



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

Paulo Daniel Archer Barbosa

Orientador: Professor Doutor Leonardo Charréu

Évora 2011

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 no Secundário

realizada na Escola Básica André de Resende e na Escola

Secundária Gabriel Pereira

Paulo Daniel Archer Barbosa

Orientador da Universidade: Professor Doutor Leonardo Charréu

Orientadores das Escolas: Dra. Maria João Machado e Dr. Carlos

Guerra

Évora 2011

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

Resumo

Elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do *Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário*, o presente relatório pretende dar a conhecer os aspectos inerentes à prática desenvolvida no ano lectivo de 2010/2011, na Escola E.B. André de Resende e na Escola Secundária Gabriel Pereira.

O relatório compreende cinco Partes: Preparação científica, Pedagógica e Didáctica; Planificação, Condução de Aulas e Avaliação de Aprendizagens; Análise da Prática de Ensino; Participação na Escola e Desenvolvimento Profissional.

Possui ainda dois apêndices finais com evidências significativas das actividades desenvolvidas.

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

Abstract

This *Report* was prepared to achieve de Master Degree on *Teaching of the Visual Arts in the 3rd Cycle of Basic and Secondary Education*, and it is focused in the teaching practice developed in André de Resende Elementary School and in Gabriel Pereira High School, during the academic year 2010/2011. The report includes five chapters: Scientific, Educational and Teaching Preparation; Planning, Conducting Lessons and Learning Evaluation; Teaching Analysis; Participation in School Activities and Professional Development.

It also include two final appendices with significant evidence of the developed activity.

Índice

Introdução.....	4
1. Preparação científica, pedagógica e didáctica.....	5
1.1 As instituições escolares.....	5
1.2 Conhecimento dos alunos.....	7
1.3 Conhecimento dos Currículos.....	11
1.4. Conhecimento dos Conteúdos.....	15
2. Planificação e condução de aulas, impacto e avaliação das aprendizagens.....	20
2.1. Perspectiva educativa e métodos de ensino.....	20
2.2. Preparação das aulas.....	33
2.3. Uma unidade de trabalho significativa como exemplo da prática desenvolvida.....	35
2.4. Condução das aulas.....	43
2.5. Impacto sobre os alunos e avaliação das suas aprendizagens.....	55
3. Análise da prática de ensino.....	62
4. Participação na escola.....	64
5. Desenvolvimento profissional.....	66
Conclusão.....	68
Referências.....	70
Anexos.....	72

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário da Universidade de Évora, realizada na Escola Básica André de Resende e na Escola Secundária Gabriel Pereira, no ano lectivo de 2010/2011.

Neste âmbito, foi leccionada a disciplina de Educação Visual à Turma B do 8º ano da Escola Básica André de Resende, e as disciplinas de Geometria Descritiva A e História da Cultura e das Artes, às turmas do 11º L do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, e 11º O do Curso Profissional de Técnico de Design de Interiores e Exteriores, respectivamente.

Este relatório procura analisar a prática desenvolvida, estruturando-se em cinco capítulos: Preparação científica, pedagógica e didáctica; Planificação, condução de aulas e avaliação de aprendizagens; Análise da prática de ensino; Participação na escola e Desenvolvimento profissional.

O primeiro capítulo aborda os conhecimentos relativos às instituições escolares, aos alunos, aos currículos e aos conteúdos das disciplinas leccionadas. O segundo capítulo explicita a perspectiva educativa e métodos de ensino adoptados, o trabalho de preparação das aulas, apresenta uma unidade de trabalho que se considera *significativa* como exemplo da prática desenvolvida, uma análise à condução das aulas realizadas e o impacto sobre os alunos e a avaliação das suas aprendizagens. O terceiro capítulo apresenta uma análise da prática de ensino. O quarto capítulo aborda a participação na escola para além das aulas leccionadas. E o quinto e último capítulo incide sobre o desenvolvimento profissional ao longo deste processo.

1. Preparação científica, pedagógica e didáctica

1.1 As instituições escolares

A prática de ensino supervisionada que aqui se relata realizou-se em duas instituições escolares situadas na cidade de Évora. Num primeiro período este processo aconteceu na Escola Básica André de Resende tendo depois sido continuada na Escola Secundária Gabriel Pereira.

A Escola Básica André de Resende, tal como o seu nome indica, recebe alunos do ensino básico no segundo e terceiro ciclos de ensino. Trata-se de uma escola com setenta docentes, vinte e três assistentes operacionais, dos quais sete são afectos ao bar/cozinha, dez administrativos, trezentos e cinquenta e três alunos no segundo ciclo do ensino básico, e quatrocentos e trinta e sete alunos no terceiro ciclo do ensino básico. Destes, dezassete alunos no segundo ciclo e trinta e três alunos no terceiro ciclo do ensino básico estão ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, isto é, são alunos com necessidades educativas especiais de diferentes ordens.

A escola oferece, tanto no segundo como no terceiro ciclos de ensino, um conjunto de actividades de enriquecimento curricular que passam pelos diversos clubes que mantém em funcionamento, a saber: o *Clube de “Estórias da História”*, o *Clube de Azulejo*, o *Clube de Gravura*, o *Clube Solidário*, o *Clube de Escrita Criativa*, o *Clube de Educação Sexual* e o *Clube de Jogos Matemáticos*. Para além disto, existe ainda o Desporto Escolar (Basquetebol, Voleibol, Ténis e actividades físicas para os alunos com necessidades educativas especiais), um programa de Salas de Estudo, e um conjunto de tutorias para alunos que revelam maiores necessidades de acompanhamento.

Ao entrar no portão principal, ladeado por um edifício que serve de portaria onde normalmente se encontra pelo menos um funcionário, e por canteiros com árvores de grande altura e arbustos frondosos, podemos ver um amplo espaço alcatroado, central à distribuição dos edifícios, que é cortado à direita por um percurso coberto por placas de fibrocimento assentes numa estrutura de ferro que em conjunto formam um corredor que se ramifica em direcção aos vários edifícios desta escola. Nestes espaços exteriores, durante os períodos de intervalo das aulas, e tal como acontecerá em muitas outras escolas, é frequente vermos os alunos agitados em brincadeiras pontuais que deixam perceber uma convivência saudável.

O pavilhão principal, onde se concentram o bar, a cozinha, a cantina, um espaço polivalente, a direcção, um posto de primeiros socorros, a sala do pessoal docente, a sala

do pessoal não-docente, a reprografia, a papelaria, a secretaria e a biblioteca da escola, é o único dos seis edifícios habitualmente chamados de “blocos” que tem um primeiro andar. Os restantes são pisos térreos com várias salas que circundam um pequeno pátio, que serve sobretudo como lugar de passagem, principalmente de professores e funcionários, e para o depósito de objectos que tendem a degradar-se ao ar livre.

Percebe-se um ambiente positivo à medida que se avança para o interior da escola. Muitos alunos correm, brincam, os adultos mostram-se afáveis, disponíveis para ajudar, os edifícios, ainda que antigos e com algumas deficiências estruturais e de manutenção, parecem espelhar a afabilidade e a simpatia das pessoas que aqui parecem sempre prontas a acolher quem chega.

Assim, no decorrer do período da prática de ensino supervisionada nesta escola foi possível perceber um bom relacionamento da comunidade escolar fundamentado no respeito e muitas vezes num conhecimento de longa data entre os diferentes agentes educativos.

A segunda escola em que esta prática de ensino supervisionada aconteceu, a Escola Secundária Gabriel Pereira, distingue-se da Escola Básica André de Resende desde logo pela sua arquitectura. Fruto de uma reconstrução recente, os edifícios encontram-se num excelente estado, os espaços comuns exteriores às salas de aulas parecem ser suficientes para a população escolar. As acessibilidades encontram-se correctamente pensadas e, excluindo raras excepções, a comunidade escolar parece satisfeita nestes edifícios.

Um edifício principal austero, a fazer lembrar uma unidade fabril, permite à comunidade a passagem por baixo do seu primeiro piso, numa zona imediatamente seguida ao portão e a umas escadas, encimado por um letreiro onde se pode ler o nome da escola em grandes letras de metal. Depois desta passagem, percebe-se que os restantes edifícios são mais pequenos e aparentemente mais baixos que o primeiro, parecendo tornar-se então numa construção mais próxima da escala humana.

O pavilhão principal contém uma grande sala polivalente, de onde se ramificam o bar, a reprografia, a rádio da escola, e a papelaria. Separado por um corredor coberto exterior, encontramos o refeitório. Ainda no pavilhão principal da escola encontram-se a secretaria, a biblioteca escolar, uma sala de conferências, a direcção, e um conjunto de salas oficinais equipadas para o ensino profissional tecnológico. Os restantes pavilhões da escola servem os diferentes cursos leccionados no ensino secundário.

Durante o período de Prática de Ensino Supervisionada foi possível perceber nos diferentes agentes educativos um forte profissionalismo sempre contextualizado numa organização capaz e que procura manter uma oferta formativa que abrange quer os cursos regulares do Ensino Secundário, quer um vasto leque de ofertas formativas ao nível profissional, bem como uma já implementada oferta de certificação de competências. Pode-se ler no projecto educativo desta escola (ver anexo 1), que:

“A identidade da Escola Secundária Gabriel Pereira centra-se na diversidade da oferta educativa que, tradicionalmente, tem vindo a assegurar, constituindo um dos pilares em torno do qual se desenvolve o Projecto Educativo.(...) propõe-se manter e reforçar esta identidade, garantindo uma oferta diversificada e equilibrada de cursos dirigidos para o prosseguimento de estudos e de cursos vocacionados para o ingresso no mercado de trabalho, de acordo com as expectativas da comunidade educativa. Assim, pretende também, na linha de uma longa tradição, manter a continuidade de oferta formativa em regime nocturno.”

1.2 Conhecimento dos alunos

Como anteriormente foi mencionado, a primeira fase da Prática de Ensino Supervisionada que aqui é descrita decorreu na Escola Básica André de Resende sob a orientação da Professora Maria João Machado no contexto, da turma B do 8º ano. Tratava-se de uma turma de 29 alunos, com uma média de 13 anos, 18 dos quais do sexo masculino (um destes, aluno imigrante de nacionalidade brasileira, foi transferido para outra escola no final do primeiro período lectivo), e 11 do sexo feminino. Dos alunos desta turma, 3 encontravam-se a repetir o 8º ano, e outras 3 alunas estavam abrangidas pelo Decreto-lei nº 3/2008, ou seja, tinham necessidades educativas especiais.

Dezassete destes alunos residem na cidade de Évora, sendo os restantes de localidades próximas à cidade. Será ainda de notar que quatro dos alunos desta turma recebem Apoios Sócio-Educativos sob a forma de Subsídio Escolar no Escalão A. A maioria dos pais e encarregados de educação destes alunos são profissionais do sector

terciário, sendo que 17 possuem habilitações superiores, e outros 17 completaram o ensino secundário.

Poderá ler-se no Plano Curricular desta Turma (ver anexo 2) que esta “resultou da fusão de outras duas turmas de 7º ano - as turmas A e B. Por decisão da DREAlentejo, houve a necessidade de reestruturar os grupos-turma, tendo em vista a junção dos alunos em função da LEII (Língua Estrangeira II) - Espanhol ou Francês, e nesta sequência surgiu a mescla dos dois grupos de alunos”.

No mesmo documento poder-se-á ainda consultar a apreciação do Director de Turma, formulada após testes diagnósticos e a consulta aos professores das diferentes disciplinas, no que concerne a uma apreciação inicial do tipo de turma que aqui se descreve:

“Aparenta ser uma turma heterogénea em termos socioeconómicos, culturais, aproveitamento escolar e interesses, podendo distinguir-se:

-um grupo de alunos empenhado e trabalhador, com um nível satisfatório de conhecimentos e cultura geral;

-outro grupo de alunos revelador de algum desinvestimento nas actividades escolares o que acentua, de forma significativa, as dificuldades por eles manifestadas.

Ao nível do comportamento, a turma contém alguns alunos que provocam alguma agitação no desenrolar das sessões de trabalho, o que os prejudica a eles próprios e aos restantes colegas.”

Tal como uma rápida análise aos dados sociológicos poderá apontar, no decurso da Prática de Ensino Supervisionada, foi possível constatar que a heterogeneidade anteriormente identificada era uma evidência em contexto de sala de aula. Contudo, uma distinção de dois grupos de alunos na turma poderá ser insuficiente para uma descrição mais efectiva da mesma. Ao ter em consideração factores como “os interesses”, e até “o aproveitamento escolar”, pudemos perceber variações substanciais à medida que os contextos lectivos se alteravam, situação indissociável do factor “empenho”. Do mesmo modo, alguns alunos poderão ter mostrado também “algum desinvestimento nas actividades escolares” mas, uma vez mais, é um critério que em raras excepções foi constante e sempre imputável a um grupo localizado de alunos.

Todavia, e reportando esta observação à aula de Educação Visual, foi possível verificar-se que, de um modo geral, a turma possuía um grupo de alunos que, numa boa

parte das situações, mostrava empenho e interesse, e um pequeno conjunto de alunos que tendia a resistir a uma participação e envolvimento com o trabalho de forma mais efectiva. No entanto, nesta leitura sintética dever-se-á ainda referir que a maioria dos alunos da turma não se encontraria em nenhum dos dois grupos, e que tendencialmente, os restantes alunos apresentaram desempenhos intermédios e que muitas vezes variavam a cada aula.

Ainda no texto anteriormente citado, e no que respeita às dificuldades identificadas, é possível ler-se: “constatou-se que os alunos, de uma forma geral, apresentam algumas dificuldades no domínio da língua materna, ao nível da expressão oral e escrita, o que se reflecte nas diferentes disciplinas do currículo.” Sendo possível também aqui estabelecer-se uma leitura que diferenciase os alunos em níveis distintos, foi possível constatar esta dificuldade aqui identificada e perceber que esta se reflectiu também na aula de Educação Visual, quer ao nível da escrita, quer da oralidade.

