de autonomia aos filhos relativamente aos assuntos da escola, reforçando a sua autonomia, bem como providenciar experiências intelectuais estimulantes. Iniciar estas práticas desde a infância é vital, de modo a evitar o surgimento de casos de baixa motivação (Gottfried, et al., 2001). Como vimos, a motivação intrínseca surge na infância e tem continuidade de forma estável ao longo do crescimento da criança, como tal está fase assume uma importância vital para que, no futuro, esta criança seja um adolescente intrinsecamente motivado. De acordo com Gottfried et al. “this underscores the importance of implementing motivational assessments during the elementary school years so that strong and weak areas of academic intrinsic motivation may be determined” (2001: 11).

É consensual dentro da comunidade científica que a motivação intrínseca é benéfica para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Os benefícios são vários, desde a inexistência de recompensa externa, para além de que “enhanced comprehension, creativity, cognitive flexibility, achievement, and long-term well-being” (Kaplan, 2010: 4). A apresentação dos resultados do estudo de Gottfried mostra que esta forma de motivação permanece desde a infância até à adolescência tardia. Estudos recentes consideram que existe um declínio gradual da motivação intrínseca, e por vezes também da própria motivação

extrínseca, numa fase mais tardia (Kaplan, 2010). Mais uma vez, a causa deste declínio não é originada pelo aluno, mas pela prevalência de um ambiente extrínseco na escola.

A escola atual é incapaz de acompanhar a evolução da sociedade. A sua lentidão em se reformar, cria uma incapacidade em perceber os anseios dos alunos. Numa época dominada pela economia, a escola desenvolve o seu trabalho em sua função. Estamos perante uma escola formativa, que prepara o aluno para suprir as necessidades do mundo laboral. Ao perder a função educadora de criação de seres livres e conscientes do mundo que os rodeia, possuidores de um conhecimento alargado do nosso mundo, a escola está a criar especialistas, profissionais qualificados unicamente numa área particular, colocados à disposição do sistema económico. Este ambiente escolar excessivamente preocupado com as avaliações e resultados escolares centra as suas preocupações na integração do aluno no mercado laboral, esquecendo as necessidades dos adolescentes “for autonomy, self-expression, and meaningful social interaction” (Kaplan, 2010: 4). É claro que a escola também deve preparar os alunos para tarefas para as quais não estão motivados. Neste caso, os professores devem explicar de forma clara o valor da tarefa para o futuro dos seus alunos, fazendo com que estes adquiram consciência da importância da tarefa e a encarem de forma apropriada, apesar de ser uma tarefa extrínseca (Kaplan, 2010).

## **2.2 Autoestima e autoconceito**

A abrangência do conceito de motivação leva-nos a direcionar a nossa pesquisa para a análise da autoestima e autoconceito que assumem grande relevância na definição de alunos motivados intrinsecamente ou extrinsecamente. A autoestima é definida como “a global evaluation reflecting our view of our accomplishments and capabilities, our values, our bodies, others’ responses to us, and even, on occasion our possessions” (Kazdin, 2000: 213). Rosenberg define autoestima da seguinte forma:

self-esteem is a positive or negative orientation toward oneself; an overall evaluation of one's worth or value. People are motivated to have high self-esteem, and having it indicates positive self-regard, not egotism. Self-esteem is only one component of the self-concept” (University of Maryland, 2013).

A autoestima assume especial relevância para o ser humano, uma vez que influencia o seu desenvolvimento intelectual. Um baixo índice de autoestima está relacionado com estados depressivos, enquanto a autoestima a níveis normais, é importante para o equilíbrio

psicológico do ser humano. A sua importância fez com que vários investigadores se dedicassem ao seu estudo. Surgiram vários mecanismos e estratégias que permitem elevar os índices de autoestima. Em vários estudos concluiu-se que dar a oportunidade a um indivíduo de expor os seus valores, pode afetar positivamente a sua autoestima (Kazdin, 2000). A diversidade de mecanismos é elevada, contudo nenhum é suficientemente completo e conclusivo.

No que diz respeito ao autoconceito, Marsh resume-o da seguinte forma: “self-concept, broadly defined, is a person’s perceptions of him or herself.” (1985: 107). A este respeito, Rosenberg defende que o autoconceito é a "totality of the individual's thoughts and feelings with reference to himself as an object." Besides self-esteem, self-efficacy or mastery, and self-identities are important parts of the self-concept” (University of Maryland, 2013).

A perceção que cada ser humano tem de si próprio é formada ao longo dos anos, e é influenciada pelo ambiente em que está inserido. Este ambiente assume um papel preponderante na constituição do autoconceito. O ser humano que esteja inserido num ambiente favorável e receba avaliações feitas por outros, reforços e atribuições pelo seu comportamento, aumenta as probabilidades de criar um autoconceito benéfico à sua integração na sociedade. A definição de autoconceito não foi sempre precisa, sofreu imprecisões teóricas na sua formulação, que foram agravadas pelo facto da inexistência de mecanismos de medição adequados (Marsh, 1985). O autoconceito está diretamente relacionado com a autoestima, o que os distingue é o tipo de resposta. Enquanto a componente cognitiva está associada ao autoconceito, a autoestima está mais ligada à componente afetiva. “Self-concept refers to what we believe about ourselves and self-esteem is related to how we feel about or evaluate ourselves” (Kazdin, 2000: 214). Relacionado com o lado cognitivo, o autoconceito permite obter uma ideia objetiva do que pensamos que somos em termos de capacidades físicas e intelectuais, enquanto a autoestima projeta uma ideia própria de como nos sentimos relativamente às nossas capacidades.

A autoestima assume uma importância assinalável no equilíbrio psicológico do ser humano e, por ser tão importante, está correlacionada com outros estados ou atitudes. Podemos associá-la a comportamentos positivos, como o desejo pelo controlo, a esperança, o alcançar objetivos, a autodeterminação, a necessidade de aprovação, mas também a sentimentos de solidão, ansiedade, depressão e agressão (Kazdin, 2000).

Para que o ser humano alcance o bem-estar, ele necessita de um equilíbrio físico e emocional: só a satisfação destas necessidades faz com que o homem se encontre no uso

pleno das suas capacidades, quer afetivas, quer cognitivas. Este estado permite um aumento da sua capacidade produtiva e aplica-se a todas as áreas que dizem respeito à vida do ser humano. A área da educação não foge à regra, pelo que alunos com elevada autoestima apresentam características como a resiliência, sociabilidade e autocontrolo, as quais lhes permitem desenvolver todas as suas capacidades. É um facto que a sociedade contemporânea adotou uma filosofia de vida que provocou o crescimento acentuado de casos de baixa autoestima, em pessoas de todas as idades e, como não poderia deixar de ser, afetou também o quotidiano escolar. Assim sendo, a escola deve desenvolver esforços no sentido de promover a autoestima e identificar casos de baixa autoestima (Zafar, Saleem & Mahmood, 2012).

### **2.3 A importância do ambiente escolar**

Para a criação de uma ‘atmosfera’ equilibrada e intrínseca não é suficiente a mudança de atitude dos professores, as escolas devem proporcionar o ‘ambiente do lar’, criando uma aproximação entre o lar e a escola. Uma vez que é no espaço escola que os alunos passam grande parte do seu dia, devem ser acautelados uma série de requisitos aos quais as instalações devem obedecer. A ventilação adequada, a higiene dos espaços, as cores utilizadas e também todo o mobiliário e acessórios devem ser adequados às funções destinadas. Podem parecer detalhes, mas contribuem certamente para a melhoria da ‘atmosfera’. O ambiente, ou seja, as condições em que trabalhamos são muito importantes para a motivação intrínseca, “temos necessidades de criar ambientes – nas nossas escolas, nos nossos locais de trabalho, nos nossos serviços públicos – onde cada um se sinta inspirado a crescer criativamente” (Robinson, 2010: 13).

A investigação sobre a importância da motivação no ambiente escolar tem incidido sobretudo no aluno, esquecendo outras personagens que fazem parte deste ambiente. A escola é constituída por alunos, mas também por professores, auxiliares de educação e pessoal administrativo. Como todos fazem parte deste ambiente, devem ser todos incluídos nas preocupações dos investigadores. Tal como a sociedade se alterou, também a escola sofreu grandes mudanças na última década. A população estudantil alterou-se de forma dramática, exigindo do professor uma preparação cuidada de todas as suas aulas, para além de tarefas administrativas que têm sido, ao longo dos anos, transferidas para a alçada dos professores, fazendo com que “in a School’s Council report (1990) that teachers’ work had indeed become more complex and more difficult” (Le Cornu, 1999: 2). Para agudizar a situação, foi pedido

aos professores que passassem a ter um papel mais ativo e de maior responsabilidade na detecção e resolução de problemas sociais. Estamos de acordo que a função do professor está longe de se limitar simplesmente a uma transmissão de conhecimentos. Ele, ao estabelecer uma relação com os seus alunos, não consegue imiscuir-se dos problemas sociais que afetam os seus alunos. O problema reside no crescimento substancial de alunos a necessitar de apoio, muitas vezes com problemas de difícil resolução e que não encontram suporte na família. A profissão de professor é uma atividade exigente, causadora de elevados níveis de stresse, levando muitas vezes a esgotamentos emocionais e físicos. É necessário entender que os professores são pessoas normais, a quem não se pode pedir que trabalhem acima das suas capacidades.

When the body is stressed and orders the adrenal medulla to secrete epinephrine, a multitude of simultaneous processes occur in different tissues. In the lungs, muscle relaxation occurs; in the liver, free sugar units are mobilized from carbohydrate stores of glycogen; in the intestinal canal, cells react by dampening peristaltic activity; and, almost everywhere, fat tissue cells start degrading their lipid stores. Each of these changes helps the organism to cope with a stressful situation (Hoffmeyer, 2010: 30).

Como podemos verificar por esta demonstração do que acontece ao corpo humano quando sujeito a situações de stresse, não é saudável viver constantemente nesta condição, pelo que também a qualidade do trabalho desenvolvido não corresponde às capacidades do ser humano.

Recentemente, o ensino tem sofrido cortes orçamentais, especialmente na área da contratação de professores, criando uma sobrecarga de trabalho para os professores que estão em funções. Este aumento de trabalho é desgastante para o professor, como também prejudicial para os alunos, pois deixa de haver tempo para uma proximidade entre professor e aluno, provocando a quebra da autoestima. Vive-se um ambiente de austeridade económica nas escolas que é favorável a um clima extrínseco. Os professores vivem uma grande incerteza quanto ao seu futuro profissional e às condições de trabalho que lhes estão a ser impostas, logo a eles, que são o elemento mais próximo dos alunos. Existem razões para nos preocuparmos com a autoestima dos professores, por eles, mas também pelos seus alunos, pois, ao trabalharem em conjunto, influenciam-se mutuamente. Existem diversas atividades para melhorar a autoestima dos alunos, mas o seu sucesso depende da forma como são implementadas. Ao excluirmos o professor desta equação, os resultados são residuais. O sucesso destas atividades “depends on how children are treated by their teachers – they need to feel safe and secure, cared for and valued” (Le Cornu, 1999: 2). A importância da relação

professor/aluno tem vindo a ser estudada e os resultados confluem em considerar crucial, para a atividade educativa, a criação de uma relação positiva. A forma como os professores se sentem sobre eles mesmos, terá impacto no seu desempenho e na qualidade das relações que estabelecem. A sala de aula é um ambiente em que o professor exerce um papel central, logo é ele que tem a possibilidade de criar uma atmosfera propícia à aprendizagem e a uma relação positiva entre todos. A criação deste ambiente, no qual as crianças se sentem bem, aumenta a probabilidade de uma aprendizagem mais rica, cria as condições para a manutenção dos níveis de autoestima e, conseqüentemente, mantém os alunos intrinsecamente motivados. “A atmosfera é a criação do professor. Criar a atmosfera de espontaneidade numa feliz indústria infantil é o segredo essencial, e talvez único, do sucesso de ensinar” (Read, 1982: 354).

Um estudo recente mostrou de que forma a relação com os alunos pode ser melhorada, concluindo que a capacidade de ouvir e responder do professor é determinante para a qualidade da relação com os alunos. Sobre a forma de ouvir, alguém disse “Kids don’t care how much teachers know, but they care how much they care and they care by the way they listen!” (Le Cornu, 1999: 4). Sobre esta questão, pensamos que o cenário ideal seria aquele em que o professor disporia de tempo suficiente para dar a atenção necessária aos seus alunos, contudo a tendência vai no sentido oposto. O elevado número de alunos por turma impossibilita este acompanhamento individualizado. Em turmas que chegam a ter 30 alunos, torna-se impossível conciliar a lecionação com a atenção individualizada que cada aluno merece. O excessivo número de alunos por turma faz com que um professor de Educação Visual em horário completo, possa ter mais de 300 alunos. O professor até em decorar os nomes dos seus alunos vai ter dificuldade, quanto mais em estabelecer a desejada ligação de proximidade. Do nosso ponto de vista, o que está a motivar estas alterações são, exclusivamente, questões de ordem financeira, que deterioram a qualidade do ensino. As Artes Visuais no terceiro ciclo do ensino básico resumem-se atualmente, a numa única aula de cem minutos destinada à disciplina de Educação Visual. O facto de só existir uma aula semanal faz com que o espaço de tempo entre aulas seja muito longo, fator que dificulta a aproximação do professor com a turma.

