



ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário

“O Diário gráfico: registos Bio – Gráficos”
O seu papel na definição e registo da identidade plástica e vivencial do aluno

Autora

Daniela Cristina Anico Gazimba Bacalhau

Orientador: Professor Doutor Leonardo Charréu

Évora 2012

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
para a obtenção do grau de *Mestre* em Ensino de Artes Visuais
do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário realizada nas
Escolas Secundária Gabriel Pereira e Básica André de Resende**

Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo e Secundário

Autora

Daniela Cristina Anico Gazimba Bacalhau

Orientador da Universidade: Professor Doutor Leonardo Charréu

Professores Cooperantes das Escolas:

Professor Pintor Carlos Guerra

Professora Pintora Maria João Machado

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
para a obtenção do grau de *Mestre em Ensino de Artes Visuais*
no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário**

“O Diário gráfico: registos Bio – Gráficos. O seu papel na definição e registo da identidade plástica e vivencial do aluno”

Resumo

O presente relatório procura espelhar parte do percurso formativo efetuado no âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º ciclo e Secundário. Para corresponder a este propósito, balizamo-nos entre dois registos: a dimensão de relato e da reflexão.

Nesse sentido, orientámos o relato para a descrição dos contextos que vivenciámos, e a reflexão para a análise dos mesmos e da questão de fundo que escolhemos abordar na nossa experiência formativa:

O papel do auto conhecimento do aluno enquanto indivíduo (para uma pedagogia orientada para a valorização das identidades individuais no contexto educativo atual).

Assim sendo, este relatório estrutura-se com base nas respetivas contextualizações inerentes aos grupos com que nos deparamos, e onde nos fomos inserindo, as escolas que nos receberam, bem como com toda a articulação que esteve presente no nosso percurso da Prática de Ensino Supervisionada (PES). Comporta ainda a descrição dos projetos efetuados no âmbito das disciplinas de Desenho A e de Educação Visual, tendo como pano de fundo, a exploração de caminhos conducentes a uma prática gráfica regular no Diário Gráfico, “recorrendo” ao próprio aluno e ao seu património identitário, para a definição dos seus *Registos Bio-Gráficos*.

Palavras-Chave: Desenho; Diário Gráfico; Identidade; Auto conhecimento; Biografia.

**Report of the Supervised Teaching Practice
to achieve the Master's Degree in *Teaching of the Visual Arts*
at the 3rd Cycle of Basic and Secondary Education**

“The Graphic Diary: Bio-Graphic registers. It's roll in the definition and register of the student plastic and vivid identity.”

Abstract

The present paper pretends to reflect part of the formative path made in the Teaching of Visual Arts in 3^o grade and high school ambit.

To correspond to this purpose, we defined two registers: the report and the reflection dimensions. In this sense, we focus our report to describe the lived context, and the reflection to analyze them as the fund that we chose to approach in our formative experience: the significance of the self-knowledge of the student as an individual (to a pedagogic focused towards the value of individual identities in our education contemporary context). Therefore, this paper structures itself on the corresponding contexts of the groups that we faced, and where we are located, in the schools that received us, as well as all the articulation present in our PES (Supervised educative practice) path.

This paper simultaneous imply the description of the projects that took place in a Drawing A and Visual Education classes, having as roll scenery the exploration of ways that lead to regular practice in The Graphic Diary, recurring to the student/individual himself and his identity patrimony, with the aim of defining his own Bio-Graphic Registers.

Keywords: Drawing; Graphic Diary; Identity; Self-Knowledge; Biography.

Agradecimentos

Como em todos os projetos pontuados ora de confiança, ora de momentos de menor clareza, é inevitável não nos cruzarmos com pessoas que nos ajudam a encontrar um norte, que nos relembram a alegria da partilha, da generosidade da entreatajuda, e do desafio que representa procurar o nosso caminho individual, entre tantas possibilidades que a vida nos traz.

Refiro-me aos colegas que tive o privilégio de conhecer ao longo destes dois anos, ao Filipe Matos, com quem partilhei as turmas onde pude desenvolver a PES, que soube partilhar o seu olhar assertivo sobre o trabalho desenvolvido, e sempre manifestou disponibilidade e apoio no decorrer das aulas.

À Teresa e ao Tom, com quem partilhei horas de trabalho, nem sempre pacífico, e que sempre me receberam nesta partilha, com um sorriso e braços abertos. Ambos representando uma das melhores características que podem florescer nas relações humanas, a amizade.

Refiro-me aos professores que representaram um papel orientador nesta experiência. Pelo recurso à sua sabedoria, sensibilidade e amizade que demonstraram, sempre com o olhar atento de quem guia o aluno e lhe dá as pistas necessárias para que caminhe no sentido do que se propõe fazer, nomeadamente os professores cooperantes Carlos Guerra e Maria João Machado, que foram incansáveis na partilha generosa dos seus contextos de trabalho, turmas e opiniões profissionais, e ao professor orientador Leonardo Charréu, que constantemente reforçou a importância cultural e social, e o privilégio e responsabilidade de num futuro próximo, se ser professor de Artes Visuais.

Aos alunos que me receberam com curiosidade, atenção e respeito, dando um pouco de si, mesmo não me conhecendo. Aos funcionários que generosamente me incluíram nas suas rotinas diárias, facilitando assim a minha integração no meio escolar.

Por último, reporto-me aos meus amigos Sandro e Andreia, pela descontração e amizade que me proporcionaram durante este percurso. Ao Jorge pela troca de perspetivas educativas, pelo respeito e paciência que demonstrou perante as minhas opções, permitindo-me ter o espaço necessário para concluir esta fase formativa, e à minha Família, que sempre foi e será uma estrutura, e que representa o verdadeiro sentido desta palavra na minha vida.

Obrigada.

Índice

Resumo/Abstract	I
Agradecimentos	III
Índice	IV
Índice de figuras	VI
Abreviaturas	VII
Introdução	1

Parte I

CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

1.1 – Conhecimento dos contextos

<i>Um breve olhar sobre as primeiras impressões nas duas escolas</i>	4
--	---

1.2 - As instituições escolares onde tomou lugar a PES

1.2.1 – Localização	12
1.2.2 – As Escolas e as suas identidades educativas.....	12
1.2.3 – As identidades educativas das escolas vistas por três Professores.....	17
1.2.4 – Recursos Humanos e Alunos.....	22
1.2.5 – Conhecimento dos Alunos	
Turma 10º J / Desenho A	25
Turma 9ºC / Educação Visual.....	26

CAPÍTULO 2 – DISCIPLINAS INTEGRADAS NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

2.1 – Conhecimento dos Conteúdos das Disciplinas abordadas na PES

Desenho A.....	28
Educação Visual	31

Parte II

CAPÍTULO 3 - PREPARAÇÃO CIENTÍFICA, PEDAGÓGICA E DIDÁTICA

3.1 – Apresentação do Tema.....	33
3.2 – A importância do contexto na escolha do projeto a desenvolver	36
3.3 – Estratégias para a implementação da Unidade Didática	38
3.4 – Questões cronológicas e ajustamentos necessários	40
3.5 – Conceptualização do tema para a Unidade Didática	41
3.6 – Tema: Imposição ou Liberdade?.....	46
3.7 – Preparação da apresentação da Unidade Didática	48
3.8 – Avaliação das Unidades Didáticas e do trabalho desenvolvido.....	59
 ATIVIDADES EXTRA LETIVAS.....	 70
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 71
 FONTES E REFERÊNCIAS CONSULTADAS.....	 76
 ANEXOS (em CD)	
Anexo_1: Projeto Educativo da ESGP	
Anexo_2: Projeto Educativo da EBAR	
Anexo_3: Plano Anual de Atividades da ESGP	
Anexo_4: Programa de Desenho A	
Anexo_5: Critérios de Avaliação de Desenho A (ESGP)	
Anexo_6: Fichas de auto avaliação dos alunos / 10ºJ	
Anexo_7: Currículo nacional do Ensino Básico/ Competências Essenciais da Educação Artística	
Anexo_8: Critérios de Avaliação de Educação Visual	
Anexo_9:Ficha de observação da Prática de Ensino Supervisionada: 1ª sessão / 10º J	

Anexo_10: Ficha de observação da Prática de Ensino supervisionada:

1ª sessão / 9º C

Anexo_11: Ficha de apreciação de materiais / 9º C

Anexo_12: Ficha de observação da Prática de Ensino Supervisionada:

2ª sessão / 10º J

Anexo_13: Ficha de observação da Prática de Ensino Supervisionada:

2ª sessão / 9º C

APÊNDICES

Apêndice A: Espaço escolar da ESGP	82
Apêndice C: Espaço escolar da EBAR	88
Apêndice F: Maquetas para a construção do Livro-Objeto.....	91
Apêndice L: Técnica do stencil: exemplificação	92
Apêndice M: Workshop de Encadernação: Divulgação e fotografias.....	93
Apêndice P: Fotografias do ambiente de sala de aula 2ª sessão_ ESGP	99
Apêndice Q: Fotografias do ambiente de sala de aula 2ª e 3ªs_ EBAR.....	101
Apêndice R: Trabalhos dos alunos / 10ºJ	102
Apêndice S: Trabalhos dos alunos / 9ºC.....	105

APÊNDICES (em CD)

Apêndice B: Materiais didáticos utilizados nas sessões
experimentais da ESGP

Apêndice D: Powerpoint da 1ª sessão / 10º J / ESGP

Apêndice E: Powerpoint da 1ª sessão / 9º C / EBAR

Apêndice G: Powerpoint 2ª sessão / 10ºJ

Apêndice H: Trabalho Gráfico de Marjane Satrapi

Apêndice I: Unidade de Trabalho: 6 imagens, 1 história

Apêndice J: Powerpoint 2ª sessão / 9º C / EBAR

Apêndice K: Ficha de apreciação das atividades desenvolvidas

Apêndice M: Workshop de Encadernação: Fotografias e divulgação

Apêndice N: Planificação das 2 aulas observadas_ EBAR

Apêndice O: Planificação das 2 aulas observadas_ ESGP

ÍNDICE DE FIGURAS E CRÉDITOS ICONOGRÁFICOS

1 a 5: Escola Secundária Gabriel Pereira	4
Daniela Bacalhau	
6 e 7: Salas de Desenho e Oficina de Artes da ESGP	6
Daniela Bacalhau	
8 e 11: Escola Básica André de Resende	10
Daniela Bacalhau	
12 e 13: Sala de Educação Visual da EBAR	11
Daniela Bacalhau	
14 e 15: Espaço escolar da EBAR	11
Daniela Bacalhau	
16 a 19: Pintura a Fresco (realizada pelos alunos, 1995); Salas / oficinas da ESGP (antes das obras de requalificação do espaço escolar)	13
Daniela Bacalhau	
20: Gráfico: Distribuição de alunos da ESGP pelas diversas ofertas formativas da Escola	23
Daniela Bacalhau	
21: Gráfico: Distribuição dos docentes da EBAR por Departamento	24
Daniela Bacalhau	
22 e 23: Pinturas murais de Pompeia: duas figuras femininas com tábua encerada e com <i>Volumen</i>	49
San Payo, M. (2009) - <i>O DESENHO EM VIAGEM: ÁLBUM, CADERNO OU DIÁRIO GRÁFICO. O ÁLBUM DE DOMINGOS ANTÓNIO DE SEQUEIRA</i> (tese de doutoramento) . Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Arte	

24: Mosaico de Ravena representando S. Mateus a escrever	
num código de pergaminho	49
San Payo, M. (2009) - O DESENHO EM VIAGEM: ÁLBUM, CADERNO OU DIÁRIO GRÁFICO.	
O ÁLBUM DE DOMINGOS ANTÓNIO DE SEQUEIRA (tese de doutoramento):	
Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes.	
25 a 31: Diário Gráfico; Diários de Viagem; Diário Gráfico;	
O Arenque fumado; Libro Illegibile; Family Portraits;	
Cartas do P. Antonio Vieyra.....	50
Daniela Bacalhau (1995) ; Salavisa, E. (2008) – <i>Diários de Viagem: desenhos do</i>	
<i>quotidiano, 35 autores contemporâneos.</i> Quimera editores, ltd;	
Fuentes, C. (intro) (2005) - <i>The Diary of Frida Kahlo, na intimate self-portrait.</i>	
Abrams:New York; Cros, C. & Loba, A. (ilust) (2010) <i>O Arenque Fumado.</i>	
Maiadouro: Bruaá Editora; Munari, B. (2000) <i>Libro illegibile MN1.</i> Mantova . Edizioni Corraini ;	
Lemos, A. (2007). <i>Family Portraits.</i> Cascais: Opuntia Books; Vieira, P.A. (M.DCC.XXXV.)	
<i>Cartas do P. Antonio Vieyra da Companhia de Jesu, Tomo Segundo.</i>	
Lisboa Occidental: Na Officina da Congregação do Oratório.	
32 a 36: Primeiras sessões observadas / 10ºJ e 9ºC	
(materials utilizados, experimentação de vários materiais	
e apreciação dos mesmos, sala de aula)	51
Daniela Bacalhau e Filipe Matos	
37 e 38: Frame do filme e página da BD “Persépolis”.....	54
http://www.thatfilmguy.co.uk/page/16 e Satrapi, M. (2003) – <i>Persépolis 1.</i>	
Edições Polvo: Lisboa	
39 e 41: “Registos Bio-Gráficos” a tinta da china:	
Mariana e João / 10º J	56
Daniela Bacalhau	
40: “A Cindy book”, Cindy Sherman (1964/75).....	56
Durand, R. & Criqui, J. & Mulvey, L. (2006) – <i>Cindy Sherman.</i> Flammarion, Jeu de Paume: Paris.	
42: “Bin Laden – 11 de Setembro”, Hazra Chitrakar.....	56
Fruzzetti, L. & Ostor, A. (2007) – <i>Pinturas cantadas: Arte e Performance das mulheres</i>	
de Naya. Museu nacional de etnologia: Lisboa	
43: “O que vi na água” ou “o que a água me deu”, Frida Kahlo (1938)	56
Kettenmann, A. (1994) – <i>Frida Kahlo, Dor e Paixão.</i> Taschen: Germany	

44: “Registo Bio-Gráfico” a tinta da china:	
Miguel / 10ºJ	57
Daniela Bacalhau	
45 e 46: “Registo Bio-Gráfico” a lápis de cor:	
Ricardo / 9º C.....	58
Daniela Bacalhau	
47: “Registo Bio-Gráfico” a lápis de grafite:	
Mafalda / 9º C	58
Daniela Bacalhau	
48 a 50: Workshop de Encadernação.....	70
Daniela Bacalhau e Filipe Matos	
51: Escola Industrial da Casa Pia de Évora	70
Daniela Bacalhau (fotografia de fotografia em exposição na U.E.)	

Abreviaturas utilizadas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

MEAVBS – Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Secundário

ESGP- Escola Secundária Gabriel Pereira

EBAR- Escola Básica André de Resende

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PCT- Projeto Curricular de Turma

EE- Encarregados de Educação

CEF- Cursos de Educação e Formação

PIEF- Programa Integrado de Educação e Formação

APECV- Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

UE – Universidade de Évora

“No desenho de um rosto, não interessa a justeza das proporções, mas uma luz espiritual que nele se encontra reflectida. Do mesmo modo, dois desenhos do mesmo rosto podem representar um só ser, mesmo que as proporções dos dois desenhos sejam completamente diferentes. A essência, a verdade inata de um ser humano representado num desenho, não perdeu nada com as inexatidões anatómicas; pelo contrário, estas contribuíram para a sua clareza.”

Henri Matisse

in *Documentos para a compreensão da pintura moderna*

INTRODUÇÃO

Tal como noutros percursos formativos que se encontram estruturados por componentes teóricas e práticas, após a frequência da primeira, chega o momento de complementar a formação e os conhecimentos que se encontram latentes, pela vivência da experimentação prática. Sendo o presente mestrado pautado pelo mesmo princípio, cria-se assim o espaço para o relato e reflexão dessa mesma prática. Este relatório pretende dar a conhecer os aspetos dominantes dessa experiência vivencial denominada no nosso plano curricular como *Prática de Ensino Supervisionada (PES)*.

Esta vivência que assenta na formação teórica prévia, nasce sobretudo da nossa observação, reflexão e intervenção individual (também partilhada com os professores cooperantes) perante o contexto pedagógico em que tivemos o privilégio de ser inseridos e, perante o resultado das nossas propostas e abordagens pedagógicas e didáticas. Por essa razão optámos por colocar o nosso relato “na voz” da primeira pessoa. Uma vez que na nossa experiência tratamos fundamentalmente das questões de identidade, parece-nos mais correto e cremos que confere uma relação mais fiel ao seu propósito e à essência do seu conteúdo, já que é um testemunho do nosso próprio percurso biográfico.

Entendemos que numa formação que se pretende orientada para o desenvolvimento de uma atitude crítica ativa, auxiliadora na construção de uma pedagogia de “autor”, pronta a tomar lugar em contextos letivos (por vezes estagnados e resistentes à novidade e mudança de paradigmas), o relato na nossa voz assumir-se-ia como um testemunho e um objeto de reflexão. Para nós e para outros, para o agora e para o depois, num contínuo processo formativo de crescimento, descoberta e afinação entre a nossa prestação educativa, e todos os que cruzarão e acompanharão o nosso caminho. Como refere Zabalza citado por Joaquim Jesus (2011:110): “escrever sobre o que fazemos como ler sobre o que fizemos permite-nos alcançar uma certa distância da acção, e ver as coisas e a nós mesmos em perspectiva”.

A redação deste relatório, tal como a vivência inerente à PES, não pode ser descrita por nós apenas sob a visão de um marco seguro e “confortável” no nosso percurso formativo. O ano letivo de desenvolvimento da nossa PES (2011/12), além dos aspetos positivos a ele inerente, pelas experiências e pessoas com quem tivemos o privilégio de aprender, foi também pontuado

de dúvidas, incertezas; ajustamentos; troca de saberes e opiniões, bem como de algumas constatações.

Relativamente à estrutura do presente relatório, optámos por dividi-lo em duas partes: A primeira descreve o contexto de partida, as primeiras impressões que surgiram à medida que nos fomos tornando “pertencentes” aos contextos educativos; as identidades educativas das escolas e os grupos de trabalho (turmas), bem como as disciplinas envolvidas diretamente na nossa experiência formativa.

A segunda parte deste relatório, destinou-se à descrição da Preparação Científica, Pedagógica e Didática das Unidades Didáticas apresentadas e desenvolvidas com os alunos, bem como a sua avaliação e conclusões.

Procurámos fornecer, na descrição dos contextos, os indicadores que nos foram possíveis recolher de forma a permitir tanto quanto possível, uma *experiência vicariante* (Stake, 2007:79) aos leitores deste relatório. Como tal, optámos por uma caracterização das instituições de ensino, que também contemplasse as nossas impressões acerca destas. Situamo-las na descrição física dos espaços, salas, pessoas e das suas ações (ao nível das suas perspetivas profissionais e pedagógicas) de forma a colocar, primeiramente, o foco de compreensão na definição dos nossos *casos coletivos* (Stake, 2007:24).

Após a ressalva, quanto à voz utilizada neste relatório, passo a relatar que foi com muito agrado que tomei conhecimento dos locais onde iria desenvolver a minha Prática de Ensino Supervisionada: as Escolas Secundária Gabriel Pereira e EB André de Resende, ambas situadas na cidade de Évora.

Sendo natural desta cidade, e tendo frequentado o ensino secundário na ESGP, trouxe-me um entusiasmo acrescido. Escolhi destacar esta escola precisamente por essa “relação afetiva” que certamente continuará presente na minha memória, por tudo o que significou positivamente (e continua a significar) no meu percurso formativo e humano. Esta, que fora a “minha” escola enquanto aluna, seria agora a “minha escola” no início deste processo formativo para futura docente. Os “meus” professores, seriam meus coordenadores/*colegas* neste *voltar a casa* para uma nova fase da minha formação académica.

O núcleo de estágio que enquadrei em ambas as Escolas, foi composto por quatro colegas, tendo sido posteriormente subdividido em função dos professores cooperantes, formando parcerias de dois alunos. No meu caso, afetos a uma mesma turma e professor cooperante.

O presente relatório procura trazer um testemunho da experiência vivida em contexto letivo, dos vários momentos que mais se destacaram, bem como a visão pedagógica que foi sendo desenvolvida ao longo destes dois anos de formação e que se deixa percecionar na escolha do tema a trabalhar com os alunos:

O Diário gráfico: registos Bio – Gráficos. O seu papel na definição e registo da identidade plástica e vivencial do aluno.

PARTE I

CAPÍTULO 1 – Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada

1.1 Conhecimento do Contexto

Um breve olhar sobre as primeiras impressões

Escola Secundária Gabriel Pereira



1/2/3/4/5
Escola Secundária Gabriel Pereira



Tendo sido a Escola Secundária Gabriel Pereira intervencionada, ao nível das suas instalações, por parte da Parque Escolar, apresentou-se-me com “nova cara” no primeiro dia da PES. Das memórias antigas, apenas restava a ocupação de espaços pelos principais pavilhões, algumas peças escultóricas colocadas com nova disposição, e “antigos” professores e funcionários.