Apesar destas observações, poderemos considerar que se tratou de uma turma empenhada, envolvida com os projectos da disciplina de Educação Visual, e que revelou uma saudável integração dos alunos no grupo-turma, bem como uma boa relação com os professores da disciplina marcada pelo envolvimento com as diferentes propostas de trabalho realizadas no período de Prática de Ensino Supervisionada.

Num segundo momento, a Prática de Ensino Supervisionada aqui relatada decorreu na Escola Secundária Gabriel Pereira, sob a orientação do Professor Carlos Guerra. Nesta escola, o Núcleo de Ensino nº 2 foi alocado a duas turmas, ambas do 11º ano, uma do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, o 11ºL, e a segunda, o 11ºO, do Curso Profissional de Técnico de Design de Interiores e Exteriores. Adiante seguem-se as caracterizações de cada uma destas Turmas.

A turma L do 11º ano aqui mencionada corresponde a um grupo de 17 alunos que optaram pela disciplina de Geometria Descritiva A e não à totalidade dos alunos desta turma, que são 25. Assim, o que adiante se reportará ao 11º L terá sempre que ver apenas com o grupo de alunos que constitui a referida turma de Geometria Descritiva A. Deste grupo, 13 alunos eram do sexo feminino e 04 do sexo masculino. Na caracterização sociológica resultante dos testes diagnósticos realizados pela Escola Secundária Gabriel Pereira (ver anexo 3), é possível verificar os seguintes pontos:

1. A maioria destes alunos aspira a uma formação académica de nível superior.

2. Mais de metade dos pais e encarregados de educação destes alunos têm uma formação de nível superior, e se a estes juntarmos os pais com habilitações literárias de nível Secundário obteremos uma grande maioria.
3. Quase todos os alunos vivem em agregados familiares biparentais e muitos destes têm irmãos, sendo que a escolha do encarregado de educação recai, na maior parte das situações, sobre as mães.
4. Destes alunos, 14 recebem apoio pedagógico em diferentes disciplinas em que este é considerado necessário.
5. No que respeita a Apoios Sócio-Educativos, 2 alunos recebem o Subsídio Escolar no Escalão A, e outros 2 no Escalão B.
6. A grande maioria destes alunos afirma estudar diária ou frequentemente, e frequentar bibliotecas e espaços multimédia.

De um modo geral, e com poucas excepções, os alunos tendem a revelar bons níveis culturais, hábitos de trabalho e empenho na disciplina leccionada, mostrando habitualmente um excelente comportamento em sala de aula e vontade de atingir objectivos positivos especialmente no que concerne às suas avaliações. É ainda de notar que estes alunos mostraram ter interesses artísticos que cultivavam habitualmente e que generosamente partilhavam em algumas das aulas a que este relatório reporta.

No que respeita ao 11º O do Curso Profissional de Técnico de Design de Interiores e Exteriores, a turma encontrava-se completa na Disciplina de História da Cultura e das Artes, sendo constituída por um conjunto de 12 alunos, 11 do sexo feminino e 1 do sexo masculino.

Apesar de não existir por parte da escola uma recolha de informações que permita construir uma caracterização semelhante às anteriores, poder-se-á aqui referir dois aspectos que marcam esta turma de forma incontornável: em primeiro lugar tratou-se de uma turma que, comparativamente ao 11º O, parecia demonstrar algumas lacunas de formação, e onde o nível cultural e o interesse por conteúdos do âmbito artístico não se fazia notar da forma mais desejada. Tratava-se de uma turma com uma postura positiva em sala de aula, geralmente disponível para realizar as propostas apresentadas pelos professores mantendo com estes uma relação de respeito e de proximidade que de um certo modo envolvia a turma numa dinâmica de trabalho profícua.

Será ainda de notar nesta mesma turma uma aluna com uma considerável deficiência auditiva e visual, que requeria alguma atenção ao nível da comunicação no decorrer das aulas. Contudo, esta questão habitualmente acautelada *a priori* quer pelo posicionamento da aluna em sala de aula quer por alguma atenção à adaptação dos materiais didáticos, pareceu ter sido superada em muito graças às indicações que a própria aluna, de uma forma que podemos considerar positiva, foi facultando ao longo do período desta Prática de Ensino Supervisionada.

1.3 Conhecimento dos Currículos

Como anteriormente foi indicado a Prática de Ensino Supervisionada que aqui se relata aconteceu em dois ciclos de ensino distintos. No terceiro ciclo do Ensino Básico com uma turma de 8º ano à qual foi leccionada a disciplina de Educação Visual, e com duas turmas de secundário, ambas do 11º ano, uma de Geometria Descritiva A e outra de História da Cultura e das Artes. Adiante tentar-se-á contextualizar referidas disciplinas nos Currículos destes níveis de ensino.

O Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001) define as orientações que deverão estruturar a prática de ensino referente à Educação Artística esclarecendo um conjunto de aprendizagens a potenciar, bem como, um conjunto de competências que os alunos deverão desenvolver neste âmbito. Deixa-se ainda expresso no mesmo documento que “parte-se do princípio de que as disciplinas enunciadas são independentes, tendo linguagens, sinais e símbolos próprios (visuais, sonoros, cinéticos) e compreendendo um corpo de saberes, conceitos, formas, técnicas, processos e significados específicos.”

Este documento esclarece que a Educação Artística no Ensino Básico se desenvolve maioritariamente em quatro grandes áreas, a saber: Expressão Plástica e Educação Visual; Expressão e Educação Musical; Expressão Dramática/Teatro; Expressão Físico-Motora/Dança.

Colocando as competências artísticas em clara inter-relação com as competências gerais visadas para este ciclo de ensino, este documento considera que estas deverão contribuir para implementar e desenvolver os princípios e valores considerados fundamentais e estruturantes ao desenvolvimento do aluno no Ensino Básico. Assim, a “Literacia em Artes ” que os alunos deverão desenvolver,

“pressupõe a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas. Implica a aquisição de competências e o uso de sinais e símbolos particulares, distintos em cada arte, para perceber e converter mensagens e significados. Requer ainda o entendimento de uma obra de arte no contexto social e cultural que a envolve e o reconhecimento das suas funções nele.” (Ministério da Educação, 2001: 151).

O desenvolvimento desta literacia artística considera-se “um processo sempre inacabado” (Ministério da Educação, 2001: 151) que se desenvolve 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.

No que concerne ao 3º ciclo do Ensino Básico, e especificamente ao 8º ano de escolaridade “permanece a Educação Visual como disciplina obrigatória e é introduzida outra área artística opcional, de carácter obrigatório, de acordo com a oferta da escola (Educação Musical, Oficina de Teatro, Dança ou outra.) ” (Ministério da Educação, 2001: 155).

Este carácter de obrigatoriedade parece intimamente ligado à relevância conferida às Artes no sistema Educativo enquanto instrumento de “desenvolvimento de diversas dimensões do sujeito através dos eixos *fruição-contemplação, produção-criação e reflexão-interpretação*. Implícita à existência da disciplina de Educação Visual no currículo actual, parece também existir a convicção que Artes Visuais têm “implicações no desenvolvimento estético-visual dos indivíduos, tornando-se condição necessária para alcançar um nível cultural mais elevado, prevenindo novas formas de iliteracia.” (Ministério da Educação, 2001: 155), surge como um pressuposto para que a “aprendizagem dos códigos visuais e a fruição do património artístico e cultural” se constituam “como vertentes para o entendimento de valores culturais promovendo uma relação dialógica entre dois mundos: o do Sujeito e o da Arte, como expressão da Cultura.” (Ministério da Educação, 2001: 155).

Para tal, o sujeito deverá, face a uma imagem, a uma obra de arte ou a uma qualquer manifestação artística, ser capaz de a “identificar, (e) de analisar criticamente o

que está representado” (Ministério da Educação, 2001: 155), algo que em conjunto com o “agir plasticamente são modos de estruturar o pensamento inerentes à intencionalidade da Educação Visual como educação do olhar e do ver.” (Ministério da Educação, 2001: 155).

Neste contexto “ a aquisição gradual de um conjunto diferenciado de respostas, a desenvolver precocemente, constitui o objecto do conhecimento na educação visual”. Contudo, no horário semanal de uma turma de 8ºano é apenas atribuída à disciplina de Educação Visual duas aulas de 45 minutos consecutivas. Estes 90 minutos semanais deverão ser utilizados no desenvolvimento dos objectivos anteriormente indicados, e nos demais que aqui poderíamos enunciar neste contexto. Do ponto de vista da experiência da Prática de Ensino Supervisionada, o tempo que é destinado à disciplina de Educação Visual é um dos principais factores a tomar em consideração no desenvolvimento das aprendizagens indicadas no Currículo Nacional do Ensino Básico.

O desenvolvimento de um trabalho que contempla três eixos fundamentais: *fruição-contemplação, produção-criação e reflexão-interpretação*, realizado com um grupo que se poderá aproximar de trinta adolescentes, poderá necessitar de algum tempo mais para além destes 90 minutos. Repare-se que uma aula que contempla a produção necessita de incluir tempo para questões de ordem logística, bem como a reflexão e/ou interpretação requererá, num ambiente de grupo-turma, de tempo para os alunos possam executar trabalhos nesse âmbito ou participar de debates realizados pelo grupo.

No que respeita à leccionação de Geometria Descritiva A ao nível do 11º ano interessará esclarecer que, de acordo com o programa da disciplina da responsabilidade do Ministério da Educação, esta disciplina integra-se no currículo do Ensino Secundário tanto no Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias como no Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais (a este último pertencia a turma do 11º L).

Trata-se de uma Disciplina bianual que “permite, dada a natureza do seu objecto, o desenvolvimento das capacidades de ver, perceber, organizar e catalogar o espaço envolvente, propiciando instrumentos específicos para o trabalhar - em desenho - ou para criar novos objectos ou situações” (Ministério da Educação, 2001: 03), podendo ser iniciada no 10º ano – tal como acontece na situação a que fazemos referência – ou, dependendo das opções de cada escola, ser iniciada no 11º ano e prosseguir no 12ºano.

Esta disciplina procura conferir competências de representação e construção rigorosa de objectos geométricos podendo por isso “compreender-se como o seu alcance

formativo é extremamente amplo. Sendo essencial a áreas disciplinares onde é indispensável o tratamento e representação do espaço - como sejam, a arquitectura, a engenharia, as artes plásticas ou o *design*” (Ministério da Educação, 2001: 03).

A inclusão desta disciplina no currículo no Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais tenderá a “contribuir para a formação de indivíduos enquanto tal e, particularmente, para quem seja fundamental o "diálogo" entre a mão e o cérebro, no desenvolvimento recíproco de ideias e representações gráficas.” (Ministério da Educação, 2001: 03).

O programa da disciplina aborda os sistemas de representação axonométrico e diédrico. No que respeita ao sistema de representação axonométrico, constante do programa de Educação Visual no Ensino Básico, pretende-se que os alunos sejam capazes de compreender este sistema segundo raciocínios abstractos que dêem a conhecer aos alunos os seus princípios fundamentais, e que consigam construir e desconstruir o seu funcionamento, continuando-se para tal o estudo da representação de formas geométricas.

Relativamente ao sistema diédrico poderemos considerar que “constitui o cerne do programa, dado que o conhecimento deste sistema de representação não só fornece os pré-requisitos necessários para a aprendizagem de qualquer outro, como se revela bastante eficaz na consecução do objectivo essencial de desenvolver a capacidade de ver e de representar o espaço tridimensional.” (Ministério da Educação, 2001: 03). De facto, o próprio sistema de representação axonométrico pode ser lido à luz do sistema diédrico, percebendo-se assim a relevância deste e a razão pela qual lhe é conferido no programa um lugar central e para onde o investimento lectivo deverá ser maioritariamente direccionado.

Esta importância conferida ao sistema diédrico torna-se ainda mais evidente quando observamos o seu peso no Exame Nacional de Geometria Descritiva do Ministério da Educação. Neste apenas um dos quatro exercícios é relativo ao sistema de representação axonométrico, sendo-lhe conferido um quarto da cotação total da prova. O restante, se a divisão se pode considerar, fica totalmente ligado ao sistema de representação diédrico, deixando perceber deste modo o seu carácter fundamental e estruturante para a aquisição dos conhecimentos que temos vindo a identificar.

No que respeita à disciplina de História da Cultura será necessário enquadrar esta disciplina no Curso Profissional de Técnico de Design de Interiores e Exteriores.

O programa da disciplina, da responsabilidade da Direcção-Geral de Formação Vocacional sob a alçada do Ministério da Educação, esclarece o enquadramento desta disciplina neste curso com qualificação equivalente a 12º ano. No documento é possível ler-se que os cursos profissionais em vigor “estruturam-se em três componentes de formação, sociocultural, científica e técnica, que visam a aquisição de aprendizagens sociais, culturais, pessoais, científicas, tecnológicas e práticas.” (Direcção-Geral de Formação Vocacional: 2007, 02). No curso profissional a que nos referimos a disciplina de História da Cultura e das Artes integra-se na componente científica, com uma carga horária total de 200 horas.

A disciplina de História da Cultura e das Artes aborda quatro áreas artísticas: Artes Visuais, Teatro, Dança e Música, considerando que independentemente da área artística em questão qualquer manifestação será “sempre uma forma de expressão da cultura que a gerou” (Direcção-Geral de Formação Vocacional: 2007, 02). Porém, nesta disciplina, estruturada por um tronco comum de História da Cultura, foi dado maior enfoque à história da Cultura das Artes Visuais adaptando assim a disciplina ao tipo de curso a que a turma pertence.