#### **2.4 A necessidade relacional**

É consensual a ideia de que o ser humano é um ser eminentemente sociável, o que significa que é pelas relações sociais que estabelece com o outro que alcança o bem-estar e a

felicidade. Apesar de reconhecida a importância da sociabilização, assistimos a uma tendência, no mundo ocidental, suportada pela crescente importância da economia, do surgimento da apologia do homem individualista, autónomo, multifacetado, capaz de se autorrealizar a todos os níveis. As relações que estabelece são estrategicamente pensadas para obter benefícios para a sua carreira profissional, renegando para segundo plano sentimentos de amizade, cooperação, amor e compaixão. Os avanços científicos nas neurociências preconizam, a breve prazo, alcançar a cura para diversas doenças causadas por erros de funcionamento do nosso cérebro. Num futuro próximo, talvez possamos ser capazes de apagar do cérebro más memórias e colocar boas, acabar com a depressão e outras doenças degenerativas, como a Alzheimer ou Parkinson. Acontece que, o que é preconizado pelas neurociências transforma o ser humano numa máquina, ainda que biológica, mas da qual se consegue determinar ou alterar toda a sua vida. Com uma visão diferente, pode-se argumentar que: “persons are not substances, defined by separability and individuality. Rather, by their very essence, they are relations” (Dinis, 2010: 78).

A criação de um sistema de comunicação como a linguagem é a prova de que o ser humano é um ser relacional e que, ao estabelecer este contato com o outro, evolui a todos os níveis. A necessidade de criar relações com o outro contribui não só para o desenvolvimento pessoal, mas também para a manutenção de um equilíbrio psicológico, que conduz necessariamente a um bem-estar físico e emocional, necessário ao sentimento de felicidade. A necessidade relacional, vista por Freud, é baseada na necessidade de satisfação de necessidades biológicas. O ser humano utiliza o outro para satisfazer uma necessidade própria. Contudo, entendemos que esta necessidade vai para além da satisfação de uma necessidade. O ser humano necessita estar integrado, de pertencer a determinado conjunto. Desde a pré-história que o homem se reunia em grupos cooperantes para se defender dos perigos e aumentar a suas probabilidades de êxito. Pertencemos às mais diversas organizações, desde a coletividade cultural do bairro, ao clube de futebol, ou ao partido político. O fenómeno crescente das redes sociais é um claro exemplo da necessidade que o ser humano manifesta em ser relacionar com o outro, e também de pertencer a algo com que se identifica.

When we view a person as fundamentally relational, she is seen to live in a web of relations, not in a world of juxtaposed individuals who fight their own battles. Human beings have the opportunity to seek attachment to the others both in opportunistic ways and by seeking to enter into a community (Dinis, 2010: 85).

A sociedade contemporânea, apesar de nos conduzir ao individualismo, mantém a necessidade de estabelecer relações. A massificação da utilização de meios de comunicação, como a internet e o uso das redes sociais, revela que, apesar do ambiente individualista, o ser humano necessita de manter o contato com o seu semelhante. Entendemos que a necessidade relacional nunca foi tão importante como agora, o que aconteceu foi o surgimento de uma nova forma de contato não presencial, através da internet. Agora podemos levantar a questão: será que esta nova forma de contato entre as pessoas produz o mesmo efeito que as formas tradicionais? Tudo leva a crer que não. Através da internet podemos estabelecer contato com pessoas de todo o mundo, mas nada substitui a necessidade de uma relação física e visual, que desperte todos os sentidos. “From the relational perspective, experience of interpersonal relations is precisely *what* makes us into persons” (Dinis, 2010: 91).

Pelo exposto, podemos concluir que existe realmente uma necessidade relacional entre seres humanos. No caso concreto do ensino, esta necessidade é crucial em todos os aspectos, já que a capacidade de sociabilização é uma competência fundamental para a inserção do aluno na sociedade e que o acompanhará durante toda a vida. A escola é um dos instrumentos de sociabilização com maior peso numa sociedade, o convívio com colegas, professores e funcionários, proporciona o desenvolvimento das capacidades relacionais. Sendo os professores a face mais visível da escola, é também a eles que cabe estimular e desenvolver um ambiente propício ao estabelecimento de relações favoráveis, às quais os alunos atribuam significado. “In Medicine, relationality is often treated as important to clinical contacts between both healer and patients and among the healers themselves” (Dinis, 2010: 94). Podemos estabelecer um paralelo com a educação, em que a qualidade relacional existente entre professor e aluno é um ingrediente que facilita, não a cura, mas a educação. Também a boa relação entre professores pode significar a criação de um projeto estruturado, para o qual todos participam de forma cooperativa, em que todos ficam a ganhar.

Estamos de acordo com Alfredo Dinis, na questão do abandono do individualismo em favor de um cooperativismo entre as pessoas. Somente através da entajuda mútua, numa perspectiva construtiva, se obtêm resultados cada vez melhores. A aplicação desta filosofia de atuação necessita de uma mudança do paradigma atual da escola, a qual nos últimos anos se tem vindo a distanciar destes pressupostos. Assistimos a uma escola cada vez mais individualista, que incentiva a competitividade em detrimento da cooperação entre alunos e professores. Esta realidade é o reflexo da sociedade ocidental neoliberal, que colocou a

economia no centro das suas preocupações, em detrimento das reais necessidades do ser humano.

A sociedade ocidental neoliberal, sustentada nos avanços da ciência, defende que o ser humano pode desenvolver-se de forma autónoma. Entendem o ser humano como uma entidade individualista e autónoma, capaz de viver numa bolha própria, separado dos outros seres. Ao estabelecer o individualismo, provoca o aparecimento da competição desmedida, que divide as pessoas em vencedores e vencidos, eliminando os conceitos de solidariedade e cooperação. A contrariar esta tendência neoliberal, a Psicologia, nos últimos 30 anos, “has shown that we become persons through a history of relating to others” (Major, 2010: 106).

Vivemos tempos em que a escola está a ser sujeita a um deterioramento das suas funções. As medidas economicistas impostas pela política neoliberal estão a causar um retrocesso no papel que a escola vinha a desempenhar em Portugal. As restrições orçamentais dificultam a relação entre professores e alunos. Do nosso ponto de vista, será necessário um conjunto de alterações para reverter esta situação, desde logo a diminuição do número de alunos por turma. Esta medida é fundamental para que o professor possa dispor de tempo para estabelecer uma relação mais próxima com os alunos. Também é necessária uma simplificação dos processos burocráticos a cargo do professor. Assistimos recentemente a um investimento na informatização das escolas, o que deveria significar uma redução do tempo gasto pelo professor em questões burocráticas, mas a realidade é bem diferente, o sistema tornou-se ainda mais burocrático. De igual modo, seria importante proceder a uma diminuição de horas letivas, em favor de horas de acompanhamento. Entendemos que existe a necessidade de um acompanhamento mais próximo e individualizado. Para tal, propomos horas de acompanhamento, a pequenos grupos de alunos, particularmente aos que apresentem maiores dificuldades relacionais e comportamentais.

## **2.5 Autonomia**

O conceito de autonomia baseia-se na capacidade de um indivíduo se autogovernar. Segundo Kant, autonomia consiste na autodeterminação da vontade humana de acordo com uma legislação moral (Houaiss, 2003). Consultando a Stanford Encyclopedia of Philosophy (2013) podemos ler: “to be autonomous is to be a law to oneself, autonomous agents are self-governing agents”.

No contexto escolar, definir autonomia não é tão linear como as definições atrás mencionadas fazem parecer, pois os alunos nunca gozam de total autonomia no seu processo de ensino. Se assim fosse, estaríamos a falar de uma aprendizagem autodidata, o que não significa propriamente exercer autonomia no seu processo de ensino.

Mediante as definições de autonomia de vários autores, que tivemos a oportunidade de ler, achamos oportuno citar a definição de Vera Lúcia Paiva, que nos parece satisfatória:

Autonomia é um sistema sociocognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas e avaliação... dentro ou fora da sala de aula (Paiva, 2006: 88 - 89).

### **2.5.1 O aluno autónomo**

No âmbito da educação, um aluno autónomo adota um envolvimento ativo no processo educativo. Este envolvimento pressupõe uma vontade própria em estabelecer metas e escolher tarefas relativas aos seus interesses individuais. Aprender de forma autónoma obriga à proatividade do aluno no processo de aprendizagem: “there is convincing evidence that people who take the initiative in learning learn more things, and learn better, than do people who sit at the feet of teachers passively waiting to be taught” (Knowles, 1975: 14). Em contraponto com o cenário que acabamos de enunciar, o que temos é a passividade do aluno mediante a informação que lhe é oferecida, adotando uma postura de simples assimilação do conhecimento, sem haver lugar ao questionamento do que está a ser ensinado. Considera-se o professor como o único possuidor do conhecimento. Assim, entendemos que o desenvolvimento de seres autónomos é fundamental para preparar os futuros adultos para os desafios de um mundo em constante mutação. Por essa razão “the ability to learn on one’s own – that has suddenly become a prerequisite for living in this new world” (Knowles, 1975: 17).

Para Freire (2012), autonomia é conceder ao aluno liberdade para refazer o que lhe foi ensinado. Já para Benson (2008), a necessidade de um ensino autónomo é essencial para uma vida independente. A origem etimológica da palavra autonomia deriva do grego ‘auto’ que diz respeito a si mesmo e ‘nomos’ que significa lei, ordem (PUCRS – Escola Virtual, 2013). Trata-se, portanto, da capacidade do ser humano determinar as suas ações, baseando-se num conjunto de leis próprias que vai reunindo ao longo da sua vida. A sua integração na

sociedade depende em larga medida desta capacidade de estabelecer um conjunto de regras de conduta condizentes com a vida em sociedade.

### **2.5.2 O papel do professor**

Concebemos a ideia de que os professores, como o próprio sistema de ensino já entendeu, devem promover a autonomia, a qual é necessária e deve ser desenvolvida. Contudo, prolifera a ideia de que com a adoção de ligeiras alterações à metodologia de ensino, se alcança este objetivo. Criou-se a ideia que: “the assumption that autonomy is a capacity that can be developed in the classroom, without any strong implications of a need for situational freedom in the learning process” (Benson, 2008: 23).

O educador deve estar consciente da necessidade de respeitar a autonomia do educando, da mesma forma que deve respeitar a sua própria autonomia. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 2012: 63).

De acordo com o referido anteriormente, a autonomia pressupõe a existência de liberdade, mas será que devem ser impostos limites à liberdade do aluno? Na opinião de Trebbi, “human beings are not free in an absolute sense” (2008: 35). Existirá sempre uma condição a que este está subjugado que, no caso do aluno, passa por obedecer a um conjunto de regras impostas pelo sistema (estatuto do aluno) e à figura do professor. Segundo Freire, “a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada” (2012: 94). O autor é muito claro quanto à necessidade de existir um processo de controlo da liberdade, se não existir deixamos de ter liberdade. A aplicação de limites à liberdade deve ser ajustada para que não se sobreponha à autoridade. Quando os limites da liberdade são atingidos, deve ser a autoridade a reestabelecer o equilíbrio. A liberdade é algo que se conquista ao longo do crescimento de uma criança. Neste processo são chamados a atuar não só os professores, mas também todo o ambiente em que a criança está inserida, particularmente a família. À criança deve ser concedida de forma gradual poder decisório sobre a sua própria vida. Desta forma alcançamos a própria construção da personalidade individual de cada um, a verdadeira autonomia. Contudo, não podemos esquecer que faz parte da formação da autonomia o assumir das consequências das suas ações. Podemos concluir que a autoridade e a liberdade devem coexistir, preferencialmente

de forma equilibrada. O excesso de liberdade provoca excesso de autoridade, a ausência de liberdade é a inexistência de autoridade, mas não de autoritarismo.

A necessária liberdade não diminui a importância do professor, uma vez que este passa a transmitir o conhecimento de uma forma que possibilite aos alunos se apropriarem dele e elaborarem o seu próprio conhecimento. O papel do professor não pode ser menorizado ou esquecido, existe sim uma alteração das suas funções (Freire, 2012). Se na escola tradicional a função do professor é a transmissão do conhecimento, de uma forma uniforme para todos os elementos da turma, agora entende-se que este deve acompanhar de perto o desenvolvimento do aluno, fornecendo os instrumentos que este necessita para, ele próprio, desenvolver o seu trabalho.

Aprender de forma autónoma implica um acompanhamento por parte do professor relativamente ao desempenho do aluno, para que se possa identificar as lacunas deste e, posteriormente, desenvolver estratégias específicas que resolvam as dificuldades encontradas. O diálogo entre professor e aluno é essencial neste processo de interiorização das regras e permite ao professor tomar consciência das dificuldades dos seus alunos (Cotterall, 2008). Não seria espectável salvo raras exceções, que uma criança ou adolescente tome a iniciativa de aprender todas as áreas de estudo sem que haja um acompanhamento do professor. Esta parceria entre professor e aluno vai diminuindo à medida que o aluno avança nos seus estudos, mas nunca chega a extinguir-se, será sempre necessário o suporte da figura do professor.