O espaço mostrava-se ordenado, nesta sua nova adaptação, as portas de vidro permitiam a transparência necessária para identificarmos a localização dos principais serviços da escola. O polivalente - espaço que se torna pequeno em dias de chuva e frio- mantinha a possibilidade de momentos lúdicos aos alunos, lá encontravam-se mesas de matraquilhos e de ténis de mesa (saudosos “feriados” que marcavam a ausência dos meus professores, trazendo-me outras aprendizagens informais, tais como a arte de manejar a raquete). Além das mesas e cadeiras, cacii-

fos para os alunos poderem libertar-se da carga com se fazem acompanhar todos os dias, podíamos ainda disfrutar de uma longa vidraça, que permitia a iluminação natural do polivalente e partilhava com o interior, vistas do exterior. O espaço, agradavelmente climatizado, era testemunho de uma das inovações introduzidas na escola, pelo projeto de intervenção da Parque Escolar, o sistema de aquecimento geotérmico. O bar, comum a professores e alunos, permitia o consumo dos alimentos no pequeno espaço que o rodeia, no espaço do polivalente ou num espaço exterior (esplanada) amplo e bem iluminado, equipado com mesas, cadeiras e guarda sois.

Todo o espaço escolar demonstrava um bom equilíbrio entre a área de construção e a área descoberta, proporcionando aos alunos pausas em espaços diversificados (cfr. Apêndice A).

Fui recebida com a maior atenção e interesse por parte do professor Carlos Guerra (professor cooperante). Procedeu à minha apresentação, a docentes e funcionários ao espaço escolar e ao pavilhão onde iríamos estar em contacto com a turma (10^º J), bem como à sala de trabalho do departamento de expressões (lugar de encontro dos professores das várias disciplinas de expressões), do qual é também coordenador.

Fiquei surpreendida ao perceber que, apesar de existir uma sala destinada a todos os docentes (sala dos professores, ponto de encontro e convívio dos mesmos), os docentes da área de expressões encontravam-se com maior frequência neste espaço, possibilitando assim uma melhor articulação entre os elementos deste grupo de trabalho (como pude observar em diversas ocasiões, através de diálogos informais e troca de informações e opiniões inerentes às turmas e trabalho letivo). Todavia este cenário também me levantou uma questão:

De que forma se estabeleceria uma interligação e cruzamentos entre a área artística e as outras áreas formativas afetas ao plano curricular dos alunos?

Do conhecimento prévio de que dispunha, de outras instituições escolares, as salas de trabalho dos respetivos departamentos eram quase exclusivamente ocupadas, em momentos de reunião, o que não representava uma frequência diária do espaço, muito menos um ambiente focado numa área específica -neste caso na área das expressões -.

Após ter tido a possibilidade de assistir a uma reunião do grupo das expressões, percebi que esta especificidade também apontava um caminho muito exato, pela partilha aberta por parte dos docentes. Cada professor partilhava a sua localização no cumprimento dos programas e quais as estratégias e exercícios utilizados para desenvolver a sua prática letiva.



6/7 Salas de Desenho
e de Oficina de Artes da ESGP

Mais ainda, promoviam uma aprendizagem concertada entre as turmas, tentando que estas (dentro de um mesmo nível letivo), estivessem ao mesmo nível de desenvolvimento plástico. Apesar de se saber que cada aluno terá o seu próprio ritmo de desenvolvimento, e que cada professor poderá, com liberdade, desenvolver o programa curricular como melhor se adaptar à turma (tal como está referenciado no programa de Desenho A), creio que esta metodologia de trabalho demonstra uma assumida preocupação na promoção da igualdade de oportunidades ao nível do desenvolvimento intelectual, estético e técnico, para todos os alunos da área artística desta escola.

Mas olhando para a minha experiência formativa nesta escola, que se caracterizou primeiramente pela observação das aulas do professor cooperante, tendo a minha atuação formativa, sido integrada segundo as solicitações do professor. Numa segunda fase, pude preparar três sessões “experimentais” (cfr. Apêndice B), maioritariamente focadas na veiculação de conteúdos propostos pelo professor cooperante, e na minha interação com os alunos. No decorrer destas sessões, a turma contou sempre com a participação tripartida entre o professor cooperante, o colega do núcleo de estágio e eu.

Por fim, tomaram lugar as duas sessões supervisionadas pelo professor orientador da Universidade, onde tive a oportunidade de implementar a unidade didática que propus.

O primeiro momento de contacto com a turma foi conduzido pelo professor cooperante, foi-nos feita uma apresentação muito cuidada, relativamente à nossa presença junto à turma, durante o primeiro período. Esta focou principalmente os benefícios que os alunos poderiam

auferir com a nossa presença (refiro-me no plural porque a turma foi “partilhada” entre mim e o colega Filipe Matos), frisando sempre o interesse formativo para estes. Tive a oportunidade de fazer uma apresentação pessoal, a qual foi correspondida pelos alunos com algum silêncio e a retribuição da identificação pelo nome.

Apesar de ir confirmando a importância do conhecimento dos nomes próprios dos alunos, no tratamento oral com os mesmos (uma vez que é sem dúvida um fator facilitador seja no desenvolvimento de uma relação professor /aluno e na forma de captar a sua atenção), em ambas as escolas, não me foi fácil a tarefa de rápida memorização dos nomes de todos alunos.

Optei, como forma de me situar na observação das aulas do professor coordenador, por registar sistematicamente de uma forma direta e indireta (Quivy & Campenhoudt, 1992:165-166), alguns fatores que para mim, sobressaíam na prática letiva deste professor, na tentativa de os compreender melhor. Entre as particularidades que mais me chamaram a atenção, destaco o comportamento dos alunos, e a forma de gerir e captar a atenção destes por parte do professor. Constatei, ao longo das aulas observadas, que o professor expunha o tema de uma forma clara e pausada, não falando enquanto os alunos não estivessem em absoluto silêncio, fator que foi sempre respeitado e correspondido pelos alunos.

O que pude testemunhar ao nível do ambiente de sala de aula, distanciava-se do que já havia experimentado no meu percurso profissional. Já me havia debatido, enquanto docente de artes visuais e monitora de ateliês de expressão plástica destinados a crianças e jovens, com inúmeras questões e estratégias para tentar promover junto dos alunos, um comportamento “mais ordenado” e conducente à realização das atividades que nos reuniam nesses contextos.

Não me era estranha esta busca auto reflexiva associada a esta problemática. Inúmeros colegas, com quem já havia tido a oportunidade de me cruzar, no decorrer do meu percurso docente, também me haviam feito esse mesmo relato e colocado as mesmas questões: “O que é que eu posso fazer? O que estarei a fazer mal com esta turma?”.

Esta é uma temática delicada, que suscita uma grande diversidade de possíveis soluções e opiniões quanto à postura do professor perante os alunos, e quanto ao respeito com que os alunos devem corresponder ao professor, perante a autoridade¹ deste.

¹ - Não no sentido de um autoritarismo associado a uma demonstração de força ou poder, mas, como aponta Morgado (2010:54) no sentido -relativamente ao indivíduo- *de um reconhecimento da sua competência, honestidade, sabe-*

No entanto, não é meu objetivo neste relatório, indagar até encontrar a solução, uma vez que não acredito que esta exista de uma forma unitária para todos os casos.

Interessa-me antes conhecer, e tentar compreender as particularidades de cada situação que vou tendo conhecimento (porque creio que é nestas particularidades que podemos encontrar algumas respostas), enquanto agente observador e enquanto elemento participativo, tentando trazer a esta e a outras reflexões, indicadores da forma como as Escolas se definem enquanto estruturas educativas, e de como são percecionadas pelas sociedades atuais.

No caso particular da primeira turma com quem tive contacto (10^ºJ) percebi que, à parte da abordagem pedagógica do professor perante o grupo, e apesar da disciplina que tive oportunidade de partilhar (Desenho A) ser uma das nucleares da área de estudos escolhida pelos alunos (representando cinco horas e quinze minutos do horário semanal no Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais), o quadro comportamental ordenado a que assistira nas aulas de Desenho, não se repetia noutras disciplinas (opinião manifesta pelos professores na reunião de conselho de turma, a qual tive oportunidade de assistir).

Os relatos dos professores diferiam muito do que eu tinha podido observar, levando-me a especular várias possibilidades para tal ocorrência. Primeiramente porque na sala de aula, encontravam-se agora dois novos elementos (núcleo de estágio), por outro lado, um dos fatores que também me parecia possivelmente explicativo e pertinente, relacionava-se com a divisão da turma em dois grupos. Sendo os grupos mais reduzidos, a relação de atenção e apoio prestado aos alunos, por parte do professor cooperante, certamente se distanciaria das possibilidades presentes a um professor que lecionasse à turma completa, neste caso específico, composta por vinte e oito alunos. Segundo as palavras do professor cooperante, esta situação era “um privilégio” que permitia aos alunos e professor, aprofundar e maturar os trabalhos que eram trazidos ao contexto letivo.

Contudo, como se sabe, o número de alunos indicados para a constituição de turma, no Ensino Secundário, está situado entre o mínimo de vinte e quatro alunos e máximo de vinte e oito. Se a montante contamos com estes números, a jusante devemos contar (entre outras coisas) com salas de aula que possibilitem, aos alunos e professores, o espaço necessário para o desen-

doria, prudência, previdência (...) de uma qualidade moral e existencial. Ou ainda, como refere Pais (2012:15) a autoridade entendida como uma orientação, (...) uma ordem capaz de ajudar a valorizar a liberdade como um bem essencial e de tornar os jovens conscientes dos seus limites”.

volvimento de exercícios e atividades inerentes à prática letiva, neste caso de Desenho A. Refiro-me às questões relacionadas com o espaço físico, porque, como pude constatar numa sessão em que nos foi possível ter todos os alunos da turma em simultâneo, e, apesar da ESGP ter sido alvo de requalificação ao nível do espaço edificado (como já indicado), as salas dedicadas ao ensino artístico não reúnem as condições necessárias e adequadas à prática letiva nestas condições.

O que descrevi destaca-se num contexto reflexivo considerando dois aspetos:

- Enquanto futura professora que se poderá debater com situações semelhantes (lamentavelmente desajustadas devido a políticas economicistas que se têm vindo a acentuar gradualmente no ensino);
- Enquanto agente observador, uma vez que constatei por meio de relatos informais junto aos professores do departamento, que a intervenção no espaço escolar, não integrou as particularidades que esta área de ensino necessita ao nível do espaço físico de trabalho (apesar de ter havido um esforço na tentativa de veiculação destas informações, por parte dos docentes do grupo disciplinar, muitas particularidades preciosas perderam-se).

Este último aspeto coloca-me perante algum desconforto, uma vez que conheci a ESGP antes da minha PES. Apesar deste recurso à memória me trazer imagens de espaços de trabalho de cariz “oficinal” (como mais à frente se perceberá pela breve descrição da evolução histórica desta instituição escolar), também me sugeria verdadeiros espaços de atelier que proporcionavam aos alunos - pelas suas características físicas - a hipótese do desenvolvimento de diversas tecnologias artísticas que, infelizmente, agora se vêm castradas em nome da dita *recuperação e modernização dos edifícios* escolares, através da *correção de problemas construtivos e da adequação dos espaços letivos*, manifestos no Programa de Modernização da Parque Escolar E.P.E. .

Outro fator que despertou a minha curiosidade foi a forma como o professor proporcionava e controlava a dinâmica da aula. Percebi que as aulas eram construídas por momentos muito pensados e criteriosamente desvendados a seu tempo, promovendo assim a criação de um entusiasmo crescente, simultaneamente consciente da importância de cada “pequeno” passo para um propósito maior.

Como é referido no programa da disciplina de Desenho A (2001:4): “o papel do professor caracteriza-se pela acção insubstituível, quer nalguma estruturação por «ambiente e contágio» do pensamento e do agir comunicativo, quer pelo que se explora a nível curricular e programático

(...)”. Neste percurso, percebi que a confiança no professor é fundamental. Julgo que à parte do que já referi, toda a correção presente na relação professor/aluno, na linguagem técnica utilizada e no caráter dos exercícios propostos, bem como no desenvolvimento teórico que lhe foi inerente, são ainda fatores adicionais para que o aluno se deixe conduzir com interesse e dedicação (sem dúvida foram observações de máxima importância para mim).

Escola Básica André de Resende



8/9/10/11 Escola Básica
André de Resende



A Escola Básica André de Resende, sendo um espaço que não demonstrava ter sido intervenido ao nível das suas infraestruturas, demonstrou-me, à primeira vista (cfr. Apêndice C) um amplo espaço aberto envolvente, arborizado e com boas sombras (facilitador de bons locais onde “jogar ao berlinde” ou “à bola” ainda ocupam muitos alunos nos seus intervalos), mostrava

a sua estrutura edificada composta por longos corredores exteriores e “nichos” ou “pequenos pátios”, junto às entradas das salas de aula periféricas ao corredor central.

Ao longo da escola pode perceber-se que as salas dispõem de boa iluminação natural, e que os alunos podem observar projetos resultantes do atividades desenvolvidas na escola (tal como do clube de azulejos, em forma de pequenos painéis estrategicamente colocados até ao campo de jogos, ou no âmbito de PES de anos anteriores, realizadas nesta escola).



12/13 Sala de Educação Visual;
14/15 Escola Básica André de Resende

Na sala polivalente podemos reconhecer ao fundo, uma espécie de pequeno palco, onde funciona, numa zona posterior, a cantina.

Ainda à semelhança da ESGP encontramos neste espaço o bufete e a papelaria. Algumas mesas e cadeiras, mesas de matraquilhos, ténis de mesa, permitindo por um lado a ocupação lúdica dos tempos livres dos alunos. Conta-se ainda a presença de vitrinas que permitem a colocação de trabalhos desenvolvidos nas várias atividades anuais promovidas pela escola.

1.2 As instituições escolares onde tomou lugar a PES

(Para que a leitura deste relatório possa ilustrar, a experiência que vivenciei, de uma forma una e não dividida em dois momentos, optei por intercalar a descrição dos dois contextos para que a esta se proceda de um modo mais fluído, e para que o leitor possa também ter uma conceção mais aproximada, entre as semelhanças e diferenças, que aos meus olhos caracterizam cada uma destas)

1.2.1 Localização

As Escolas encontram-se localizadas no Bairro de Nossa Senhora da Saúde, na cidade de Évora (património da UNESCO), capital de distrito do Alentejo Central.

A ESGP é a única escola secundária da cidade, que oferece a possibilidade formativa na área das Artes Visuais. A nível distrital, apenas coexiste mais uma escola secundária com a mesma oferta formativa.

Na EB André de Resende encontra-se a sede do Agrupamento de Escolas nº2. Esta coordena jardins-de-infância, escolas do 1º ciclo do ensino básico, e conta com a lecionação aos alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, nas suas instalações.

A ESGP encontra-se situada numa zona urbana com características residenciais, tal como a EBAR (embora esta última também revele, nas suas características envolventes, algumas componentes rurais. Ainda que essa diferenciação, esteja cada vez menos evidente, tal como está assinalada no projeto educativo).

As escolas encontram-se junto a vias de acesso a outras zonas da cidade, estão estabelecidas em áreas com bons acessos, dispondo de paragens de autocarro a poucos metros das entradas principais, bem como de estacionamento para velocípedes e bicicletas, ao qual os alunos da escola secundária recorrem diariamente. A deslocação dos alunos é feita maioritariamente através de transportes públicos e particulares.

1.2.2 As Escolas e as suas identidades educativas

Escola Secundário Gabriel Pereira

A Escola Secundária Gabriel Pereira, que atualmente tem capacidade prevista para quarenta turmas, teve a sua origem na Escola Industrial da Casa Pia de Évora, fundada no início do século XX. Desde cedo revelou uma estreita ligação, pelos cursos disponibilizados, à área de comércio; agricultura; carpintaria ou marcenaria; serralharia; alfaiataria ou sapataria, à Indústria e ao Comércio, que continuaram presentes nos anos seguintes juntamente com às áreas de tapeçaria; costura; bordados.

A década de 70 foi caracterizada por algumas alterações ao nível dos cursos presentes na Escola, mantendo no entanto as vertentes relacionadas à Contabilidade e Administração, às tecnologias ligadas à Indústria e Construção, e à Formação Feminina. Ainda na mesma década a Escola Gabriel Pereira caminhou para a criação do Curso Secundário Unificado. No final dos anos 70 definiram-se as ofertas formativas diurnas e noturnas, sendo estas, herdeiras dos sessenta e seis anos da sua existência enquanto instituição escolar. Até à atual reforma curricular funcionaram os cursos unificados (7º; 8º; 9º anos), complementares (10º; 11º anos) e 12º ano, bem como cursos técnico-profissionais ligados às áreas científico-tecnológicas, económico-sociais e artísticas.



16 Pintura a Fresco numa das paredes da ESGP;
17/18/19 Salas/oficinas da ESGP (antes das obras de requalificação do espaço escolar)



Atualmente a sua oferta formativa situa-se das seguintes vertentes:

- Cursos científico-humanísticos de ciências e tecnologias; ciências socioeconómicas; artes visuais; línguas e humanidades.
- Cursos Profissionais de técnicos de manutenção industrial (aeronaves/eletromecânica); técnico de energias renováveis /sistemas solares térmicos; técnico de gestão e programação de sistemas informáticos; técnico de design gráfico; técnico de design de interiores e exteriores; técnico de informática de gestão.
- Ensino Noturno
- Curso EFA B3 (básico) Escolar; Curso EFA B3 (básico) dupla certificação; Curso NS (secundário) Escolar; Curso NS (secundário) dupla certificação; módulos capitalizáveis; vias de condução do nível secundário de educação ao abrigo do Dec. Lei nº 357/2007 de 29 de Outubro.

A ESGP dispõe de autonomia (conforme o Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril), e, embora no seguimento do processo de avaliação interna em 2010, tenham sido assinalados alguns problemas relacionados com o insucesso/abandono de algumas áreas disciplinares; otimização das instalações, espaços e equipamentos; envolvimento dos Pais e Encarregados de Educação na tomada de decisões fundamentais no plano educativo, a ESGP revê-se como uma instituição educativa que possibilita um ambiente *de elevada qualidade*. Em grande parte, essa apreciação é justificada pelos recursos humanos de que a escola dispõe, que, graças a sua heterogeneidade formativa, enriquece inequivocamente a prestação desta instituição. Um olhar atento sob o plano anual de atividades (cfr.Anexo1), também nos reporta para uma identidade dinâmica e renovada, preenchida de ofertas formativas complementares, pluridisciplinares.

A escola identifica ainda no seu campo de ação, a preocupação com a conservação das instalações e espaços, sempre aliados a preocupações ambientais.

Paralelamente à missão educativa, que pretende ser pautada por *“rigor e excelência”*, a ESGP apresenta-se como entidade que disponibiliza uma oferta formativa diversa (prosseguimento de estudos e formação orientada para o mercado de trabalho), que mantém a possibilidade formativa noturna, como já é de sua tradição.

Os seus princípios orientadores encontram-se vocacionados para a formação integral dos alunos, para a valorização da participação dos alunos segundo os valores *da democracia, da cidadania, da solidariedade, da tolerância e da afetividade*. Procuram ainda criar o sentido de *desenvolvimento do espírito crítico, estético, cultural e científico; Reforço da cooperação entre os diversos serviços, estruturas e órgãos de Administração e Gestão Escolar; Promoção de uma cultura de auto avaliação; promoção da interatividade entre a Escola e a Comunidade local*, bem como apoiar o percurso formativo dos alunos, para que estes possam concluir o Ensino Secundário (prosseguimento de estudos; qualificação profissional ou reconhecimento e validação de competências adquiridas ao longo da vida).

Os principais eixos de atuação da ESGP identificam-se junto à promoção do sucesso educativo, do conhecimento multidisciplinar e da formação integral dos alunos (como já foi referido); valorização dos recursos humanos; manutenção e aprofundamento da interatividade entre a Escola e a Comunidade; Incentivo ao envolvimento dos Alunos, do Pessoal Docente, Pessoal não Docente e dos Pais e Encarregados de Educação na vida escolar e nos Órgãos de Administração e Gestão da Escola (cfr. Anexo 1).

Como referido no projeto de requalificação das escolas, pela Parque Escolar, o espaço físico da escola conta com a existência de “(...) *um corpo central, que acomoda os serviços administrativos, direcção, biblioteca, sala polivalente e espaço museológico, refeitório/bar, espaços destinados aos alunos, salas TIC e auditório de apoio; um corpo de apoio à educação física, preparado para a prática de esgrima e um corpo de recepção/portaria*”. Contam-se trinta e seis salas de aula e seis oficinas. Existem ainda quatro salas destinadas aos grupos disciplinares e uma sala de professores.

Escola Básica André de Resende

Relativamente à EB André de Resende, não encontramos dados disponíveis quanto à sua história e identidade educativa desde o momento da sua criação. Pude apurar que esta foi fundada, no ano letivo de 1968/69, como Escola Preparatória André de Resende, tendo funcionado no edifício do antigo convento de Santa Clara, em simultâneo com a Escola Industrial e Comercial –

atual ESGP - durante dois anos, onde se manteve até 1978/79. Atualmente, funciona como sede do Agrupamento nº 2 de Évora, tal como a ESGP, também dispõe de autonomia. O espaço escolar onde se encontra o 2º e 3º ciclos do Ensino básico, aguarda obras de requalificação e substituição das atuais instalações.

Este agrupamento contempla diversos estabelecimentos de educação e ensino situados numa área de intervenção geográfica próxima entre si, estando os mesmos divididos pelas Juntas de Freguesia dos Bairros de Nossa Senhora da Saúde; Horta das Figueiras, e pela Freguesia de São Vicente do Pigeiro (Vendinha), Évora.

Encontra-se constituído por três jardins de Infância, seis escolas de 1º ciclo do Ensino Básico, e uma Escola Básica (a escola a que nos reportamos, André de Resende).