Tratando-se de uma disciplina onde são estudados quer a arte quer a cultura, a História da Cultura e das Artes propõe-se analisar a História da Cultura considerando que esta “adquire uma nova dimensão se analisada em permanente interacção com os objectos artísticos nos quais, no decurso do tempo, se foram materializando as sucessivas formas de entender e questionar o mundo.”

Adiante analisar-se-á os conteúdos abordados no âmbito das disciplinas aqui enquadradas, obedecendo a uma sequência semelhante, e tentando observar com maior detalhe os conteúdos dinamizados nas sessões supervisionadas.

1.4. Conhecimento dos Conteúdos

Os conteúdos do programa de Educação Visual a serem leccionados durante o 3º Ciclo do Ensino Básico são explicitados pelo “Ajustamento do programa da Disciplina de Educação Visual-3º Ciclo”, documento da responsabilidade do Ministério da Educação. Este documento organiza os conteúdos do programa em cinco grandes áreas: Comunicação, Espaço, Estrutura, Forma e Luz-Cor. Estes conteúdos são por sua vez

subdivididos em diferentes tópicos que orientarão a sua leccionação no sentido dos resultados pretendidos e dos anos lectivos em que cada tópico deverá ser desenvolvido.

Contudo, no que concerne ao desenvolvimento destes conteúdos em contexto lectivo o mesmo documento refere:

“Em relação às “áreas de exploração” propostas deve ser dada prioridade absoluta ao desenvolvimento das áreas de Desenho, Pintura e Escultura, sendo que as restantes áreas propostas pelo programa deverão ser geridas de acordo com as disponibilidades de tempo e equipamento da cada escola, bem como dos projectos educativos respectivos.”

Neste contexto poderá ser importante observar os conteúdos que especificamente foram dinamizados numa das sessões supervisionadas na Prática de Ensino Supervisionado respeitante a este relatório.

À luz de três dos conteúdos principais do programa da disciplina – Comunicação, Estrutura e Forma – a sessão supervisionada do dia 21 de Janeiro de 2011, na Escola Básica André de Resende, procurou desenvolver conhecimentos no âmbito dos códigos de comunicação visual, bem como dar a conhecer a importância do papel da imagem na comunicação. Procurou-se nesta aula, mediante a observação de obras artísticas, compreender a estrutura não apenas como suporte de uma forma mas também como princípio organizador dos elementos que a constituem. Porém, e para que tal fosse possível, tentou-se dar a compreender nesta aula, usando imagens como objecto de estudo, que a percepção visual das formas envolve a interacção da luz com os objectos, as linhas, a textura e a noção de volume... percebendo-se que as imagens podem contemplar qualidades formais, qualidades geométricas e qualidades expressivas.

A aula em questão centrou-se nos usos do desenho procurando enquadrar-se no âmbito do estipulado no “Ajustamento do programa da Disciplina de Educação Visual- 3º Ciclo”:

“devemos salientar que o DESENHO é o exercício básico insubstituível de toda a linguagem plástica, bem como constitui uma ferramenta essencial na estruturação do pensamento visual. Nessa medida, deve ser desenvolvida de forma sistemática, nomeadamente em registos livres, registos de observação ou na representação rigorosa.”

Obedecendo a este pressuposto, a aula pretendeu desenvolver esse que é um princípio fundamental da disciplina: *a educação do olhar e do ver*, numa abordagem do Desenho que teve como referência basilar a obra de Manfredo Massironi, *Ver pelo Desenho* (1982).

No ponto 2.4 deste relatório descrever-se-ão as metodologias utilizadas nesta aula inserida no âmbito da unidade didáctica *Fotografia e Luz: Ver pelo Desenho*, analisada por sua vez no ponto 2.3. Recomenda-se assim a leitura dos referidos pontos em articulação com o que aqui foi dito para uma melhor compreensão do contexto em que esta aula se integrou.

Os conteúdos da disciplina de Geometria Descritiva A, tal como no ponto anterior se analisou, estruturam-se em grande medida em torno do sistema de representação diédrico uma vez que esta é o tema central do programa da disciplina. Este programa define quatro grandes áreas:

“um módulo inicial que contempla conteúdos essenciais de Geometria Euclidiana do Espaço extraídos do Programa de Matemática do 3º ciclo do Ensino Básico. Segue-se uma introdução geral à Geometria Descritiva, muito sintética, para se passar ao estudo da Representação Diédrica que constitui o tema central do Programa, que se reparte, inevitavelmente, pelos dois anos lectivos. Conclui o programa o estudo dos fundamentos da Representação Axonométrica e sua aplicação na representação de formas tridimensionais.” (Ministério da Educação, 2001: 03).

Durante o período em que, no contexto da Prática de Ensino Supervisionada, aconteceram as aulas desta disciplina, a turma do 11º L da Escola Secundária Gabriel Pereira encontrava-se a trabalhar o sistema diédrico de representação abordando figuras geométricas planas situadas em planos não projectantes, pirâmides e prismas regulares com bases situadas em planos não projectantes, e secções em sólidos (pirâmides e prismas) com bases horizontais, frontais ou de perfil, por qualquer tipo de plano.

No decurso do período, a turma estudou ainda a o capítulo do programa relativo às sombras. Foram abordados os conceitos de sombra própria, espacial e projectada (real e virtual), definida a direcção luminosa convencional e estudadas as diferentes situações de sombra projectada de pontos e de segmentos de recta e recta nos planos de

projecção. Procurou-se compreender ainda a sombra própria e sombra projectada de figuras planas (situadas em qualquer plano) sobre os planos de projecção, bem como a sombra própria e sombra projectada de pirâmides e de prismas, com base(s) horizontal(ais), frontal(ais) ou de perfil, nos planos de projecção.

Para tal, foi ainda necessário desenvolver o conhecimento relativo a planos tangentes às superfícies cónicas e cilíndricas, de modo a preparar os alunos para a representação de sombras próprias e sombras projectadas de cones e de cilindros, com base(s) horizontal(ais), frontal(ais) ou de perfil, nos planos de projecção.

No ponto 2.4 deste relatório será analisada a aula supervisionada do dia de 17 de Fevereiro de 2011, que constitui a introdução a este capítulo junto da turma do 11º L, e que deverá ser compreendida em continuidade com o que até aqui foi explicitado sobre esta matéria.

Relativamente à disciplina de História da Cultura e das Artes, leccionada no âmbito dos Cursos Profissionais de Nível Secundário, esta contempla dez módulos “submetidos a coordenadas de significado cultural, material e temporal, designados por: *A Cultura da Ágora, A Cultura do Senado, A Cultura do Mosteiro, A Cultura da Catedral, A Cultura do Palácio, A Cultura do Palco, A Cultura do Salão, A Cultura da Gare, A Cultura do Cinema, A Cultura do Espaço Virtual*” (Direcção-Geral de Formação Vocacional, 2007: 03). Aquando do início da Prática de Ensino Supervisionada na Escola Secundária Gabriel Pereira, a turma O do 11º ano encontrava-se a estudar *A Cultura do Salão*, tendo posteriormente abordado a *Cultura da Gare*. Neste módulo, e seguindo-se as orientações do supracitado programa da disciplina, aborda-se um período histórico balizado aproximadamente ente 1814 e 1905 d.C.. A escolha destas datas tem por base a Batalha de Waterloo e o período que decorre até à conhecida Exposição dos *Fauves*. Do ponto de vista geográfico, é dada especial atenção à *Europa das Linhas Férreas*, procurando-se entender a importância das linhas férreas e da sua ligação às indústrias, bem como entender a Gare enquanto espaço onde, neste período, tudo parece afluir.

É ainda estudado o trabalho do engenheiro Gustave Eiffel (1832-1923), procurando-se compreender a *ruptura do ferro* proposta por Eiffel, o pragmatismo e o simbolismo inerentes a esta nova forma de construir. Caso de estudo é também a 1ª Exposição Universal (Londres, 1851), observando-se uma clara apologia da máquina, do ferro e das novas tecnologias, que resultou também na rejeição dos saberes tradicionais para segundo plano.

No domínio específico das Artes Visuais, é estudado o Romantismo como representação do passado enquanto refúgio. É apresentado o Palácio da Pena, em Sintra, enquanto expoente da arquitectura romântica portuguesa. Na arquitectura, do restauro à reinvenção, a sedução da Idade Média fica marcada pela tendência para os revivalismos.

Quanto à pintura romântica, observa-se o triunfo da emoção, numa expressão que vai da exaltação do *eu* à noção de *arte pela arte*. A pintura romântica representa o expoente dos valores românticos. Como tal, torna-se necessário dar conta da produção deste período naquelas que são as *pátrias do romantismo* – França, Alemanha e Inglaterra –, reservando-se ainda um momento para a análise da pintura romântica em Portugal.

São ainda estudados o Realismo e o Impressionismo, demonstrando-se esse novo olhar sobre o real que, de formas distintas, marca os dois movimentos. O fascínio da fotografia será outra questão incontornável neste contexto.

No contexto de uma Paris enquanto capital da Arte, tenta-se compreender a pintura realista e a pintura impressionista, sem esquecer movimentos artísticos como o Neo-Impressionismo e o Pós-Impressionismo.

Na escultura, Auguste Rodin será o nome mais preponderante a estudar. Adiante, no ponto 2.4 deste relatório, elabora-se a explanação e análise da aula supervisionada de 05 de Abril de 2011, onde este tema foi trabalhado.

O capítulo do programa em questão prevê ainda a abordagem à pintura e a escultura em Portugal no século XIX, e finaliza com a procura de um entendimento da Arte ao redor de 1900 enquanto reflexo de um *Mundo novo* com *formas novas*, que se fundamenta no reconhecimento de uma ruptura com o passado da qual a Arquitectura do Ferro e a Arte Nova serão momentos fundamentais, sendo, por isso, incontornável o estudo da Arquitectura do Ferro e da Arte Nova em Portugal.

2. Planificação e condução de aulas, impacto e avaliação das aprendizagens

2.1. Perspectiva educativa e métodos de ensino

Um dos principais aspectos que marcou de forma indelével esta Prática de Ensino Supervisionada foi o questionamento sobre as estratégias a adoptar nos diferentes momentos, ponderando-se de uma forma sistemática a adequação de cada opção a tomar. Uma perspectiva educativa profícua tenderá a procurar otimizar o processo de ensino-aprendizagem pela tentativa de construção de momentos o mais propícios possível a novas aprendizagens.

Contudo, a aplicação deste princípio à prática lectiva poder-se-á analisar segundo dois pontos de vista. Por um lado, e à luz de um construtivismo de orientação social e sociocultural, os momentos de aprendizagem são compreendidos no meio, a “sua natureza não é individual, mas social, e o lugar onde é preciso estudá-los não é a ‘cabeça’ das pessoas, mas sim a interacção entre elas, nas relações sociais, nas práticas socioculturais, nas ‘comunidades de prática’, no uso da linguagem, nas práticas linguísticas da comunidade ou no mundo social” (Coll, 2004: 109). Por outro lado, quando consideramos o indivíduo numa relação entre aquilo que já conhece e o que irá apreender, poderemos estar mais próximos de uma perspectiva de enfoque no sujeito, intrínseca ao construtivismo cognitivo, que “concebe o pensamento, a aprendizagem e os processos psicológicos em geral, como fenómenos que têm lugar na mente das pessoas” (Coll, 2004: 109).

No entanto, mais que a soma das partes, poderemos observar uma aproximação entre estas duas dimensões de análise, como que demonstrando uma percepção assente na convicção de que “as representações individuais e as actividades sociais culturalmente organizadas estão intimamente interconectadas e influenciam-se mutuamente, mantendo, nas palavras de Salomon (1993, p. 192), uma relação fluida e ‘transaccional’. Por isso ambas devem ser levadas em conta para compreender os processos de construção do conhecimento realizados pelos alunos nas escolas e nas salas de aulas.” (Coll, 2004: 110).

Deste modo, o papel do professor passa por perceber que “a construção individual do conhecimento que os alunos realizam está inserida, e dela é inseparável, na construção colectiva que os professores e alunos realizam juntos nesse ambiente específico e culturalmente organizado que é a sala de aula.” (Coll, 2004: 111). Por outras palavras, veicular o espaço interrelacional fundamental à possibilidade de um

processo de aprendizagem assente na integração do sujeito no meio em que este deverá poder desenvolver-se. Assim, ao aluno será reservado o papel de membro activo e respeitado no processo de instauração de momentos de novas aprendizagens, tendo o professor um papel de indutor, integrado e integrador, desta perspectiva sobre o processo.

Esta situação colectiva compreende em si a possibilidade de o professor “fazer incidir as intervenções sobre as relações interpessoais e sistémicas, e facilitar a comunicação entre estes níveis pode contribuir para ambientes escolares e mais saudáveis e mais adequados à aprendizagem” (Marujo e Silva in: Taveira, 2005:104). Ou seja, um espaço colectivo que possibilite ao aluno estabelecer conexões por referentes cognitivos e/ou socioculturais que resultam na disponibilidade para novas aprendizagens.

Neste sentido, a motivação para a aprendizagem e as orientações motivacionais dos alunos serão certamente influenciadas pelos objectivos, necessidades, crenças e atribuições que surgem nas dinâmicas interpessoais e contextuais em que decorre o processo de ensino-aprendizagem.