Shaw é da opinião que existe a necessidade de transformar os diversos professores de uma turma numa equipa coesa, que trabalhe em conjunto. Esta equipa, através da cooperação entre os seus elementos, terá a oportunidade de idealizar um projeto de ação específica para as características da turma. Neste momento, este procedimento acontece de forma natural, o que é revelador da necessidade dos professores trabalharem em conjunto. “In practice, the staff room is where much sharing goes on, with teachers reporting back to others over lunch” (Shaw, 2008: 198). Estamos completamente de acordo com esta ideia e entendemos até que existe a necessidade de agendar encontros entre os professores de cada turma, não para discutir as avaliações, mas para realizar um trabalho de partilha de informação com vista ao melhoramento das estratégias adotadas. A partilha gera um conhecimento aprofundado sobre as características de cada turma, que é crucial para proporcionar uma educação ótima.

Dialogue therefore is needed, with teachers as critical peers, willing to question each other's assumptions and explore new avenues for questioning, and in the process reinvent a course or a program continuously. Arriving at shared understandings of what's happening, and how, as teachers, those shared understandings might impact upon those process (Shaw, 2008: 200).

### **2.5.3 A necessidade de um sistema promotor de autonomia**

O sistema de ensino controlador não permite ao aluno desenvolver o seu poder decisório, pois ele não é ouvido no processo de preparação de aulas, ou nos conteúdos a serem abordados, chegando mesmo a ocorrer situações em que “the constraints imposed upon them by educational institutions may even violate their autonomy” (Benson, 2008: 19).

“Quando se aborda a autonomia do sujeito enquanto princípio do desenvolvimento pessoal e social, debatemo-nos com a própria conceção do sistema de ensino utilizado pela sociedade” (Vayer, 1993: 81). Esta afirmação é resultado de anos de desenvolvimento na área das ciências da educação, procurando encontrar solução para o insucesso escolar que se regista continuamente e com tendência a aumentar. Podemos depreender que algo está errado no sistema de ensino, muito se teorizou relativamente aos programas educacionais e questões relacionadas com cargas horárias mais eficazes. Ao fim de anos de investigação, chegamos à conclusão que se tem investigado o assésório, esquecendo a finalidade da escola, as crianças. Entender de que forma a criança aprende parece-nos agora mais importante do que constantes alterações dos programas educacionais. A escola deve estar em função da criança, em que a sua principal finalidade é ensinar a criança a aprender, a preparar-se para uma vida plena em sociedade de forma autónoma.

Conceder autonomia é dar liberdade ao aluno para fazer as suas próprias escolhas, por exemplo:

quando a professora permite que as crianças escolham os seus parceiros e algumas atividades, restituindo-lhes a autonomia ou pelo menos o sentimento, ela muda completamente os comportamentos. As capacidades de atenção são mais elevadas porque ela as obriga não tanto a trabalhar, mas a sentirem-se responsáveis (Vayer, 1993: 99).

Como podemos constatar, esta abertura por parte da professora referida por Vayer conduz a uma aproximação entre as partes: professores e alunos trabalham em conjunto com o propósito de atender às necessidades dos estudantes e de forma a melhorar os resultados escolares. Será razoável prosseguir com um sistema de ensino normativo, que se preocupa com o assésório em vez de cuidar do essencial? Entendemos que os alunos devem ser

chamados a participar de uma forma ativa na preparação e escolha das atividades escolares, fazendo com que se sintam parte do processo. Assim estamos a atuar para que a própria motivação do aluno para o ambiente escolar saia beneficiada.

Sabemos que as crianças gostam de estudar e de ir à escola, no entanto a grande maioria exprime “o seu desacordo com certos conteúdos e, sobretudo, as modalidades de aprendizagem” (Vayer, 1993: 102). Uma vez que a expressão individual de cada um é algo natural, esta impossibilidade leva as crianças a adotarem expressões pouco convencionais da sua autonomia, que se traduzem em mau comportamento ou indiferença relativamente ao que está a ser lecionado. O resultado será a continuidade do insucesso escolar.

Garantir a autonomia do aluno pressupõe a conceção de um determinado grau de liberdade às suas ações, essencial para que exista um ambiente de respeito entre professor e aluno. Sabemos da necessidade em conceder liberdade, mas os seus limites devem ser claros para não correremos o risco de passar de liberdade para libertinagem. Conceder o grau adequado de liberdade às crianças é algo de difícil execução. Muitos defendem a realização de assembleias em que é dada a oportunidade do grupo se expressar e desta forma harmonizar a turma atendendo a todas as necessidades dos alunos. Este método deve ser cuidadosamente preparado, consciencializando o aluno para um conjunto de regras a que deve obedecer, caso contrário a assembleia rapidamente se transformaria em total desorganização e anarquia, levando o professor a ter que intervir. Uma outra metodologia consistia nas turmas abertas, em que as crianças do mesmo nível podem livremente procurar a informação que entendem necessária e escolher o seu professor. Este método revelou-se pouco apropriado, com as crianças a revelarem grande agitação e instabilidade (Vayer, 1993). Parece-nos evidente que a metodologia da turma aberta é sinónimo de liberdade a mais e que o fracasso deste processo educacional era previsível. O mesmo não se poderá dizer da realização de assembleias. Apesar de necessitarem de uma preparação prévia, à primeira vista parece ser um grau de liberdade apropriado. Contudo a dificuldade em controlar a expressão dos alunos mantém-se. Será possível encontrar um grau de liberdade que não afete o normal funcionamento da sala de aula? Do nosso ponto de vista, a seguinte análise realizada por Pierre Vayer pode ser a solução para a diminuição do insucesso escolar.

Sabe-se que a agitação, a instabilidade, a agressividade, são manifestações do sentimento de insegurança. Se as crianças não se sentem em segurança, não é a liberdade que está em causa, é a organização material e relacional que não lhes permitem de se reconhecerem. Ora, na pedagogia institucional, como nas classes abertas, esta organização é marcada por uma lacuna: a ignorância total dos dados trazidos pela psicologia social. Assim, na maioria das interpretações, fala-se de «grupo-classe», o qual é considerado como uma unidade indissociável.

No entanto, as definições utilizadas em psicologia social são claras: o grupo de base reúne 4 ou 5 pessoas que se escolheram mutuamente ... Para além de 12 pessoas, temos um grupo secundário onde a organização das relações são regidas a partir de estruturas ou de regras preestabelecidas; é o caso dos conjuntos institucionais de que a classe é o exemplo típico. Para que a organização ... seja funcional, é necessário que ela se subdivida em subsistemas, neste caso, os grupos de crianças (Vayer, 1993: 157- 158).

Segundo esta constatação, somos levados a considerar que a forma como se idealiza a constituição do ‘grupo’ turma é crucial, para que a introdução de novas estratégias pedagógicas surtam efeito. Seria desejável que a formação das turmas tivesse em linha de conta o referido por Vayer, resultando numa efetiva redução do número de alunos por turma.

Em suma, diversos autores apresentam um conjunto de comportamentos que ajudam a tornar o aluno autónomo de forma progressiva, para além de estarmos a fazer com que este se sinta mais motivado para a escola. Desta forma, o professor deve ter em conta as opiniões, escolhas e interesses dos alunos na programação das suas aulas. Deve também deixar que os alunos se expressem, assim como deve promover interações sociais estimulantes relativas à matéria dada. Para além da introdução destas estratégias, o professor deve ter condições para escutar – porque “é escutando que aprendemos a falar com eles” (Freire, 2012: 100) –, para o diálogo e, não menos importante, gostar do que significa ser professor: é “preciso estar aberto ao gosto de querer bem” (Freire, 2012: 118).

As artes visuais, e concretamente a disciplina de educação visual, são propícias a que sejam implementadas este conjunto de estratégias. A abrangência da arte permite que o aluno, mediante as indicações prévias do professor, trace ele próprio as linhas mestres do seu trabalho. A sua característica prática abre espaço a que se permita o erro e o refazer do trabalho, sempre com a ajuda, ou melhor, com a parceria do professor. O erro faz parte do processo evolutivo. Deixar que um aluno erre não significa incompetência do professor, antes pelo contrário, uma vez que ao saber que errou, certamente o aluno não repete o erro da próxima vez. Desta forma estamos a desenvolver gradualmente a capacidade decisória do aluno, de escolher entre um desenho e não o outro, esta cor em vez da outra, estamos a tornar o aluno autónomo. “O bom professor, na opinião desses alunos, parece ser aquele que os ajudam a desenvolver a sua autonomia” (Paiva, 2006: 104).

### **3 APLICAÇÃO PRÁTICA**

O segundo ano do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo de Ensino Básico e Ensino Secundário assenta na realização de um estágio profissionalizante em contexto escolar. O estágio ocorreu na Didáxis - Escola Cooperativa de Vale São Cosme. O estágio está estruturado em duas fases: começamos pela observação de aulas, seguindo-se a fase de dinamização das mesmas. Na primeira fase, tivemos a oportunidade de assistir a um conjunto de aulas da turma 8.4, na disciplina de Educação Visual. Durante este período verificamos que a problemática sobre a motivação do aluno, ou melhor, a falta de motivação é uma característica da turma que necessita ser tratada. Na segunda fase, a dinamização das aulas passou a ser da nossa responsabilidade.

As aulas observadas permitiram ter contato com as práticas pedagógicas adotadas, conhecer as características da turma e ambientar-nos ao meio. Desde cedo procuramos não limitar a nossa ação a assistir de forma passiva às aulas, uma vez que o nosso propósito era estabelecer rapidamente uma ligação com os alunos. Durante as aulas abordamos os alunos, falando com eles e ajudando-os nas tarefas em que sentiam maior dificuldade. Esta forma de atuar permitiu iniciar, desde cedo, uma relação semelhante à do professor com os alunos. Quando chegou o momento em que a responsabilidade de dinamizar as aulas passou a ser nossa, já existia um conhecimento mútuo com os alunos, apesar de ser primário. Nesta etapa do estágio já sabíamos os conteúdos programáticos que estavam definidos para as próximas aulas. Era chegado o momento de estabelecer uma estratégia que conjugasse a obrigatoriedade de lecionar os conteúdos previstos, com a intenção de melhorar o estado motivacional dos alunos.

#### **3.1 Apresentação da Escola**

A escola localiza-se na freguesia de Vale de S. Martinho, município de Vila Nova de Famalicão. A sua área de influência pedagógica é constituída pelas freguesias de Portela, Vale de S. Cosme, Vale de S. Martinho, Cruz, Telhado e Requião, localidades rurais na periferia da cidade de Famalicão. Os alunos residem nas freguesias atrás referidas. Apesar de estar perto da cidade, a freguesia de Vale São Cosme é rural. Nela predomina a atividade agrícola.

A sala 37 destina-se a aulas de Educação Tecnológica, como tal, possui características próprias, como bancadas de trabalho ou muflas. No entanto é o local onde a turma 4 do oitavo

ano de escolaridade tem as suas aulas de Educação Visual. A sala apresenta um conjunto significativo de elementos que dificultam a prática letiva, nomeadamente: o pé-direito é muito alto, o que faz com que a acústica seja muito má, provocando dificuldades de audição; o retroprojetor está colocado num canto, posição que dificulta a visualização de apresentações; a sala é pouco acolhedora, possui pouca luz natural e não tem vistas para o exterior; as mesas individuais não favorecem a circulação de pessoas e levanta a necessidade da movimentação das mesas; a iluminação é deficitária. Todos estes fatores influenciam o decurso das aulas.

### **3.2 Apresentação da turma**

A turma na qual foi desenvolvido o estágio, frequenta o oitavo ano de escolaridade (8.4). É constituída por vinte e seis alunos, dos quais catorze são raparigas e doze são rapazes. Com idades compreendidas entre os treze e quinze anos de idade, a maioria dos alunos encontram-se a frequentar este ano de ensino pela primeira vez. Relativamente ao aproveitamento, a turma apresentou no final do 7º ano, um aproveitamento considerado bom, uma vez que, doze alunos apresentaram um aproveitamento médio, oito alunos alcançaram um aproveitamento elevado e apenas seis alunos manifestaram um aproveitamento considerado baixo. No que diz respeito à disciplina de Educação Visual, os resultados no final do 7º ano foram bons, nenhum aluno obteve nível negativo e seis deles conseguiram o aproveitamento máximo. No entanto, a maioria dos alunos revela dificuldades no domínio das técnicas de desenho, em particular do desenho representativo. Outra dificuldade detetada resulta de uma falta conhecimento de imagens visuais, que limita muito a capacidade criativa do aluno. Revelam ainda dificuldades em esquematizar a composição de um trabalho artístico. Por último, a falta de capacidade de concentração leva a que o desenvolvimento dos trabalhos seja mais lento e sujeito a erros por parte de alunos que já dominavam determinados conteúdos. Quanto ao comportamento, a maioria da turma cumpre com as regras da sala de aula, apesar de participarem de forma desorganizada e serem muito conversadores. Estes aspetos, em determinados momentos da aula, faz com que esta se torne algo confusa ou pouco organizada. Podemos destacar pela negativa os alunos: Bruno Oliveira, Cristiana Ribeiro e Cristóvão Peliteiro. A dimensão da turma levanta uma grande dificuldade ao professor em gerir todos os acontecimentos próprios de uma aula de Educação Visual. O tempo despendido na entrada dos alunos e distribuição do material é elevado; existe grande dificuldade em conseguir a atenção de todos os alunos para dar início à aula; o tempo é insuficiente para

responder a todas as dúvidas levantadas pelos alunos, o que limita um acompanhamento mais personalizado. Esta indisponibilidade de tempo faz com que o trabalho do aluno seja menos acompanhado, permitindo a ocorrência de um maior número de falhas no decorrer do trabalho. O menor acompanhamento por parte do professor faz com que o aluno não reflita sobre o que está a fazer, tal facto diminui o seu interesse e leva a que não reconheça a importância que os conteúdos da disciplina de Educação Visual representam para a sua formação. Os seus tempos livres são ocupados em grande parte com atividades inerentes às suas idades, por exemplo: ver televisão, jogar videojogos, cinema, música, ler, entre outros. Foi realizado um questionário, exatamente para determinar a quantidade de tempo que os alunos dedicavam a cada uma destas atividades. Foi sem surpresa que verificamos que a atividade que absorve mais tempo é a internet, seguida, respetivamente, pelo estudo e a televisão. No lado oposto, as atividades às quais é dedicado menos tempo são a visita de monumentos e o desenho. Para além destas atividades, alguns alunos frequentam atividades extracurriculares, como por exemplo: música, escutismo, ajudar nas tarefas de casa ou catequese. Alguns dos alunos da turma tem expectativas elevadas a nível profissional, querem prosseguir os estudos no ensino superior, em áreas diversas como a educação, engenharias ou a saúde. Outra parte significativa da turma pretende uma profissão de carácter técnico. De salientar a grande quantidade de alunos do sexo masculino que pretende ser futebolista. A nível socioeconómico, tendo em conta a quantidade de alunos com direito a escalão, podemos considerar que o nível socioeconómico da turma é médio baixo. De um total de vinte e seis alunos, dezassete são subsidiados (dois alunos com escalão A, treze com escalão B e dois com escalão C). É notória a situação económica em que o país se encontra, com o surgimento de muitos pais em situação de desemprego. Consideramos que é uma turma comum, igual a muitas outras do sistema público de ensino português. Contudo, a transferência de três alunos, mencionados anteriormente, por razões comportamentais, veio alterar significativamente a dinâmica que esta turma trazia do ano anterior.