No projeto educativo da escola (cfr. Anexo 2) estão presentes algumas recomendações da UNESCO, nomeadamente relativas ao “aprender a adquirir conhecimentos”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser”, revelando assim as preocupações educativas da escola, no que toca aos alunos conhecerem e saberem explicar o que os rodeia; “resolver problemas, utilizar tecnologias no contexto profissional e pessoal, utilizar a língua materna e estrangeiras e agir segundo “valores cívicos e pessoais essenciais”. Para tal, a escola propõe metas e objetivos a atingir, tais como *“o combate ao abandono do sistema de ensino (...) melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade do seu sucesso educativo (...) melhoria das condições de trabalho de todos os intervenientes, das relações inter-pessoais e entre organizações da comunidade.”*

Como componentes de enriquecimento curricular, a escola oferece diversas possibilidades:

- Sala de Estudo; Tutorias; Clube “Estórias da História”; Clube de Gravura; Clube do Azulejo; Clube Solidário; Clube de Escrita Criativa; Clube de Educação Sexual; Clube dos Jogos Matemáticos; Desporto Escolar (Basquetebol, Voleibol, Ténis e atividades físicas para alunos com NEE).

Relativamente ao espaço escolar, este é caracterizado pela existência dos seguintes equipamentos: Biblioteca Escolar; Laboratório de Ciências Físico-químicas; Laboratório de Ciências Naturais; Laboratório Informático; salas de Educação Visual, Educação Visual e Tecnológica e Educação Tecnológica; salas de Educação Musical; Refeitório/Cantina; Bufete/Cantina; Papelaria; Reprografia; Pavilhão Desportivo; Campo de Jogos; Espaço Exterior (recreio); Posto de

Socorros; Sala de Associação Pais/EE; Sala Polivalente; Gabinete de Psicologia; Gabinete de atendimento aos Alunos; Sala de pessoal docente; Sala de pessoal não-docente.

1.2.3. As identidades educativas vistas por três Professores

Escola Secundária Gabriel Pereira

De forma a melhor ilustrar as questões relativas à identidade educativa da ESGP, em especial a área das Artes Visuais, pareceu-me pertinente proceder a uma “entrevista” informal a dois professores, figuras incontornáveis, por representarem significativamente parte da “história” de lecionação das Artes Visuais na ESGP.

Assim, convidei a Professora Pintora Leonor Serpa Branco e o Professor Pintor Carlos Guerra para esta partilha (ambos meus professores aquando da minha frequência no Ensino Secundário).

Procurei aferir algumas informações que considerei de inclusão pertinente neste relatório:

- De que forma caracterizavam a evolução / aposta, por parte da escola (conselho diretivo), nas artes visuais. Uma vez que a suas experiências profissionais contavam com um longo percurso na Escola;
- Como qualificavam os grupos de alunos, com quem haviam trabalhado ao longo dos anos até à atualidade, ao nível de: interesse; empenho; responsabilidade; comportamento e qualidade plástica;
- Qual a importância das Artes Visuais no processo educativo/formativo do aluno enquanto indivíduo.

Relativamente à primeira questão, o Professor Carlos Guerra, que conta com cerca de trinta anos de experiência letiva, fez referência ao carácter intrínseco da escola, que a situa na sua tradição de “Escola Prática”, e que, desde sempre, valorizou a componente oficial, artesanal e posteriormente artística. Identificou as décadas de 80/90 como a época de maior dinamismo na área da Educação Artística na ESGP, tendo as alterações curriculares implementadas (menor número

de disciplinas artísticas), tal como o aparecimento das novas tecnologias, contribuído para uma certa “involução”. Podemos, como referiu, ver que o pavilhão mais representativo ao nível do espaço físico utilizado, se encontra relacionado com as novas tecnologias, deixando perceber as prioridades educativas apontadas para um futuro próximo.

A Professora Leonor, que conta com vinte e sete anos de experiência letiva, revelou a importância e o grande empenho dos elementos do Departamento de Expressões, na evolução das Artes Visuais na ESGP. Referiu que este percurso, sempre pontuado por um bom trabalho de equipa, foi ultrapassando o espaço escolar e abrindo as suas áreas interventivas à comunidade, através da interceção de projetos escolares, com entidades de solidariedade social. Esta relação Escola/Comunidade, foi trazendo as evidências que permitiram, conseqüentemente, o reconhecimento e apoio ao trabalho efetuado pelos docentes e alunos, por parte do Conselho Diretivo.

Pelas palavras do Professor Ananias Quintano, o percurso de formação artística na ESGP, tem vindo a ser consolidado de há vinte anos a esta parte, contando com o forte empenho e preparação científica/pedagógica dos docentes do Departamento.

Tal como refere o Professor Carlos Guerra, esta dedicação também sofreu oscilações, provocadas maioritariamente pela avaliação dos docentes. Ambos os Professores entrevistados, referiram que o tempo disponível para as atividades com os alunos, ficou reduzido, sendo este, maioritariamente orientado para a resolução de questões burocráticas inerentes à profissão. Mencionaram ainda que, como consequência do processo avaliativo dos professores, as relações entre pares também sofreram alterações.

Relativamente às mudanças que têm assistido, a Professora Leonor apontou as alterações trazidas ao espaço, pelas obras de requalificação efetuadas pela Parque Escolar.

Como já foi mencionado, os alunos perderam a “liberdade de atelier” que esta escola tão bem conservava, deixou de existir o espaço adequado para trabalhos mais sujos, estando atualmente as salas, equipadas por mesas pequenas, onde o pouco espaço quase não permite a utilização de cavaletes (os quais, na ausência de outro arrumo, se encontram indefinidamente nas instalações da w.c. do pavilhão 3).

A perda de um espaço mais intimista, que também permitisse a execução de trabalhos em grande formato, condiciona inevitavelmente as atividades propostas pelos Professores.

Relativamente aos alunos, interessava-me saber, como é que os professores percecionavam e descreviam os grupos desde o início das suas carreiras letivas (uma vez que tantas vezes se ouve dizer, com desencanto, que os alunos de hoje, nada têm a ver com o empenho e interesse dos que o foram, num passado recente).

Quanto a esta temática, o Professor Carlos Guerra escolheu a palavra “heterogeneidade” como início da sua resposta. Referiu que ao longo da sua carreira docente, conheceu grupos de alunos muito bons que marcaram a escola, tal como existiram outros, que não deixaram marca. Mas referiu também uma informação que me suscitou interesse, e que cruza a apreciação feita pela Professora Leonor, grupos fortes aparecem com menos frequência de ano para ano (espaços de tempo maiores entre grupos fortes).

Segundo a opinião da Professora, o perfil do aluno espelha os canones e vivências atuais, e, neste momento, aponta para uma perda dos valores de educação básica (saber estar), bem como a humildade no aprender. Refere que sente uma formatação ao nível do pensar dos alunos, uma vez que afirma que estes, têm vindo a revelar falta de sentido crítico, bem como de sentido estético, apoiando-se em apreciações “gosto, não gosto” (fruto de uma modelação plural, e dos já referidos canones vivenciais).

Em resposta, a Professora mostra-se apologista de “*o gosto educa-se*”, e de que os alunos, devem rever na Escola a oportunidade desta educação. Tendo os mesmos estímulos (ou até mais, uma vez que na nossa contemporaneidade, a informação e as imagens têm uma circulação muito mais democratizada), os alunos apresentam-se menos “pensantes” face aos novos interesses que surgem, revelam falta de persistência, desistem com facilidade, e demonstram dificuldade em aceitar críticas.

Tendo em conta que os alunos do Ensino Secundário, se encontram numa fase de desenvolvimento intelectual de grande permeabilidade, a Professora refere que existe uma enorme responsabilidade por parte dos professores, em abrir horizontes aos alunos, ao nível conhecimento, do aprender a contemplar sem juízos de valor, do perceber o que é o preconceito, nunca esquecendo a parte social e o respeito pelas diferentes formas de estar na vida.

Ao nível da qualidade plástica, na opinião dos Professores, os alunos têm vindo a revelar uma qualidade “mais fraca”, pela standartização de ideias e conceitos.

Demonstram-se mais dependentes da orientação dos professores, sendo-lhes também reconhecida, a falta de inteligência intuitiva.

Quanto à última questão colocada, o Professor Carlos Guerra aponta a importância das Artes Visuais no sentido do desenvolvimento da sensibilidade dos alunos, uma vez que esta é transversal, e encontrará espaço noutras áreas da vida e do saber. Também o desenvolvimento da intelectualidade, o saber fazer, o gosto pela observação e contacto com “as coisas”, são apontados como parte da “herança” de uma Educação Artística, que, paralelamente aos conhecimentos específicos que esta representa, também se caracteriza por incutir noções de respeito, fomentar a curiosidade e criar um sentido crítico, de forma a colaborar na formação do aluno como um todo (dimensão holística), não sobrevalorizar nenhuma área em particular.

Também esta noção integral associada ao aluno, é defendida pela Professora Leonor, que refere ser fundamental a educação artística desde a 1ª idade. Esta, vê a expressão artística, e a interceção entre as várias formas de expressão, como uma “catarse” que permite um encontro entre os pensamentos e sentimentos, tal como permite o desenvolvimento da visão espacial, do conhecimento do corpo, facilitando a criação de uma relação entre o indivíduo e a natureza.

Contudo, a Educação Artística traz também o conhecimento de obras de arte, e de grandes vultos ligados à arquitetura, pintura, escultura, etc.. Através deste conhecimento, os alunos podem ter a perceção de outra/s realidade/s, outros contextos históricos, sociais e económicos. A Professora referiu ainda que o estudo das artes visuais, ao nível do Ensino Secundário, continua muito “ocidentalizante”, deixando ao desconhecimento, contextos artísticos tão importantes como os que são representados pela Índia, Japão e China.

Este conhecimento, na opinião da Professora, contribui também para a já referida “educação do gosto”, bem como do sentido crítico, pois se existe uma cultura geral mais abrangente, poderá também existir uma melhor compreensão de determinadas respostas criativas, face aos mais variados contextos.

Por último, a Professora aponta o papel fundamental das artes visuais, na criação de uma visão transformadora, que orienta os alunos para a dimensão social e ética da escola na sociedade.

Os alunos, neste “pequeno laboratório social” que é a Escola, ocupam-se em cruzar as suas prioridades criativas com causas humanitárias, participando em exposições, vendas e outros projetos de solidariedade social, e de sensibilização para o contexto ambiental.

Escola Básica André de Resende

Por motivos inerentes às dinâmicas de final de período e ano letivo, optei por colocar por escrito, as mesmas questões que já havia colocado ao Professor Carlos Guerra e à Professora Leonor Serpa Branco, à Professora Maria João Machado.

Por esse motivo, decidi colocar a transcrição da sua resposta na primeira pessoa.

Questões colocadas:

- De que forma caracteriza a evolução / aposta, por parte da escola (conselho diretivo), nas artes visuais;
- Como qualifica os grupos de alunos, com quem tem trabalhado ao longo dos anos até à atualidade, ao nível de: interesse; empenho; responsabilidade; comportamento e qualidade plástica;
- Qual a importância das Artes Visuais no processo educativo/formativo do aluno enquanto indivíduo.

“1 - Começo por citar o Currículo Nacional do Ensino Básico na Educação Artística:

“As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam a vida das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive.”

Dentro desta perspectiva não existe aposta por parte da Direcção (não conselho directivo) nas artes visuais. Para a direcção esta disciplina existe para servir alguns propósitos, e pouco mais. O que se faz nesta área é da inteira responsabilidades dos próprios docentes. Não somos impedidos pela direcção, para desenvolver projectos, actividades ou participar em concursos desde que a verba seja pouca ou mesmo nenhuma. A utilização dos espaços escolares para exposições é com algumas restrições, tudo muito controladas e sem sentido estético. Desde que não se faça muito “LIXO” e não se desarrume muito, as exposições dos alunos são bem recebidas. Não existe nenhum incentivo por parte desta direcção, é muito insensível nesta área. A aposta nas artes visuais, com a direcção actual, a escola retrocedeu.

“ACABE-SE DE VEZ COM A CULTURA”

2 – *É tudo menos, menos, menos, menos e menos...quando não há da parte dos vários governos e seus governantes uma aposta séria e a longo prazo na educação, é muito difícil e quase impossíveis estes parâmetros serem avaliados por mais, mais, mais, mais e mais. As principais mudanças são que cada vez mais a aposta na cultura é menos. Citando mais uma vez o Currículo Nacional do Ensino Básico “ A literacia em artes implica as competências comuns a todas as disciplinas artísticas, aqui sintetizadas em quatro eixos interdependentes:*

Apropriação das linguagens elementares das artes; Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; Desenvolvimento da criatividade; Compreensão das artes no contexto.”

Muito bem. Mas como é que se consegue dar a adquirir estas competências em apenas 90mn por semana, sendo opcional no 9.ºano, com turmas cada vez com maior número de alunos, havendo um vazio enorme em termos de educação nesta área. Não existem hábitos culturais no nosso país, a cultura continua a ser para uma elite, e a nível de ensino os alunos, entre o jardim de infância e o 2.º ciclo estão praticamente sem contacto com as artes visuais, o que cria um vazio muito profundo e muito difícil de colmatar. É bastante visível e destaca-se na turma quando se tem um aluno que está inserido num contexto familiar onde a arte e cultura fazem parte da sua educação. Estou muito desacreditada!

3- *É fundamental e imprescindível, a “ Arte como forma de apreender o mundo permite desenvolver o pensamento crítico e criativo e a sensibilidade, explorar e transmitir novos valores, entender as diferenças culturais e constituir-se como expressão de cada cultura.”, citando, novamente, o C.N.E.B.*

Acredita-se que a Educação em artes visuais, num processo contínuo ao longo da vida, tenha implicações no desenvolvimento estético-visual dos indivíduos, tornando-se condição necessária para alcançar um nível cultural mais elevado e tornar o mundo melhor.”

1.2.4 Recursos Humanos e Alunos

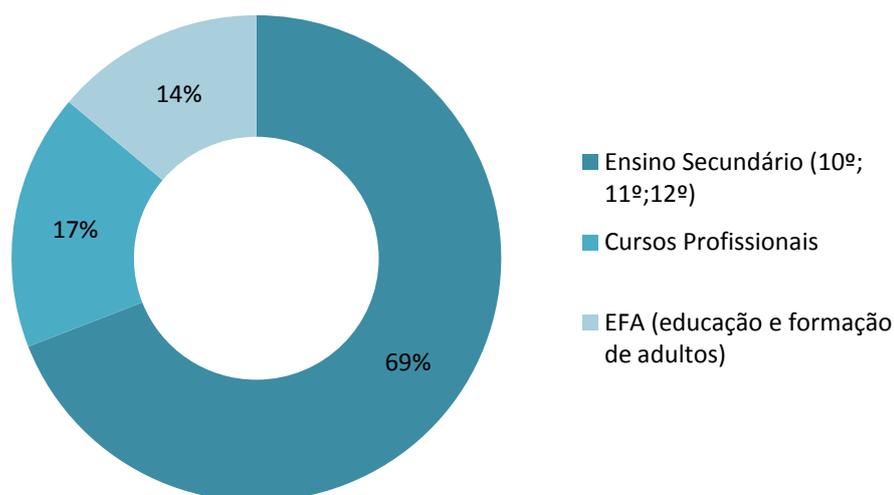
Escola Secundária Gabriel Pereira

A nível docente, a ESGP conta com o desempenho profissional de cento e vinte cinco professores maioritariamente pertencentes ao Quadro de Escola. O departamento representado pelo

maior número de professores é o de Matemática e Ciências instrumentais, sendo que, o de menor representatividade no mesmo âmbito, o departamento de Expressões. A nível não docente, a escola dispõe de dez funcionários administrativos, vinte e nove assistentes operacionais e três elementos que compõem a direção. A Escola Secundária Gabriel Pereira representa 40,2% dos alunos do Ensino Secundário do concelho de Évora (dois mil duzentos e cinco alunos)². No total de oitocentos e oitenta e seis alunos, podemos observar que a sua divisão é feita por:

- Alunos afetos ao nível do Ensino Secundário regular (10º, 11º, 12º anos);
- Alunos afetos aos cursos profissionais;
- Alunos afetos à educação e formação de adultos.

Alunos / ESGP



20 Gráfico: Distribuição de alunos da ESGP

Da totalidade dos alunos da escola, 18,1% encontram-se em regime de bonificação³, dos quais 42% alunos incluídos no escalão A e 57,9% no escalão B.

Usufruem de apoio de transporte 3% dos alunos. Conta-se ainda uma bolsa de mérito atribuída a um aluno do 12º ano.

² Evolução da população escolar de 1996/07 a 2011/12 <http://www2.drealentejo.pt/index.php/noticias/224-evolucao-da-populacao-escolar-de-19961997-a-20112012>

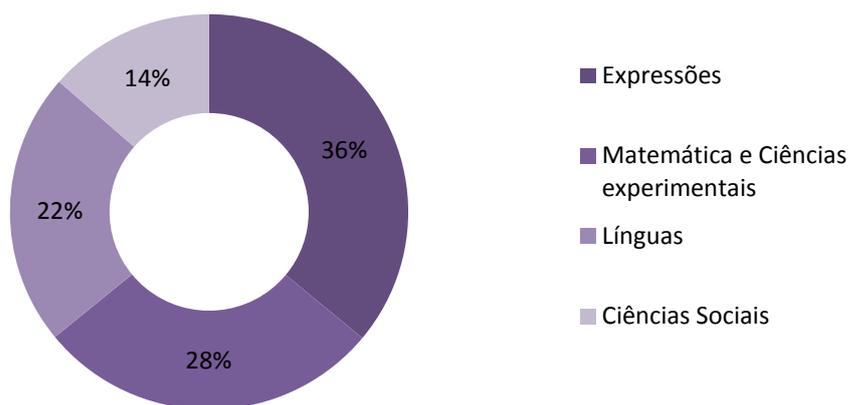
³ Despacho n.º 14368-A/2010, *Diário da República*, 2.ª série — N.º 179 — 14 de Setembro de 2010 in http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=5149&fileName=despacho_14368A_2010.pdf

Escola Básica André de Resende

No caso da EBI André de Resende, esta conta com a participação de cento e treze professores e trinta e sete funcionários não docentes na sua missão letiva.

A maioria dos docentes encontra-se afetos ao departamento de Expressões, seguidamente Matemática e Ciências Experimentais; Línguas; Ciências Sociais e Humanas, como se pode observar no seguinte gráfico:

Docentes por Departamento / EBAR



21 Gráfico: Distribuição dos docentes da EBAR

Esta escola, que conta na totalidade com novecentos e setenta e seis alunos (2º e 3º ciclos do Ensino Básico), representa 23,25% dos alunos de 3º ciclo do ensino básico do concelho de Évora (mil novecentos e um aluno). Os alunos encontram-se divididos em quinze turmas de ensino regular (2º ciclo); dezoito turmas referentes ao 3º ciclo ensino regular; duas turmas afetas a cursos Cursos de Educação e Formação (CEF) e uma turma Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF).

Ainda a salientar que no 2º e 3º ciclo existem cento e trinta e oito alunos abrangidos pelo escalão A, e setenta e oito pelo escalão B. Relativamente aos alunos nos cursos CEF, dezassete estão abrangidos pelo escalão A e três pelo escalão B.

1.2.5 Conhecimento dos Alunos

Turma 10º J / Desenho A

Tendo em conta os dados constantes no PCT (Plano Curricular de Turma) da turma 10º J, referente à Escola Secundária Gabriel Pereira, pude reunir alguns dados importantes para a caracterização desta:

- Turma composta por vinte e oito alunos de nacionalidade portuguesa, heterógena ao nível do género, de idades compreendidas entre os catorze e os dezassete. Alunos oriundos de famílias compostas pelas duas figuras parentais (à exceção de quatro alunos), maioritariamente enquadradas num quadro formativo superior, em situação de trabalho, sendo que quatro alunos da turma recebem apoio social escolar.

Estando a maioria afeta à área de residência de Évora, destacam-se sete alunos com residência em diferentes áreas como Redondo; Torre de Coelheiros; Graça do Divor; S. Pedro da Gafanhoeira; S. Pedro do Corval; Montemor-o-Novo e Vendas Novas. Ao nível de problemas físicos e motores, foram assinalados com maior incidência problemas visuais. Quanto a carências de aprendizagem, dois alunos encontravam-se a receber apoio à disciplina de Geometria Descritiva e um aluno no apoio da disciplina de Português.

A maioria dos alunos manifestaram perspectivas de prosseguimento de estudos para ingresso no ensino superior, e três alunos, apenas pretendiam terminar o ensino secundário. A quase totalidade dos alunos da turma referiu que frequentemente estabelecia diálogos em casa, sobre assuntos escolares, sendo também este, um espaço privilegiado para os hábitos de estudo que afirmaram ter diariamente. Os alunos situaram os seus interesses, no que diz respeito aos tempos livres, na utilização da internet; música; televisão; praticar uma modalidade desportiva; conversar; leitura; cinema, e aprendizagem de música. A turma era caracterizada, de uma forma geral, pela pontualidade e assiduidade, mas também pela dificuldade de concentração e da participação ordenada (facto que, como já explicitiei, não era comum em todas as disciplinas).

Observação Pessoal

Do que pude observar da turma, os alunos, em ambos os turnos, sempre se manifestaram interessados, curiosos, responsáveis e atentos no decorrer das aulas de Desenho A. Pareceu-me intuir que os seus comportamentos se situavam num “patamar” de quem quer corresponder com “maturidade”, ao que uma figura de referência “exige” (ainda que essa exigência não tenha de ser necessariamente feita de uma forma verbal -refiro-me à figura do Professor-). Fiquei surpreendida com esta observação, nos raros momentos em que alguns alunos não conseguiram manter esta postura, reconheceram humildemente o seu “não saber estar”, dirigindo-se ao professor numa tentativa de esclarecer a situação, e de “reatar” uma relação de confiança com o professor.