A motivação para as aprendizagens, aspecto aparentemente incontornável em qualquer perspectiva de ensino, e a ter em conta para a consubstanciação de uma metodologia de ensino adequada, parece ganhar uma dimensão decisiva na efectividade do processo de ensino-aprendizagem quando é conseguida numa relação com aquilo que os alunos conhecem. Segundo Jesús Alonso Tapia e Ignacio Montero (in: Coll, 2004:178), “o significado básico que toda a situação de aprendizagem deveria ter para os alunos é o de possibilitar o incremento de suas capacidades, tornando-as mais competentes e possibilitando-lhes desfrutar do uso delas”, tendo este significado influência na forma como são definidos objectivos, necessidades, crenças e atribuições. Porém, e ainda segundo Tapia e Montero (in: Coll, 2004: 178), “as actividades académicas têm sempre mais de um significado, visto que contribuem para a consecução de diferentes metas. Contudo nem todas as metas têm a mesma importância para cada aluno”.

Neste sentido poderá ser importante ter também em consideração a diferenciação entre motivação intrínseca e extrínseca. “O paradigma da motivação intrínseca foca-se no estado motivacional interno do indivíduo.” [...] “No entanto, apesar da motivação intrínseca ser um tipo de motivação a ser incrementado, grande parte das actividades que realizamos não estão intrinsecamente motivadas.” (Rosário in Taveira, 2005: 39-

41). Ou seja, a motivação poderá ser também extrínseca ao indivíduo, segundo Rosário (in Taveira, 2005: 40), “as preocupações desta linha de pensamento centram-se na compreensão das condições do ambiente escolar que contribuem para o incremento da motivação intrínseca”, deixando-nos desta forma uma possível indicação de que “parece necessário, portanto, que os professores revisem o grau em que despertam a curiosidade dos alunos mostrando a relevância e a utilidade que pode ter para eles a realização da tarefa” (Tapia e Montero in Coll, 2004: 178).

Não obstante o significado e o *locus* de causalidade, os aspectos referidos (objectivos, necessidades, crenças e atribuições) influenciam ainda a auto-estima do aluno: “Para que os estudantes se sintam competentes, é essencial que compreendam as causas dos seus sucessos e que os atribuam à capacidade pessoal. Quando atribuem os insucessos à falta de capacidade, isso leva-os a pôr em causa a sua competência na escola.” [...]“ O desconhecimento das causas dos insucessos e a sua atribuição à falta de capacidade influenciam directamente a sua auto-estima” (Simão, 2002: 100).

O factor motivacional parece ocupar assim um lugar essencial no processo de ensino-aprendizagem, especialmente se considerarmos que “a actividade académica não se realiza de forma impessoal, mas em um contexto social em que as relações entre professores e alunos podem afectar o grau de aceitação pessoal e afecto que estes experimentam por parte daqueles” (Tapia e Montero in Coll, 2004: 180).

Porém a motivação não poderá deixar também de estabelecer uma relação com as razões que tornam uma determinada aprendizagem necessária. No âmbito do ensino artístico este princípio deverá também ser alvo de clarificação junto dos alunos a fim de estes perceberem a relevância da área artística para a sua formação. No livro *Educar la Visión Artística*, Elliot W. Eisner (1997) define duas correntes de pensamento principais para a compreensão das razões que trazem as Artes Visuais para o ensino, e os tipos de fundamentação que podemos observar: a fundamentação contextualizada e a fundamentação essencialista.

Por um lado, observamos uma fundamentação contextualizada, em que se parte de um “sistema contextual de referência”, para nele encontrarmos os motivos e as concepções a que devemos dar resposta:

“podemos afirmar que só se pode determinar correctamente um programa educativo - tanto nos seus meios como nos seus fins -, se compreendermos o contexto em que o dito programa irá funcionar. Devem considerar-se neste contexto, quer as características dos

estudantes quer as necessidades da maioria da sociedade.” (Eisner, 1997: 02)

Isto é, se o campo cultural existe em estreita relação com o meio socioeconómico, então só contextualizadamente, e em cooperação com ele, se poderão fomentar aprendizagens significativas. Desta forma,

“O contextualista considera que a resposta depende de quem é a criança, que tipo de necessidades tem a comunidade ou que problemas a maior parte da sociedade está enfrentando. Para quem defende uma posição contextualizada, a definição de qualquer programa educativo concreto deveria determinar-se pela valorização da situação, dos estudantes e, inclusive, os recursos dos professores. Este processo denominado «avaliação das necessidades», utiliza-se frequentemente como primeiro passo a uma planificação curricular a grande escala.” (Eisner, 1997: 03-04)

O que, em certa medida, acontece, e Eisner deixa isso claro, é que esta abordagem obriga a escolhas *“partindo do que se consideram ser prioridades humanas importantes”* (Eisner, 1997: 2). Fica claro portanto que aquilo que consideramos importante, e que queremos pôr em prática, é da ordem da valorização. No entanto,

“Os valores defendidos por quem cria os programas escolares não afectam só a educação da arte como também a própria educação (...) Frequentemente se recorre a necessidades importantes ou a valores ameaçados para provocar ou prevenir a mudança dos programas educativos.” (Eisner, 1997: 03)

Percebe-se desta forma que *“só se pode determinar o que é uma necessidade na relação com um conjunto de valores”* (Eisner, 1997: 04).

Esta definição deixa claro que as possíveis justificações contextualistas para inserir as Artes Visuais no currículo formal de ensino não se encontram no campo artístico. No entanto, a *fundamentação essencialista* tende a procurar razões no que é intrínseco às Artes Visuais. Para quem opta pelas justificações essencialistas,

“a arte é um aspecto único da cultura e da experiência humana e (...) a mais valiosa contribuição que a arte pode dar à experiência humana é o de transportar os seus valores implícitos e as suas características específicas; a arte deve oferecer à educação do homem precisamente o que outros âmbitos não oferecem.” (...) “o essencialista afirma que os contributos mais importantes da arte são aquelas que só a arte pode oferecer, e que todo o programa educativo artístico que a utilize como

instrumento para alcançar outros fins em primeiro lugar, está adulterando a experiência artística e, de alguma forma, roubando à criança o que a arte pode oferecer.” (Eisner, 1997: 05 e 07)

Assim, a valoração do campo artístico passa a ter um carácter de necessidade enquanto experiência que é devida ao sujeito. Será o direito de acesso a um tipo de conhecimento do mundo que não pode ser alienado da formação do ser Humano. Eisner refere a autora Suzanne Langer, pela forma como esta

“argumenta uma forma inclusivamente mais rotunda, o carácter único e valioso da arte. Afirma que existem dois modos básicos de conhecimento através dos quais o indivíduo chega a conhecer o mundo: o modo discursivo e o modo não discursivo. O modo de conhecimento discursivo caracteriza-se por se basear no método científico, pela lógica e por âmbitos de investigação que procedem mediante a linguagem verbal e escrita” (Eisner, 1997: 5).

Fica assim claro que a arte acrescenta à formação do indivíduo o conhecimento não discursivo. Dito por outras palavras, para a perspectiva essencialista o ensino de arte fornece ao educando um momento único e específico a esta área, do qual o indivíduo não pode ser despojado para que os recursos nele aplicados se direccionem mais uma vez ao conhecimento lógico-científico, omitindo do desenvolvimento cognitivo (numa acepção que engloba o sentimento) do indivíduo esta forma de conhecimento da realidade que contempla o desenvolvimento de significações pelo sentimento, pelo inefável.

Eisner (1997) refere ainda outros argumentos para a justificação do ensino de Artes Visuais: a componente lúdica, a natureza terapêutica, a auto-expressão, desenvolvimento da criatividade, a capacidade de compreender e mediar conceitos, o desenvolvimento geral da criança... Adiante voltaremos a referir-nos a alguns destes pontos uma vez que serão incontornáveis. Contudo, estas referências contextuais são superadas, na visão de Eisner, pelos seguintes argumentos:

1. “O valor principal das artes na educação reside em que ao proporcionar um conhecimento do mundo, dá um contributo único à experiência individual. As artes individuais remetem-nos a um aspecto da consciência humana que nenhum outro campo aborda: a contemplação estética da forma visual” (Eisner, 1997: 9).

No livro *Children and their Art: Methods for elementary school*, Hall Hurwitz &

Michael Day explicitam esta ideia de forma concreta:

“It is often during art instruction that children have opportunities to express ideas, opinions, and judgments, either through their own art production or discussion of other works. In art class, children are often praised for the uniqueness of their work rather than its uniformity to a predetermined standard or response. In art, each student might successfully complete an assignment based on the concept of “landscape,” but each student’s landscape painting is unique.” (Hurwitz & Day, 2001: 30).

Para que fique um pouco mais clara esta situação única e pessoal, poderá ser importante, ainda para este ponto, reflectir sobre a relação que estabelece aquele que produz um trabalho em Artes Visuais com o próprio trabalho:

“La obra de arte es fruto de una reacción anímica y de una concepción estética, así como de un proceso creador. Es, además, un producto acabado, consecuencia de un conocimiento y un dominio técnico. Ese conjunto de reacciones conforman un fenómeno íntimo y de gran complejidad psíquica y cerebral, que en cada persona es diferente.”(Méndez et. al. 1991: 29 e 30)

Para além desta singularidade parece claro que quando Eisner nos fala da “contemplação estética da forma visual”, poderá referir-se a uma “contemplação” numa acepção da palavra que inclui quase uma perspectiva pós-moderna, onde podemos encontrar níveis de interacção e reflexão, uma contemplação enquanto processo de observação-acção.

Do mesmo modo, por ser único, pessoal, e potenciador de níveis de conhecimento próprios, entende-se que o ensino das Artes Visuais é indissociável de um nível prático. Ou seja, o ensino e a prática das Artes Visuais são também da ordem da experiência. *“La experiencia, en lo que tiene de subjetivo y de personal es algo intransferible; e igualmente es absolutamente necesaria en la educación artística.” (Méndez et. al. 1991: 29)*

2. “A investigação científica aponta para o conhecimento do mundo expresso em proposições. As informações da ciência de carácter geral estão sujeitas aos limites da linguagem” (Eisner, 1997: 9).

Como referimos, o ensino de Artes Visuais passa pela compreensão do não discursivo

por parte do educando. Contudo, uma boa parte do currículo actual no ensino formal não atribui a este nível de conhecimento uma relevância que a equilibre com o que é lógico-verbal. Na conjuntura socioeconómica dos nossos dias, este desequilíbrio parece estar dogmaticamente justificado. António Damásio e Hanna Damásio, durante uma das *Unesco Conference on Arts and Education*, intitulada *Brain, Art And Education*, expõem de forma clara este problema:

“it makes perfect sense for nations to invest in the teaching of ‘science and mathematics’, the kind of education, so it is said, that new societies most need. So far so good. Who could argue against more science and mathematics in education? No one, and practicing scientists certainly would not.

The problem arises, however, when we confront advocates of science and math education who also wish to reduce education in the arts and humanities. Here is their problematic argument: Time and resources are finite; therefore, we must concentrate on what is really needed; and what is really needed, so the argument goes, is to prepare a workforce capable of competing effectively and producing innovation on the world stage of the knowledge economies.” (Damásio, s/d: 04)

Todavia, Damásio coloca, a este propósito, a grande questão que deve nortear os educadores perante esta problemática: “math and science alone do not make citizens. And, given that the development of citizenship is already under siege, math and science alone are not sufficient.” (Damásio, s/d: 05)

Para que se entenda esta necessidade de uma educação artística para o desenvolvimento humano dos jovens e adultos com vista a uma cidadania plena, deveremos interpretar as mudanças que ocorreram sensivelmente nos últimos trinta anos. Damásio apresenta-nos, na mesma comunicação, três destas alterações implicadas na educação. A primeira diz respeito ao contexto social de vivência nas escolas:

“the size of the population and the speed of life increase, and as social services and budgets diminish, social pathologies, such as drug addiction and youth gangs, flourish in the school settings. By and large, in many real world schools, we are not talking about quiet places for contemplating the beauty of science and math.” (Damásio, s/d: 05).

Acresce a isto uma nova concepção da forma como se consubstancia hoje a instituição família. Não se trata somente de quem constitui o seio familiar, de que elementos estão

presentes ou ausentes, e de que tipo de relações se estabelecem, trata-se, de uma forma mais efectiva, do tempo útil empregue na educação e no acompanhamento consciente dos mais novos:

“the classic site of the principal component of the education of a citizen, has often been broken down by a variety of influences: fully-working parents, single parenthood, absence of grandparents in the home. Unsupervised home living for children is now a frequent occurrence in the real world” (Damásio, s/d:6)

No entanto, uma das mais fascinantes mudanças dos nossos tempos tem a ver com a forma como as novas gerações conseguem processar informação. Hoje, os jovens possuem autonomia para lidar com estímulos simultâneos de informação, realizando multi-tarefas com uma destreza sem precedentes registados historicamente em qualquer geração anterior. Em certa medida isto acontece, tal como nos explica António Damásio, porque:

“the speed of delivery of information has increased dramatically via an extremely diverse range of media; the internet and its related products, television news and entertainment, and video games, while parental and educational supervision and the influence of authority, be it familial, religious or political, has diminished or become altogether absent.”
(Damásio, s/d: 06)

No que ao acesso à informação diz respeito, não trataremos aqui o assunto enquanto crítica implícita a uma regulação que poderia ser necessária, até pela convicção de que devemos sim preparar o sujeito para ser responsável pela escolha do tipo de informação que considerará relevante para si. Contudo, a quantidade de informação, esse sim o ponto que se pretende aqui focar, é hoje incomensurável, e as novas gerações crescem neste novo paradigma, e dele tenderão a fazer parte, inevitavelmente.