### **3.3 Método a utilizar**

A nossa atuação irá assentar nas conclusões do estudo “Continuity of Academic Intrinsic Motivation From Childhood Through Late Adolescence: A Longitudinal Study” da autoria de Adele Gottfried, James Fleming e Allen Gottfried. Este estudo conclui que a motivação intrínseca é um conceito estável que se mantém desde a fase de criança até à

adolescência tardia. Apresenta também um conjunto de recomendações para pais e professores, de forma a prevenir o decréscimo da motivação intrínseca. Os professores “should enthusiastically introduce new materials and design tasks that are optimal or moderate difficulty; utilize incongruity, novelty, surprise, and complexity; relate to students` interests; and are meaningful to students” (Gottfried, et al., 2001: 11). Devem também ter em conta as escolhas e opiniões dos alunos, fazendo com que os alunos sintam que estão a ser ouvidos, fazendo com que desenvolvam a sua autonomia. Murray é da mesma opinião relativamente à necessidade de se proporcionar tarefas com um grau de dificuldade ótimo: “as pessoas não parecem desejar a total ausência nem o excesso, mas um nível ótimo de estimulação que comporte certa variação” (Murray, 1986: 120). Por último, vamos também ter em conta a opinião de Kaplan, de modo a estimular a autonomia dos alunos, a sua expressão e proporcionar interações sociais relevantes (Kaplan, 2010).

Resumindo, a nossa atividade vai basear-se na adoção deste conjunto de comportamentos. Vamos procurar apresentar atividades com grau de dificuldade ótimo, propor tarefas originais, provocar a discussão sobre o assunto a ser tratado, surpreender os alunos com tarefas inesperadas, sempre direcionando a nossa atividade para dar resposta aos interesses dos alunos e ao que para eles é importante. Importa ainda referir que será dada grande importância à qualidade relacional entre professores e alunos. Procuraremos sempre estabelecer uma relação de proximidade entre aluno e professor, de forma a estabelecer uma relação de confiança que permita, sempre que necessário, apoiar os alunos nos seus problemas particulares que afetam necessariamente o seu rendimento escolar.

### **3.4 Atividades desenvolvidas**

Na primeira aula, foi proposto um exercício que instigava o uso da imaginação, a criatividade e alguma fantasia. A proposta de trabalho consistiu na criação de uma estrutura que resolvesse um problema. Este problema consistia em evitar a queda de um peso mortal sobre uma figura dos desenhos animados, o coiote dos estúdios Warner Bros., já habituado a este tipo de situações. Consideramos que os objetivos desta proposta foram alcançados, pois todos os alunos mostraram um grande interesse em projetar algo com total liberdade criativa. A proposta de trabalho permitiu criar um sentimento de independência nos alunos, por ter sido concedida a oportunidade de fazer as suas próprias escolhas, fazendo com que o seu envolvimento na atividade fosse maior.

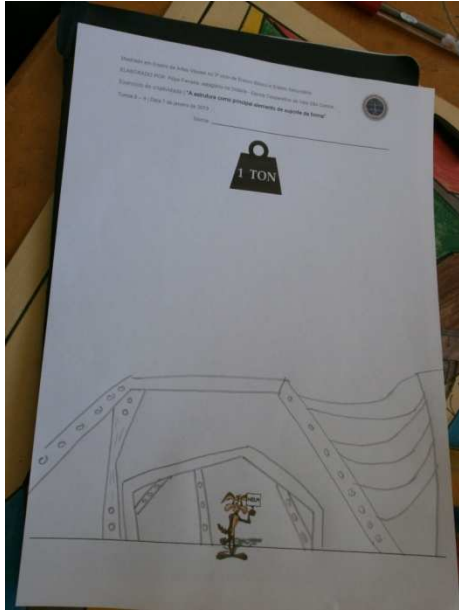


Figura 1: Exercício de criatividade, estrutura, forma, função.

Na segunda aula o objetivo principal foi a promoção da relação entre alunos e professor. A atividade consistiu em desenhar de forma totalmente livre, em suportes de grande dimensão, os quais eram partilhados por vários alunos simultaneamente. O decurso da atividade proporcionou um ambiente de grande descontração e foram visíveis sentimentos de felicidade, alegria e harmonia em todo o grupo de trabalho. Acharmos que a atividade foi bem acolhida pelos alunos que participaram de forma intrínseca, lembrando talvez momentos da sua infância em que faziam algo de semelhante.



Figura 2: Início da atividade.



Figura 3: Primeiros riscos soltos.



Figura 4: Os alunos começaram a divertir-se.



Figura 5: A boa disposição imperava.



Figura 6: A determinada altura, surge a necessidade de buscar a forma.



Figura 7: Surgem as primeiras formas.



Figura 8: Aspeto geral da sala de aula, total liberdade de movimentos.

Uma outra atividade consistiu em proporcionar uma aula ao ar livre, na qual os alunos fizeram algo que nunca tinham feito. A nossa pretensão consistiu em introduzir o elemento da novidade e da surpresa, porque a atividade foi planeada para que os alunos só tivessem conhecimento do que iam fazer no próprio momento da atividade. Estes dois fatores foram visíveis na forma como os alunos acolheram a tarefa, mostrando sinais de contentamento e alegria. A atividade consistiu na reprodução, em formato de grandes dimensões, trabalhos que tinham sido feitos na sala de aula. Concluída a proposta de trabalho, que ia de encontro aos conteúdos programáticos da disciplina, entendemos valorizar o esforço e empenho dos alunos.

A atividade propriamente dita consistiu em dividir a turma em quatro grupos, posteriormente reunimos com cada grupo, com o objetivo de alcançar um consenso entre todos, relativamente ao trabalho elaborado pelos elementos do grupo que melhor correspondeu aos requisitos da proposta de trabalho. Esta reunião permitiu, para além de escolher o trabalho a reproduzir, envolver os elementos do grupo na tarefa, criando um espírito de coesão e entajuda dentro do grupo. Realizadas as quatro reuniões, os alunos perceberam que iam fazer algo, mas ainda não sabiam o quê. Somente depois de uma apresentação teórica sobre *street art* e sobre o giz como material riscador, é que entenderam o que seria a tarefa. Assim, depois de todo este processo, aos alunos, divididos em grupos, realizaram um painel ilustrativo de todo o trabalho que tinham vindo a desenvolver nas últimas aulas. O objetivo primordial da tarefa foi a valorização das atividades escolares, expondo-as publicamente. Fazemos uma avaliação extremamente positiva de toda a atividade, pois os alunos mostraram um grande interesse, vontade e empenho na realização da mesma. Resta ainda dizer que o elemento do grupo que viu o seu trabalho ser escolhido, demonstrou um grau superior de motivação na atividade. Certamente todos os alunos gostariam de ver o seu trabalho escolhido, mas tal situação não era possível de ser realizada. Ainda assim, entendemos que a solução encontrada resultou, dado que os alunos, ao reconhecerem mérito ao trabalho do colega, este passou de alguma forma a pertencer-lhes também, pois ia funcionar como o seu representante perante o público.



Figura 9: Início da atividade.



Figura 10: Material riscador, giz.



Figura 11: Reprodução do módulo.



Figura 12: Empenho dos alunos.



Figura 13: Tempo para uma foto com a aluna Patrícia.



Figura 14: Ambiente de trabalho descontraído.



Figura 15: Todos empenhados na atividade.



Figura 16: Divisão das tarefas pelo grupo.



Figura 17: Trabalho ganhando forma.



Figura 18: Resultado final.



Figura 19: Curiosidade da escola depois de a aula terminar.

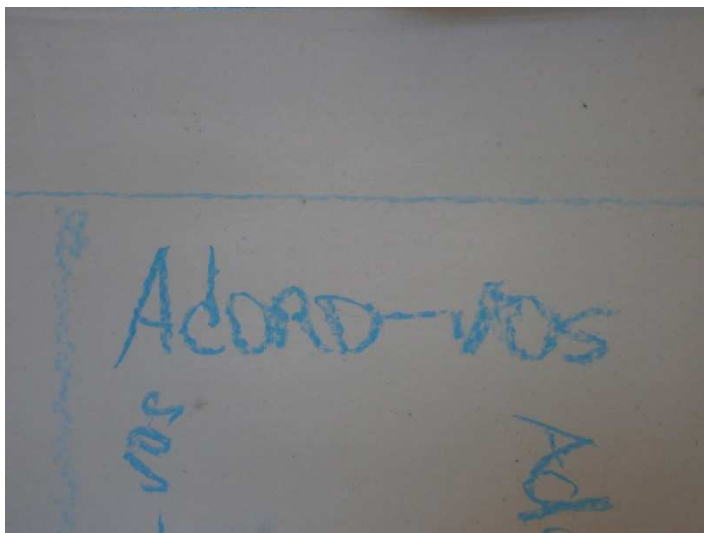


Figura 20: Pormenor de um dos módulos.

A concluir o conjunto de atividades especificamente projetadas para estimular a motivação intrínseca dos alunos, promovemos a realização e apresentação de cartazes alusivos a um evento de cariz solidário que se realiza na escola. O cartaz destina-se a publicitar e apelar à participação da comunidade para a necessidade de doar sangue, com o apoio do Instituto Português do Sangue. Na nossa perspetiva, a componente solidária do trabalho deve, só por si, funcionar como um elemento motivacional para a proposta de trabalho. Outro fator motivante é os alunos saberem que, do conjunto de cartazes que foram produzidos em toda a escola, vão ser selecionados alguns que serão usados na divulgação do evento e também expostos nas instalações do Instituto Português do Sangue. Como podemos constatar, estão envolvidos nesta atividade elementos motivadores intrínsecos, pois os alunos não recebem qualquer gratificação sobre o trabalho. O envolvimento em atividades com forte cariz comunitário, bem como proporcionar a valorização das tarefas escolares por parte da comunidade, são motivos que impelem os alunos à ação.



Figura 21: Criação de propostas.



Figura 22: Trabalho em grupo.

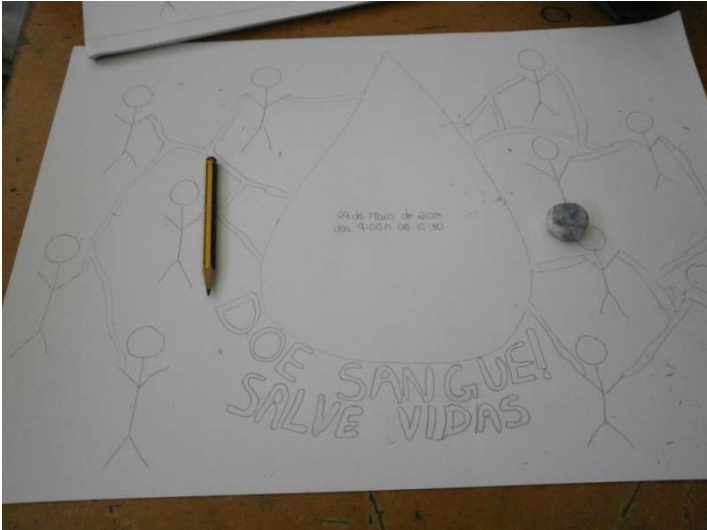


Figura 23: Proposta coletiva final.