Turma 9º C /Educação Visual

Relativamente aos dados recolhidos no PCT da turma 9ºC, referente à EB André de Resende, a turma era definida da seguinte forma:

- Turma composta por vinte e cinco alunos de nacionalidade portuguesa, heterógena ao nível do género, com uma média de idades de catorze anos, oriundos de famílias maioritariamente enquadradas num quadro formativo superior, em situação de trabalho no sector terciário, sendo que quatro alunos da turma recebiam apoio social escolar. Relativamente a problemas físicos, alguns alunos assinalaram problemas visuais, alérgicos, e problemas linguísticos e motores (contando a turma com um aluno abrangido pelo Decreto-Lei 3/2008, o qual dispõe de adaptações curriculares a todas as disciplinas excetuando Educação Visual). Os alunos da turma demonstraram-se sempre assíduos e pontuais.

Na apreciação global da turma, foi assinalada a dificuldade de concentração/atenção, bem como a participação pouco organizada que caracterizava o grupo. Embora existissem alguns alunos que revelavam mais dificuldades no processo de aprendizagem, a aquisição e aplicação de conhecimentos foi considerada como satisfatória, sendo esta, mais notória quando os alunos manifestavam interesse pelas atividades desenvolvidas.

A linha de intervenção dominante expressa no P.C.T., para a turma foi “*Aprender e Saber Estar*”.

Observação Pessoal

A PES que desenvolvi junto a esta turma, foi distinta da que havia desenvolvido na ESGP. O que pude observar, foi baseado na relação/interação dos alunos da turma diretamente com o núcleo de estágio (comigo e com o colega Filipe Matos), e pontualmente com a professora Maria João Machado (professora cooperante e também diretora de turma). Assim sendo, o que posso relatar situa-se nas respostas e reações aos estímulos e exercícios propostos pelo núcleo de estágio.

Os alunos demonstraram-se curiosos e interessados com a nossa presença na sala de aula, tentando frequentemente estabelecer contacto connosco, de forma a conhecer pormenores pessoais (gostos, opiniões, clubes de futebol, etc.).

Reparei que, apesar do interesse e de serem uma turma “dócil”, comunicativa e simpática, correspondiam ao quadro já descrito presente no P.C.T., refiro-me à dificuldade de concentração e participação ordenada. Pude ainda constatar que dispunham de pouca autonomia na realização de tarefas, sendo necessário um acompanhamento muito personalizado, e um reforço contínuo das tarefas a executar.

CAPÍTULO 2 – Disciplinas integradas na Prática de Ensino Supervisionada

2.1 Conhecimento dos objetivos e conteúdos das disciplinas abordadas na PES

- Desenho A -

Estando os objetivos principais da Disciplina de Desenho A, situados no domínio do “*perceber e comunicar*” eficientemente, na “*aquisição e produção de conhecimentos*” através dos meios expressivos que o Desenho nos oferece, a disciplina encontra-se relacionada, como aponta o programa (cfr. Anexo 4), a diversas áreas formativas, como é o caso das Artes Plásticas, Design, Arquitetura, Multimédia e a área de interfaces virtuais relacionados com a Internet. Compreende-se então a importância que lhe deve ser conferida no contexto formativo do aluno. O Desenho A é caracterizado pelas suas possibilidades comunicacionais, que enriquecem dinâmicas sociais e económicas, bem como contextos culturais.

Conta-se que o Ensino Secundário proporcione ao aluno uma exploração complementar a uma educação prévia, em que a arte já criou o seu espaço através da disciplina de Educação Visual. Esta complementaridade é apontada no sentido do desenvolvimento estético e no âmbito da observação, apreciação e recriação da forma.

Ao nível didático, a disciplina de Desenho A pretende-se orientada de forma a proporcionar um esclarecimento individual, para que os alunos possam rever na sua prática, um espaço de *projeção íntima* (fator que, à parte da expressividade própria implícita a cada aluno, tentei convocar através da temática presente nas Unidades de trabalho desenvolvidas).

No programa, são apresentadas três áreas de exploração principais, associadas à didática do Desenho:

-Perceção visual; Expressão gráfica; Comunicação

Estas trazem ao aluno a possibilidade de compreensão de vários pontos inerentes à experiência visual, estética, conceptual e técnica que o Desenho proporciona.

Segundo o programa, a exploração destas três áreas é passível de ser gerida e orientada segundo princípios de flexibilidade, e adequação ao contexto real que o professor encontre junto dos seus alunos.

O programa sugere ainda que os conteúdos programáticos sejam trabalhados segundo “unidades de trabalho”, e que, à parte deste trabalho “oficinal”, sejam explorados exercícios fora do horário letivo. Pretende-se que estes contemplem o relato verbal das experiências visuais, de forma a praticar e aperfeiçoar o discurso individual perante a imagem, bem como a observação do desenho e das suas possibilidades no contexto quotidiano, como forma de motivação e enquadramento das propostas presentes nas unidades de trabalho.

Como principais finalidades dos princípios expressos no programa de Desenho A, assinalo o desenvolvimento da capacidade de observação, interrogação e interpretação; o desenvolvimento da sensibilidade estética e da consciência histórica e cultural; o conhecer, explorar e dominar as potencialidades do Desenho no âmbito do projeto visual e plástico (uma vez que se cruza com os propósitos do projeto que desenvolvi junto dos alunos); explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos (adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias).

Ao nível avaliativo, o programa aponta uma avaliação continuada, onde são tidas em conta e valorizadas as aprendizagens graduais efetuadas pelo aluno, bem como a evolução efetiva do mesmo (ao nível de conceitos, práticas, valores e atitudes). Como referido no Programa de Desenho A, os instrumentos de avaliação sugeridos situam-se entre:

“ 1. Os desenhos, concretizações gráficas, ou objectos produzidos no âmbito da disciplina; 2. Os textos eventualmente produzidos (relatórios, recensões, comentários, trabalhos, textos de reflexão, entrevistas); 3. A concretização da disseminação junto da própria turma, escola ou meio (inclui-se aqui a materialização de exposições regulares ou pontuais, formais ou informais, jornal de parede, outras acções eventuais); 4. Provas com carácter prático.”

Embora à primeira vista, sejam objetos de avaliação bastante concretos, pude constatar junto de outros docentes de Artes Visuais que essa visão não é linear. Estes, muitas vezes provenientes de diversos fundos formativos como Pintura, Escultura, Design, Arquitetura, representam

também uma pluralidade de concepções estéticas, plásticas, conceptuais e técnicas. Tendo em conta que estas formações académicas proporcionam, a lecionação de várias disciplinas dentro do grupo 600, trazem em si, dificuldade acrescida na avaliação das respetivas especificidades das áreas, que, embora pertencentes às Expressões, poderão não ser sobremaneira próximas aos docentes, nos momentos avaliativos.

Ainda que os critérios de avaliação, e respetivos “pesos”, sejam definidos pelo Departamento de Expressões de cada escola (tendo em conta os critérios gerais de avaliação e as indicações do programa de cada disciplina), a sua aplicação face aos trabalhos dos alunos, nunca é completamente isenta e “descolada” do fundo formativo do “professor avaliador”, bem como das suas afinidades perante as linguagens plásticas apresentadas. Tal como refere Fernandes (2005:19) “*A avaliação, por natureza, é uma disciplina complexa (...)*”, talvez por isso tantos docentes nutram particular simpatia pela “*avaliação científica*” (Fernandes, 2005:61), já que esta “garante” uma confortável neutralidade ao avaliador.

A meu ver, no que diz respeito a este parâmetro, mais uma vez o conhecimento do aluno é fundamental. Existem vários fatores que condicionam as aprendizagens dos alunos, estes podem relacionar-se com as capacidades intelectuais, atitudes e valores, contextos culturais e sociais, motivações, etc. (Fernandes, 2005), e num processo avaliativo, deve ser contemplado o desenvolvimento e percurso gradualmente traçado pelo aluno (que o professor deve seguir atentamente), bem como o empenho a que este se propõe, em cada projeto. Certamente uma perceção abrangente, orientará a visão avaliativa na procura de coerência, e consubstanciação da linguagem do aluno, que comportando em si uma expressividade autónoma, deverá dar evidências da “luta” por ganhar o seu espaço afirmativo, no processo criativo e na prática artística deste.

Relativamente aos critérios de avaliação de Desenho A, na ESGP, pude encontra-los divididos em dois grupos: Atitudes e Valores; Domínio Cognitivo e/ou Psicomotor (cfr. Anexo 5).

No entanto, pude também acompanhar o processo avaliativo levado a cabo pelo professor Carlos Guerra, que, contando com a apreciação cuidada dos alunos, face aos trabalhos desenvolvidos, convocou os mesmos para o processo de auto avaliação. Este procedeu à distribuição de fichas (cfr. Anexo 6), que mencionavam os trabalhos efetuados durante o 1º Período, bem como de uma grelha, onde os alunos, após visualizarem todos os trabalhos efetuados pela turma, por comparação, anotaram as suas propostas de classificação.

Após este processo conjunto, cada aluno procedeu à leitura dos seus níveis avaliativos, tendo estes sido discutidos em turma (sempre que o professor, ou algum aluno entendesse não ser um valor aproximado a uma avaliação quantitativa equilibrada).

Creio que pude testemunhar uma auto avaliação, levada a cabo de forma bastante consciente, auto crítica, observadora e formativa, espelhando uma aprendizagem significativa, como refere Fernandes (2005). Nesta sessão, pude observar os alunos como “*sujeitos activos na construção das suas estruturas de conhecimento*” (Fernandes, 2005:26), demonstrando terem a capacidade de interrelacionar as suas interpretações com conhecimentos anteriores, e com as suas expectativas pessoais. Constatei com surpresa, que no final da sessão (pelas palavras do professor cooperante), a avaliação proposta pelos alunos correspondia maioritariamente aos níveis propostos pelo professor.

- Educação Visual –

Nos princípios enunciados para a Disciplina de Educação Visual, recomenda-se que os conteúdos sigam uma transversalidade, e que sejam criadas pontes entre as disciplinas que fazem parte dos planos curriculares dos alunos. São referidas como áreas de exploração prioritária o Desenho, a Pintura e a Escultura, podendo estas serem complementadas por outras, segundo a disponibilidade das escolas.

O Desenho tem particular destaque, uma vez que é considerado como “exercício básico insubstituível de toda a linguagem plástica”, (Ajustamento do Programa da disciplina de Educação Visual – 3º ciclo, p.3) por esse motivo recomenda-se o seu desenvolvimento sistemático, quer de forma livre, rigorosa ou como registo de observação.

No caso específico da proposta de trabalho que desenvolvi, os alunos foram levados a desenvolver os seus projetos de forma a fomentar: a interpretação de narrativas visuais; a tradução de diferentes narrativas em imagens; a conceção de objetos plásticos em função de mensagens; a identificação e descodificação de mensagens visuais através da interpretação de códigos específicos.

Tal como descrito nas Competências Essenciais da Educação Artística (cfr. Anexo 7), pretendeu-se conduzir os alunos à descrição de acontecimentos, aproximando os alunos de um âmbito semelhante ao do “guionismo visual”.

À semelhança do programa de Desenho A, a organização de atividades na disciplina de Educação Visual deve ser feita por unidades de trabalho, como *“projetos que implicam um processo e produto final, estruturando-se de forma sistemática, englobando diferentes estratégias de aprendizagem e de avaliação; O desenho como uma atitude expressiva deixa perceber modos de ver, sentir e ser”* (C.N.E.B. – Competências Essenciais da Educação Artística, p.8).

O programa manifesta ainda a preocupação de relacionar os alunos às obras de arte por meios audiovisuais; visitas a museus; galerias de arte e núcleos históricos (fator que a professora cooperante teve em conta na organização da visita da turma ao Museu do Prado e ao Museu Reina Sophia no ano letivo a que me reporto). Estas visitas familiarizam o aluno com os espaços museológicos e com as obras originais, trazendo-lhe a perceção real das suas características físicas, bem como dos processos estéticos e conceptuais que levaram à construção das obras (muitas vezes desconhecidos do aluno, e de grande relevância para a compreensão da obra, do artista e da história da arte).

Por último, assinalo no programa as sugestões relacionadas com a *“experimentação, comunicação de sensações, emoções, interpretações através da utilização dos instrumentos e dos meios que melhor se adequem à capacidade expressiva dos alunos”*, uma vez que se aproximam com os propósitos da unidade de trabalho proposta (C.N.E.B.– Competências Essenciais d Educação Artística, p.8).

Relativamente aos processos avaliativos inerentes à disciplina, não pude testemunhar o processo conduzido pela professora Maria João Machado, no entanto, foi-nos dado a conhecer que esta é efetuada com base na observação direta e contínua; através de produtos de comunicação verbal e não verbal; materiais produzidos ao longo do processo e de fichas de auto avaliação (cfr. Anexo 8)

PARTE II

CAPÍTULO 3 – Preparação científica, pedagógica e didática

A viagem é sempre na mesma direcção, a aparência disfarça os cenários que se visitam mas a viagem é contínua, até ao interior de mim mesma.

Estamos em movimento e o tempo dedicado ao caderno de viagem é a margem de tempo para a reflexão.

ANTONIA SANTOLAYA (2008)⁴

3.1 Apresentação do Tema

Partindo exatamente do sentido de reflexão através da viagem ao interior individual, e do desenho como seu catalisador, meio de expressão complementar e formalizador de conceitos, ideias ou vivências, foram trazidas a esta experiência formativa um conjunto de preocupações que considerei fundamentais no ensino em geral, mas especialmente a ter em conta na prática letiva das Artes Visuais:

- O papel do auto conhecimento do aluno enquanto indivíduo, num contexto social e cultural cada vez mais hegemónico e homogéneo;
- Os benefícios que se podem retirar de uma pedagogia vocacionada para a valorização da riqueza das identidades individuais.

Face a estas preocupações, o tema escolhido para o desenvolvimento de um projeto gráfico, com as turmas de 10ºJ na disciplina de Desenho A e 9º C na disciplina de Educação Visual (1º e 2º semestre da Prática de Ensino Supervisionada, respetivamente) foi assumindo várias direções e desmultiplicando os seus significados através de pressupostos, leituras, troca de experiências mediadas por uma intuição didática, que tentei sempre manter comunicativa com o exterior, mas nunca deixando de ser fiel e genuína ao meu fundo pessoal. Todavia, este projeto que tomou a forma de Unidade didática, foi “dividido” em duas vertentes que o objetivam dentro das preocu-

⁴ - in: Salavisa, E. (2008) “Diários de Viagem, desenhos do quotidiano, 35 autores contemporâneos”. Quimera editores.

pações manifestas nos respetivos programas: O assunto a tratar e o suporte em que este é tratado.

Sendo a disciplina de Desenho A considerada no Programa Nacional de 10º ano (2001:3) como estimulante no que toca ao desenvolvimento estético e no sentido “*da qualidade na apreciação ou recriação da forma*”, é também caracterizada pela possibilidade de ser uma “*área de projecção íntima*” como já foi referido, pela “*interiorização da aceitação da diferença e a abertura à inovação, intermediada pelo exercício esclarecido e humanista da sua didáctica*”. Tal como se pode encontrar expresso nas competências Essenciais da Educação Artística (do 1º ao 3º ciclo), em que as Artes “*Usam como recurso elementos da vivência natural do ser humano (imagens, sons e movimentos) que ele organiza de forma criativa*”; “*Proporcionam ao indivíduo, através do processo criativo, a oportunidade para desenvolver a sua personalidade de forma autónoma e crítica, numa permanente interação com o mundo*”, e “*Constituem um terreno de partilha de sentimentos, emoções e conhecimentos*”. Neste contexto, o “conhecer-se” para conhecer melhor o outro, e o conhecer o outro como forma de se conhecer a si próprio (França, 1981:8), sugeriu o Auto Retrato (registos Bio-Gráficos) como assunto a desenvolver com os alunos.

Apoiando-me nas recomendações pedagógicas do programa de Desenho A, para uma *eficiente didáctica do desenho*, encontrei explicitado o que me traria a “legitimação” necessária para o suporte que pretendia propor:

“Criar hábitos de registo gráfico quotidiano pelo uso de pequenos cadernos portáteis integráveis no arquivo pessoal a constituir;” (2001:10).

Assim sendo, o Diário Gráfico apresentou-se, a mim e posteriormente aos alunos, como uma possibilidade de trabalho, no âmbito desta experiência formativa.

Tendo em si várias definições, o Diário Gráfico perspectiva-se como uma espécie de herdeiro de séculos de história, onde o Desenho foi gradualmente assumindo o seu papel autónomo nos círculos de criação artística. Tenha-se em conta o percurso do Desenho presente desde o *livro de padrões, livro de modelos, caderno ou álbum de esboços e cadernos de viagem* apontado por Manuel San Payo (2009:20). Todavia, foi sobretudo a partir do século XV, que o Desenho assumiu o seu carácter de suporte de estudo e experimentação,

“ O pequeno caderno ou álbum de esboços fará cada vez mais parte do equipamento habitual do artista, que muitas vezes acumula as funções de ourives, escultor, arquitecto e engenheiro. Neles aparecerão, ao lado de desenhos técnicos, de esboços, exercícios em que se ensaiam soluções para os mais variados problemas, reflexões, apontamentos, recolhas e citações de ideias. O pintor e o desenhador têm nestes cadernos uma ferramenta que os integra nos círculos humanistas e intelectuais letrados dos quais se aproximam socialmente”. (San Payo, 2009:37)

Visto sobre perspetivas convergentes, atualmente o Diário Gráfico é considerado como um suporte de registo de memórias visuais, pensamentos e outras experiências pessoais e gráficas, é um meio de (auto) conhecimento do seu autor, de dimensão pessoal e íntima. Seja pela linguagem gráfica que apresenta, pela curiosidade técnica desenvolvida ou pelos assuntos retratados (uma vez que também se encontra associado, enquanto objeto, à prática de várias profissões), o Diário Gráfico é um complexo e interessante veículo de informações, que transcende a aprendizagem académica, transportando para o quotidiano, a importância e o valor do Desenho e da experimentação plástica. Como aponta Eduardo Salavisa (2008:14-15), o Diário Gráfico pode ser entendido como *uma companhia (...) um espaço de liberdade onde tudo é permitido; como um objeto íntimo capaz de receber uma forte carga experimental e criativa*. Pode ser interpretado como um “objeto de prazer”, no sentido de que guarda em si, momentos de contemplação do seu autor perante o que vê, pensa e reflete, ou ainda como forma de comunicação e relação com o outro, aquele que é desenhado e, que dessa forma, se encontra “convocado” pelo desenhador para esta relação circunstancial trazida pelo Desenho.

No seguimento da “pista” Diário Gráfico, surgiram-me outros suportes que também mereceram o meu interesse, como é o caso do Livro de Artista e do Livro-Objeto.

O primeiro, porque oferece o espaço necessário para um trabalho de reflexão gráfica detalhada, face a um registo mais “direto” associado ao Diário Gráfico. Como é referido pela APECV, o Livro de Artista diferencia-se por *“ter como cerne um objectivo narrativo definido à partida e ser uma pesquisa plástica construída mais lentamente”* sendo ainda considerado como *“um repositório de afectos, transmissão de saber e como projecto utópico de democratização das artes.”*, podendo ser reproduzido e utilizado para a conceptualização de ideias e projetos do artista, pela sistematização do pensamento, ou formulação de ideias que lhe estão inerentes.

O segundo por ser um objeto único, pensado e construído, não tendo em conta a sua funcionalidade (à semelhança do Diário Gráfico e do Livro de Artista), mas o efeito plástico e estético

que pode conter em si. Durante as pesquisas efetuadas surgiram-me caminhos didáticos possíveis, que consigo trouxeram, no decorrer do contacto direto com o contexto letivo e com os alunos, os ajustes necessários.

Considero que o processo de maturação do tema (assunto/suporte) escolhido, ainda que tenha sido fruto do trabalho referente a dois semestres letivos (com duas turmas), tornou-se forte e coerente com os propósitos pedagógicos e afinidades didáticas, que me definem, trazendo sem dúvida, uma experiência frutífera ao meu universo formativo. Assim sendo, procurei trazer a este relatório a evolução do projeto desenvolvido, desde o momento inicial de escolha do tema, à definição dos recursos didáticos para a sua aplicação, e à avaliação crítica do mesmo.

3.2 A importância do/s contexto/s na escolha do tema a desenvolver

O contexto a que me reporto, e que me foi atribuído no primeiro e segundo semestres de PES, foi uma turma de 10º ano, do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais (disciplina de Desenho A) e uma turma de 9º ano (Educação Visual), como já anteriormente descrito.

Tendo em conta o nível letivo, a idade dos alunos (entre os catorze e dezassete anos), respetivas competências e níveis de desenvolvimento técnico e estético que demonstraram ao longo das aulas observadas⁵, tive como objetivo criar uma Unidade Didática que fosse passível de encaixar no programa curricular das disciplinas, nas planificações anuais já efetuadas pelos professores cooperantes, e que deveria ainda ter em conta o tempo previsto para a sua implementação (duas aulas assistidas pelo docente orientador da PES – no caso da turma de 10º ano-, seis aulas, no caso da turma de 9º ano).

Pretendia simultaneamente que o projeto proposto fosse ao encontro das expectativas dos alunos, de uma forma motivadora e enriquecedora para estes e para mim, enquanto futura professora ainda em formação.