Com base nestas alterações poderíamos pensar que também a forma como compreendemos a realidade, e até a cognição, se alterou. Voltando ao conhecimento do mundo expresso em proposições, que nos fornece a Ciência e a Lógica, bem como à limitação deste conhecimento pela linguagem, enfrentamos pela própria Ciência a dúvida de sabermos se realmente estamos a trabalhar um desenvolvimento correcto do indivíduo face a esta concepção da contemporaneidade? Neste assunto em particular, Damásio deixa-nos também um esclarecimento:

“Underlying the drama of these changes is a growing disconnect between

cognitive processing and emotional processing” (...) “There has been a traditional divide separating cognition from emotion. It has been classically claimed that cognition and emotion are two entirely different processes for the human mind and for the human brain. And that, somehow, a rational mind would be one in which cognitive skills developed to a maximum and emotional processing would be suppressed to a maximum because somehow, emotion would not be a good counselor of cognitive creativity.” (...) “In fact human minds and human brains result from a very complex cooperative working of both emotional and cognitive processes. We need both.” (Damásio, s/d:07).

Decorre deste pensamento uma ideia fundamental: o desenvolvimento do que de lógico-matemático e verbal existe no ser Humano é indissociável do desenvolvimento emocional. Por consequência, a experiência estética, enquanto algo que potencia o desenvolvimento emocional no sujeito (mas não só), afigura-se como um dos meios a ter em conta neste percurso de formação. Mas ao fomentarmos o lado emocional do indivíduo, enquanto parte do que decorre do ensino das Artes Visuais, quais são os reais benefícios para aquele a quem este ensino é dirigido?

“The first is that sound, moral behavior of the sort that constitutes the solid grounding for the citizenship requires the necessary participation of emotion.” (...) “emotions serve as qualifiers, operate as the “adjectives” for what is happening in terms of the ideas and actions in the other track. Without these qualifiers we operate on purely rational terms without having a way of classifying, qualifying, and reflecting on what is happening in the world of ideas and actions.” (Damásio, s/d: 09 e 10)

Nesta lógica de compreensão de como percebemos e interagimos com o mundo está a própria justificação do investimento no ensino das Artes Visuais. Ao abrirmos o campo de conhecimento ao nível emocional, estamos também a assumir que o mundo não é linear, as questões podem não estar definidas à partida e os problemas podem ser vistos de mais que uma perspectiva pelo Ser Humano, para quem um pormenor como uma emoção, pode ser um algo com muita importância. Acresce a isto um facto, porventura transversal e até aglutinador, nesta situação: em grande medida o nosso mundo é hoje visual, e da ordem das relações que estabelecemos com as imagens.

3. “As Artes Visuais proporcionam à nossa percepção uma fórmula para essencializar a

vida e, frequentemente, também para valorizá-la.” (Eisner, 1997: 9-10)

Do que tem sido referido decorre ainda uma diferença essencial. Uma coisa será perguntarmo-nos porque devemos ensinar Artes Visuais, outra, porventura mais correcta, será: porque devemos ensinar artes *hoje*? Esta diferença, à luz do que até aqui se tentou explicitar, tenderá a ser uma parte relevante do que teremos que avaliar para uma resposta adequada face aos desafios que o ensino regular coloca hoje aos seus agentes educativos.

Percebe-se que, do mesmo modo, a escola não fica imune a esta diferenciação. Todos concordamos que na escola o mais importante são os alunos (não porque os professores não estejam implicados neste contexto, mas sim porque pensamos que é mais clara esta questão quando vista pela perspectiva dos alunos). Perguntamo-nos portanto: hoje, porque ensinamos Artes Visuais? Quer do ponto de vista contextualista, quer do essencialista, acreditamos que isto beneficia os alunos. Todavia, não sabemos se os estamos a preparar correctamente para o futuro porque não sabemos como será o futuro. E quando procuramos a justificação no que é intrínseco ao aluno, será que o conhecemos? Para que o aluno alcance um estado de compreensão capaz de construir uma interpretação da essência da vida e, por essa compreensão, sentir o valor que a vida tem, talvez seja essencial percebermos quem é esse aluno. Uma possível explanação do que aqui está em causa encontra-se no texto *Para uma Educação Artística em Artes Visuais enfocada na contemporaneidade*, de Leonardo Charréu (2009: 27):

“Os programas de estudo da escola oficial, pelo menos uma boa parte deles, não contempla e até ignora a mudança identitária e cultural do público juvenil que hoje chega à escola, extraordinariamente marcado pelos novos meios, como se destaca nos estudos de um número apreciável de investigadores recentes. (Tapscott, 1998; Livingston, & Bovill, 1999; Kinder, 2000; Kenway & Bullen, 2001; Wells, 2002 e Buckingham, 1996, 2000 e 2002, entre outros).

A ausência do exterior social e cultural no interior da escola e do sistema educativo é, ao mesmo tempo, o alheamento da escola de si mesma e do próprio mundo e, por conseguinte, essa atitude nunca foi favorável à busca daquelas que deveriam ser as verdadeiras finalidades da educação: dar uma ‘forma’ e um ‘conteúdo’ à informação cognitiva e cultural que se adapte melhor à estrutura psico-sociológica do aluno.”

Todavia, é também hoje impossível dissociar a percepção do contexto social e cultural

do *medium* imagem. Repare-se que, em grande medida, o conhecimento que temos do mundo passa pelo manancial de imagens que nos chegam pelos diversos canais tecnológicos de informação e comunicação. Assim, também a escola e aqueles que a frequentam formularão a sua percepção do mundo, em muitas acepções, por estes canais.

“Essa percepção sensorial organizada agora sobre uma pressão mediática sem precedentes, e num mundo transformado numa enorme iconosfera, em que a imagem assume um papel axial, exige agora novos conceitos, novas metodologias, novas práticas e novas pautas que permitam ao jovem estudante a compreensão das novas visualidades que constantemente se degladiam e configuram o tecido social, veiculando novas ideias, crenças e sistemas de valores.” (Charréu, 2009: 28)

Esta «educação visual» encontra-se inegavelmente ligada, nos dias de hoje, à forma como tendencialmente teremos que interpretar o ensino de Artes Visuais. Contudo, isto obrigar-nos-à a repensar o que de facto acontece quando se ensina Artes Visuais para que possamos entender o *porquê* – e o *como* –, da criação de fórmulas para *essencializar* e *valorizar* a vida.

Para tal, muitos autores apontam a um olhar sobre o que aconteceu no campo artístico, quer como “ascendente” do ensino de Artes Visuais, quer como elemento sintomático, como “barómetro” da cultura:

“Durante muito tempo, a ênfase foi colocada sobre a importância do tema em arte, depois debruçou-se sobre o estilo individual ou expressivo, mais tarde sobre os constituintes físicos e as relações entre as ‘entidades’ exclusivas do quadro, para, finalmente, chegar-se ao empenhamento social e à noção de que uma das tarefas específicas do artista contemporâneo poderia também ser a de dar voz a grupos que de alguma maneira sempre estiveram em desvantagem (Lucie-Smith, 1995:269) e, por conseguinte, de dar voz a culturas e subculturas que estiveram sempre sobre domínio da cultura dominante. Parece ter sido essa a grande mudança paradigmática que a atitude pós-moderna das duas últimas décadas do Século XX veio acrescentar à multimilenar caminhada das Artes visuais na história da humanidade.” (Charréu, 2009: 30).

Mas, ao pensarmos que hoje em dia a grande aposta, tal como vimos anteriormente, é feita no ensino das Ciências e da Matemática, fará sentindo

procurarmos dar continuidade ao percurso do ensino da Arte? Neste ponto, António e Hanna Damásio, a propósito ainda das novas gerações e da forma como interpretamos o mundo, esclarecem que:

“The lesson here is obvious: unless we allow the emotional system, through the agency of pleasure and pain, and of reward and punishment to intervene in the building up of knowledge about other human beings and their actions, we are probably condemned to not creating the best possible citizens. The growing emotional, cognitive disconnect could turn individuals whose brains are otherwise neurologically intact, into individuals who may be morally unsound.” (Damásio, s/d: 11-12)

Mas para ajudarmos na formação de cidadãos teremos que tomar em consideração que estes formulam grande parte do que conhecem do mundo, e da forma como com ele interagem, por imagens. Acontece o mesmo com as Artes Visuais, de onde advém em grande parte este conceito de imagem. Suzanne Langer, citada por Eisner (1997: 6), avança um contributo para a articulação do conceito de imagem com a Arte: segundo Langer, a obra de arte permite ao sujeito criar *“imagens que formulam o sentimento para a nossa cognição. Tudo aquilo que articula o sentimento e o apresenta ao nosso conhecimento é artisticamente bom.”*

Do mesmo modo, Eisner (1997: 5) apresenta-nos ainda a perspectiva de John Dewey:

“A arte é a prova viva e concreta de que o homem é capaz de restaurar conscientemente, (e isto no plano do significado), a unidade de sentido, da necessidade e do impulso e acção característicos da criatura viva. A intervenção da consciência acrescenta regulação, capacidade de selecção e redistribuição.”

Quando transpomos estas premissas para a educação, e observamos o ensino de Artes Visuais, tendemos a perceber que este se constitui como um dos canais privilegiados para a correlação com a *iconosfera* em que vivemos. Se a arte pode ser um «barómetro» cultural, também dela podemos obter contributos para a formação do indivíduo. Mas é o indivíduo que deverá ter à disposição este manancial de ferramentas, para seu enriquecimento, e por necessidade:

“It is important to look at arts and humanities education not as a sidetrack, not as something that will only make young people knowledgeable in the appreciation of the visual arts or of music so that publics and audiences for such products can become available. That would be a good thing in itself, of course, but there’s more to it than that.”

Arts and humanities education can be a playground for the development of good citizens.” (Damásio, s/d: 11-12)

Nos propósitos do ensino, estas explicitações parecem não ter o peso que lhe seria devido. Ao passar para um segundo (ou terceiro) plano, o ensino das Artes Visuais poderá deixar de responder a uma responsabilidade ancorada na essência e na História da Arte:

“No currículo oficial do ensino básico e secundário dos sistemas educativos ocidentais, a par das disciplinas centradas nos conteúdos de natureza exacta ou abstracto-simbólica (como a Matemática, a Geografia ou qualquer língua), existem algumas disciplinas, entre as quais as que se encontram relacionadas com as Artes visuais, cuja prioridade, face ao que vimos atrás, deveria então ser a de mostrar, expressar e criticar os fenómenos humanos produzidos visualmente, condicionados pelos contextos de cada momento histórico.” (Charréu, 2009: 30-31).

Poderá ser possível também interpretar neste pensamento a hipótese de construção de uma *fórmula para essencializar e valorizar* as vivências dos alunos de Artes Visuais, sendo este ensino um espaço privilegiado para estas construções. Para tal, tenderemos cada vez mais a necessitar de conhecer o público deste ensino, mas também o que podemos oferecer-lhe, e o que realmente queremos ensinar. Ainda assim, pensamos que Hurwitz & Day (2001: 30) têm neste ponto uma visão relevante sobre os ganhos para os alunos do ensino de Artes Visuais, que deverá continuar a ser tomada em consideração:

“They will have developed the aesthetic lens of the visual arts that empowers them to view their world with added meaning and significance. They will have taken one of the essential steps toward achieving a well-rounded, balanced general education that is the right of every child in this society and a requirement for an enlightened citizenry.”

2.2. Preparação das aulas

O trabalho de preparação de aulas terá sido, provavelmente, ao longo desta experiência de Prática de Ensino Supervisionada, um dos momentos mais significativos no que respeita à preparação para a docência.

O processo de preparação das aulas que se desenvolveu neste contexto contemplou, em primeiro lugar, uma necessária flexibilidade metodológica, especialmente tendo em conta a adequação às diferentes disciplinas e turmas. No entanto, poderemos observar alguns pontos em comum nas várias preparações realizadas. Num primeiro momento, uma aula necessita de ser correctamente enquadrada no programa da disciplina. Deste enquadramento resultará uma estruturação de objectivos e conteúdos a serem adaptados pelo professor para a aula em questão. Esta adaptação, a ser feita à luz do conhecimento dos alunos, trará pistas para a definição de estratégias de ensino que procurem potenciar o processo de ensino-aprendizagem no contexto específico da aula em questão. As estratégias de ensino requerem ainda o estudo e investigação prévia dos conteúdos, procurando-se com este processo constituir também um corpo sólido de materiais didácticos que compreendam os recursos disponíveis, e que forneçam a aquisição das competências específicas que se pretendem conferir aos alunos com aquela aula.

Ainda no contexto da Prática de Ensino Supervisionada, outro dos aspectos fundamentais da preparação das aulas prendeu-se com as sistemáticas reuniões com os orientadores cooperantes das escolas em que esta se realizou. Deve aqui esclarecer-se que as indicações fornecidas pelos orientadores das escolas aconteceram num processo de acompanhamento permanente, sendo que muitas das orientações recebidas, e que estruturaram o conhecimento do meio de forma a permitir esta experiência de ensino, não se limitavam às supracitadas reuniões dos orientadores com o núcleo de estágio. No entanto, ainda que as orientações, prontamente fornecidas sempre que necessário, influíssem na forma como as aulas foram planeadas, foram as reuniões com os orientadores cooperantes das escolas que ajudaram a estruturar as aulas leccionadas. Nestas reuniões, definiam-se e adaptavam-se assim os objectivos, os conteúdos, as estratégias a adoptar, a condução da aula e os tempos dos diferentes momentos, procurando ter-se sempre em mente a necessidade desta planificação ser flexível e contemplar as contribuições dos alunos para a aula. E, do mesmo modo, procurava-se ainda estabelecer a forma como as aprendizagens e o desempenho dos alunos seriam

avaliados, enquadrando cada aula num processo avaliativo continuado. Se, por um lado, os objectivos e conteúdos puderam ser organizados e adaptados, tendo como referência os programas das disciplinas e o projecto educativo de cada escola; por outro lado, as estratégias de ensino, articuladas com os materiais didácticos, obrigaram a um trabalho minucioso de correcção e ponderação no que à sua adequação dizia respeito.