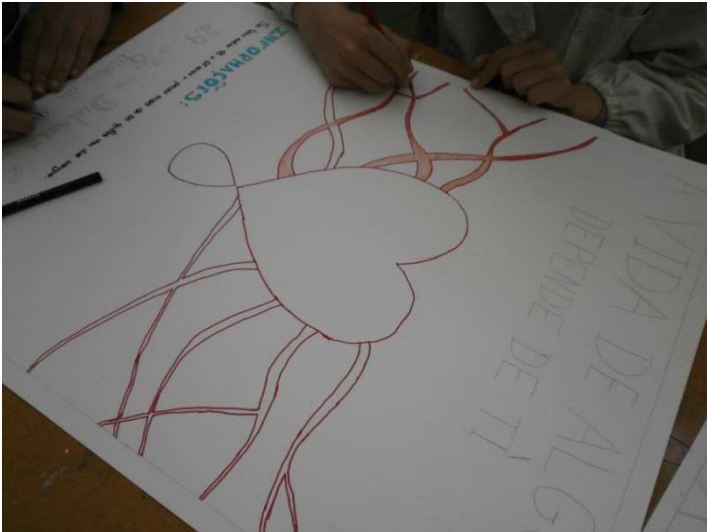


Figura 24: Transposição para o cartaz.



Figura 25: Apresentação do cartaz do grupo: Duarte, Ana Barbosa, Ana Vilaça e Ana Arantes.



Figura 26: Apresentação do cartaz do grupo: Bárbara, Ariana, Raquel e Catarina Mendes.

Este conjunto de atividades foi pensado propositadamente para promover a motivação dos alunos, mas a nossa ação não se confinou a estas atividades. Durante todas as aulas, foram adotadas estratégias de forma a promover os índices de autoestima e autoconceito dos alunos. A principal estratégia foi a criação de um ambiente favorável dentro da sala de aula, o qual se fundou na criação de uma maior proximidade entre os alunos e o professor. Foi através do diálogo e da capacidade de ouvir por parte do professor, que se conseguiu estabelecer esta ligação. Entendemos também que criar tarefas de dificuldade ótima, ou seja, acrescer um grau de dificuldade ao tipo de trabalho que os alunos vêm desenvolvendo, garante o interesse e evolução do aluno.

A autonomia foi outro dos aspetos em que se centrou a nossa atuação. As propostas de trabalho eram bastante abertas, ou seja, não existia uma única solução possível, quase todas as soluções podiam ser aceites, desde que cumprissem com os requisitos previamente estabelecidos. Aliás esta é uma das características mais valiosas da disciplina de Educação Visual: ser, por excelência, uma área propícia ao estímulo da imaginação e criatividade. Desta forma, o aluno teve oportunidade para fazer as suas escolhas, sempre contando com o apoio do professor. A postura adotada pelo professor deve coincidir com este objetivo de desenvolver a autonomia dos alunos, pelo que, o nosso papel foi o de servir como guia e não interferir excessivamente com as opções do aluno.

O trabalho de conciliar a obrigatoriedade de lecionar determinados conteúdos com as características da turma, tendo presente o objetivo de estimular a motivação dos alunos, revelou-se uma tarefa exigente. Desde logo é necessário ter presente a obrigatoriedade de aplicar os conteúdos previstos dentro dos prazos estabelecidos. É ainda necessário conceder tempo letivo para as atividades promovidas pela escola, como foi o caso da atividade “ler por prazer” e o “plano nacional de leitura”, apesar de terem sido utilizados textos sobre arte, é mais uma atividade que dificulta o decurso normal das aulas. Do nosso ponto de vista estas atividades são pouco produtivas por estarem descontextualizadas das especificidades de uma aula de Educação Visual. Consideramos que promover atividades de treino da leitura no tempo reservado à aula de Educação Visual é uma desvalorização da disciplina, apesar de entendermos a interdisciplinaridade como importante e que deve ser estimulada, mas não desta forma, em que se reserva dez minutos da aula para a leitura de um texto. A maioria da turma não ouve o que está a ser lido. Se a promoção da leitura é tão importante, esta deve ser promovida nas aulas de Língua Portuguesa ou em clubes de literatura.

Para além destes constrangimentos, as condições da sala de aula não são as melhores. A sala não possui iluminação natural, o teto é muito elevado o que prejudica a acústica e as mesas não são adequadas. Mas, na nossa opinião, o maior constrangimento reside na dimensão da turma. Uma turma com vinte e seis alunos dificulta o trabalho do professor que pretenda encetar uma aproximação aos alunos. As solicitações são inúmeras, fazendo com que a aula seja muito movimentada, especialmente para o professor. Como já referimos, a turma, a nível comportamental, demonstra uma necessidade elevada de conversar, numa atitude de convívio dentro da sala de aula. Uma das causas que pode justificar esta postura, pode ser o facto de a aula se realizar sempre à segunda-feira de manhã, em que os alunos querem conversar sobre os acontecimentos do fim-de-semana. Esta característica foi tida em conta,

pelo que, na planificação, ao início da aula foram acrescentados alguns minutos para além dos necessários, para os alunos poderem acalmar e só depois dávamos início à aula propriamente dita. O professor aproveitava também estes minutos para estabelecer conversas mais próximas com alguns alunos, que sabia previamente que vivem situações complicadas a nível familiar.

Reparamos que muitos alunos se sentiam incapazes de criar, de imaginar, muito por culpa da iliteracia visual de que padecem, mas também por um sentimento de incapacidade em desenhar. Os seus comentários não eram favoráveis à disciplina, muito por culpa de um sentimento de incapacidade de desenhar, diziam não ter “jeito” para desenhar e que não queriam seguir a área artística. Perante esta situação, a nossa atuação foi demonstrar que o desenho não é uma questão de “jeito”, o desenho aprende-se e só se aprende desenhando. Por isso, fizemos ver aos alunos que o importante era que desenhassem sem se preocuparem se estavam ou não a desenhar bem. O objetivo foi fazer com que eles dessem o primeiro passo, só começando a desenhar é que se pode desenhar bem.

Quando uma criança diz «--Não sei dançar», «-Não sei cantar», «- Não sei pintar», está-nos a dizer que está condicionada, inibida, receosa que se zanguem com ela ou esperando que lhe digam como querem que ela faça. Basta que lhe responda «-Faz como quiseres, da forma que mais gostares», para que a criança se sinta mais motivada e desinibida (Sousa, 2003: 186).

A questão de não quererem seguir a área artística também teve de ser trabalhada. Fizemos com que os alunos entendessem que a faculdade de desenhar é tão importante como escrever, aliás, ao escrever estamos a desenhar. Por este facto, o desenvolvimento da capacidade de desenhar não obriga necessariamente a que o aluno prossiga os seus estudos na área das artes. Para um cientista a capacidade de visualizar mentalmente e transpor determinada ideia para o papel é importante e, se o fizer por intermédio de um desenho, estamos certos que será melhor compreendido do que se utilizar um texto, por muito clarificador que seja.

## 4 MEDIÇÃO DE RESULTADOS

O estudo que se realizou, de cariz quasi-experimental e em série temporal de 90 dias, contou com uma amostra de 26 alunos inscritos na turma 8.4 (grupo intervencionado): 14 alunos do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades entre os 14 e os 16 anos (média de 14,30). Relativamente ao grupo de controlo, a turma 8.8, era composta por 24 alunos: 14 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades entre os 14 e os 15 anos (média de 14,08)

### 4.1 Instrumentos e procedimento de avaliação

Esta investigação utilizou questionários e respetiva busca de indicadores específicos escolhidos por meio de análise de conteúdo da informação promovida. Para apuramento dos dados objetivos utilizou-se:

A adaptação portuguesa da *Rosenberg Self-Esteem Scale* (RSES).

Como resume Azevedo (2005: 282), trata-se de um instrumento que avalia a autoestima global, adaptado por vários autores a estudantes portugueses, sendo constituído por 10 itens (Azevedo e Faria, 2004).

Os itens correspondem a afirmações relacionadas com a autoestima, tendo uma escala de resposta de tipo *Likert*, com oito pontos: concordo totalmente, concordo, concordo moderadamente, concordo mais do que discordo, discordo mais do que concordo, discordo moderadamente, discordo e discordo totalmente. Metade dos itens está formulada na positiva e a outra metade na negativa, havendo para estes últimos uma inversão da cotação. Assim, quanto maior a pontuação obtida pelo sujeito (compreendida entre 10 e 80 pontos), maior será a sua autoestima global. No início do questionário foram lidas as instruções e esclarecidas as eventuais dúvidas por parte dos sujeitos deste estudo. De seguida, deu-se autorização para iniciarem o preenchimento dos mesmos.

O segundo questionário utilizado foi a adaptação portuguesa de Faria e Fontaine (1992) do *Self-Description Questionnaire III* (SDQ III)

Como sintetiza Azevedo (2005: 262, 263), trata-se de um instrumento australiano construído por Marsh e O’Niell, sendo o terceiro de três instrumentos de avaliação do autoconceito (SDQ I para pré-adolescentes, SDQ II para adolescentes e SDQ III para estudantes universitários).

Baseia-se no modelo hierárquico e multidimensional do autoconceito de Shavelson, Hubner e Stanton, apresentando 136 itens distribuídos por treze subescalas: Matemática (10 itens), Verbal (10 itens), Assuntos Escolares/Acadêmicos (10 itens), Resolução de Problemas (10 itens), Competência Física (10 itens), Aparência Física (10 itens), Relações com os Pares do Mesmo Sexo (10 itens), Relações com os Pares do Sexo Oposto (10 itens), Relações com os Pais (10 itens), Valores Espirituais/Religião (12 itens), Honestidade/Verdade (12 itens), Estabilidade Emocional (10 itens), e uma dimensão Global (12 itens).

Estas dimensões, por sua vez, permitem obter resultados a nível de cinco tipos diferentes de autoconceito a saber:

a) *autoconceito acadêmico*, que compreende as três primeiras subescalas apresentadas anteriormente, isto é, Matemática, Verbal e Assuntos Escolares/Acadêmicos, num total de 30 itens.

b) *autoconceito não-acadêmico*, compreendendo as nove subescalas seguintes, isto é, Resolução de Problemas, Competência Física, Aparência Física, Relações com Pares do Mesmo Sexo, Relações com Pares do Sexo Oposto, Relações com os Pais, Valores Espirituais/Religião, Honestidade/Verdade e Estabilidade Emocional, num total de 94 itens.

c) *autoconceito físico*, compreendendo as subescalas Competência Física e Aparência Física, num total de 20 itens.

d) *autoconceito social*, compreendendo as dimensões de Relações com Pares do Mesmo Sexo, com Pares do Sexo Oposto e com os Pais, num total de 30 itens.

e) *autoconceito global*, compreendendo uma escala com 12 itens.

Os 136 itens que compõem o SDQ III correspondem a frases simples que o indivíduo aplica a si próprio, sendo metade formuladas na negativa, podendo o sujeito concordar ou discordar com cada item em diferentes graus. Desta forma, existem oito alternativas de resposta para cada item, segundo uma escala de resposta de tipo *Likert* de oito pontos, a saber: concordo totalmente, concordo, concordo moderadamente, concordo mais do que discordo, discordo mais do que concordo, discordo moderadamente, discordo e discordo totalmente.

É possível obter, com a administração do SDQ III, uma pontuação total compreendida entre 136 e 1088 pontos (autoconceito total), assim como pontuações parciais em cada uma das suas dimensões, entre 10 e 80 pontos, nas dimensões compostas por 10 itens, e entre 12 e 96 pontos nas dimensões com 12 itens. Atendendo à cotação dos itens, é de referir que quanto maior for a pontuação obtida numa dimensão, maior será o autoconceito respetivo.

A escolha deste instrumento para avaliar o autoconceito deveu-se a vários fatores, nomeadamente o de permitir avaliar o autoconceito em estudantes universitários e o de apresentar uma adaptação à população universitária portuguesa que revelou boas qualidades psicométricas (Faria e Fontaine, 1992). Para além destes aspetos trata-se de um instrumento de resposta fácil e direta, o que torna a sua administração relativamente rápida, apesar do grande número de itens que apresenta.

## **4.2 Resultados**

Analisando os resultados do (RSES) da turma intervencionada, a turma 8.4, verificamos que, na primeira fase, o grupo obteve um valor médio de 42,23; posteriormente, na fase final, registamos 42,31 pontos de valor médio, fazendo com que a variação entre os dois questionários seja de apenas 0,08 pontos. De acordo com estes resultados podemos dizer que o índice de autoestima global não sofreu alterações. Verificamos sim, um ligeiro aumento do valor máximo e mínimo do primeiro para o segundo questionário, o valor máximo aumentou de 55 para 60 pontos e o valor mínimo aumentou de 17 para 22 pontos, o que se traduz numa maior homogeneidade dentro do grupo. No que respeita ao grupo de controlo (turma 8.8), este obteve um índice médio de 50,04 na primeira fase, aumentando para 50,46 na fase final, o que significa uma variação positiva de 0,42 pontos, o que nos permite dizer que se verificou um ligeiro aumento do índice de autoestima. Quanto ao valor máximo, este manteve-se em 60 pontos enquanto o valor mínimo sofreu uma ligeira redução de 26 para 24 pontos na fase final.

Fase inicial		Fase final	
Resultado de cada aluno	30	Resultado de cada aluno	41
	17		30
	48		44
	28		34
	53		44
	50		23
	45		36
	50		44
	55		37
	35		60
	29		43
	38		46
	51		46
	51		33
	53		57
	49		57
	43		39
	36		43
	48		42
	38		44
	41		60
	34		45
	55		43
35	35		
39	24		
47	50		
<b>Total</b>	<b>1098</b>	<b>Total</b>	<b>1100</b>
Valor Médio	42,32	Valor Médio	42,31
Valor Máximo	55	Valor Máximo	60
Valor Mínimo	17	Valor Mínimo	23
Desvio padrão	1,92	Desvio padrão	1,72

Quadro 1: Resumo do questionário de autoestima global, aplicado ao grupo intervencionado (turma 8.4).