As duas escolas onde realizei a PES, mostraram-me metodologias profissionais diferentes:

A primeira deu-me a conhecer uma dimensão pedagógica de partilha, a segunda demonstrou-me uma perspetiva colaborativa (entre pares do mesmo grupo) menos expressiva. Todavia,

⁵ - Apesar de não terem sido formalmente avaliadas, talvez os pudéssemos situar nos estádios 1 e 2 relatados por Parson - descritos como a valorização primordial da preferência, beleza e realismo-.

na ESGP pude presenciar formal e informalmente, o modo como os docentes do grupo de expressões se organizavam, como partilhavam experiências, saberes, intenções pedagógicas, pontos de situação em disciplinas comuns e outras observações pertinentes para a prática docente.

Como refere Rui Canário (2009) acerca das competências profissionais que devem ser estimuladas nos professores:

“Os docentes aprendem como trabalhar nas escolas, com base na experiência que tiveram como alunos e por meio de um processo de socialização com os pares. É importante que nas rotinas escolares sejam criados espaços que permitam realizar, de forma consciente, esse processo de aprendizagem.”

Com base nesta mesma filosofia de trabalho, também a Unidade Didática que propus, surgiu de uma forma concertada para o núcleo de estágio do qual fiz parte, a partir de um diálogo tripartido com o núcleo e o professor Carlos Guerra. Este foi transportado pelo mesmo núcleo de estágio, para a EB André de Resende, e foi generosamente recebido com o agrado e interesse da professora Maria João Machado (professora cooperante).

Assim sendo, o tema “Diário Gráfico”⁶ foi assumindo a sua forma e ocupando o seu espaço na pesquisa a ser efetuada.

Sendo um *“espaço criativo”*; *“um modo de comunicação com os outros”*; *“um modo de retenção de memória de espaços, pessoas, sentimentos, momentos”* (Salavisa, 2008:237), de que forma poderia ser abordado? Qual a sua pertinência na formação do aluno e no seu auto conhecimento? Qual a melhor metodologia a seguir de maneira a proporcionar uma experiência significativa (ainda que breve) aos alunos, ao nível plástico e pessoal?

⁶ -Que posteriormente foi substituído por Livro-Objeto, por razões que explicitarei, continuará a ser referido no presente trabalho como tal, até ao ponto de formalização de Livro Objeto enquanto parte integrante da unidade didática.

3.3 Estratégias para a implementação da Unidade Didática

Pela prévia experiência profissional de docência de que dispunha, na disciplina de Desenho A (10º ano) e de Educação Visual (9º ano), sabia que, embora o tema escolhido não representasse dificuldades técnicas relevantes para os alunos destes níveis letivos, podia debater-se com dificuldades motivacionais.

Tinha presente que, atualmente, o desenho em Diário Gráfico era visto pelos alunos sobretudo como uma “obrigação”, uma forma de cumprir um dos itens avaliativos da disciplina de Desenho A, em vez de assumir uma forma de desenvolvimento da auto expressão do aluno, enquanto indivíduo e enquanto (possível) futuro artista pela procura dos seus interesses conceptuais, estéticos e técnicos, diretamente implicados na prática do Diário Gráfico.

Tal como refere Richard Ings (2004) pelas palavras de Amy Robinson, artista têxtil, o Diário Gráfico pode mostrar a progressão de uma ideia, permitindo a contínua exploração visual de um projeto que se pode ver refletido nesse suporte, refere ainda que o resultado dos diários gráficos pode formalizar experiências pessoais. Também Salavisa (2008:28) assim o classifica, afirmando que este está profundamente ligado às informações exteriores, apesar de ter “*uma forte carga intimista*”.

Os fatores “obrigatoriedade” e “desmotivação”, também foram comentados pelos professores da disciplina de Desenho A da ESGP, e por docentes de outras Escolas onde lecionei em anos anteriores. Estes dados mais uma vez me trouxeram interrogações sobre qual o melhor caminho a seguir.

Talvez devesse procurar uma alternativa aos exercícios “tradicionalmente académicos” de desenho do quotidiano (como sugerido pelo programa da disciplina), de objetos; pessoas; natureza morta; paisagem; etc. (exemplos a que podemos visualmente aceder, uma vez que são quase diariamente publicados em blogs dedicados aos registos do quotidiano).

Ou deveria propor aos alunos que o Diário Gráfico assumisse um papel de “retaguarda” para a melhor compreensão gráfica de alguns exercícios que fossem executados na aula, ou fossem testemunhos de um projeto em construção?

Deveria propor o Diário Gráfico “apenas” como um espaço para registar e praticar desenho de uma forma livre?

Por um lado gostaria de encontrar uma proposta que fosse ao encontro dos meus interesses pedagógicos enquanto futuro agente educativo, mas que por outro também fosse aprazível, e benéfico para o desenvolvimento gráfico e conceptual dos alunos.

Gostaria de produzir nos alunos o que Jerome Bruner (1999: 65) refere como “*um nível óptimo de incerteza*” nesta proposta de Diário Gráfico, gostaria de os conduzir à exploração de alternativas afastadas das suas rotinas.

No seguimento destas questões, tornou-se óbvio que definir as possíveis “identidades” de um Diário Gráfico, assumia um papel prévio tão importante como proceder à proposta de exercícios que pudessem alimentar a sua prática, que pudessem despertar o gosto pela observação, pelo registo e pela reflexão sistemática dos seus contextos, pelo desenho em si e pela sua prática regular.

Tendo em conta que o contexto académico dos alunos tem por base despertar e ajudar a florescer a criatividade (nos vários ramos que este conceito possa abarcar), tornou-se mais forte a convicção de que, após a construção do conceito de identidade acima referida, deveria começar a abordagem ao Diário Gráfico pela construção deste enquanto objeto pessoal. Uma “identidade” de raiz, criada de um modo intencional, talvez fosse uma forma de estabelecer laços entre os alunos e os suportes a utilizar para os seus registos gráficos.

Num segundo plano, esta opção assumia em si um outro propósito, demonstrar aos próprios alunos que um “contra corrente” protagonizado pela própria pedagogia do Professor é possível, que, numa contemporaneidade caracterizada significativamente pelo consumismo (onde seria mais fácil e imediato escolher e comprar um bom caderno de desenho), a criatividade e o engenho podem apresentar-se como poderosas ferramentas seja a favor de projetos artísticos, seja dos vários desafios que a vida vai apresentando. Seguindo a inspiração das palavras de Bruner (1999: 64) : “*uma vez que a aprendizagem e a resolução de problemas dependem da exploração de alternativas, o ensino deve facilitar e regular a exploração de alternativas pelo aluno.*”

Vejo em exemplos desta natureza, demonstrados de uma forma continuada, a possibilidade de contribuir para que os alunos criem a confiança necessária em si mesmos, olharem para

situações futuras e visualizar um maior conjunto de possibilidades. Como é referido no Programa Nacional para a disciplina de Desenho A de 10º ano (2001:4):

“Na aula de desenho são propostos modos de olhar o mundo capazes de perscrutar as suas aparências e estereótipos. Aqui, como no resto, o papel do professor caracteriza-se pela acção insubstituível, quer nalguma estruturação por «ambiente e contágio» do pensamento e do agir comunicativo, quer pelo que se explora a nível curricular e programático, quer ainda pela acção como criador/autor, gerando ambiente oficial que se pode caracterizar dentro do chamado «currículo oculto» no melhor dos seus sentidos; e, ainda, evitando inibir potencialidades («currículo omissso ou nulo»)”.

3.4 Questões cronológicas e ajustamentos necessários

Como é intrínseco ao desenvolvimento de projetos e, neste caso de Unidades Didáticas, após a idealização e a organização das ideias, torna-se necessário formalizar a sua estrutura, tendo em consideração o contexto onde será implementada, os seus intervenientes (como já referido), tal como outras particularidades, fez-me consciencializar sobretudo da dimensão cronológica. Percebi que, tendo em conta a turma de 10ºJ, à qual já tinha dedicado tempo de observação e compreensão dos ritmos de trabalho, tal como em relação à turma de 9ºC (a qual não tive oportunidade de prévia observação), não teria a possibilidade de desenvolver uma Unidade Didática, relativa ao Diário Gráfico de forma profunda e sistemática (dada a brevidade da minha passagem por ambas).

Outro fator importante que caracterizou o nível de aprofundamento possível da proposta de trabalho apresentada na ESGP, relacionou-se com as características que definiam as metodologias do trabalho pedagógico nessa escola. Esta aceção, não veiculada de uma forma perentória pelo professor cooperante, é antes uma perceção pessoal, face ao conhecimento do trabalho de parceria efetuado pelos docentes de Artes Visuais dessa escola. Este, visava proporcionar um equilíbrio equitativo entre os alunos dos mesmos níveis letivos, ao nível dos conteúdos e exercícios de Desenho A, e nesse sentido (uma vez que apenas uma das duas turmas de 10º ano do curso científico-humanista de artes visuais, tinha afeto a si um núcleo de estágio), não haveria total liberdade cronológica para desenvolver o projeto em contexto letivo.

Durante o decorrer da PES no segundo semestre, procedi também a ajustes relativos à profundidade e sistematização de exercícios a desenvolver com os alunos, uma vez que a turma foi partilhada com o colega do núcleo de estágio, Filipe Matos.

Esta partilha, apesar de trazer em si algumas reformulações nas minhas intenções iniciais, significou, na minha opinião, uma possibilidade formativa mais rica para os alunos, uma vez que o Diário Gráfico foi abordado a partir de diferentes perspetivas que, mais uma vez, reforçaram a riqueza deste suporte e da sua utilização na produção artística e no desenvolvimento dos registos gráficos.

Tendo em conta as particularidades que enunciei, surgiu a possibilidade de desenvolver uma Unidade Didática associado ao Diário Gráfico, que, ainda não sendo exatamente de uma forma continuada e sistemática, poderia proporcionar aos alunos uma breve abordagem ao significado e ao gosto pelo Desenho, segundo as características já descritas na caracterização do suporte escolhido. Dessa forma encontramos (núcleo de estágio), um caminho “intermédio” para cumprir os nossos propósitos, o que poderia criar uma ponte de continuidade para um futuro Diário Gráfico: a criação de um “Livro-Objeto”.

3.5 Conceptualização do tema para a Unidade Didática

“Tal como os diários íntimos muito frequentes ou comuns em períodos específicos do nosso desenvolvimento pessoal, como a adolescência, em que precisamos de um interlocutor com quem possamos partilhar os nossos segredos ou receios mais íntimos, o Diário Gráfico apresenta-se muitas vezes como um confidente cúmplice. Torna-se o suporte ideal para extravasar livremente o que vai no nosso pensamento e assim ensaiar uma espécie de desdobramento da personalidade.”

MANUEL SAN PAYO⁷

No que toca à procura da temática/assunto para o desenvolvimento da Unidade Didática com os alunos, posso considerar que não foi um processo fácil ou simples. Por um lado, sendo uma futura professora em formação, com as minhas próprias afinidades pedagógicas e didáticas,

⁷ - in *O Desenho em viagem: álbum, caderno ou diário gráfico. O álbum de Domingos António de Sequeira*, tese de doutoramento em Belas Artes- Desenho.

já tinha vindo a traçar um conjunto de objetivos e linhas orientadoras, por outro, não me poderia esquecer que estava inserida temporariamente em turmas que não me eram “afetas” pelo laço pedagógico (professor/aluno), mas por uma outra forma intermédia: enquanto aluna de Mestrado coexistente com o Professor cooperante.

Pela observação da relação pedagógica professor/aluno (turma de 10ºJ), senti que os laços de conhecimento e proximidade entre os alunos e o professor eram estabelecidos por meio de um profundo sentido de respeito multilateral, e por uma forte intuição por parte do docente. Contudo reparei que estes laços floresciam maioritariamente no campo analítico, intelectualizado e formal, afastando da relação diária, e de uma forma geral, as particularidades pessoais de cada aluno. Esta observação trouxe-me presente as palavras de Bruner (1997:108), quando este se refere às particularidades que nos auxiliam no processo de conhecimento do outro:

“(...) o conhecimento de uma “pessoa” não está apenas na sua cabeça, na “pessoa isolada”, mas nas notas que escreveu em cadernos acessíveis, nos livros com passagens sublinhadas que estão nas prateleiras de alguém, nos manuais que se aprendeu a consultar, nas fontes de informação que se introduzem no computador, nos amigos que se chamam ao telefone para conseguir uma referência, um “rumo” e assim por diante, quase indefinidamente.”

Ora, de que forma, nesta relação de ensino/aprendizagem, são construídas as relações entre os professores e alunos? Quais as dimensões que a Escola valoriza ou deverá valorizar neste contexto?

Trazendo Fernando Savater (1997:43) ao eixo destas questões, parecia-me, tal como este refere que *“o reconhecimento do ser humano pelo ser humano é um imperativo na via da maturação pessoal de cada um dos indivíduos”*. Esta era para mim uma aceção fundamental a ter em conta neste desafio que se me avizinhava. Contudo, a proposta que poderia traçar, por ser de cariz mais intimista, trazia-me dúvidas sobre a forma como seria recebido pelos alunos.

Enquanto aluna de Mestrado e futura professora, tornava-se mais aliciante aos meus olhos, uma proposta de trabalho que fosse ambivalente, caminhando para o encontro entre o aluno e contexto letivo, valorizando esta dimensão humana através de um trabalho focado no próprio aluno e na sua singularidade.

Esta Unidade Didática perspectivava-se na tentativa de contribuir para uma melhor compreensão do universo do aluno, por parte do professor, bem como do aluno para si mesmo, como forma de se situar no contexto que o abarca. Todavia, um ano letivo torna-se um espaço cronológico muito limitado, para o estabelecimento de um conhecimento mais profundo dos alunos, como defendo. Reiterando os princípios presentes na minha *Teaching Philosophy*, não posso limitar-me a lecionar apenas “os conteúdos”, uma vez que sou colocada numa complexa relação em que as perceções têm de estar afinadas, de forma a compreender cada aluno nas suas potencialidades, limitações, ansiedades, interrogações e expressividade própria, ou, como refere Paulo Freire:

“Os professores não ensinam apenas conteúdos. Através da sua prática, também ensinam como pensar criticamente. Se somos progressistas, então ensinar, para nós, não é depositar pacotes de conteúdo na consciência vazia dos alunos.” (Apple & Nóvoa, 1998:55)

Embora não tivesse o que podia honestamente referir como uma sólida relação de confiança mútua, creio que consegui criar alguns laços de um certo “à vontade” e de curiosidade por parte dos alunos, sobre o que lhes traria de novo (sem dúvida auxiliada por um constante reforço positivo dos professores cooperantes, acerca da nossa presença nas aulas -núcleo de estágio-), facto que me deu o encorajamento necessário para formalizar este tema/assunto.

Desde há muito que a temática das histórias de vida, as questões da identidade individual e coletiva, e as biografias me suscitam particular interesse. Como refere Polak citado Renata Fernandes (2002:82): *“a reconstrução a posteriori da história da vida ordena acontecimentos que balizaram uma existência”* e, *“através desse trabalho de reconstrução de si mesmo, o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros”*.

Mas olhando mais para trás, percebemos que as questões identitárias surgiram inevitavelmente associadas à modernidade. Primeiramente a necessidade de definição da identidade surgiu por questões essencialmente administrativas. Esta apoiava-se na criação de um bilhete de identidade, na recolha de dados tais como o nome; morada; descrição fisionómica detalhada⁸ e fotografias que permitissem reconhecer os indivíduos.

⁸ - Também esta, durante esse processo foi utilizada como “espelho” de uma identidade, tenha-se em conta a associação morfológica com o perfil psíquico dos indivíduos, como foi definido pela Frenologia.

As questões identitárias passaram de um nível administrativo, para um nível intelectual mais profundo, segundo Kaufman (2005: 17-28) um indivíduo integrado na comunidade não coloca as mesmas questões que os indivíduos que são oriundos de comunidades destruídas. Estas “fornecem” ao indivíduo o seu sentido de crise pessoal: Dificuldade na definição de si mesmo.

A Identidade não pode ser vista isoladamente ou sobre a forma de um “produto” final, o processo da criação desta, conta inevitavelmente com a intervenção e apropriação do ambiente social dos indivíduos, como refere Jean-Claude Kaufman (2005: 24-30): *“O indivíduo estrutura o seu eu por meio de trocas identificatórias com o que o rodeia, interiorizando modelos e imagens.”*, ou como advoga Mead (1963) citado pelo mesmo autor, *“ O indivíduo é social, ele próprio profundamente marcado por um contexto histórico preciso. Nenhum destes três elementos (indivíduo, sociedade, história) deve ser separada na análise.”* .

Ora com a modernidade, e com a crescente individualização da sociedade e homogeneização identitária⁹, coloca-se-nos uma certa “confusão” latente, originária na profusão de referências, modelos e imagens.

Formalizando estas preocupações no contexto programático das disciplinas que constituíram a PES, coloquei a hipótese de que esta proposta pudesse assumir o papel de uma possível “iniciação” destes alunos da área artística, através da viagem à definição da sua própria identidade, do si mesmo *“(…) como um guardião da permanência e como um barómetro que corresponde ao tempo cultural local.”* Bruner (1997: 111).

À parte do âmbito relacional professor/aluno, pretendi com esta escolha, que a presente temática pudesse contribuir para, uma auto afirmação dos alunos, enquanto indivíduos, e para o processo de construção dos seus caminhos e escolhas pessoais, tal como aponta João Loureiro (1990:25), *“A acção educativa deve orientar-se no sentido da descoberta, de levar o educando a conhecer-se a si próprio para se assumir em liberdade e responsabilidade como pessoa e, no mesmo contexto, assumir os outros. É o sentido positivo da personalização.”* Neste caso refletidos e fundamentados pela prática do desenho. Como se refere no Programa Nacional de Desenho A para 10º ano (2001:3):

⁹ - Tenha-se como exemplo as possíveis identidades que um indivíduo pode criar no meio internético, ou a importação das mais variadas referências culturais, que lhe chegam diariamente pelos meios de comunicação.

“O Desenho é forma universal de conhecer e comunicar. Integrando as áreas do saber, actua na aquisição e na produção de conhecimento: traduz-se em mapas, esquemas, espécimes; concretiza planos, antecipa objectos, interroga-nos sob a forma de testemunho artístico. Nas suas variantes, vive, e faz criar, quer como testemunho de um passado, quer como intermediário do futuro.”

Para além do meu interesse “investigativo” referente às histórias de vida, não me foi alheio o facto de, por um lado a entrada para o ensino secundário ser um sinónimo de rutura para a maioria dos alunos (não necessariamente num sentido negativo), mas relativamente ao contexto em que os alunos tinham estado inseridos até então, tal como o final do 3º ciclo do Ensino Básico, ser de facto um momento de decisão e um fim de percurso anunciado. A mudança de escola, a escolha de uma área de estudo mais específica, novos professores e colegas conduzem a uma fase de adaptação e a um terreno desconhecido.

Por outro lado, existia ainda outro fator importante a considerar: a adolescência como “terreno de construção” identitária que lhe está inerente. Sabe-se que durante a adolescência o cérebro desenvolve a capacidade de implementação de operações formais e consequentemente desenvolve a capacidade de pensar em campos abstratos. Sabe-se também que a adolescência se caracteriza por mudanças profundas ao nível físico e emocional. Como refere Erikson, citado por Kaufman (2005:27), “(...) a integração na vida adulta culmina na formação da “identidade final, fixada no termo da adolescência”.

Por estas razões, considerei que numa fase de mudança e afirmação tão importante como a que caracteriza o contexto da adolescência, também a esta proposta fizesse sentido num fio cronológico mais alargado (inerente ao percurso de vida do próprio aluno).

Recuando ao meu fundo biográfico e às memórias de que disponho para poder ver, comparar, refletir e criar pensamentos acerca do que me inquieta e do que me inspira atualmente (ainda que estes sejam fruto da minha “grelha percetiva” e dessa forma também auxiliem na minha definição identitária), a minha passagem pelo Ensino Secundário (que também tomou lugar na mesma escola, com os mesmos professores e com a mesma rutura de contexto) reavivou-me a importância dos meus próprios diários gráficos e das motivações que me moviam, as imagens que me surgiam e despertavam particular interesse.

Percebi com essa viagem ao passado, que o tempo subsequente me trouxe uma espécie de “revivalismo” cíclico de interesses e ideias para projetos posteriores, dando forma ao que Bruner (1997:111) refere como a *“deslumbrante capacidade intelectual de visionar alternativas – conceber outras maneiras de ser, de agir, de lutar. Assim, embora sejamos em certo sentido “criaturas da história”, somos, noutra aceção, também agentes autónomos”*. Este sentido de uma narrativa, como refere Ricoeur, que ordena os acontecimentos e dá sentido à ação (Kaufmann: 2005) atua sobretudo na compreensão do sítio de onde parti, desse ponto de início face ao ponto onde atualmente me situo. O resultado desse percurso traz-me um auto conhecimento precioso e fundamental como balanço do percurso que tenho vindo a desenvolver pessoalmente. Aquilo a que Bruner se refere como *“reflexividade humana”*, a nossa capacidade de alterar passados e presentes pela reflexão e comparação dos mesmos, a possibilidade de evocar e dar significados ao passado e relaciona-los com a contemporaneidade para poder perspetivar o futuro.

Pelas palavras de Fernandes (2002:82-83):

o “(...) passado, presente e futuro, estão interligados e que o sentido de reconstrução do passado é dado pelo presente (que o reinterpreta) e essa reconstrução vai reorientar futuras ações. Assim, esses três tempos não são simplesmente continuidades cronológicas, mas se auto-influenciam em um encadeamento de sentidos e significados.”