A preparação das aulas procurou ainda diversificar estratégias de ensino, tentando conferir dinamismo ao decurso de cada aula, como forma de manter os alunos envolvidos com os conteúdos que se pretendiam abordar e prever diferentes possibilidades de interacção, que contemplaram a criação de momentos de discussão e análise conjunta, exercícios de escrita, exercícios de desenho, tarefas em que pequenos grupos colaboravam, trabalhos de pesquisa, ...

Outro dos aspectos essenciais para a planificação das aulas, também ele contemplado nas reuniões com os orientadores, foi a motivação dos alunos. Conseguir implementar estratégias de motivação que se efectivem, revelou-se um factor determinante para a proficuidade da aula, tendo evidentes resultados no envolvimento dos alunos, e assumindo-se, sempre que conseguida, como uma mais-valia pedagógica.

Para além destes pontos, as reuniões com os orientadores permitiram ainda elencar as necessidades de ordem logística, planear a utilização dos recursos para a aula e prever possíveis constrangimentos na implementação de determinados aspectos das propostas de aula.

2.3. Uma unidade de trabalho significativa como exemplo da prática desenvolvida

Como exemplo significativo da Prática de Ensino Supervisionada, passa-se agora a apresentar uma unidade de trabalho, desenvolvida no âmbito da disciplina de Educação Visual na turma B do 8º ano da Escola Básica André de Resende, ao longo de 12 blocos de 90 minutos e 3 visitas de estudo.

Esta Unidade de trabalho desenvolveu-se em torno do Tema “Fotografia e Luz: Ver pelo Desenho”. A razão pela qual apresento esta unidade como sendo ilustrativa da prática de ensino desenvolvida ao longo deste ano lectivo prende-se, em primeiro lugar, com o investimento pessoal que o projecto significou, quer ao nível do tempo da sua duração, quer no que respeita ao esforço, à pesquisa e às questões de diferentes ordens que surgiram perante a sua implementação. Outra razão que sustenta a pertinência da escolha desta unidade de trabalho estará relacionada com os resultados obtidos, quer ao nível das aprendizagens conseguidas, quer ao nível da evolução positiva da dinâmica de trabalho, com um nível gratificante de participação e interesse revelado pelos alunos face às propostas que foram sendo apresentadas.

A escolha de um tema relacionado com a fotografia encontra-se intimamente ligada à convicção da sua importância na compreensão de um vasto conjunto de elementos visuais, presentes nos mais diversos quadrantes culturais e artísticos, e indissociáveis de uma produção visual contemporânea massificada com a qual todos convivemos diariamente. É esta abundância de imagens que justifica a necessidade de conferir ao indivíduo as ferramentas que lhe permitam interpretá-las e agir criticamente perante os seus significados. Para tal, a experiência da produção de imagens, aliada à da fruição estética, poderá fomentar esta capacidade de análise crítica, e permitir o desenvolvimento da sensibilidade estética, transportando para o indivíduo a responsabilidade sobre os sentidos e os conteúdos que a imagem por si produzida poderá veicular. Numa época em que a fotografia digital parece ter democratizado o acesso a esta tecnologia da imagem, conhecer a história, os usos e fins para os quais tem vindo a ser utilizada a fotografia, poderá ajudar nesta tarefa que busca, em última análise, a literacia visual que urge cultivar como uma das respostas à necessidade de interpretação e relacionamento com o mundo actual. Hoje, os alunos estão familiarizados com uma produção quase indiscriminada de imagens, viável graças à fotografia digital, e que tantas vezes se encontra ao seu alcance, pela crescente disseminação dos instrumentos de captação (e difusão) da imagem digital. Porém, esta

abordagem poderá não imputar ao produtor – e, na maior parte das vezes, não o faz – uma reflexão prévia aprofundada acerca dos elementos e dos valores pretendidos para a imagem que é criada. Esta unidade de trabalho procurou assim constituir-se como uma proposta de abordagem à prática fotográfica que se distinguisse da habitual utilização da fotografia digital, raramente antecedida por uma preparação ou intenção prévias.

Do mesmo modo, procurou-se também uma maior aproximação e compreensão da produção artística contemporânea e dos usos específicos que esta faz da fotografia enquanto meio de expressão e problematização conceptual.

Ainda numa relação directa com os objectivos do trabalho em torno da fotografia, o subtema “Ver pelo Desenho” procurou dar a conhecer alguns dos usos, objectivos, e características do desenho, dando continuidade ao esforço de observação e reflexão sobre trabalhos e imagens diversas – anteriormente desenvolvido em torno do objecto fotográfico – para que, também neste contexto, fosse aprofundado o desenvolvimento de uma literacia visual capaz de se assumir como ferramenta essencial para compreender possíveis mensagens e/ou narrativas que as obras possam suscitar.

Pretendeu-se ainda, com este processo, fomentar a capacidade de contemplação, inerente ao processo quer do desenho quer da fotografia, procurando desenvolver capacidades de observação indispensáveis à prática que aqui se propõe, mais assertiva, mais reflectida e mais consciente. Neste ponto particular, o estudo da “luz”, da sua captação pela fotografia, e da sua representação no desenho, nomeadamente ao nível da compreensão do “claro-escuro”, tornou-se um factor comum quer à Fotografia quer ao Desenho, tornando-se um “dos fios condutores” desta unidade de trabalho, e um excelente motivo para exercícios de observação e execução mais cuidados, mais objectivos, mais metódicos.

Neste contexto, os principais objectivos desta proposta foram, num primeiro momento, o reconhecimento por parte dos alunos da importância de momentos partilhados de debate e reflexão sobre as imagens, tentando compreender os objectivos nelas explícitos e implícitos e as mensagens por elas veiculadas. Esta unidade de trabalho procurou assumir-se como um exercício de percepção das características próprias da imagem fotográfica, compreendendo-a enquanto elemento incontornável no contexto visual contemporâneo; contexto este do qual a produção artística não será alheia, e que aqui se tentou aproximar dos alunos em diferentes momentos, procurando com isto desenvolver também a capacidade crítica e a sensibilidade para a fruição de obras de arte, especialmente no que à fotografia e ao desenho diz respeito.

Ao abordar o desenho nesta unidade de trabalho procurou-se que os alunos compreendessem diferentes tipos de representações considerando as suas características em função do contexto em que se inserem e dos objectivos de que resultam. Assim, pretendia-se que os alunos compreendessem o desenho quer como registo de observações, quer como atitude expressiva, quer como instrumento de construção e representação rigorosa da forma. Isto é, que interpretassem os objectivos dos diferentes tipos de desenho e de representação, considerando as suas características no contexto em que se inserem. Pretendeu-se assim que estes objectivos servissem um desenvolvimento da capacidade de observar, registar e comunicar recorrendo ao desenho em diferentes tipologias.

Esperava-se que os alunos, ao longo desta unidade didáctica, pudessem adquirir competências que lhes permitissem entender os conceitos de fotografia, focagem, negativo-positivo, profundidade de campo, iluminação, enquadramento, motivo, filme fotográfico, revelação fotográfica... compreendendo a fotografia enquanto sistema óptico de produção de imagens. Potenciando os conhecimentos anteriormente indicados, deveriam compreender que a percepção visual das formas envolve a interacção da luz, das linhas, da textura, do volume, da superfície... Compreender a estrutura não apenas como suporte de uma forma mas também como princípio organizador dos elementos que a constituem e/ou que como possível princípio organizador de uma imagem. Desta forma, os alunos deveriam também reconhecer a influência das imagens no comportamento das pessoas.

A unidade de trabalho iniciou-se a 08 de Outubro de 2010 com a apresentação do projecto *Fotografia e Luz: Ver pelo Desenho*, introdução aos conceitos de *Fotografia*, *Câmara Escura*, e *Fotografia Estenopeica* (“Pinhole”). Para tal, na aula em questão, foram apresentadas um conjunto de fotografias, esquemas e excertos de textos, que mostravam definições dos conceitos anteriormente apresentados, e exemplos que permitiram um primeiro convite à reflexão sobre imagens fotográficas. A aula contemplou ainda uma apresentação sumária da unidade didáctica e o esclarecimento de questões logísticas a tratar para os trabalhos das próximas aulas. Os alunos manifestaram ainda algum desconhecimento relativamente às tecnologias apresentadas mas apontaram também um crescente interesse generalizado sobre estas temáticas, que se evidenciaram pelo conjunto de questões por eles colocadas.

A segunda aula, a 15 de Outubro de 2010, contemplou uma breve apresentação de fotografias e reflexão sobre as mesmas que, de alguma forma, tentou resumir e dar

continuidade à exploração dos conceitos abordados na primeira aula. O início da construção da caixa que servirá de câmara fotográfica estenopeica aconteceu também nesta aula, ainda que alguns dos alunos parecessem não compreender exactamente como esta iria ser posta em prática.

Na semana seguinte, a aula pretendeu-se mais próxima do subtema *Ver pelo Desenho* e, com esse fim, a turma visitou a exposição *A Magia de M. C. Escher*, patente no Fórum Eugénio de Almeida em Évora. Ainda que nesta exposição a maior parte dos trabalhos do autor se tratassem de gravuras, a visita a esta exposição permitiu aos alunos estabelecer uma relação entre elementos da linguagem plástica que conhecem de aprendizagens anteriores e as fotografias a preto e branco que nas aulas anteriores foram apresentadas. Para além deste objectivo considerou-se ainda importante dar a conhecer o programa artístico deste autor, aproveitando a proximidade geográfica desta exposição para fomentar o usufruto dos produtos culturais disponibilizados pelas instituições públicas, acreditando que o hábito de frequentar exposições deverá ser incentivado durante a educação dos nossos alunos tendo em vista a sua formação enquanto cidadãos conscientes do seu direito de acesso a bens culturais e ao conhecimento humano.

Uma semana depois, a aula iniciou-se com uma troca de impressões e reflexões em torno do conteúdo visual da visita de estudo à exposição *A magia de M. C. Escher*. Os alunos manifestaram agrado em relação aos trabalhos que observaram, as ilusões ópticas e a possibilidade de reconhecimento dos elementos representados pareceram ter motivado curiosidade e interesse. O restante tempo da aula foi consignado à continuação da construção da câmara fotográfica estenopeica.

A 05 de Novembro de 2010, a aula foi assistida pelo professor orientador da Universidade, e começou com um novo momento de debate em torno da fotografia com recurso a uma apresentação de exemplos de trabalhos na área. Foram lembrados conceitos como o de câmara escura, de focagem, de claro-escuro, contraste,... e estabelecidas relações entre obras de M.C. Escher, observadas na visita de estudo anteriormente relatada, e trabalhos fotográficos de diferentes autores, numa tentativa de dar continuidade e desenvolvimento ao trabalho de interpretação de imagens que tinha vindo a ser realizado. A resposta dada por parte dos alunos ao nível do envolvimento e do esforço para atingir os objectivos que a aula lhes propunha foi bastante positivo, tendo mesmo superado alguns receios em momentos da aula planeados para serem algo mais complexos e/ou ambíguos. Surpreendentemente, destes momentos resultaram

discursos fluentes, adequados, por vezes envolvidos ao ponto de se discutirem sentimentos perante imagens cujo sentido poderia não ser imediatamente apreendido.

Após esta apresentação e troca de impressões, foi pedido aos alunos que executassem um trabalho de pesquisa de forma a constituírem um banco de imagens fotográficas. Este trabalho, destinado a ser realizado num horário extra-aula, pedia aos alunos que reunissem um conjunto de trinta fotografias, seleccionadas de entre a obra de uma lista de fotógrafos constantes do enunciado da proposta. Posto isto, cada aluno deveria seleccionar de entre as trinta fotografias iniciais, dez. Feita esta segunda selecção, pedia-se aos alunos que finalmente escolhessem apenas três de entre o conjunto de dez que haviam indicado. Por último pedia-se um comentário, com um mínimo de cem palavras, que enunciasse as características presentes em cada uma destas três fotografias que justificariam a sua escolha, bem como a análise da fotografia mediante um conjunto de critérios (a aplicar caso se adequassem), que poderiam fornecer indícios para a sua interpretação, a saber:

- Que lugar foi fotografado;
- Quem são as personagens;
- Que elementos estão na imagem;
- Em que contexto e/ou momento a fotografia foi captada;
- Quais as sensações que a imagem «transmite»;
- As possíveis intenções do autor;
- Um tema que pareça adequado a cada uma delas;
- Uma breve narrativa possível em cada uma das fotografias;

Finalmente, os alunos deveriam reunir esta informação e enviá-la para um e-mail criado para o efeito.

A aula esgotou-se com o tempo necessário para perceber os objectivos desta proposta, com o devido esclarecimento de dúvidas que foram surgindo à medida que a proposta foi apresentada, e com o acordar do seu prazo de entrega.

A sexta e sétima aulas desta unidade de trabalho foram consignadas a terminar a construção da câmara fotográfica estenopeica, o que implicou também a colocação do papel fotográfico no seu interior. Assim que a tarefa ficou concluída foi necessário consignar algum tempo à explicação dos procedimentos necessários ao momento de captação da imagem. De notar a acentuada diferença de ritmos de trabalho dos alunos, influenciados quer por uma maior ou menor dedicação ao trabalho, por competências anteriormente adquiridas, por maior ou menor habilidade ou simplesmente por

metodologias adoptadas. Aqui interessa esclarecer que foi pedido aos alunos que tentassem ser o mais autónomos possível, tentando-se também fornecer o máximo de condições para que tal fosse exequível.

A aula de 19 de Novembro de 2010 aconteceu sob a forma de uma visita de estudo: ao MUDE, Museu do Design e da Moda, da parte da manhã, e da parte da tarde à Culturgest, ambos na cidade de Lisboa.