Fase inicial		Fase final	
Resultado de cada aluno	60	Resultado de cada aluno	46
	59		57
	49		40
	55		41
	59		59
	60		24
	31		49
	38		58
	26		58
	60		55
	55		43
	52		57
	50		59
	51		56
	40		56
	43		39
	51		42
	51		36
	56		54
	53		55
38	59		
56	59		
60	50		
48	59		
<b>Total</b>	<b>1201</b>	<b>Total</b>	<b>1211</b>
<b>Valor Médio</b>	<b>50,04</b>	<b>Valor Médio</b>	<b>50,46</b>
<b>Valor Máximo</b>	<b>60</b>	<b>Valor Máximo</b>	<b>60</b>
<b>Valor Mínimo</b>	<b>26</b>	<b>Valor Mínimo</b>	<b>24</b>
<b>Desvio padrão</b>	<b>2</b>	<b>Desvio padrão</b>	<b>1,95</b>

Quadro 2: Resumo do questionário de autoestima global, aplicado ao grupo de controlo (turma 8.8).

O questionário (SDQ III) tem como propósito quantificar os índices de autoconceito de um sujeito, ou seja aferir o grau de valor que cada um atribui a si mesmo em diversas áreas. A sua estrutura é semelhante ao questionário anterior, as diferenças consistem no aumento do número de questões a responder e também são acrescentadas mais duas hipóteses de resposta, perfazendo um total de oito opções.

Fase inicial			Fase final		
Parciais	Fator positivo		Parciais	Fator positivo	
291	8	2328	207	8	1656
378	7	2646	506	7	3542
270	6	1620	301	6	1806
300	5	1500	296	5	1480
165	4	660	167	4	668
71	3	213	64	3	192
101	2	202	121	2	242
99	1	99	130	1	130
Total positivo		9268	Total positivo		9716
Parciais	Fator negativo		Parciais	Fator negativo	
123	1	123	129	1	129
160	2	320	181	2	362
121	3	363	183	3	549
153	4	612	203	4	812
265	5	1325	247	5	1235
171	6	1026	147	6	882
325	7	2275	349	7	2443
236	8	1888	226	8	1808
Total negativo		7932	Total negativo		8220
Total		17200	Total		17936
Valor Médio		661,54	Valor Médio		689,85

Quadro 3: Resumo do questionário S. D. Q. 3, aplicado ao grupo de intervenção (turma 8.4).

Fase inicial			Fase final		
Parciais	Fator positivo		Parciais	Fator positivo	
522	8	4176	443	8	3544
405	7	2835	390	7	2730
245	6	1470	225	6	1350
177	5	885	186	5	930
154	4	616	156	4	624
79	3	237	114	3	342
131	2	262	144	2	288
103	1	103	86	1	86
Total positivo		10584	Total positivo		9894
Parciais	Fator negativo		Parciais	Fator negativo	
113	1	113	137	1	137
127	2	254	165	2	330
112	3	336	152	3	456
148	4	592	164	4	656
150	5	750	159	5	795
138	6	828	129	6	774
367	7	2569	336	7	2352
530	8	4240	371	8	2968
Total negativo		9682	Total negativo		8468
Total		20266	Total		18362
Valor Médio		844,42	Valor Médio		765,10

Quadro 4: Resumo do questionário S. D. Q. 3, aplicado ao grupo de controlo (turma 8.8).

Na fase inicial, os resultados do grupo intervencionado (turma 8.4) atingiram um valor medio de 661,54 pontos, que aumentou para 689,85 na fase final, o que significa um acréscimo de 28,31 pontos. Apesar de ser um aumento pouco significativo, temos que ter em conta que o tempo de intervenção, também ele, foi reduzido, pelo que consideramos que é um bom indiciador. Relativamente ao grupo de controlo (turma 8.8), registamos, na fase inicial, um valor médio de 844,42 pontos. Posteriormente, na fase final, registamos 765,10 pontos, o que significa uma diminuição de 79,32 pontos. Esta redução é difícil de explicar, até porque este grupo registou um aumento no índice de autoestima.

## DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Relativamente à medição dos resultados, os dois questionários aplicados são fiáveis e oferecem garantias da obtenção de um conjunto de dados credíveis e rigorosos. Todo o processo foi realizado conforme as indicações, bem como, o tratamento da informação. Procedemos à realização dos questionários no início e no final da intervenção, com vista a registar alterações no índice de autoestima e autoconceito decorrentes da nossa ação na turma 8.4, grupo intervencionado. Para além da repetição do questionário, resolvemos aplicar o mesmo processo a uma turma em situação semelhante à nossa. Foi escolhida a turma 8.8 como grupo de controlo, para obtermos mais elementos suscetíveis de comparação.

Os dados obtidos, relativamente à turma 8.4, apresentam variações muito ligeiras, no sentido de aumento dos dois índices. No grupo de controlo (turma 8.8) o índice de autoestima obtém um ligeiro aumento, contudo existe uma leve redução do índice de autoconceito. Comparando as duas turmas, verificamos desde logo que o grupo de controlo apresenta índices bastante superiores aos alcançados pela nossa turma, algo já esperado tendo em conta que os seus resultados académicos são bastante superiores relativamente à nossa turma. Constatamos o aumento dos dois índices na turma 8.4, enquanto o mesmo não aconteceu na turma 8.8. Devemos ter presente que se trata de um estudo exploratório de reduzida dimensão em que a validade dos resultados é reduzida. Os fatores que fazem com que tal aconteça consistem no tempo de intervenção, que é muito curto, e no número de inquiridos, apenas cinquenta alunos. Assim, devemos entender este estudo como um ensaio para pesquisas futuras, com maior dimensão. Contudo, ficamos com boas perspetivas relativamente à importância das Artes Visuais num ensino que se pretende abrangente e antropocêntrico. Para futuros trabalhos neste âmbito entendemos que se deve proceder ao alargamento do tempo de intervenção, preferencialmente para o período de um ano letivo, devendo também ser alargada a aplicação destas práticas pedagógicas a todas as disciplinas do grupo intervencionado, promovendo uma interdependência entre elas, ou seja, fazer com que os professores trabalhem em conjunto num verdadeiro programa pedagógico integrado e que corresponda às características da turma a intervir.

## REFERÊNCIAS

- Adams, E. (2011). “Desenhar desenvolve capacidades cognitivas”. In *Jornal Diário do Minho*, 8 Janeiro.
- Azevedo, A. & Faria, L. (2004). “A Auto-Estima no Ensino Secundário: Validação da Rosenberg Self-Esteem Scale”. In C. Machado; L. S. Almeida; M. Gonçalves e V. Ramalho (Orgs.). *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Universidade do Minho, 415-421.
- Azevedo, A. (2005). *Motivação e Sucesso na Transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior*. Porto: Universidade do Porto.
- Benson, P. (2008). “Teachers’ and learners’ perspectives on autonomy”. In Lamb, T., & Reinders, H. (Ed.). *Learner and Teacher Autonomy*. Amsterdam: John Benjamins.
- Best, D. (1996). *A racionalidade do sentimento*. Porto: Edições Asa.
- Cotterall, S. & Crabbe, D. (2008) “Learners talking”. In Lamb, T., & Reinders, H. (Ed.). *Learner and Teacher Autonomy*. Amsterdam: John Benjamins.
- Diário da República, (1986). *Lei de bases do sistema educativo*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, E. P.
- Dinis, A. (2010). “From my-self to our-selves: the debate on the relational turn in contemporary culture”. In Cowley, J. S., Major C. J., Steffensen, V. S., Dinis, A. *Signifying bodies: biosemiosis, interaction and health*. Braga: The Faculty of Philosophy of Braga, Portuguese Catholic University, 75-100.
- Faria, L.; Fontaine, A.M. (1992). “Estudo de adaptação do *Self-Description Questionnaire III* (SDQ III) a estudantes universitários portugueses”. In *Psychologica*, 8: 41-49.

- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedago.
- Garrett, A. (1984). *Obras completas de Almeida Garrett*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Gleitman, H., Fridlund, J. A., & Reisberg, D. (2003). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goodman, N. (1995). *Modos de fazer mundos*. Porto: Edições Asa.
- Gottfried E. A., Gottfried W. A., & Fleming S. J. (2001). "Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study". In *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 3-13.
- Hoffmeyer, J. (2010) "A biosemiotic approach to health". In Cowley, J. S., Major C. J., Steffensen, V. S., Dinis, A. *Signifying bodies: biosemiosis, interaction and health*. Braga: The Faculty of Philosophy of Braga, Portuguese Catholic University, 21-41.
- Houaiss, D. (2003). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Lisboa: Temas e Debates.
- Kaplan, A. (2010). "Intrinsic and extrinsic motivation". In <http://www.education.com/reference/article/intrinsic-and-extrinsic-motivation/>. Recuperado em 3 Julho.
- Kazdin, A. E., (2000). *Encyclopedia of psychology - Vol. 7*. New York: Oxford University Press.
- Knowles, S. M. (1975). *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Le Cornu, R. (1999). "Teacher Self-Esteem", *Primary Educator*, vol. 5, no. 3, 2-9.
- Logos, (1989). *Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia 1*. Lisboa: Editorial Verbo.

Major, C. J., (2010) “States of becoming”. In Cowley, J. S., Major C. J., Steffensen, V. S., Dinis, A. *Signifying bodies: biosemiosis, interaction and health*. Braga: The Faculty of Philosophy of Braga, Portuguese Catholic University, 101-118.

Marsh, W. H., Shavelson, R. (1985). “Self-concept: its multifaceted, hierarchical structure”. In *Educational Psychologist*, 3, 107–133.

Murray, E. J. (1986). *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: Guanabara.

O Globo (2013). “Escola troca seguranças por professores de artes e melhora desempenho de alunos”. In <http://oglobo.globo.com/educacao/escola-troca-seguranças-por-professores-de-artes-melhora-desempenho-de-alunos-8267206>. Recuperado em 3 Julho.

Oxford Dictionaries (2013). “Concept of art”. In <http://oxforddictionaries.com/definition/english/art>. Recuperado em 11 Julho.

Paiva, V. (2006). “Autonomia e complexidade”. In *Linguagem & Ensino*, Vol. 9, (1), 77-127.

Pfromm, S. N. (1987). *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. São Paulo: EPU.

Pintrich, R. P. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Platão (2001). *A República*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian.

PUCRS - Escola Virtual (2013). “Autonomia”. In [http://cursos.ead.pucrs.br/teleformar/2003/blocos/bloco\\_1/hipertextomotivacional/GLOSS%C1RIO.html](http://cursos.ead.pucrs.br/teleformar/2003/blocos/bloco_1/hipertextomotivacional/GLOSS%C1RIO.html). Recuperado em 22 Outubro.

Quintás, L. A. (1993). *La formación por el arte y la literatura*. Madrid: Ediciones Rialp.

Read, H. (1982). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

- Robinson, K. (2010). *O elemento*. Porto: Porto Editora.
- Shaw, J. (2008). “Teachers working together”. In Lamb, T., & Reinders, H. (Ed.). (2008). *Learner and Teacher Autonomy*. Amsterdam: John Benjamins.
- Siqueira, G. G. L. Wechsler, M. S. (2006). “Motivação para a aprendizagem escolar: Possibilidade de medida”. In *Avaliação Psicológica*, 5 (1), 21-31.
- Sousa, B. A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 1.º Volume*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy (2013). “Personal Autonomy”. In <http://plato.stanford.edu/archives/win2002/entries/personal-autonomy/>. Recuperado em 15 Outubro.
- Tolstoy, L. (1899). *What is art?* New York: Thomas Y. Crowell & Co.
- Trebbi, T. (2008). “Freedom – a prerequisite for learner autonomy?”. In Lamb, T., & Reinders, H. (Ed.). (2008). *Learner and Teacher Autonomy*. Amsterdam: John Benjamins.
- University of Maryland (2013). “Rosenberg self esteem scale”. In <http://www.socy.umd.edu/quick-links/rosenberg-self-esteem-scale>. Recuperado em 13 Novembro.
- Vayer, P. (1993). *Princípio de autonomia e educação*. Lisboa: Dinalivro.
- Zafar N., Saleem, S. & Mahmood, Z. (2012). The development of a self-esteem scale for university students. Lahore: GC University.

Anexo 1 – Aula 01



## Aula 01

---

07/01/2013 | 10.25 horas | sala 37 | turma 8 - 4

Sumário - Representação gráfica de objetos, desenho de observação.

Início da unidade “Relacionar elementos de organização e de suporte da forma”.

Apresentação multimédia sobre: “A estrutura como principal elemento de suporte da forma”. Exercício de criatividade.

Início da atividade “Projeto ler por prazer”.

### Intencionalidade

Nesta aula será realizado um exercício de diagnóstico relativamente ao conhecimento dos alunos, sobre o desenho de representação. A pertinência deste diagnóstico justifica-se pelo facto de, a capacidade transpor para o papel o que se vê é vital nas artes visuais, e permite o desenvolvimento de capacidades que vão muito além do próprio desenho.