Ponderando todos argumentos, a minha “intuição didática” e vontade pedagógica levou-me a esboçar o tema que apresentei às turmas: “Registos Bio-Gráficos”, iniciando este exercício pelo desenho do Rosto e pelo Auto Retrato.

3.6 Tema: Imposição ou Liberdade?

O núcleo de estágio apresentou-se sempre como uma plataforma de discussão e afinação de possibilidades, como tal, neste contexto, surgiram as questão da legitimidade na imposição de um tema.

Uma vez que procurava criar uma ponte para a futura utilização do Diário Gráfico, o que por si comporta uma dimensão exploratória livre e pessoal, sentia que de certa forma esta impo-

sição inicial desvirtuava um pouco os objetivos que visionava trazer aos alunos. Por outro lado, não me identificando com uma pedagogia marcadamente impositiva ao nível temático (num contexto de educação artística), também compreendia que, como refere Savater (1997), aquilo que constituirá o *“homem maduro”* ainda se encontra fortemente sedimentado no aluno e que, no exercício das suas funções, o professor tem o dever de propor ao aluno projetos que lhe possam trazer *autonomia; virtudes sociais; disciplina intelectual*. Também Elisabete Oliveira (2010:33) nos remete para este sentido, referindo que *“(...) o professor será um organizador de referenciais maturados pela reflexão e/ou a experiência, adequados ao nível de desenvolvimento e necessidades da diversidade dos alunos, em forma que lhes permita opção e auto-organização no contexto educativo-cultural.”*

Neste contexto, e em virtude da presença formativa do Professor, o aluno tem a possibilidade de aceder a diferentes referenciais alternativos aos seus. Talvez estes sejam mais *“genuínos e sinceros”* no que respeita ao interesse pelo desenvolvimento intelectual e humano do aluno/pessoa¹⁰.

A reforçar esta ideia, Savater (2010) aponta que os contextos culturais e tecnológicos sofrem, cada vez mais, alterações a um ritmo acelerado, quer através da televisão como do computador (internet), trazendo milhares de informações, como já mencionado, às crianças e jovens, colocando aos professores uma dificuldade adicional ao seu processo letivo:

De que forma o professor pode auxiliar os seus alunos na criação de *“ferramentas intelectuais”* que lhes permitam triar e organizar as informações que recebem?

Tendo em conta que a escolarização comporta em si, como refere Bruner (1996), a indução de *“quadros canónicos culturais”* nos jovens, a escola enfrenta constantemente uma *“disputa”* na veiculação de referências perante outros meios de *“indução cultural dos seus alunos”*. E, nesse sentido, como refere o autor acima citado, dever-se-á ter bem presente, de uma forma esclarecida, quais os objetivos sociais que se pretendem atingir através desta escolarização.

Neste caso específico, considerámos nas reuniões de coordenação, que seria positivo introduzir um certo parâmetro impositivo relativamente ao tema, uma vez que este poderia assinalar o início de um percurso auto crítico e reflexivo, duas das competências que me parecem fundamentais ser trabalhadas no âmbito da escola.

¹⁰ - Tenhamos em consideração que os alunos se encontram diariamente expostos aos mais variados referenciais, e ainda que estes sejam massivamente enaltecidos pelos canais de comunicação, também atuam como elementos formativos, não significando necessariamente exemplos de excelência.

Por outro lado, sabia que o Auto Retrato (que aqui se apresentava como uma “introdução” a um *registo bio-gráfico* mais alargado no tempo) constituía um dos itens temáticos a desenvolver ao longo dos três anos curriculares na disciplina de Desenho A e na disciplina de Educação Visual. Por esse motivo, além de desenvolver um projeto relacionado com os conteúdos programáticos da disciplina, antecipei (com a concordância dos professores cooperantes) a sua introdução.

3.7 Preparação e apresentação da Unidade Didática

Uma das obsessões da minha adolescência era pôr em papel tudo o que me rodeava e interessava, para criar uma espécie de enciclopédia pessoal.

JOSÉ MARÍA SANCHÉN¹¹

A preparação e apresentação desta Unidade assumiu duas frentes, a apresentação do “tema”/suporte: Construção do *Livro Objeto*; e a apresentação do “tema”/assunto: *Registos Bio-Gráficos*.

Tema/suporte

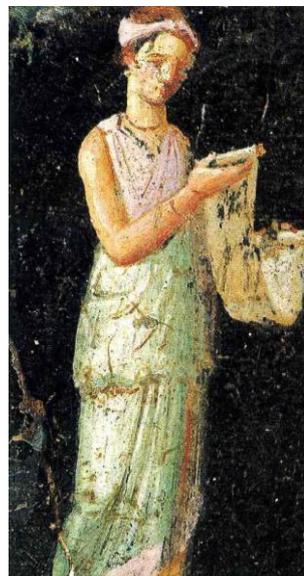
A primeira frente, representou um desafio ao nível da pesquisa e preparação de um breve percurso histórico acerca da importância do livro, desde o aparecimento da escrita - uma vez que esta resulta de um processo gráfico semelhante ao do desenho – (San Payo, 2009:17) aplicada nas estelas; placas enceradas; papiros; volumen e códices, ao aparecimento do papel, e da sua importância na difusão e circulação de cópias de obras, até ao atual E-book.

Optei, para a turma do 10ºJ, por preparar a apresentação desta resenha histórica, através de um powerpoint, recorrendo à combinação de texto e imagens, e sempre que possível, utilizando exemplos da história da arte, de forma a ilustrar as temáticas abordadas (cfr. Apêndice D).

¹¹- in “Diários de Viagem, desenhos do quotidiano, 35 autores contemporâneos”, Quimera editores.

Este contexto, criou o espaço necessário para apresentar os “livros” relacionados com a prática artística, refiro-me ao que Salavisa (2008) define como Livro de Artista, Livro-Objeto e Diário Gráfico

. Estes, foram apresentados aos alunos, salientando as particularidades que os caracterizam: o primeiro, como *uma obra “plástica autónoma”* passível de ser reproduzida *“em edições, limitadas ou não”*.



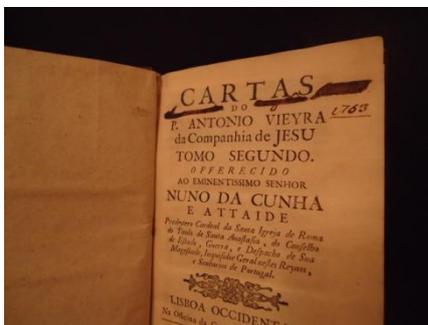
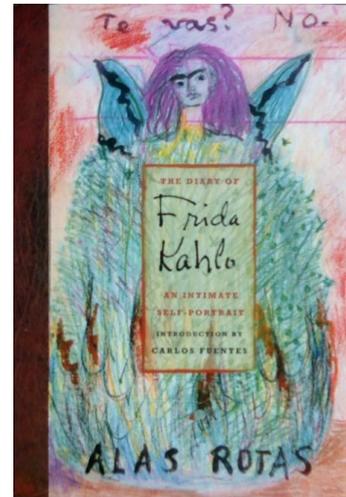
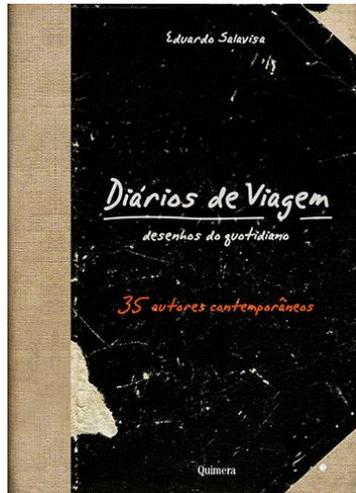
22 e 23 Pinturas murais de Pompeia: figuras femininas com tábua encerada e com volumen; **24** Mosaico de Ravena representando S. Mateus a escrever num códice de pergaminho.

O segundo, distanciado do primeiro, exatamente por não ser reproduzido (ou concebido com essa intenção), sendo criado como objeto único, encontra no seu propósito o desenvolvimento de uma narrativa plástica e, no seu cerne, a satisfação criativa do próprio autor.

No entanto, apesar de existirem diferenças entre o Diário Gráfico e os Livro de Artista e Livro-Objeto, o primeiro, se editado, pode também assumir a identidade de Livro de Artista, desde que para isso se tenha revestido do espírito da pesquisa e sistematização de registos que conduzam a um projeto posterior.

Para complementar os conteúdos expostos, considerei útil apresentar alguns exemplos “físicos” de vários objetos associados ao tema: Um dos meus Diários Gráficos (de quando era aluna na ESGP); um livro antigo (Cartas do Padre António Vieira); Diários de Viagem de Eduardo

Salavisa; Diário Gráfico e Livro-Objeto; O livro ilegível de Bruno Munari; o *fac-simile* do Diário Gráfico de Frida Kahlo e livros de autores portugueses - André da Loba e André Lemos).



25 a 31 Diário Gráfico/Daniela Bacalhau; Diários de Viagem/Eduardo Salavisa; Fac-Simile do Diário Gráfico/Frida Kahlo; O Arenque fumado/ André da Loba; Livro Ilegível/Bruno Munari; Family Portraits/ André Lemos; Cartas do P. Antonio Vieira da Companhia de Jesu, Tomo Segundo. / Padre António Vieira.

Procurei assim, incutir na preparação da apresentação, um certo “espírito oficial” (cfr. Anexo 9) como aliás é recomendado no programa nacional de Desenho A. Desta forma, agenciei várias referências visuais, estéticas e técnicas, para que mesmo num contexto de sala de aula, pudesse surgir aos alunos, a mediação de vários mundos e temas, mediante a utilização de objetos cuidadosamente selecionados. Como refere Oliveira (2010:32): “(...) a intervenção do professor será não a de modelizar mas a de comunicar experiências ao aluno que ele elaborará (...) que ele ainda terá de transformar para incorporar a sua síntese; pelas quais ele se auto-modele, assumindo crescentemente a direcção de projectos.”



32 a 36 Primeiras sessões observadas / 10ºJ e 9ºC
(materiais utilizados, experimentação de vários materiais e apreciação dos mesmos, sala de aula)

No caso da turma de 9º C, esta resenha histórica foi apresentada pelo colega de estágio, deixando espaço para que eu proporcionasse uma apresentação dos vários materiais riscadores e aquosos, mais frequentemente utilizados nos registos em Diário Gráfico (como forma de complementar a apresentação ao Diário Gráfico, já efetuada pelo colega do núcleo de estágio).

Não pretendendo ser redutora, apresentei os que mais comumente são utilizados, de forma a que os alunos os pudessem conhecer, sob um ponto de vista histórico, o aparecimento na linha cronológica e da sua utilização ao longo da história da arte (cfr. Apêndice E). Procurei ainda trazer dimensões formais associadas à natureza química dos materiais (origem mineral, vegetal e animal), instrumentos utilitários e suportes concomitantemente utilizados, e por último, explorar

o domínio expressivo e as possibilidades plásticas dos mesmos, em diferentes papéis (cfr. Anexo 10).

Os alunos foram convidados a proceder a esta experimentação, utilizando Carvão; Grafite; Sanguínea; Marcadores de Feltro; Lápis de Cor; Aguarela e Tinta da China, recorrendo ao pincel e aparo, como instrumentos de trabalho.

Após a experimentação sobre diferentes papéis, os alunos procederam à análise da experiência e ao preenchimento de uma ficha de trabalho, sobre estes (cfr. Anexo 11).

Uma vez que tínhamos conjuntamente optado pela criação de um Livro-Objeto (nas duas turmas), e tendo sempre em conta o tempo destinado à implementação letiva da proposta, a minha pesquisa incidiu também sobre uma vertente prática, a construção/encadernação do Livro-Objeto. Embora considerasse que o ideal seria situar os alunos num percurso de experimentação e conceptualização do suporte, explorado pelos próprios, até à construção dos seus Livros-Objeto, por fatores já mencionados, acabei por adotar uma proposta unificada (entre várias maquetas que apresentei), previamente testada para o tempo disponível, a qual os alunos executaram (cfr. Apêndice F).

Relativamente à proposta de instrumentos e materiais a utilizar, a preparação que elaborei não foi exaustiva, procurei reunir diversos exemplos de instrumentos e materiais utilizados em registos rápidos (dos quais escolhi dois para propor às turmas), adequados aos registos em Diário Gráfico.

Tentei que esta abordagem pudesse suscitar a curiosidade dos alunos, na procura de meios atuantes para a sua prática plástica e, na procura de informações sobre os mesmos (sabia que após a minha passagem pelas turmas, estas continuariam com os professores cooperantes, e como tal, poderiam ver respondidas dúvidas de índole técnico e prático, sobre os mesmos).

A minha escolha, no caso da turma 10^ºJ, recaiu sobre meios atuantes secos e aquosos, como é o caso da grafite e tinta da china preta e, tendo como instrumentos de trabalho, o aparo de cana e pincel. Na turma 9^ºC, solicitei a utilização da tinta da china preta, mas abri a possibilidade de utilização de mais materiais, e de outras técnicas na produção plástica, como é o caso da colagem.

Sobre este aspeto, posso referir que a escolha foi tomada sobretudo pela afinidade plástica que tenho para com os mesmos, pese embora, sejam materiais constantes na lista de materiais a ser explorados ao longo dos três anos ao nível do ensino secundário.

Embora esta proposta tivesse, uma vez mais, uma carga “impositiva”, existia um propósito. Reportando-me à prática profissional em anos anteriores, observei que os alunos consideravam curioso o facto de serem os próprios artistas, a executar alguns dos seus materiais e instrumentos de trabalho¹².

Como já tinha em vista a componente “oficinal” inerente à proposta da construção do Livro Objeto, encontrei coerência no facto de serem os próprios alunos de 10º ano, a construir os seus aparos (embora este pensamento tenha sido inviabilizado pelo tempo que dispus, e pela ordem de prioridades que foi adotada). Ainda assim, penso que terá sido positivo o facto de perceberem que o podem fazer, e de lhes ter sido posto à disposição aparos artesanais produzidos por mim, para que realizassem o exercício e para que mais tarde pudessem utilizar noutros registos (reparei com agrado, numa visita posterior à minha passagem pela turma 10º J, que entre os materiais que os alunos tinham nas suas mesas de trabalho, alguns deles tinham os aparos de cana que lhes tinham sido oferecidos, no decorrer desta Unidade Didática).

Tema/assunto

Ao nível da proposta conceptual, projetei duas apresentações do tema “Registos Biográficos”. A apresentação dedicada à turma de 10º ano, foi construída com base na recolha de um conjunto de imagens que tinha como propósito, ilustrar o papel fundamental do Desenho e do Diário Gráfico na maturação de ideias, e no sentido projetual inerente à prática artística.

Dentro das opções que considerei, selecionei imagens de Henry Moore, Edward Hooper, Hyeronimus Bosch e Frida Kahlo (cfr. Apêndice G).

Esta seleção teve como objetivo proporcionar aos alunos uma breve visão dos trabalhos plásticos destes autores e enriquecer a cultura artística dos alunos ao nível da história da arte. Com esta escolha, procurei também introduzir a transversalidade de linguagens artísticas, asso-

¹² - Como pude constatar numa visita de estudo realizada no ano letivo de 2010/11, com uma turma de 10º ano, no âmbito da disciplina de Desenho A, à exposição *Silvae*, de João Queiroz (Culturgest).

ciadas a diferentes nacionalidades e contextos cronológicos (cfr. Anexo 12). Por esse motivo, também adicionei à seleção, uma seção dedicada aos sketchbooks e blackbooks, pela sua atualidade e veiculação dentro de expressões associadas à *Streetart* e ao *Graffiti* e, por fim, os registos gráficos associados a uma banda desenhada em especial.

Encontrei no trabalho gráfico de Marjane Satrapi (cfr. Apêndice H) um ponto comum com o que me propunha desenvolver com os alunos. Sendo “*Persépolis*”¹³ um trabalho auto biográfico que me suscitou particular interesse, primeiramente enquanto *graphic novel*, e posteriormente como filme de animação, encontrei nele a pertinência e o reconhecimento necessários, para constar como exemplo a partilhar com os alunos.



37 e 38 Frame do filme e página da BD “*Persépolis*”

O trabalho de Satrapi demonstrava não só a sua história pessoal (da infância à idade adulta), como também um retrato histórico crítico, ao nível das mudanças políticas, sociais e culturais que pôde presenciar no Irão (o seu país natal). Nunca deixando de lado a sua voz pessoal e feminina acerca destas mudanças, o filme que selecionei e editei, para que pudesse fazer parte da segunda sessão do projeto, demonstrava claramente que o desenho, ao “serviço” de um sentido crítico e de uma observação perspicaz e informada, pode ser um veículo de informação e partilha vasto e enriquecedor multilateral.

¹³ - Filme que mereceu a atenção mundial dos críticos e do público, tendo ganho o prémio do Júri no festival de Cannes em 2007, e tendo estado proposto para um Óscar.

O exemplo de Satrapi trouxe-me a certeza de que, o desenho e a autobiografia, além de atuar como testemunho pessoal (pelo mapeamento e reservatório das particularidades do indivíduo criador), trazem à esfera exterior, a possibilidade de compreender os contextos sociais, culturais e políticos, de uma forma vívida na primeira pessoa. No limite, o valor autobiográfico pode associar-se, por analogia, à “continuidade da espécie humana”, reportando à continuidade das nossas experiências, reflexões e emoções, no tempo e no espaço geográfico, inspirando e incitando outros seres humanos ao seu próprio mapeamento e localização.

A apresentação dedicada à turma de 9º ano assemelhou-se muito aos propósitos da sessão já descrita. Estes foram introduzidos à importância da narrativa visual, através da unidade de trabalho “6 imagens, 1 história?”, preparada por mim (cfr. Apêndice I), e orientada pela professora cooperante¹⁴. Através de um conjunto de imagens (fotografias do meu fundo biográfico, de pessoas e locais), os alunos deveriam construir uma narrativa que contemplasse uma dimensão cronológica e espelhasse um fio condutor que ligasse as personagens entre e si e entre os locais (no final da atividade, as várias histórias resultantes da visualização das imagens foram compiladas, num pequeno livro, que foi fotocopiado e entregue a cada um dos alunos. Estes reagiram com muito agrado, apressando-se a procurar as suas histórias e comentando as dos colegas (cfr. Apêndice I)). Esta Unidade de Trabalho, abriu caminho para a apresentação de outras questões presentes nas obras, que decidi apresentar posteriormente. Reforçando noções intrínsecas ao processo criativo, e à natureza do diário gráfico, à localização do sujeito enquanto elemento observador e atuante, procurei estabelecer uma ponte entre a importância da “tentativa / erro” e da prática do desenho (tal como em todos as áreas da vida e noutras disciplinas).

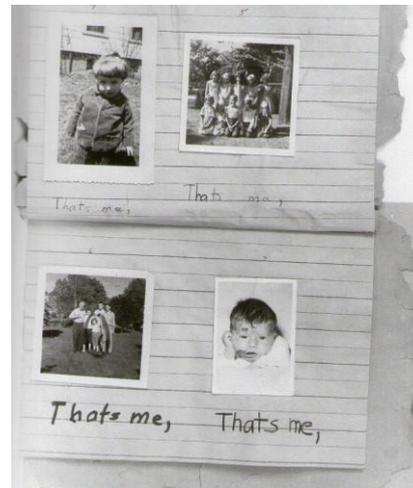
As referências visuais que reuni, e que pretenderam ilustrar este conceito, trouxeram aos alunos a possibilidade de poderem observar estudos preparatórios e obras finais. Incluí trabalhos de Hopper e Bosch¹⁵, referências à streetart e à utilização dos blackbooks em projetos de rua.

¹⁴ - Uma vez que, por situações de saúde, não me foi possível estar presente na aula destinada à atividade, e que por motivos de planificação, esta não poderia ser lecionada posteriormente.

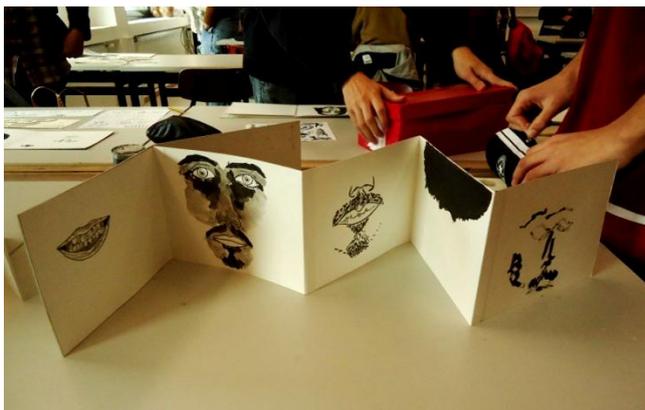
¹⁵ - Escolha relacionada com a recente visita de estudo levada a cabo pela turma, a Madrid, onde os alunos tiveram a possibilidade de ver algumas obras do pintor. Procurando ainda sensibilizar os alunos para o conhecimento da presença de artistas estrangeiros em coleções portuguesas, uma vez que este é um autor também representado no Museu de Arte Antiga em Lisboa

A segunda parte da apresentação, centrou-se no trabalho biográfico de três artistas e de um grupo de mulheres indianas. Escolhi o trabalho fotográfico de Cindy Sherman (uma vez que mostrava a possibilidade de criação de múltiplas identidades na definição de um auto retrato); o trabalho pictórico de Frida Kahlo (pela dimensão de uma realidade não ficcional, carregada de uma dimensão profundamente humana e emocional); o trabalho gráfico de Marjane Satrappi (pela evocação de memórias pessoais, sociais, históricas e políticas. Factos que também definem um retrato do autor, pela “grelha percetiva utilizada”); e por último, o trabalho gráfico/narrativo associado às pinturas cantadas das mulheres de Naya (cfr. Apêndice J). Esta referência visual, talvez muito próxima à referência ocidental de banda desenhada, comportou em si vários propósitos:

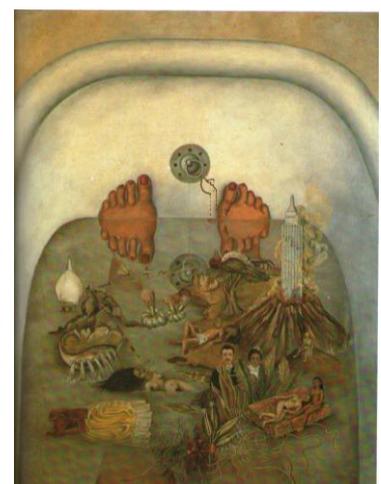
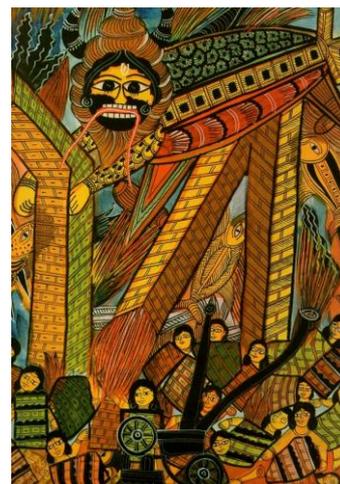
Por um lado, trazer uma referência iconográfica diferente das que os alunos (normalmente) têm acesso, fomentando assim a criação de uma consciência multicultural (cfr. Anexo 13) por outro, trazer à compreensão dos alunos, a importância da pintura e das artes, como veículo de comunicação cultural e social, na promoção das singularidades que nos constituem, bem como da sua relevância em projetos de apoio de cunho social.