A exposição permanente de objectos de design de produto e moda do MUDE foi dada a conhecer sem a ajuda de um guia. Procurou-se, nestas condições, que os alunos pudessem descobrir os seus próprios pontos de interesse na exposição, ainda que a informação dos textos de sala e o acompanhamento dos professores se mantivessem. Ainda neste museu, foi possível a visita a uma exposição de Design de Moda da autoria do estilista José António Tenente.

Da parte da tarde, os alunos puderam visitar a Culturgest, onde se encontrava uma exposição retrospectiva do percurso artístico de João Queiroz. Desta feita, os alunos tiveram a oportunidade de ser acompanhados por um guia que, para além de dar a conhecer as obras em exposição, lhes pediu que realizassem um conjunto de exercícios de escrita e de desenho que tinham como objectivo uma aproximação mais prática e até lúdica às intenções do artista e a possíveis interpretações destes trabalhos.

A aula seguinte dividiu-se em dois momentos: o primeiro dedicado à análise desta visita de estudo, depois de um breve diálogo com os alunos, tendo cada aluno redigido um texto onde deixasse perceber o que lhe interessou nesta viagem, quais os pontos fortes e fracos da mesma e, principalmente, porque motivos os indicavam.

Na segunda parte da aula os alunos, munidos das suas câmaras fotográficas estenopeicas, saíram da sala de aula, e no exterior da escola captaram as fotografias durante cerca de quinze minutos, arriscando assim uma abordagem quase artesanal que apenas lhes conferia a oportunidade de captar uma única imagem.

Depois de captada, cada fotografia, em estado latente, manteve-se até à aula seguinte dentro da câmara fotográfica estenopeica guardada num local vedado à luz.

Na aula seguinte, a 10 de Dezembro de 2010, o trabalho desenvolveu-se em torno da revelação das fotografias captadas anteriormente. O estúdio onde as revelações aconteceram, e a tarefa em si, obrigaram a uma divisão da turma em grupos de quatro alunos no máximo. Enquanto cada grupo realizava o processo, os restantes alunos da turma assistiam ao documentário *Baraka* (Madginson, 1992). Contudo, e por se tratar da última aula do período lectivo, a parte inicial da aula foi destinada a um exercício de

auto-avaliação que pretendia aferir o contentamento e interesse destes no processo que vinha a ser realizado, bem como a avaliação que faziam dos seus desempenhos individuais.

Apesar do bom funcionamento da dinâmica dos grupos de trabalho, e confirmando o esperado, o tempo desta aula não foi suficiente para que todos os alunos da turma pudessem revelar as suas fotografias. Foi portanto necessário marcar uma aula extraordinária, fora do horário lectivo normal, para que este trabalho fosse concluído. Esta aula extraordinária contou com a boa vontade do grupo de alunos que ainda não tinham revelado e que o fizeram então mais tarde num horário livre, fora dos tempos lectivos.

A aula de 07 de Janeiro de 2011 serviu à necessária análise e avaliação do primeiro período lectivo, auscultando os alunos no que concerne às avaliações obtidas. Foram ainda apontados os pontos que deveriam melhorar no desempenho geral da turma, assim como aqueles onde se deveria dar continuidade à forma positiva como até então tinham decorrido.

Posto isto, e estando já o trabalho de digitalização dos negativos revelados preparado, passou-se à transformação das digitalizações dos negativos conseguidos pelas “pinhole” em positivos. A aula contemplava a utilização do programa informático GIMP2, disponibilizado gratuitamente no site www.gimp.org.

Porém, assim que os negativos foram mostrados em projecção digital na sala de aula, um conjunto de alunos, recorrendo aos seus telemóveis, de imediato fotografou a projecção e inverteu os valores de claro-escuro de forma a obter o positivo da fotografia. Esta situação, que surgiu de forma espontânea e sem qualquer indicação por parte dos professores, representou um momento em que os alunos, num laivo de criatividade, apresentaram a sua própria proposta de resolução de um problema, usando conhecimentos não necessariamente aprendidos em contexto escolar. No entanto, esta resolução parece mostrar ainda que os alunos se envolvem ainda mais no trabalho quando, de algum modo, a sua criatividade é posta ao serviço de uma tarefa que não obedece por completo às regras habituais. Apesar desta proposta dos alunos, a aula continuou com a exploração do programa de tratamento de imagens anteriormente indicado, e com a transformação e tratamento de uma boa parte das imagens da turma.

A aula de 14 de Janeiro de 2011 aprofundou o capítulo *Ver pelo Desenho*. Novamente, numa primeira parte da aula, foi mostrada uma projecção de imagens exemplificativas de desenhos que pretendiam captar a luz e a forma como esta se

comporta reflectida sobre os objectos. Em seguida, os alunos realizaram uma sequência de desenhos de observação e representação de figura humana, tendo as minhas colegas do núcleo de estágio nº2 assumido o lugar de modelos, desenhos esses que foram cronometrados, tendo tempos de duração previamente comunicados à turma.

O exercício contemplava ainda a experiência de um material novo, o carvão, algo que pareceu incentivar os alunos. Para além disto, a sequência iniciou-se com desenhos muito rápidos, esboços de poucos segundos, que foram aumentando de duração a cada novo desenho, a que correspondia uma diferente posição das modelos.

O exercício terminou com um desenho que deveria demorar 8 minutos a realizar, tentando tirar partido das potencialidades expressivas do carvão. Será ainda de notar que ao longo dos vários desenhos os alunos pareceram, de um modo geral, tentar dar uma resposta sincera ao que lhes era pedido, procurando acompanhar os tempos indicados e cooperando com as orientações que recebiam.

A última aula desta unidade de trabalho aconteceu no dia 21 de Janeiro de 2011. Esta aula tinha dois objectivos fundamentais que nortearam o seu planeamento. Em primeiro lugar, pretendia-se dar a compreender os objectivos dos diferentes tipos de desenho e de representação, considerando as suas características no contexto em que estes se inserem. O segundo objectivo foi dar continuidade aos exercícios de observação e desenho tentando de diferentes formas fomentar esta ideia de *“Ver pelo Desenho”*.

A aula desenvolveu-se em dois momentos principais. No primeiro procurou-se apresentar um conjunto de imagens que representassem diferentes usos do desenho. O segundo momento contemplou dois exercícios de desenho representando um espaço de exploração das capacidades de observação dos alunos.

Adiante, no ponto 2.4, esta aula será analisada de forma mais completa procurando-se, na relação com a análise da condução desta aula, ampliar o entendimento desta unidade didáctica especialmente no que à sua implementação em sala de aula possa relevar.

2.4. Condução das aulas

Para que uma reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada que aqui se analisa seja o mais completa possível, a crítica à condução de aulas, especialmente as aulas supervisionadas porque delas resultaram avaliações passíveis de estudo, torna-se um momento necessário a este processo. Assim, neste ponto procurar-se-á apresentar três aulas supervisionadas: a aula de Educação Visual do dia 21 de Janeiro de 2011, a aula de Geometria Descritiva A do dia 17 de Fevereiro de 2011, e a aula de História da Cultura e das Artes do dia 05 de Abril de 2011. Estas aulas, que anteriormente tivemos oportunidade de contextualizar, serão analisadas com recurso às respectivas fichas de supervisão, procurando-se, a partir delas, desenvolver auto-avaliações coerentes com os diferentes momentos, contextos e decisões.

Relativamente à aula de Educação Visual do dia 21 de Janeiro (última aula da unidade didáctica *Fotografia e Luz: Ver pelo Desenho*), esta iniciou-se com uma breve análise dos trabalhos realizados na aula anterior, identificando-se os aspectos que necessitavam de maior atenção para serem melhorados, e aqueles que deveriam ter continuidade por serem indicadores de crescimento ao nível das aprendizagens desejadas.

Após esta análise, passou-se à apresentação de um conjunto de imagens de diferentes ordens (ver anexo 4). As duas primeiras do projecto de Frank Lloyd Wright, *Fallingwater* ou *Casa Kaufmann*, exemplificavam o desenho de projecto arquitectónico. As três imagens seguintes mostravam o projecto de um avião e de dois tipos diferentes de automóvel. Seguiu-se um desenho técnico de um projecto para uma caldeira de aquecimento de um prédio de múltiplos andares. Terminando aqui os desenhos de projecto de objectos, em seguida apresentaram-se dois mapas geográficos. Se até aqui os alunos não tinham estranhado considerar como desenho o desenho de projecto, ainda que assistido por computador, o mesmo não pareceu acontecer com os mapas. Não poderemos garantir que realmente os alunos nunca tinham reconhecido os mapas enquanto desenho mas foi possível notar um aumento de atenção nos alunos, como que numa tentativa de compreender esta nova abordagem.

Em seguida, observaram-se exemplos de sinalética informativa, mostrando-se os símbolos das modalidades para os Jogos Olímpicos de Tóquio de 1964. Seguiram-se imagens de ilustrações científicas, uma ilustração anónima de uma planta, e o

Rinoceronte de Albrecht Dürer. O relato sumário da história da famosa gravura, com uma breve referência ao contexto da época, pareceu interessar os alunos que foram dando sinais de alguma curiosidade por pormenores que ilustrassem a o que lhes estava a ser dito... No entanto, este momento pareceu ter finalizado com alguma dispersão da atenção por parte dos alunos, que se vinha já a revelar crescente, surgindo mesmo algumas comunicações clandestinas entre eles.

Após este momento, apresentaram-se duas ilustrações de anatomia humana de Marques de Oliveira, desenhos que receberam diversos olhares atentos dos alunos. Seguiram-se imagens de trabalhos de João Queiroz da série *O ecrã no peito*, que a turma pôde ver na exposição que visitou na *Culturgest*. Começou assim, nesta relação com o trabalho de um artista anteriormente apresentado com um material experimentado na aula anterior, a abordagem ao desenho por uma perspectiva mais *artística*, procurando-se observar nos trabalhos apresentados a forma de registar a luz reflectida nos objectos. Nas duas imagens que se seguiram, ambas desenhos de estátuas, uma de Teixeira Lopes e outra de Henrique Pousão, procurou-se apresentar uma linguagem plástica distinta da de João Queiroz, mas também ela assente nos pressupostos de utilização do carvão e de registo do fenómeno luminoso nos objectos.

Assim, e porque a aula entrou definitivamente no âmbito da expressão artística, continuou-se a apresentação com imagens de trabalhos de Júlio Pomar e Paula Rego. Aquando dos desenhos que retratam Pessoa e Camões, de Pomar, questionou-se os alunos sobre uma possível interpretação das características psicológicas dos retratados através dos desenhos que observavam. As respostas, na sua maioria, afirmavam alguma dificuldade em perceber tais características. Contrapondo as imagens de Paula Rego, as respostas tornaram-se mais positivas, possivelmente pelas características satíricas e/ou caricaturais que se poderão encontrar nestas imagens. Tentando desenvolver este sentido interpretativo, questionou-se novamente os sentimentos que o artista pretendia representar, mas agora na obra *Avó e Neto* de Manuel Botelho. As respostas foram variadas, “pobreza”, “carinho”, “amor”... mas a maior parte das pessoas da turma parecia conseguir responder a esta questão e aceitar o enquadramento das perguntas.

Seguiram-se os retratos de Gaëtan que permitiram abordar o *retrato* e o *auto-retrato* de um modo generalizado. Neste contexto do retrato e da expressão de sentimentos, mostraram-se em seguida o *Sem título* de Calapez, os desenhos de Soares dos Reis, o desenho de Leonardo da Vinci, surgindo novamente boas indicações de

interpretação de diversos alunos, apesar de se encurtar os tempos de visualização de cada imagem numa tentativa de manter uma dinâmica de grupo envolvente.

As três obras *Sem título* de Pedro Cabrita Reis que se seguiram permitiram uma abordagem à *estrutura* não apenas como suporte de uma forma mas também como princípio organizador dos elementos que a constituem. Aproveitando este contexto, apresentou-se então a obra *O Mapa* de Rui Sanches, assim como um dos trabalhos de Xana da série *Raspar as palavras*, ambas apresentando diferentes modos de estrutural o espaço pictural.

Os três trabalhos finais da apresentação, um *s/ título* de Rui Chafes, *Os prazeres da Alcamé* de Julião Sarmento e *Vertigem cénica* de Pedro Proença, permitiram ainda abordar elementos fundamentais para a linguagem plástica – como a linha ou a mancha – e compreender que estes podem ser postos ao serviço de um conjunto de códigos visuais presentes e/ou construídos no próprio trabalho, e cujos referentes nem sempre são de reconhecimento imediato.

Depois desta apresentação digital, a aula entrou numa fase de exercícios de desenho, o primeiro dos quais obrigou a juntar um conjunto de objectos (tarefa auxiliada pelos alunos), que em seguida serviram de modelo para dois “desenhos cegos”. Ou seja, pediu-se aos alunos que desenhassem os objectos sem nunca olharem para a folha de papel em que riscavam. Tratava-se de procurar realizar um desenho de contorno (e não apenas de silhueta) onde a linha fosse o elemento principal que registava a capacidade de observar o objecto a representar.

Durante o primeiro desenho foi perceptível alguma falta de atenção e/ou compreensão dos objectivos do exercício. Foi portanto necessário repetir o exercício. Durante o segundo momento os alunos responderam de uma forma mais satisfatória aos objectivos propostos, estando mais concentrados na tarefa, e aparentando ter percebido que este exercício poderia ser um desafio e que os registos que estavam a produzir eram efectivamente o resultado do que iam observando à medida que as linhas de contorno se iam percorrendo com o olhar.

Depois de alguma agitação, que resultou de finalmente ser permitido observar o segundo desenho, cujo resultado era obviamente diferente das experiências de desenho que estes alunos tiveram, o exercício seguinte, e último desta aula, consistiu em desenhar um objecto que cada aluno recebeu em mãos sem o terem visto previamente. Assim, pelo tacto, os alunos deveriam percepçionar as formas dos objectos que

receberam e conseguir registar o maior número de características – volumes, textura, dureza,... – que lhes fosse possível reconhecer.