Em seguida é divulgado através de uma apresentação multimédia, os diferentes tipos de estruturas e suas características. Este conhecimento permite ao aluno uma visão diferente sobre o ambiente em que está inserido. Pretende-se que o aluno entenda que essencialmente o que nos rodeia é constituído por pontos, linhas e planos.



METAS	OBJECTIVOS específicos	TEMAS/CONTEÚDOS	ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	DURAÇÃO	RECURSOS	ARTICULAÇÃO HORIZONTAL	AVALIAÇÃO
	Demonstrar comportamentos adequados à sala de aula		Entrada e preparação dos materiais de trabalho.	8 min.			Avaliação da aprendizagem em termos de saber, saber-fazer, saber-ser e saber-estar
	Apresentar os objetivos para a aula.		Chamada individual e registo do sumário. Divulgação dos objetivos da presente aula.	7 min.	Computador Projektor Caderno diário Esferográfica		
Incentivar a capacidade de desenho à mão livre, visando um melhor entendimento do espaço bidimensional e tridimensional.	Diagnosticar a capacidade de representação do real.	Desenho de observação	Representação gráfica de objetos de caráter industrial, de diferentes perspetivas.	25 min.	Folhas A3 lápis grafite		
Identificar e distinguir vários tipos de estruturas.	Compreender as características e particularidades dos vários tipos de estruturas, naturais, artificiais, maciças, modulares, em concha		Apresentação multimédia sobre: "A estrutura como principal elemento de suporte da forma".	10 min.	Computador Projektor Caderno diário Esferográfica		
Conhecer e utilizar diferentes modos de dar forma, baseados na observação das criações da natureza e do Homem.	Desenvolver estruturas com um determinado objetivo.  Reconhecer a estrutura como elemento integrante da forma.	Organização e suporte da forma. Forma/Função.	Exercício de criatividade   "A estrutura como principal elemento de suporte da forma".	25 min.	Folhas A4 lápis grafite		
Desenvolver a sensibilidade e a consciência crítica	Avaliar o seu trabalho e o dos colegas, numa perspetiva de melhorar o seu desempenho.		Sistematização dos conteúdos abordados.	5 min.			
	Respeitar as normas da sala de aula. Zelar pelos equipamentos escolares quanto à sua integridade e higiene.		Arrumação dos materiais e limpeza do local de trabalho.	5 min.			
	Promover hábitos de leitura. Ambientar o aluno com a necessidade de falar para uma audiência.	"Projeto ler por prazer".	Durante este período de tempo, os alunos irão ler um livro.	15 min.	Livro selecionado	Português – capacidade de leitura.	

Anexo 2 – Aula 02



## Aula 02

---

14/01/2013 | 10.25 horas | sala 37 | turma 8 - 4

Sumário - Resposta ao questionário - A importância das Artes Visuais na minha educação.

Exercício de treino da mão. Trabalho em grupo, onde se pretende evidenciar o desenho como forma de expressão.

Atividade “Projeto ler por prazer”.

### Intencionalidade

Na segunda aula será pedido aos alunos que respondam a um questionário, com o objetivo de conhecer a conceção que cada aluno possui relativamente às Artes Visuais. Compreender o grau de empenho que é depositado na disciplina de Educação Visual e se estão motivados para a disciplina.

Em seguida será desenvolvido o desenho de esboço, para que o aluno compreenda a liberdade expressiva que o desenho representa, bem como, libertar a mão e o cérebro desentorpecendo-o, fazendo com que o aluno entenda que o importante é fazer e não ter medo de riscar. No final da atividade, reúne-se toda a turma em volta dos trabalhos, para uma pequena conversa sobre como correu a atividade, o que acharam do resultado dos trabalhos. Pretende-se a promoção do espírito de turma, a entreatajuda entre os elementos do grupo, e acima de tudo que seja uma atividade motivadora.

Unidade Temática | Relacionar elementos de organização e de suporte da forma

Plano de aula 2 duração: 100 minutos



Didaxis



METAS	OBJECTIVOS específicos	TEMAS/CONTEÚDOS	ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	DURAÇÃO	RECURSOS	ARTICULAÇÃO HORIZONTAL	AVALIAÇÃO
	Demonstrar comportamentos adequados à sala de aula		Entrada e preparação dos materiais de trabalho.	8 min.			Avaliação da aprendizagem em termos de saber, saber-fazer, saber-ser e saber-estar
	Apresentar os objetivos para a aula.		Chamada individual e registo do sumário. Divulgação dos objetivos da presente aula.	7 min.	Computador Projektor Caderno diário Esferográfica		
	Compreender as expectativas do aluno em relação à escola em particular à disciplina de Educação Visual.		Resposta ao questionário	15 min.	Esferográfica	Português- estruturar um texto de forma adequada.	
Fomentar a capacidade de manipulação dos instrumentos de desenho.	Representação dos vários tipos de, pontos linhas e planos de forma aleatória. Compreender a liberdade expressiva que o desenho representa.	Desenho de esboço	Exercício de treino da mão. Trabalho em grupos de quatro alunos, onde se pretende total liberdade de expressão, através dos elementos básicos do desenho, ponto, linha e plano.	40 min.	Papel, Lápis grafite, Lápis de cor, Esferográficas, Lápis de cera.		
Desenvolver a sensibilidade e a consciência crítica.	Avaliar o seu trabalho e o dos colegas, numa perspetiva de melhorar o seu desempenho.		Reflexão e sistematização da atividade.	5 min.			
	Respeitar as normas da sala de aula. Zelar pelos equipamentos escolares quanto à sua integridade e higiene.		Arrumação dos materiais, mesas e limpeza do local de trabalho.	10 min.			
	Promover hábitos de leitura. Ambientar o aluno com a necessidade de falar para uma audiência.	“Projeto ler por prazer”.	Durante este período de tempo, os alunos irão ler um livro.	15 min.	Livro selecionado	Português – capacidade de leitura.	

Anexo 3 – Aula 07



## Aula 07

---

25/02/2013 | 10.25 horas | sala 37 | turma 8 - 4

Sumário - Debate de ideias.

Apresentação multimédia sobre *street art*.

Formação de um padrão no exterior da sala de aula, utilizando giz como material riscador.

### Intencionalidade

O módulo padrão podia ficar por aqui, contudo pretendemos dar sequência ao trabalho, numa alusão ao que aconteceria no mundo laboral. Sabemos que a valorização e reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos alunos é um fator de motivação intrínseca, pelo que, o objetivo primordial desta aula é enaltecer o esforço de toda a turma. O trabalho será planificado de modo a que todos os alunos participem, estimulando a coesão e espírito de entreajuda. Pretendemos estimular a autoestima dos alunos, conseqüentemente o seu interesse pela disciplina.

Falando especificamente sobre o trabalho, este, consiste na escolha de um dos módulos desenvolvidos pelos alunos. Este será reproduzido no exterior da sala de aula, de modo a criar um padrão. O espaço escolhido é um pátio no qual já existe uma forma de street arte, o grafiti, a parede escolhida não está intervencionada, o que vem é ótimo. Depois da aula o pátio ficara completo, será o pátio da *street art*.



METAS	OBJECTIVOS específicos	TEMAS/CONTEÚDOS	ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	DURAÇÃO	RECURSOS	ARTICULAÇÃO HORIZONTAL	AVALIAÇÃO
	Demonstrar comportamentos adequados à sala de aula		Entrada e preparação dos materiais de trabalho.	8 min.			Avaliação da aprendizagem em termos de saber, saber-fazer, saber-ser e saber-estar
	Apresentar os objetivos para a aula.		Chamada individual e registo do sumário. Divulgação dos objetivos da presente aula.	7 min.	Computador Projetor Caderno diário Esferográfica		
Conhecer e aplicar graficamente o conceito de módulo e padrão.	Entender a <i>street art</i> como uma forma de expressão.  Valorizar o desempenho dos alunos.  Despertar o interesse e motivação dos alunos.	Malha Módulo Padrão	Debate de ideias, com vista á exposição dos trabalhos realizados.	25 min.	Caderno diário Esferográfica Computador Projetor		
			Apresentação multimédia sobre <i>street art</i> .				
			Formação de um padrão, no exterior da sala de aula, utilizando giz como material riscador.	50 min.	Fita métrica Giz branco Giz de cor		
Desenvolver a sensibilidade e a consciência crítica	Avaliar o seu trabalho e o dos colegas, numa perspetiva de melhorar o seu desempenho.		Sistematização dos conteúdos abordados.	5 min.			
	Respeitar as normas da sala de aula. Zelar pelos equipamentos escolares quanto à sua integridade e higiene.		Arrumação dos materiais e limpeza do local de trabalho.	5 min.			

Anexo 4 – Aula 11, 12, 13



## 9.5 Dádiva de sangue

A Escola Didaxis Vale S. Cosme em cooperação com a associação de dadores de sangue de Vila Nova de Famalicão promove anualmente um evento de recolha de dádivas de sangue nas instalações da escola. A escola por intermédio do departamento de artes e tecnologias pretende divulgar a iniciativa por toda a comunidade escolar envolvendo os alunos na sua promoção.

A atividade concretiza-se na criação de cartazes alusivos a este acontecimento. Os alunos ao realizarem os cartazes vão ser eles próprios transmissores da mensagem nas suas famílias, e também ficam consciencializados da necessidade de no futuro virem a ser eles próprios, potenciais dadores de sangue.

A componente utilitária do trabalho que os alunos estão a desenvolver em aula é um fator significativo, entendemos que ao dar um propósito à atividade, fazemos com que a tarefa seja motivadora na medida em que os alunos sentem que o seu trabalho vai servir um propósito, como também existe a parte do reconhecimento público do trabalho realizado. Não podemos esquecer que esta forma de lecionar os conteúdos teóricos da unidade “aplicar e explorar elementos da comunicação visual” deve ser devidamente acompanhada por conceitos teóricos relativos à matéria específica de como conceber um cartaz. Este conhecimento é importante pois os conceitos teóricos a ela associados são vastos e podem ser aplicados em diversos trabalhos de carácter visual.

### Objetivos

Aproximar a comunidade escolar.

Envolver a família nas atividades educativas.

Incentivar a prática do desenho.

Elemento motivacional para as aulas de Educação Visual.

Desenvolver a sensibilidade estética e artística.

*Anexo 5 - Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES)*

## Questionário de Auto-Estima Global

**Autor: M. Rosenberg**  
**Adaptação: Luísa Faria**

Segue-se uma lista de afirmações respeitantes ao modo como se sente acerca de si próprio(a). À frente de cada uma delas assinale com uma cruz (X), na respectiva coluna, a resposta que mais se lhe adequa.

<b>A</b> CONCORDO TOTALMENTE	<b>B</b> CONCORDO	<b>C</b> CONCORDO PARCIALMENTE	<b>D</b> DISCORDO PARCIALMENTE	<b>E</b> DISCORDO	<b>F</b> DISCORDO TOTALMENTE
------------------------------------	----------------------	--------------------------------------	--------------------------------------	----------------------	------------------------------------

---

1	Globalmente estou satisfeito(a) comigo próprio(a).	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>
2	Por vezes penso que nada valho.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>
3	Sinto que tenho um bom número de qualidade.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>
4	Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das outras pessoas.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>
5	Sinto que não tenho muito de que me orgulhar.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>
6	Por vezes sinto-me de facto um(a) inútil.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>
7	Sinto que sou uma pessoa com valor, pelo menos num plano de igualdade com os outros.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>
8	Gostaria de ter mais respeito por mim próprio(a).	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>
9	Em termos gerais inclino-me a achar que sou um(a) falhado(a).	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>
10	Adopto uma atitude positiva perante mim próprio(a).	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>

**Muito obrigado pela sua colaboração.**

*Anexo 6 - Self-Description Questionnaire III (SDQ III)*

### **S.D.Q.3**

Autor: H. Marsh

Adaptação Portuguesa: Faria & Fontaine

#### **Instruções:**

Propomos-lhe que reflecta sobre o que pensa e sente acerca de si e do seu percurso escolar e profissional. Para tal pedimos-lhe que responda às questões seguintes sabendo que as respostas são confidenciais e que não há boas nem más respostas. Gostaríamos que respondesse a todas as questões de forma sincera, pois só assim será possível atingir o objectivo deste estudo que é o de saber como está a vivenciar este período de transição escolar.

Uma vez que o que interessa é a sua primeira opinião sobre as questões, embora não haja tempo limite de resposta, gostaríamos que fosse o mais rápido(a) possível.

Nas páginas seguintes encontrará um conjunto de afirmações sobre si com as quais poderá concordar ou discordar em diferentes graus. Existem, pois, oito alternativas de resposta para cada frase: **concordo totalmente; concordo; concordo moderadamente; concordo mais do que discordo; discordo mais do que concordo; discordo moderadamente; discordo e discordo totalmente**.

A sua **resposta deve ser indicativa do que sente agora**, mesmo que já tenha sentido algo diferente noutra altura da sua vida. Sempre que tiver de responder a itens que já não são apropriados à sua situação actual, responda como acha que se sentiu na altura em que viveu as situações apresentadas nesses itens.

**Assinale apenas uma resposta para cada afirmação.**

**Não deixe itens sem resposta.**

Não escreva nestas folhas, mas **assinale as suas respostas nas folhas de respostas, colocando uma cruz no quadrado** que corresponde à alternativa que escolher.