40 “A Cindy book”,
Cindy Sherman (1964/75)
42 “Bin Laden – 11 de
Setembro”
Hazra Chitrakar
43 “O que vi na água” ou
“o que a água me deu”,
Frida Kahlo (1938)



39 e 40 “Registos Bio-Gráficos” a tinta da china: Mariana e João / 10º J



Após a abordagem teórica do assunto a tratar, os alunos foram levados a momentos introspetivos de reflexão sobre si próprios.



44 “Registo Bio-Gráfico” a tinta da china: Miguel / 10ºJ

Na turma 10º J, os alunos foram orientados para começarem os seus *registos bio-gráficos* através do registo do rosto¹⁶. Neste exercício foram incluídas dimensões perceptivas dos volumes, desenho de memória, desenho cego e desenho de observação. Foi ainda acrescentada a possibilidade dos alunos escolherem elementos constituintes dos seus rostos, os quais fossem da sua preferência, e dessa forma pudessem ser alvo de destaque através do Desenho. Os exercícios, como já foi referido, foram executados a grafite; tinta da china preta; aparo; pincel e espelho.

Na turma 9ºC, recolhi registos fotográficos dos alunos (efetuados por mim) e solicitei aos mesmos, que reunissem fotografias pessoais que pudessem ilustrar momentos, contextos e pessoas importantes nos seus fundos biográficos.

Tendo esse suporte imagético e tendo em conta as características específicas da turma, lancei a possibilidade dos alunos seguirem uma espécie de guião proposto (um pouco à seme-

¹⁶ - Tendo em conta os últimos processos de identificação dos indivíduos, em que número associados ao sistema de saúde; carta de condução; segurança social; etc., figuram a par com o rosto fotografado. Este último item cumpriu o propósito de, trazer aos projetos individuais dos alunos, o elemento identificador necessário que remetesse para quem executou o trabalho, bem como o momento cronológico em que o seu executante os levou a cabo (adolescência).

3.8 - Avaliação das Unidades Didáticas e do trabalho desenvolvido

Como já foi referido ao longo deste relatório, um dos fatores que julgo ter sido dominante e imperativo quanto aos trabalhos desenvolvidos e os resultados obtidos, foi sem dúvida o tempo disponível para o contacto direto com as turmas.

Ainda que na turma 10º J essa situação fosse menos acentuada (uma vez que a disciplina de Desenho A dispõe de mais horas semanais que a disciplina de Educação Visual / turma 9º ano), como também já referi, a forma como os professores cooperantes se relacionaram com o núcleo de estágio, trouxe também especificidades que remeteram os projetos para formatos concertados entre as visões pedagógicas e didáticas levadas por nós, e os perfis pedagógicos que caracterizavam os docentes que nos receberam.

Apesar do que acima descrevo, posso considerar que os projetos tiveram uma implementação positiva junto das turmas. Ainda que as últimas aulas que tive oportunidade de estar presente (em ambas as turmas), não fossem aulas de conclusão dos trabalhos em curso para a obtenção de um “produto final”, foram, no entanto, aulas de continuação de um trabalho iniciado (como foi o caso da turma 9ºC, em que a Professora cooperante continuou as propostas de trabalho levadas pelo núcleo de estágio), de uma direção em curso, do apontar para uma prática continuada, que mesmo podendo não encontrar sentido na motivação de todos os alunos, trouxe em si a possibilidade de conhecimento de outras propostas, possibilidades e caminhos para o presente ou para futuros mais próximos.

Assim sendo, revejo nas Unidades Didáticas apresentadas, o início de um objetivo a longo prazo. Estas, que não poderão ser relatadas enquanto resultados físicos quantificáveis numa avaliação nominativa, talvez tragam os seus ecos enquanto plataformas de descoberta e crescimento interior (informações que só o tempo e a maturação dos alunos poderão trazer ao conhecimento).

Todavia, como forma de fornecer elementos que melhor ilustrassem as perceções dos alunos relativamente à experiência pela qual passaram, foi pedido nas duas turmas, que preenchessem de forma objetiva e anónima, um questionário de apreciação do projeto, estruturado na parceria do núcleo de estágio (cfr. Apêndice K). Procurei com a aplicação deste material, aferir dados que pudessem colaborar numa reflexão (presente e futura) acerca das estratégias didáticas utilizadas

e sobre as minhas preocupações pedagógicas. Para tal, seleccionámos várias frentes, nomeadamente:

A tipologia e os materiais didáticos por nós utilizados; o envolvimento do aluno nas fases de construção do Livro-objeto, experimentação de materiais e nos registos efetuados no mesmo e a pertinência do Livro-objeto na utilização futura do Diário Gráfico.

(Para facilitar a leitura e simultaneamente respeitar a singularidade opinativa de cada grupo, optei por breves sínteses, as quais coloquei ao longo desta apreciação, pela ordem com que estive com cada grupo em primeiro lugar a turma 10º J, em segundo lugar a turma 9ºC, intercalando, sempre que me pareceu relevante, com excertos das respostas dadas pelos alunos.)

Turma 10º J / Desenho A

Recursos didáticos utilizados

- Powerpoints / Diários Gráficos / Livros-Objeto

No que diz respeito à utilização de powerpoints, este nunca foi um recurso didático da minha preferência, contudo, e como forma de otimizar a gestão do tempo disponível para a apresentação de conteúdos nas aulas observadas, optei pela sua utilização.

Os alunos, ao contrário do que esperava, consideraram útil a sua utilização, uma vez que dizem chamar-lhes a atenção pela dimensão lúdica que os caracteriza, pela interatividade, dinâmica e pela utilização de imagens. Consideraram que é um bom instrumento de ensino, já que referem ter mais facilidade no acompanhamento da matéria, na síntese da mesma e na contextualização dos trabalhos a efetuar.

Apesar de já ser um meio expositivo bastante explorado, nas estratégias didáticas em várias disciplinas, os alunos da turma demonstraram não ter um contacto frequente com o mesmo, referindo que não é um recurso usual por parte dos professores, e que sendo uma alternativa ao discurso oral, promove uma maior colaboração nas aulas.

Como conhecimentos relevantes, adquiridos através da apresentação dos powerpoints (cfr. Apêndice D e G), pude perceber que os alunos referiram ter adquirido novos conhecimentos

relacionados com os vários suportes da escrita ao longo do tempo, tal como conhecimentos dentro do domínio histórico e artístico (nomes e obras que não conheciam), relacionando com estes a cronologia de alguns artistas.

Achei curiosa a resposta de uma aluna, quando esta referiu ter compreendido, através dos trabalhos de vários artistas, visualizados nos powerpoints, que o *“mesmo artista pode ter diferentes maneiras de desenhar.”* Parece-me interessante esta observação, uma vez que as imagens escolhidas trouxeram aos alunos, a noção de percurso e evolução dentro do trabalho plástico dos artistas escolhidos. Por outro lado, creio que também aproximou os alunos à ideia de que a prática regular do Desenho, faz parte do quotidiano de quem desenvolve trabalho na área artística/plástica.

Os alunos afirmaram terem também tomado conhecimento dos conceitos inerentes ao livro-objeto e ao diário gráfico, dos diferentes tipos de diário gráfico e à forma como este pode ser construído, desta forma compreendendo melhor as intenções da Unidade Didática apresentada.

Relativamente à “utilidade” da observação e contacto com os diários gráficos; livros-objetos e outros materiais levados como exemplo (cfr. figuras 25 a 33 e Apêndice P), os alunos referiram que o contacto com os mesmos foi útil, uma vez que muitos não conheciam os conceitos intrínsecos à natureza de ambos e, desta forma, puderam compreender a diversidade de exemplos que os caracterizam. Valorizaram questões relacionadas com a liberdade de temáticas representadas, as quais puderam apreender dos exemplos que visualizaram, tal como questões estruturais relativas à construção do próprio diário ou livro-objeto. Por outro lado, identificaram a presença e contacto físico com os objetos didáticos, de máxima importância, uma vez que facilita o processo de aprendizagem, trazendo outras referências visuais, e auxiliando na construção de ideias e linguagens próprias.

Tal como foi referido por um dos alunos:

“ Sim, acho que foi importante nos terem mostrado vários diários gráficos, porque primeiro a maior parte das pessoas não sabia o que era nem como eram feitos e com a apresentação de alguns diários gráficos ficámos a saber que há muitas maneiras de fazer este diário gráfico e que o podemos fazer com qualquer

coisa, mas ainda mais importante é que podemos desenhar tudo o que quisermos e percebemos isso com a observação de alguns diários gráficos.”, ou como foi apontado por outro aluno “ Sim, porque passámos a ter uma ideia do que são diários gráficos, livros-objectos, e que neles podemos nos exprimir de forma livre aquilo que sentimos, ou seja, podemos neles escrever/ desenhar tudo o que quisermos.”

Envolvimento dos alunos na Unidade Didática

Construção do Livro-objeto

- Processo / Apreciação / Personalização

Registos gráficos

- Exercícios e materiais / Apreciação

Pude reter que alguns dos alunos sentiram dificuldades na criação do livro-objeto, uma vez que não estão muito familiarizados com a componente de construção manual. Alguns alunos referiram que sentiram dificuldades ao nível da utilização dos instrumentos de medição, bem como ao nível do corte das partes que constituíam o livro-objeto.

Este processo, trouxe aos alunos, a possibilidade da experiência de construção de um suporte onde desenhar, em que, como foi referido, podem registar graficamente “coisas mais pessoais”. Por outro lado consideraram ser uma experiência importante, uma vez que os alunos referiram ter percebido as várias fases de construção do livro. À parte da dimensão estrutural da construção do suporte, a importância dentro do domínio afetivo foi também referida, tal como pude ler pelas palavras de um dos alunos:

“Sim porque foi algo pessoal e a que temos agora uma espécie de ligação, visto que somos nós os criadores do nosso diário e não apenas do seu conteúdo.”

Tal como a construção aproxima os alunos de um material por eles produzido, dando lugar ao laço afetivo entre “o criador e a obra”, também a personalização do livro objeto, além de trazer o aspeto visual de um trabalho finalizado, mostra a individualidade de cada livro objeto, contribuindo

do para que cada um seja único, *“o livro deixa de ser um objeto comum e passa a ser especial e ainda mais pessoal”*.

Infelizmente, e por contingências relacionadas com a cronologia que ditou a minha passagem nesta turma, o trabalho de personalização já não foi efetuado em sala de aula, deixando a cargo dos alunos, faze-lo em casa (o primeiro semestre terminou junto à pausa letiva do 1º período). Apesar de esta ter sido deixada ao critério dos alunos, procurei levar alguns exemplos de livros que ilustrassem uma relação de coerência entre conteúdo/capa, de forma a sedimentar com os alunos, esta noção de “objeto-projeto” em construção.

Este ponto não passou despercebido aos alunos, que, numa apreciação dos resultados obtidos referiram que:

“Eu fiquei bastante satisfeito com o resultado embora não tenha sido possível personalizar o livro-objecto em si, mas o conteúdo do mesmo será sem dúvida um excelente ponto de partida.” ou “Gostei muito do resultado que obtive no diário gráfico mas tive pena de não o termos personalizado. Se tivéssemos mais tempo acho que poderíamos tê-lo feito mais complexo.”

Contudo, todos os alunos referiram ter-se envolvido de uma forma significativa na unidade didática. Indicaram as experiências com os materiais e instrumentos, nos exercícios gráficos efetuados, como fatores de maior agrado. Destacaram o aparo de cana e a tinta da china como material e instrumento (com os quais os alunos nunca tinham trabalhado), alguns alunos referenciaram-nos pela diferença de efeitos plásticos que com eles podiam obter:

“O material que eu mais gostei de utilizar foi sem dúvida a tinta da china, pois, foi uma experiência muito agradável, interessante e muito divertida. Também gostei de usar o aparo porque nunca tinha utilizado um e faz um traço muito diferente do pincel”.

Relativamente aos exercícios efetuados, referiram novamente a experiência com os materiais, *“Com a tinta da china porque senti muita liberdade no que eu poderia fazer no papel. (para mim uma das melhores aulas).”*, tendo ainda mencionado o carácter dos exercícios desenvolvidos e as dificuldades neles sentidas:

“No trabalho onde tínhamos de olhar para o espelho e desenharmo-nos, porque foi um desafio porque normalmente só desenho pessoas através de fotos e faze-lo a partir de um vidro (espelho) foi complicado.”

Na apreciação dos registos gráficos efetuados, percebi que os alunos focaram a sua atenção na “novidade” da tipologia dos exercícios levados. Refiro-me aos “registos de aquecimento” que foram feitos antes do desenho de observação mais demorado. Embora revelassem que o resultado destes não havia sido “perfeito” e que tinham representado dificuldade técnica, tal como pude constatar: *“Gostei, claro que não saíram perfeitos mas o objetivo e mesmo tentativa erro para irmos melhorando com o tempo.”*, por outro lado, revelaram que os resultados obtidos foram interessantes e diferentes, *“(…) Como tínhamos que nos desenhar a nós próprios o trabalho realizado tornou-se ainda mais pessoal, mas agradável.”*.

Apesar da globalidade dos alunos ter-se situado dentro desta apreciação, um dos alunos revelou o seu descontentamento quanto à orientação do exercício para uma temática específica:

“Gostava que tivesse sido nós a escolher o que desenhar foi a única parte que não me agradou muito.”.

De Livro-Objeto a Diário Gráfico

- A implicação do primeiro na prática de Desenho no segundo

Os alunos referiram que o livro-objeto lhes trouxe motivação para desenhar no mesmo, uma vez que foram os próprios a construí-lo, e que, por essa razão, têm-lhe maior “respeito” e sentido de preservação.

Viram esta experiência formativa, como uma iniciação ao diário gráfico, e às suas potencialidades temáticas e expressivas. Este, que conta com uma prática regular de Desenho, menos preocupada, capaz de albergar a expressão de sentimentos a par das técnicas e materiais utilizados, *“(…) serviu para ver o que pode ser o nosso diário gráfico, um sítio onde nos podemos expressar de uma forma muito própria.”*. Sendo um espaço de “treino”, passou a ser visto como um caminho de aperfeiçoamento dos registos, de evolução e de inspiração para projetos futuros.

Apenas um aluno não considerou relevante o Livro-objeto como plataforma para a criação de uma prática de Desenho em Diário Gráfico (talvez por ter relacionado as suas expectativas referentes a um percurso académico futuro, com outras áreas que não a artística).

Como forma de concluir a apreciação dos alunos, encontrei três respostas que me parecem ilustrar a perceção dos alunos, quanto à importância do Desenho e da sua prática em Diário Gráfico:

“Cada vez que se pratica um desenho, começa-se a melhorar cada vez mais o desenho e assim é bom a prática do desenho no diário gráfico.”

“(...) Porque no diário gráfico podemos desenhar sem medo e sem a preocupação de desenhar bem e com o tempo vamos evoluindo.”

“Dá-nos um à vontade a desenhar e quanto mais desenharmos mais imaginação temos e criatividade.”

Turma 9ºC / Educação Visual

Recursos didáticos utilizados

- Powerpoints / Diários Gráficos / Livros-Objeto / Livros / Materiais de Desenho

Os alunos consideraram que a utilização do powerpoint traz interatividade na comunicação dos conteúdos, permitindo-lhes conhecer e compreender os projetos, através da visualização de imagens. Apontaram ainda que estes lhes captam a atenção, trazendo às aulas a importância da teoria, de uma forma “divertida”. No entanto referiram que, se nas aulas só se utilizasse o powerpoint como recurso didático, estas tornar-se-iam “aborrecidas”.

De entre as novas aprendizagens que os alunos afirmaram ter feito, destacaram o conhecimento de materiais e técnicas que desconheciam; a adaptabilidade dos materiais em função dos suportes; nomes de pintores famosos e das suas pinturas; formas distintas de expressar sentimentos; objetivos do projeto a desenvolver. Alguns alunos referiram ainda que, com os powerpoints puderam conhecer a pintura de outros países, e que esta podia ser utilizada (como foi exemplificado com as pinturas cantadas das mulheres de Naya) para contar histórias atuais “*utilização do desenho em conjunto com a música para cantar situações do mundo atual*”, ou ainda,

como forma de ganhar dinheiro (uma vez que na apresentação das pinturas cantadas, foi revelada a dimensão de subsistência financeira inerente a estas, como contraponto da pobreza e violência doméstica, em que viviam as mulheres intervenientes neste projeto).

À turma 9º C, foi dada a possibilidade de experimentação de materiais secos e aquosos em diversos papeis, mencionados no powerpoint apresentado na primeira sessão supervisionada (cfr. Apêndice E), e foram apresentados livros referentes ao trabalho plástico das várias artistas apresentadas através do powerpoint, na segunda sessão supervisionada (cfr. Apêndice J).

Acerca desta experiência, os alunos referiram que o contacto com os materiais e papeis lhes trouxe mais conhecimentos acerca das técnicas e materiais, e a forma como estes se comportam sobre diferentes suportes, tal como pude ler na afirmação de um aluno: *“Não há nada melhor que a experiencia”*.

Referiram ainda que, com os livros, puderam visualizar esboços em diferentes materiais, podendo assim enriquecer os seus projetos pessoais através do contacto com novas imagens, do trabalho plástico e fotográfico de vários artistas.

Afirmaram que compreenderam melhor o projeto a desenvolver, que podem existir várias formas de expressar e mostrar a personalidade aos outros, trazendo-lhes o enriquecimento da cultura geral e o conhecimento de outros tipos de vida.

Os (dois) alunos que não consideraram útil a apresentação destes materiais, situaram a sua justificação no facto de não procurarem interpretar a arte, e que os materiais, apenas seriam úteis para que desejasse seguir desenho.

Envolvimento dos alunos na Unidade Didática

Construção do Livro-objeto

- Processo / Apreciação / Personalização

Relativamente ao balanço da construção do livro-objeto, apenas um aluno não a considerou interessante, tendo referido não ter gostado das técnicas utilizadas. Os restantes colegas relataram que a sua construção traz ao trabalho, um cunho mais pessoal, que os aproxima do Desenho, uma vez que lhes permite desenhar mais vezes. Como nunca tinham construído um livro-objeto,

esta experiência, trouxe-lhes a possibilidade de construção de novos projetos no futuro *“Aprendemos novas coisas e já podemos fazer um outro livro objeto para a próxima”*. Foi ainda apontado o interesse inerente à construção deste livro, uma vez que retratava as histórias dos alunos, recorrendo à utilização de imagens de si próprios.

As dificuldades técnicas sentidas pelos alunos neste processo, situaram-se na personalização da capa através da técnica de stencil. Esta técnica foi sugerida, como forma a inculcar na turma, uma espécie de desafio. Se por um lado a técnica proposta era comum a todos, por outro, caberia aos alunos, a possibilidade de empenho e descoberta de novas composições, baseadas em palavras ou imagens que a eles lhes dissessem respeito, que os identificasse ou os “descrevessem”.

Foram mostrados exemplos de “máscaras” utilizadas na técnica de stencil (cfr. Anexo L), explicado passo a passo (através de desenho no quadro as questões práticas associadas a esta técnica), como se pode utilizar esta técnica, e foi solicitado aos alunos que consultassem links tutoriais que lhes foram fornecidos. Ainda assim, os alunos não revelaram inicialmente, a autonomia necessária para resolverem técnica e criativamente o desafio.

Contudo, todos os alunos (à exceção de um), consideraram importante a personalização do livro-objeto, referindo que dessa forma, o trabalho fica mais pessoal, *“É meu e decoro-o ao meu gosto para o tornar ainda mais meu”*, trazendo significado e vida ao livro, identifica o seu criador, distinguindo-o dos demais. Um aluno referiu ainda que *“como é um projeto biográfico, a personalização diz-nos também sobre a pessoa, tal como os desenhos.”*

Contra nove respostas negativas, os restantes alunos referiram ter-se envolvido de forma significativa em parte do projeto. Apontaram esse envolvimento relativamente à construção /personalização/stencil, à realização de desenhos e ao tema proposto para estes e, por fim, à utilização dos materiais.