### **S.D.Q.3**

Autor: H. Marsh

Adaptação Portuguesa: Faria & Fontaine

1. Considero que muitos problemas de Matemática são interessantes e desafiadores.
2. Os meus pais não são pessoas muito religiosas.
3. De uma forma geral eu tenho muito respeito por mim próprio(a).
4. Eu digo pequenas mentiras com frequência para assim evitar situações embaraçosas.
5. Recebo muita atenção das pessoas do sexo oposto.
6. Tenho dificuldades em exprimir-me quando tento escrever alguma coisa.
7. De um modo geral sou bastante calmo(a) relaxado(a).
8. Enquanto crescia raramente via as coisas do mesmo modo que os meus pais.
9. Gosto de realizar trabalho para a maioria das disciplinas escolares.
10. Raramente consigo descobrir respostas para problemas que nunca foram resolvidos.
11. Tenho um corpo fisicamente atraente.
12. Tenho poucos amigos do meu sexo com os quais posso contar.
13. Eu sou um(a) bom(boa) atleta.
14. Hesitei em escolher cursos que envolviam Matemática.
15. Sou uma pessoa religiosa.
16. De um modo geral tenho falta de confiança em mim próprio(a).
17. As pessoas podem sempre contar comigo.
18. Tenho dificuldades em encontrar pessoas do sexo oposto de que eu goste.
19. Consigo escrever bem.
20. Preocupo-me muito.
21. Eu gostaria de criar os meus filhos (se os tiver) como os meus pais me criaram.
22. Detesto estudar para muitas disciplinas escolares.
23. Sou bom(boa) a combinar ideias de formas nunca tentadas pelos outros.
24. Sou feio(a).
25. Sinto-me à vontade a conversar com pessoas do meu sexo.

26. Sou desajeitado(a) e pouco coordenado(a) na maioria dos desportos e actividades físicas.
27. Sempre fui melhor a Matemática do que nas outras disciplinas.
28. As crenças espirituais/religiosas têm pouco a ver com a minha filosofia de vida.
29. De um modo geral aceito-me bem a mim próprio(a).
30. Ser honesto(a) não é particularmente importante para mim.
31. Tenho muitos amigos do sexo oposto
32. Tenho um vocabulário pobre.
33. Sinto-me feliz a maior parte do tempo.
34. Tenho ainda muitos conflitos por resolver com os meus pais.
35. Gosto da maior parte das disciplinas escolares.
36. Eu gostaria de ter mais imaginação e originalidade.
37. Tenho uma boa constituição física.
38. Não me dou muito bem com pessoas do meu sexo.
39. Tenho boa resistência e energia nos desportos e actividades físicas.
40. A Matemática faz-me sentir incapaz.
41. As crenças espirituais/religiosas tornam a minha vida melhor e fazem-me uma pessoa mais feliz
42. De um modo geral não tenho muito respeito por mim próprio.
43. Eu digo quase sempre a verdade.
44. A maioria dos meus colegas sente-se mais à vontade com pessoas do sexo oposto do que eu.
45. Eu sou um(a) leitor(a) ávido.
46. Estou ansioso(a) a maior parte do tempo.
47. Os meus pais sempre se sentiram infelizes ou desapontados com o que eu faço e com o que eu fiz.
48. Tenho dificuldades na maior parte das disciplinas escolares.
49. Eu gosto de encontrar novas formas de resolver problemas.
50. Há muitas coisas do meu aspecto físico que eu gostaria de mudar.
51. Faço amigos facilmente com pessoas do meu sexo.
52. Detesto desportos e actividades físicas.
53. Sou bastante bom(boa) em Matemática.
54. As minhas crenças espirituais/religiosas fornecem-me as linhas mestras com as quais eu conduzo a minha vida.
55. Na generalidade eu tenho muita auto-confiança.

56. Às vezes tiro coisas que não me pertencem.
57. Sinto-me à vontade a conversar com pessoas do sexo oposto
58. Não realizo bem em testes que exigem uma elevada capacidade de raciocínio verbal.
59. Raramente me sinto deprimido(a).
60. Os meus valores são semelhantes aos meus pais.
61. Sou bom(boa) na maior parte das disciplinas escolares.
62. Não sou muito bom(boa) na resolução de problemas.
63. O meu peso corporal é o ideal (nem sou muito gordo(a) nem muito magro(a)).
64. As outras pessoas do meu sexo acham-me aborrecido(a).
65. Tenho muita energia nos desportos e actividades físicas.
66. Tenho dificuldade em perceber qualquer coisa que se baseie em Matemática.
67. O crescimento espiritual/religioso contínuo é importante para mim.
68. De um modo geral eu tenho um auto-conceito muito bom.
69. Eu nunca engano os outros.
70. Sou bastante tímido(a) com pessoas do sexo oposto.
71. Em comparação com a maioria das pessoas as minhas competências verbais são bastante boas.
72. Tenho tendência a ser emotivo(a), tenso(a) e inquieto(a).
73. Os meus pais nunca me respeitaram muito.
74. Não me interessa particularmente pela maioria das disciplinas escolares.
75. Tenho muita curiosidade intelectual.
76. Não gosto da minha aparência.
77. Partilho muitas actividades com pessoas do meu sexo.
78. Eu não sou bom(boa) em actividades que exijam capacidade física e coordenação.
79. Eu sempre fui bom(boa) em Matemática.
80. Raramente gasto tempo em meditação espiritual ou oração religiosa.
81. De um modo geral nada do que faço é realmente importante.
82. Ser desonesto(a) é sempre o menor de dois males.
83. Eu faço amigos facilmente com pessoas do sexo oposto.
84. Tenho frequentemente que ler as coisas várias vezes antes de as perceber.
85. Eu não perco muito tempo a preocupar-me com as coisas.

86. Os meus pais sempre me trataram de uma forma justa.
87. Aprendo depressa na maioria das disciplinas escolares.
88. Não sou muito original nas minhas ideias, pensamentos e acções.
89. Eu tenho feições bonitas.
90. Poucas pessoas do meu sexo gostam de mim.
91. Gosto de praticar intensamente desportos e actividades físicas.
92. Eu nunca realizo bem em testes que exigem capacidade de raciocínio matemático.
93. Sou uma pessoa melhor devido às minhas crenças espirituais/religiosas.
94. Na generalidade tenho sentimentos positivos relativamente a mim próprio(a).
95. Sou uma pessoa muito honesta.
96. Sempre me senti inseguro(a) no relacionamento com pessoas do sexo oposto.
97. Exprimo-me bem.
98. Sinto-me deprimido(a) com frequência.
99. Sempre foi difícil para mim falar com os meus pais.
100. Detesto a maior parte das disciplinas escolares.
101. Sou uma pessoa imaginativa.
102. Gostaria de ser mais atraente fisicamente.
103. Sou popular entre as pessoas do meu sexo.
104. Sou fraco(a) na maior parte dos desportos e actividades físicas.
105. Na escola os meus colegas procuram-me sempre para pedir ajuda em Matemática.
106. Basicamente sou um(a) ateu(ateia) e não acredito na existência de um ser superior ao homem.
107. De um modo geral eu tenho um baixo auto-conceito.
108. Sentir-me-ia bem ao copiar num teste desde que não fosse apanhado(a).
109. Sinto-me bem em ser amigo(a) de pessoas do sexo oposto.
110. Na escola tive mais dificuldade em aprender a ler do que a maioria dos alunos.
111. Tenho tendência a ser um(uma) optimista.
112. Os meus pais compreendem-me.
113. Eu tenho boas notas na maioria das disciplinas escolares.
114. Eu não teria qualquer interesse em ser inventor.
115. A maioria dos meus colegas tem melhor aparência física do que eu.

116. A maioria das pessoas tem mais amigos do seu sexo do que eu.
117. Gosto de desportos e actividades físicas.
118. Nunca me entusiasmei muito pela Matemática.
119. Acredito que há vida espiritual depois da morte.
120. De um modo geral tenho sentimentos bastante negativos em relação a mim próprio(a).
121. Valorizo a integridade acima de qualquer outra virtude.
122. Nunca tive muito em comum com pessoas do sexo oposto.
123. Tenho uma boa capacidade de leitura.
124. Tenho tendência a ser uma pessoa muito nervosa.
125. Gosto dos meus pais.
126. Nunca conseguiria obter prémios ou distinções escolares mesmo que trabalhasse duramente.
127. Consigo sempre encontrar formas mais adequadas de realizar tarefas rotineiras.
128. Tenho boa aparência física.
129. Tenho muitos amigos do meu sexo.
130. Sou do tipo sedentário e evito actividades enérgicas.
131. De um modo geral faço muitas coisas importantes.
132. Não sou uma pessoa digna de confiança.
133. As crenças espirituais/religiosas têm pouco a ver com o tipo de pessoa que eu quero ser.
134. Nunca roubei nada de importante.
135. De um modo geral não me aceito muito bem a mim próprio(a).
136. Dos meus amigos poucos ou nenhuns são religiosos.
137. Globalmente estou satisfeito(a) comigo próprio(a).
138. Por vezes penso que nada valho.
139. Sinto que tenho um certo número de boas qualidades.
140. Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maior parte das outras pessoas.
141. Sinto que tenho pouco de que me orgulhar.
142. Por vezes sinto-me de facto um(a) inútil.
143. Sinto-me uma pessoa de valor pelo menos tanto quanto a generalidade das pessoas.
144. Gostaria de ter maior respeito por mim próprio(a).
145. No conjunto inclino-me a achar que sou um(a) falhado(a).
146. Adopto uma atitude positiva para comigo.

**Obrigado pela sua colaboração!**

# Folha de respostas

Nome \_\_\_\_\_

	Concordo totalmente	Concordo	Concordo moderadamente	Concordo mais do que discordo	Discordo mais do que concordo	Discordo moderadamente	Discordo	Discordo totalmente	
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20
	Concordo totalmente	Concordo	Concordo moderadamente	Concordo mais do que discordo	Discordo mais do que concordo	Discordo moderadamente	Discordo	Discordo totalmente	

	Concordo totalmente	Concordo	Concordo moderadamente	Concordo mais do que discordo	Discordo mais do que concordo	Discordo moderadamente	Discordo	Discordo totalmente	
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25
26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26
27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27
28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28
29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29
30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30
31	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31
32	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32
33	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33
34	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34
35	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35
36	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36
37	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	37
38	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	38
39	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	39
40	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	40
41	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	41
42	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	42
43	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	43
44	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	44
45	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	45
	Concordo totalmente	Concordo	Concordo moderadamente	Concordo mais do que discordo	Discordo mais do que concordo	Discordo moderadamente	Discordo	Discordo totalmente	

	Concordo totalmente	Concordo	Concordo moderadamente	Concordo mais do que discordo	Discordo mais do que concordo	Discordo moderadamente	Discordo	Discordo totalmente	
46	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	46
47	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	47
48	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	48
49	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	49
50	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	50
51	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	51
52	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	52
53	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	53
54	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	54
55	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	55
56	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	56
57	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	57
58	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	58
59	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	59
60	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	60
61	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	61
62	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	62
63	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	63
64	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	64
65	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	65
66	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	66
67	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	67
68	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	68
69	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	69
70	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	70
	Concordo totalmente	Concordo	Concordo moderadamente	Concordo mais do que discordo	Discordo mais do que concordo	Discordo moderadamente	Discordo	Discordo totalmente	

	Concordo totalmente	Concordo	Concordo moderadamente	Concordo mais do que discordo	Discordo mais do que concordo	Discordo moderadamente	Discordo	Discordo totalmente	
71	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	71
72	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	72
73	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	73
74	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	74
75	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	75
76	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	76
77	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	77
78	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	78
79	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	79
80	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	80
81	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	81
82	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	82
83	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	83
84	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	84
85	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	85
86	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	86
87	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	87
88	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	88
89	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	89
90	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	90
91	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	91
92	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	92
93	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	93
94	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	94
95	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	95
	Concordo totalmente	Concordo	Concordo moderadamente	Concordo mais do que discordo	Discordo mais do que concordo	Discordo moderadamente	Discordo	Discordo totalmente	

	Concordo totalmente	Concordo	Concordo moderadamente	Concordo mais do que discordo	Discordo mais do que concordo	Discordo moderadamente	Discordo	Discordo totalmente	
96	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	96
97	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	97
98	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	98
99	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	109
100	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	100
101	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	101
102	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	102
103	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	103
104	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	104
105	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	105
106	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	106
107	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	107
108	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	108
109	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	109
110	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	110
111	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	111
112	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	112
113	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	113
114	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	114
115	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	115
116	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	116
117	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	117
118	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	118
119	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	119
120	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	120
	Concordo totalmente	Concordo	Concordo moderadamente	Concordo mais do que discordo	Discordo mais do que concordo	Discordo moderadamente	Discordo	Discordo totalmente	

	Concordo totalmente	Concordo	Concordo moderadamente	Concordo mais do que discordo	Discordo mais do que concordo	Discordo moderadamente	Discordo	Discordo totalmente	
121	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	121
122	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	122
123	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	123
124	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	124
125	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	125
126	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	126
127	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	127
128	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	128
129	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	129
130	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	130
131	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	131
132	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	132
133	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	133
134	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	134
135	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	135
136	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	136
137	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	137
138	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	138
139	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	139
140	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	140
141	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	141
142	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	142
143	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	143
144	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	144
145	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	145
146	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	146
	Concordo totalmente	Concordo	Concordo moderadamente	Concordo mais do que discordo	Discordo mais do que concordo	Discordo moderadamente	Discordo	Discordo totalmente	