De Livro-Objeto a Diário Gráfico

- A implicação do primeiro na prática de Desenho no segundo

Quanto à vantagem trazida por esta experiência formativa, relativamente à futura prática de Desenho num Diário Gráfico, os alunos dividiram-se a nível das suas opiniões. Oito alunos consideraram que a utilização do livro-objeto não lhes traz nenhuma vantagem para a prática de dese-

nho em diário-gráfico no futuro, uma vez que pretendem seguir outras áreas formativas, ou que não gostavam de arte ou de desenhar. Por outro lado, os que afirmaram positivamente a sua importância, firmaram-no no terreno da comunicação, da interação com o outro, pela possibilidade de mostra e partilha de trabalhos, uma vez que o Diário Gráfico pode transportar-se, *“Porque é um objeto prático podendo-se levar para todo o lado para desenhar em qualquer parte”*, favorece e reforça assim a prática do desenho *“tenho oportunidade de desenhar mais”*, e como referiram ainda, com mais prática e técnica, no futuro será mais fácil.

Atividades Extra Letivas

Tendo em conta que o cerne da Unidade Didática apresentada às turmas, procurava criar um caminho para a utilização do Diário Gráfico, e, uma vez que durante o período letivo não havia sido possível proceder com os alunos, a uma experiência de construção/encadernação mais elaborada, o núcleo de estágio encontrou a oportunidade de levar a cabo um Workshop de Encadernação, já no 2º período letivo (cfr. Apêndice M).

Este, que foi preparado em parceria, e que teve a coordenação do professor cooperante, contou com a presença de seis alunas (que manifestaram interesse em participar, ainda que tenha tomado lugar, durante a tarde semanal em que não tinham aulas).

Assim, procurámos dar a conhecer e executar com as alunas, as várias fases inerentes à encadernação de um livro. Foi selecionado um formato, criado o miolo, procedeu-se à serroteagem e à criação da lombada reforçada, por fim, foi criada a capa e foi-lhe anexado o miolo.

Esta experiência, que foi pautada por um clima muito informal, funcionou dentro de uma perspetiva de trabalho colaborativo. Apesar de ter sido projetada para uma duração de duas horas e trinta minutos, acabou por estender-se mais duas horas.

Embora o final do Workshop já trouxesse sinais de cansaço, por parte das alunas, trouxe-me também a alegria de poder ver a satisfação destas, relativamente ao seu produto final: um caderno/livro de Desenho.

Uma das observações que mais interesse me suscitou, nesta experiência, surgiu na sala através de uma das alunas, que, surpreendida com o resultado, exclamou: *“Isto é mesmo um livro! (...) se calhar também podemos fazer outras coisas... e roupas. Onde é que se compram tecidos?”*.

Creio que esta noção de que a imaginação é o nosso limite, desde que nos aventuremos a construir as nossas próprias coisas, ficou bem presente. Assim sendo, posso considerar que os nossos objetivos foram alcançados, de uma forma positiva e profícua, para a formação destas alunas. Trazendo-nos simultaneamente a experiência da organização, de uma atividade prática, de caráter oficial.

Curiosamente, após o desenvolvimento deste Workshop, numa ida à biblioteca da Universidade de Évora, pude observar um conjunto de imagens que se encontrava exposto nesse espa-

ço. Delas, constava uma que considerei de particular relevância e que decidi introduzir neste relatório, uma vez que retratava uma aula de encadernação, da antiga “Escola Industrial da Casa Pia de Évora” (1914) (que mais tarde passou a ser denominada “Escola Industrial Gabriel Pereira” (1919)).

Este sentido de “repetição da história”, trouxe à perspetivação deste Workshop, uma poética e um reforço da identidade formativa desta instituição escolar, trazendo-me ainda um sentimento de “satisfação” pessoal, por ter podido contribuir, através da minha presença e das atividades desenvolvidas, para a continuidade dessa identidade.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

“As concepções do homem, que influenciaram os diversos movimentos pedagógicos, são, em parte, tributários das transformações das condições de vida dos homens ao longo da história. Se a filosofia e a sociologia se influenciam mutuamente no seu desenvolvimento histórico, a pedagogia está tão ligada a uma como a outra. A escola é uma expressão privilegiada da sociedade, que lhe confia o cuidado de transmitir às crianças os valores culturais, morais, sociais que ela considera indispensáveis à formação de um adulto e à sua integração no seu meio.”

SUSANNE MOLLO¹⁷

Chegado o momento de “fechar” o relato da minha Prática de Ensino Supervisionada, que aqui encontrou o seu espaço, é tempo de aludir às questões (à margem das já explicitadas no corpo do trabalho), que me inquietaram ao longo do seu desenvolvimento. Estas, que viajam através de uma visão, ora de aproximação ora de afastamento, dos contextos letivos e políticas educativas, trazem às Unidades Didáticas que aqui apresentei, uma fundamentação contextual que considero importante, uma vez que também revelam as preocupações pedagógicas e didáticas, que colaboram na minha definição enquanto futura docente.

Deixando-me “contagiar” pelo sentido de registo biográfico, que abordei ao longo do trabalho, vejo-me agora no processo de “seleção” e de atribuição de “importâncias”, ao que compõe o meu contexto atual. Nele, encontro presente as preocupações do XIX Governo Constitucional quanto à *“promoção do sucesso escolar, a redução da dispersão curricular nos 2.º e 3.º ciclos, o reforço da aprendizagem em disciplinas estruturantes, como a Língua Portuguesa e a Matemática”*, e à proposta-base da revisão da estrutura curricular, apontados por Nuno Crato (2012) como pensadas para *“centrar mais o currículo nos conhecimentos fundamentais e reforçar a aprendizagem nas disciplinas essenciais”*, sendo estas *“História, Geografia, Físico-Química e Ciências Naturais”*.

Não posso deixar de considerar curioso que já em 1973, na 34ª Conferência Internacional da Educação em Genebra (Thomas, 1978:133/134) se salientassem dúvidas relativamente à satis-

¹⁷ - in: Mollo, S. (1969). *A escola na sociedade*. Lisboa: Edições 70

fação proporcionada por uma cultura científica e tecnológica, face aos valores afetivos e morais. Deixava-se transparecer um espírito de inquietação e, um sentido de desequilíbrio perante as conquistas da ciência, e a sabedoria necessária, para que estas revertissem a favor da felicidade humana.

Num sentido geral, estes fatores já se revelavam preocupantes no que respeita à identificação de uma crise de consciência humana, moral e política, colocando em causa a civilização criada pelo Homem. Atualmente, como se sabe, o contexto educativo em que estamos inseridos aclama a competitividade dos indivíduos, e enaltece a formação científica (como se pode constatar pela identificação das disciplinas ditas “fundamentais”). Esta formação científica, que é tida como o meio para atingir resultados de excelência, numa sociedade de futuro, é apontado por Crato (2012) para que os alunos fiquem “*mais bem preparados para enfrentar a vida*”.

Contudo, já em 1973, surgiam vozes partidárias no que se reporta ao valor positivo da ética, da criação artística e da filosofia na educação, como nessa altura, também encontro nestas considerações, o espaço para me interrogar:

Será o apologismo dos valores científicos e de uma sociedade tecnocrata o caminho que a escolarização deve seguir, e prestar como referencial à formação de alunos (futuros “competidores”)? Ou, à parte da uniformidade da civilização tecnológica, devemos encontrar uma escolarização orientada para um equilíbrio entre a tecnologia e o indivíduo, onde este e a sua identidade cultural e pessoal, tenham espaço num currículo escolar?

Considero que a temática apresentada nas Unidades Didáticas, consegue dar “a minha” resposta a esta interrogação. Esta assumiu-se como metáfora para a criação de um caminho entre, as preocupações da minha agenda pedagógica e as questões didáticas a ela referentes, deixando vislumbrar a importância das disciplinas artísticas (neste caso o Desenho A e Educação Visual), na maturação do auto conhecimento dos alunos.

Se “Nós somos o que partilhamos” (Leadbeater, 2009) como também prefiro pensar, então a Escola, a par de tudo, deve ensinar os seus alunos a valorizar o que são e o que representam no Mundo. A serem pessoas, conhecedoras de si próprias (antes de uma promoção à alta intelectualidade e competitividade, independentemente de que área for), a terem consciência da

sua cidadania, dos seus deveres e direitos e da repercussão dos seus atos e decisões, a saberem partilhar com a mesma generosidade com que recebem.

Deste modo a Escola também estará a preparar os seus alunos para o “sucesso”, não num sentido passível de ser medido diretamente numa carreira profissional dita de “excelência”, mas sim numa vivência colaborativa no dia-a-dia, nos atos de partilha de valores éticos e morais, com a firmeza de uma personalidade ciente de si a par da existência de tantas outras.

À parte do contexto social, impõem-se também uma reflexão acerca do modelo que delinea a atual PES em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo e Secundário, e sob o qual, se foi desenvolvendo a minha experiência formativa, que agora relato. Não sendo o espaço para formular juízos, é-o no processo da minha localização nesta experiência, enquanto aluna inserida num sistema que se deve reajustar (sempre que a procura de soluções adequadas o requeira), para a promoção de um ensino e formação de professores, a par com problemáticas atuais trazidas pelos contextos contemporâneos.

Percebi pelo relato de vários colegas, que também se encontravam a desenvolver a sua prática de ensino supervisionada, que é muito variável a forma como cada professor cooperante se relaciona com o aluno-professor. Refiro-me à pré-disposição para permitir ao aluno-professor, uma relação no contexto letivo a partir de diferentes dominantes: a observação, participação ou observação participativa.

Por outro lado, e apesar de ser útil a compreensão dos dois contextos de desenvolvimento presentes no 3º ciclo do Ensino Básico e no Secundário, torna-se tarefa complexa, no tempo disponível, estabelecer um laço de conhecimento profundo com o contexto que nos recebe, com alunos e professores cooperantes, de forma a potenciar uma experiência significativa bilateralmente. O aluno-professor não se apropria de uma experiência verdadeiramente completa, uma vez que a sua experiência resume-se a um espaço temporal seccionado, dentro da totalidade do ano letivo de cada turma.

A referir ainda duas questões:

Paralelamente às questões artísticas, didáticas; conceptuais; pedagógicas e técnicas inerentes ao meu olhar, a PES representa sem dúvida um potenciar de capacidades inerentes à inte-

ligência social e relacional. Todo o trabalho deve ser desenvolvido cautelosamente dentro do nosso papel de “visitante” junto aos elementos que constituem o contexto letivo, facto que julgo conduzir o aluno-professor a um “certo refreamento” das suas propostas (uma vez que a turma onde está inserido, não é a “sua” turma).

Por outro lado, o atual modelo da PES, comporta em si situações complexas, relacionadas com os momentos avaliativos do aluno-professor, nomeadamente as aulas supervisionadas. Aponto este item da minha experiência, não por o considerar dispensável (uma vez que compreendo a necessidade e pertinência da sua existência), mas porque o considero um momento “controverso”.

O facto dos alunos perceberem que o aluno-professor estará a ser observado para fins avaliativos, condiciona as suas prestações e envolvimento nas propostas letivas trazidas, reproduzindo assim, uma experiência que poderá não corresponder ao verdadeiro contexto vivido pelo aluno-professor e pelos alunos, nesta experiência formativa partilhada.

Não tendo as possíveis respostas aos factos que reporto, e porque me inquietam, entendi que não deveria deixar de os registar neste relatório, para que também esta leitura, possa trazer a presente dimensão reflexiva, ao seu leitor, e talvez na ocorrência de várias reflexões, possam surgir alternativas ou respostas ao que explanei.

Por último, e terminando esta “viagem” do geral para o particular, foco a atenção nas aprendizagens que julgo ter alcançado. Estas, que foram ateadas pela importância do ensino das Artes Visuais na formação escolar dos alunos, no contexto sociocultural e humano (ao longo da componente curricular do Mestrado), também encontraram reforço através do contacto com os professores cooperantes e com os alunos que encontrei nas turmas de 9º C e 10º J.

A partilha e colaboração generosa de todos, fez com que este ano letivo de PES 2011/12, tenha parecido passar ainda mais depressa, trazendo a sensação de que muito ficou por dizer, olhar, refletir e partilhar. Contudo, e porque esta Prática de Ensino Supervisionada é o início de um percurso (ainda incerto), esta experiência representou para mim a vivência de várias fases, que primeiramente se firmaram na *estranheza* de deixar-me guiar por outros olhares didáticos/pedagógicos (neste voltar a ser aluna), mas que gradualmente assumiram outro propósito. Trouxeram-me questões e ajustes, mas também me trouxeram confirmações sobre princípios que constituíam a minha *Teaching Philosophy*. Esta, que até então era fruto das experiências formativas

e intuitivas, tornou-se mais preenchida, e sobretudo mais atenta ao nosso fundo social, e à importância das Artes Visuais no mesmo.

Espero que a minha presença e as Unidades Didáticas levadas, possam ter trazido aos alunos e aos professores, este sentido enriquecedor e positivo que caracterizou a minha aprendizagem.

FONTES E REFERÊNCIAS CONSULTADAS

Fontes bibliográficas

- Apple, M. & Nóvoa, A. (org.) (1998). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora, lda.
- Assis, H. & Rodrigues, E. (org.) (2011). *Educação das artes visuais na perspectiva da cultura visual*.
Goiânia: editora Kelps
- Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1997). *Actos de significado, para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio d'água editores lda.
- Câmara, R. (2003). *O Capuchino Vermelho, na versão que as crianças mais gostam!*.
Lisboa: Edições Polvo
- Cros, C. & Loba, A. (2010). *O Arenque Fumado*. Figueira da Foz: Bruaá editora
- Drooker, E. (2002). *Flood! USA*: Dark Horse Maverick.
- Eisner, E. (2002) *What the Arts Teach and How It Shows IN The Arts and the Creation of Mind*.
Yale: YaleUniversity Press.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores, Lda. .
- França, A. (1981). *O retrato na Arte Portuguesa*. Livros Horizonte
- Fruzzetti, L. & Ostor, A. (2007) *Pinturas cantadas, arte e performance das mulheres de Naya*.
Lisboa: Museu Nacional de Etnologia
- Fuentes, C. & Lowe, S. (2005). *The Diary of Frida Kahlo: na Intimate Self- Portrait*. New York:
Abrams.
- Gal, R. (1976). *História da Educação*. Lisboa: Vega / Universidade
- Godinho, V. (1974). *Um rumo para a educação*. Cadernos República
- Gorey, E. (2004). *L' Ospite Equivoco*. Milano: Adelphi Edizioni
- Hess, W. (s.d.). *Documentos para a compreensão da pintura moderna*. Lisboa: Livros do Brasil
- Ings, R. (2004). *Creating Chances, Arts intervenyions in Pupil Referral Units and Learning Support Units*. London: Calouste Gulbenkian Foundation

- Jesus, J. (2011). *O lugar do olhar*. Porto: U.Porto editorial
- Kaufmann, J. (2005). *A invenção de si, uma teoria da identidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lemos, A. (2007). *Family Portraits*. Cascais: Opuntia Books
- Loureiro, J. (1990). *À procura de uma Pedagogia Humanista*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Mollo, S. (1969). *A escola na sociedade*. Lisboa: Edições 70.
- Morgado, M. (2010). *Autoridade*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos
- Munari, B. (2000). *Libro illegibile MN1*. Mantova: Edizioni Corraini
- Murugarren, M. & Castán, J.(2011). *Animalário Universal do Professor Revillod, Fabuloso almanaque da Fauna Mundial* . Lisboa: Orfeu Mini.
- Oliveira, E. (2010). *Educação Estética Visual Eco-necessária na adolescência, sete décadas design curricular em Portugal*. Coimbra: Minerva Coimbra Edições.
- Pais, J. (2012). *Os jovens sofrem uma nova censura que os empurra para o sexo*. *Jornal Público* (10-02-2012), p. 14 – 15.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992) *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva
- Read, H. (2007). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Ricoeur, P. (1991). *O si-mesmo como um outro*. São Paulo:Papirus.
- Robinson, K. (2008). *The arts in schools, principles, practice and provision*. London: Calouste Gulbenkian Foundation
- Salavisa, E. (2008). *Diários de Viagem, desenhos do quotidiano, 35 autores contemporâneos*. Quimera Editores.
- San Payo, M. (2009). *O Desenho em viagem: álbum, caderno ou diário gráfico. O álbum de Domingos António de Sequeira*. Tese de doutoramento em Belas Artes/Desenho, Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes.
- Satrapi, M. (2003). *Persépolis 1*. Lisboa: Edições Polvo, Lda.
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Editorial Presença
- Savater, F.& Castillo, M. & Crato, N.& Damião, H. (2010) – *O valor de educar, o valor de instruir*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Stake, R. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

- Terrazzini, D. (2007). *Lily e Bert*. Roma: Orecchio Acerbo'.
- Thomas, J. (1978). *Os grandes problemas da Educação no Mundo: Ensaio de análise e de síntese*. Lisboa: Edições António Ramos.
- Wolfe, P. (2007). *Compreender o funcionamento do cérebro e a sua importância no processo de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Fontes Digitais

- Canário, R. (2009). *Rui Canário fala sobre como transformar problemas em soluções*.
Revista Nova Escola in:
<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/use-criar-482738.shtml?page=2> (consultado a 17 de Janeiro de 2012)
- Fernandes, R. (2002). *Memórias de Menina*. Cadernos CEDES, ano XXII (SciELO Brazil - The Scientific Electronic Library Online) in:
<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v22n56/10866.pdf>
(consultado a 7 de Janeiro de 2012)
- Ramos, A. & Queiroz, J. & Barros, S. & Reis, V. (2001) - *Desenho A, 10º Ano, Curso Científico Humanístico de Artes Visuais*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Superior in:
<http://www.dgidc.minedu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2&let ra=D> (consultado a 10 de Outubro de 2011)
- Reis, R. (2008). *O diálogo com a obra de arte na escola*.
RAE – Revista de Animação e Educação, n.º 1, Maio de 2008, in:
<http://www.rae.pt.vu>
(consultado a 19 de Dezembro de 2011)
- *Diário da República, 1.ª série — N.º 148 — 3 de Agosto de 2011*

in: <http://dre.pt/pdf1sdip/2011/08/14800/0414204150.pdf>

(consultado a 19 de Janeiro de 2012)

- Lusa (2012) *Revisão curricular tem sido “muito bem acolhida” garante Nuno Crato.*

Jornal Público in: <http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/revisao-curricular-tem-sido-muito-bem-acolhida-garante-nuno-crato--1529701>

(consultado a 19 de Janeiro de 2012)

- *Revisão da estrutura Curricular*

in: Direção –Geral de inovação e de desenvolvimento curricular

<http://www.dgdc.min-edu.pt/>

(consultado a 20 de Janeiro de 2012)

Outras referências digitais consultada

<http://www.ciclopefilmes.com/intro-ciclope-filmes>

(consultada a 15-10-2011)

<http://umolharsobreomundodasartes.blogspot.com/>

(consultado a 20-11-2011)

http://www.hauserwirth.com/exhibitions/list-of-works/view?exhibition_id=2&p=64

(consultado a 19-11-2011)

<http://bethburr.blogspot.com/2010/12/etching.html>

(consulta a 17-11-2011)

<http://coisasquevaoparaolixo.blogspot.com>

(consultado a 20-10-2011)

<http://decorandocomclasse.blogspot.com/>

(consultado a 20-10-2011)

<http://myspinningwheels.blogspot.com/2009/02/karl-blossfeldt.html>

(consultado a 19-10-2011)

<http://www.parque-escolar.pt/pt/escolas/escola.aspx?cp=028>

(consultado a 07-04-2012)

<http://editora.cosacnaify.com.br/blog/?tag=antonio-tabucchi>

(consultado a 17-04-2012)

<http://soctumpow.com/marjane-satrapi-podera-assumir-editora-francesa>

(consultado a 17-04-2012)

<http://semioticas1.blogspot.pt/2011/07/frida-kahlo-mantem-condicao-de-mito.html>

(consultado a 17-04-2012)

<http://historicalwallpapers.blogspot.pt/2011/05/911-2001.html>

(consultado a 17-04-2012)

<http://learningobjects.wesleyan.edu/naya/>

(consultado a 17-04-2012)

<http://www.mnarteantiga-ipmuseus.pt/Data/Documents/ServiceEducativo/DIARIO%20GRAFICO.pdf>

Fontes Audiovisuais

- Fruzzetti, L. & Ostor, A. & Sarkar, A. (2005). *Scroll singers of Naya* (doc.)

in: <http://learningobjects.wesleyan.edu/naya/>

(consultado a 20-03-2012)

- Leadbeater, C. (2009). *Charles Leadbeater: Somos o que partilhamos* (vídeo).

Jornal Expresso in: [http://aeiou.expresso.pt/charles-leadbeater-somos-o-que-partilhamos video=f548375](http://aeiou.expresso.pt/charles-leadbeater-somos-o-que-partilhamos-video=f548375)

(consultado a 10 de Janeiro de 2012)

- Salavisa, E. (2012). *A drawer of the daily / Um desenhador do quotidiano* (doc.). Produções Bicho

do mato, in: <http://vimeo.com/40228552>

(consultado a 25-04-2012)

- Satrapi, M. & Paronnaud, V. (2007). *Persépolis* (filme).

Apêndices



- Escola Secundária Gabriel Pereira
- Sala de convívio dos alunos
 - Espaço exterior
 - Cantina
 - Campo de jogos