O exercício foi outra novidade para estes alunos. Contudo, o envolvimento e o respeito pelas regras do exercício mantiveram-se, tendo inclusivamente alguns alunos realizado este exercício uma segunda vez por iniciativa própria, pedindo para tal que lhes fosse entregue um novo objecto.

Esta aula representou o final da unidade didáctica apresentada no ponto 2.3, e o final do período de Prática de Ensino Supervisionada com esta turma.

Segue-se a ficha de supervisão desta aula:

FICHA DE OBSERVAÇÃO DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA => **PES 2010/2011**

Paulo Barbosa//6ª feira, 10h15, **21/01/2011**, 8º Ano B, Educação Visual / Escola André Resende

CONTEÚDO: A Unidade Didáctica fotografia e luz: Ver pelo desenho

MATERIAIS DIDÁCTICOS (apresentações, vídeos, obras e/ou objectos concebidos especificamente para a sessão, ou adaptados a esta.	CRIATIVIDADE (dos materiais didácticos concebidos e na forma de “dar”/dinamizar a aula)	COMUNICAÇÃO (Inter-acção com os alunos/clareza na exposição dos conteúdos e resposta ao feedback dos alunos)	GESTÃO DIDÁCTICO-PEDAGÓGICA Pesquisa, rigor e manipulação dos conteúdos artístico-científicos, condução da aula e gestão do tempo
(1)	(2)	(3)	(4)
A/B	A	A	A

Avaliação Qualitativa: **A** – Excelente, **B** - Muito Bom; **C** – Bom; **D** – Suficiente; **E** - Insuficiente; **F** - medíocre

[+]		[-]
<p>(3) É positivo reforçar a autoconfiança dos alunos (“A turma no geral esteve bem...”)</p> <p>Acuidade e atenção ao detalhe na didáctica do desenho (“Evitar desenhar os pormenores do rosto com a barra de carvão”) relativamente à avaliação efectuada da aula anterior</p> <p>(1)(2)Material didáctico bem seleccionado adequado aos conteúdos e ao nível dos alunos.</p> <p>(3) Cuidado no uso do vocabulário (“Conhecem o que quer dizer a palavra síntese”) de forma a certificar-se da aquisição cognitiva por parte dos alunos.</p> <p>(2)(4) Interdisciplinaridade com a História (O rinoceronte de Durer) explicada de forma simples e adequada.</p>	<p>Risco calculado ao “convocar” uma espécie de <i>história do desenho</i>, com particular destaque para a contemporaneidade (Pomar, Xana, Sarmento et.) Portuguesa.</p> <p>Num momento em que os nossos políticos profissionais colocaram a nossa auto-estima colectiva tão em baixo, é importante que os jovens saibam que “também temos” artistas, conheçam os seus nomes e algumas das suas obras.</p> <p>É preferível e aconselhável mencionar, no final as fontes num slide final (bibliográficas – o inevitável Manfredo Massironi...e web das imagens) Os alunos devem também perceber que a construção de uma aula por parte do professor é trabalhosa, revela investigação, cuidado e esforço...Por outro lado, aos alunos mais dedicados, revela-lhe as fontes para poder investigar</p>	<p>(3)(4) Houve alunos que chegaram atrasados, sem que houvesse nenhum reparo. (Se é tradição, ao nível do ensino básico não é lá muito bom pelo vício que começa a enformar para o futuro próximo dos alunos).</p> <p>(3) Algum descuido na avaliação das condições físicas prévias (luminicas da sala (A Profª Orientadora da escola apercebeu-se e reduziu a iluminação artificial para a obtenção de melhores condições ópticas) para o visionamento do powerpoint.</p> <p>(3) Da atenção prestada à linguagem utilizada, regista-se apenas um ou outro descuido: “<i>Sob o plano da teatralidade expressa...</i>” relativo a um desenho renascentista. Conceitos um pouco avançados e complexos para o nível a turma. Precisaria de ser um pouco desenvolvido. Aqui poderia utilizar-se, ou partir, da ideia de “pose”, mais próxima do nível intelectual dos alunos.</p>

<p>(4) Comunicação fluida, serena, pausada e quase intimista que consegue de forma eficaz conectar a atenção colectiva da turma.</p>	<p>por conta própria. (estes alunos são, infelizmente muito raros, mas ainda vão existindo).</p>	<p>Outro exemplo, (“...A informação visual vai <u>criar ruído</u> com a percepção táctil...”). (Ruído visual é um conceito com alguma complexidade) foi compensado com um esforço posterior de explicar a finalidade do exercício.</p>
--	--	--

Avaliação Global A

Aula muito bem conseguida sob o plano didáctico (materiais visuais muito bem seleccionados e propostas de desenho estimulantes) sob o plano pedagógico (utilizando exemplos e conexões com o passado recente – a “avaliação” dos detalhes da última aula) e sob o plano da comunicação com a utilização de uma serenidade argumentativa de fácil absorção por parte dos alunos (comprovada pelo silêncio da turma, fundamental para a apreciação adequada e comentários fundamentados ao material visual exposto).

Aula com uma certa sensibilidade ao património nacional (o famoso desenho de Leonardo da colecção da FBAUP – talvez merecesse maior destaque – e à produção artística de alguns dos artistas portugueses contemporâneos mais significativos).

Parte prática desafiante para os alunos. A estratégia do “desenho cego” é já clássica no ensino artístico, em particular no ensino do desenho em níveis superiores de ensino. Mas a utilização com alunos deste nível etário, revelou muita ousadia, sendo um risco que julgo ter sido calculado face ao conhecimento que já deve ter da turma.

Leonardo Charréu, 21 de Janeiro de 2011

Apresentar os diversos usos do desenho a uma turma do ensino básico será uma tarefa que, pela especificidade do objecto de estudo e pela dimensão da produção técnica e artística existente, quer do ponto de vista histórico quer do ponto de vista da produção contemporânea, necessariamente ficará incompleta. Porém, a aula conteve um conjunto substancial de exemplos que permitiam demonstrar um dos seus princípios fundamentais: existem diversos usos para o desenho e, entre outras possibilidades, o desenho existe enquanto registo de observações, enquanto atitude expressiva, e como instrumento de construção e representação rigorosa da forma.

No entanto, a concepção de materiais didácticos levanta dificuldades, especialmente na selecção dos conteúdos. Torna-se assim necessário definir uma linha condutora e assumir opções e riscos de exclusão de conteúdos que poderiam ser pertinentes. Esta concepção de materiais passa a existir num lugar em que autoria e autoridade se relacionam ao ponto de se confundirem.

A comunicação é ainda outra das dificuldades presentes, sendo evidentemente necessária uma adaptação dos conceitos a relevar ao nível etário e cognitivo do público-alvo. Contudo poderá ser enriquecedor contextualizar conceitos algo mais complexos num discurso que verse sobre um trabalho que se apresenta ou sobre um trabalho conhecido pelo grupo. Ou seja, a adequação poderá ser algo que não acontece de uma forma directa mas numa dinâmica contextual que permita subentenderem-se conceitos sem que necessariamente se explicitem definições.

Quanto aos exercícios de desenho cego revelaram-se uma estratégia com uma particularidade relevante: nesta turma estes exercícios motivaram os alunos para o trabalho proposto, envolvendo-os na tarefa a realizar e desafiando-os a cumprir as regras destes exercícios.

Sendo os resultados obtidos bastante satisfatórios para este nível de ensino, este momento, para além de tentar exercitar a observação dos alunos, procurou ainda criar uma dinâmica positiva em sala de aula, que não reprimisse o nível lúdico da experimentação, e foi certamente uma aula gratificante de dirigir.

Diferente na metodologia foi a aula supervisionada de 17 de Fevereiro de 2011, onde um novo capítulo do programa da disciplina de Geometria Descritiva A, o capítulo relativo às Sombras, foi apresentado à turma do 11º L.

Começando por contextualizar este ponto com exemplos de sombras na realidade envolvente expressos por imagens, procurou-se dar a conhecer a teoria das sombras em Geometria Descritiva. Para tal foram explicitadas as definições e os conceitos:

- fonte luminosa;
- raios luminosos;
- objecto exposto à situação luminosa considerada;
- superfície onde se projecta a sombra;
- sombra propriamente dita.

Recorrendo a uma apresentação em *PowerPoint* foram apresentados desenhos que ilustravam estes conceitos (ver anexo 5), procurando-se em simultâneo aludir a exemplos físicos conhecidos por todos, numa tentativa de compreensão empírica do fenómeno que permitisse aos alunos um entendimento fundamentado nos conhecimentos que possuem.

Nesta primeira abordagem ao tema, e ainda no seguimento da apresentação de imagens, pretendia-se que ficassem claras as noções de sombra própria, sombra espacial, e sombra projectada, bem como esclarecido o funcionamento da sombra real e sombra virtual de um ponto no sistema diédrico de representação.

Pretendia-se ainda que fossem definidas e distinguidas as situações de foco luminoso e direcção luminosa, uma vez que estas noções são fundamentais para a compreensão da teoria das sombras. Compreendidos estes princípios, torna-se então possível a definição da direcção luminosa de um raio de luz-sombra no sistema diédrico, tendo ainda sido apresentada a definição da direcção luminosa convencional.

Com isto foi então possível pedir aos alunos, após uma primeira exemplificação do pretendido, que executassem vários exercícios de representação de sombras projectadas de pontos nos planos de projecção. Os exercícios em questão propunham diferentes posicionamentos das respectivas sombras procurando-se assim dar a conhecer um significativo conjunto de resultados possíveis.

Por último, foi pedido aos alunos que realizassem um exercício de avaliação, que tentava sintetizar as aprendizagens pretendidas para aquela aula. Optou-se assim, nesta aula, por dar especial ênfase à parte prática da resolução de exercícios, tentando com este processo incentivar e conferir confiança aos alunos no que respeita à sua capacidade de resolução de problemas do género em diversas situações de representação possíveis.

Apresenta-se em seguida a ficha de supervisão desta aula:

FICHA DE OBSERVAÇÃO DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA => **PES 2010/2011**

Paulo Barbosa//5ª feira, 11h45-13h00, **17/02/2011**, 11ª Ano Turma L /Geometria descritiva /

Esc. Sec. Gabriel Pereira - Évora

CONTEÚDO: Sombras, Generalidades.

MATERIAIS DIDÁCTICOS (apresentações, vídeos, obras e/ou objectos <u>concebidos especificamente</u> para a sessão, ou <u>adaptados</u> a esta.	CRIATIVIDADE (dos materiais didácticos concebidos – <u>concepção de autor (privilegiada)</u> - e na forma de <u>dinamizar</u> a aula)	COMUNICAÇÃO (<u>Inter-acção</u> com os alunos/ <u>clareza</u> na exposição dos conteúdos, <u>sequencialidade</u> e <u>resposta ao feedback</u> dos alunos)	GESTÃO DIDÁCTICO-PEDAGÓGICA Pesquisa, rigor e manipulação dos conteúdos artístico-científicos, condução da aula e gestão do tempo
(1)	(2)	(3)	(4)
C/D	C/D	B	C/D

Avaliação Qualitativa: **A** – Excelente, **B** - Muito Bom; **C** – Bom; **D** – Suficiente; **E** - Insuficiente; **F**- medíocre

[+]		[-]
------------	--	------------

<p>(1)(3) Aula introdutória de matéria emblemática dos programas de geometria do Ensino Secundária. Bem conseguida, fazendo uso de uma apresentação powerpoint cuidada, pausada e clara (como seria conveniente).</p> <p>(3) Aula segura, necessariamente muito expositória, mas mesmo assim procurando fazer intervir a turma em determinados momentos de leccionação.</p> <p>(3)(4) Apoio prestado e individualizado tem o condão de aumentar a autoconfiança dos alunos que assim, perante as dificuldades, nunca se sentirão perdidos e abandonados pelo professor.</p>	<p>As sombras surgem num número bastante apreciável de obras de arte (em particular a pintura) ocidental.</p> <p>De modo a combater uma determinada “secura” e frieza” “inerentes” à matéria específica da Geometria Descritiva, não teria sido interessante, começar a partir das formas como os pintores a utilizaram como “elemento” da obra de arte? (Vermeer, Velasquez, Chirico, ...) Daí partir então para uma aula mais formal.</p> <p>Em boa verdade o conhecimento da geometria dá-nos a noção das variações de direcção que as sombras realizam (na realidade) quando encontram “planos diferentes. É de crucial importância para a concepção do espaço pictórico (em determinado tipo de pintura figurativa) e arquitectónico, sobretudo em regiões de muita exposição solar, como é o caso da região de implantação da escola.</p>	<p>(1)(4) O descuido da numeração (2) do slide sobre “Sombras projectadas de pontos nos planos de projecção” a indiciar uma revisão final de materiais um pouco distraída, mas sem grande gravidade.</p> <p>(2,3) A sessão caiu num paradoxo: ausência dos traçados reais realizados com instrumentos auxiliares de Desenho “reais” executados no quadro diminuiu o impacto da aula. É muito importante que os alunos vejam como se posicionam e se manobram os materiais auxiliares de desenho no quadro. Não se pode partir do princípio de que todos sabem utilizá-los convenientemente. O professor deve fazê-lo, ou pedir a algum aluno que execute, no quadro e perante todos, as tarefas em execução e com instrumentos “reais”. A perpendicularidade deve ser garantida de forma rigorosa, (Régua + Esquadro) ou não estaríamos no âmbito das projecções “ortogonais” e da representação rigorosa das formas.</p> <p>(3) Não pareceu que estivessem reunidas condições de luz suficientes para que todos alunos vissem o que se passava no quadro (O projector deve ter sido apagado na altura em que as primeiras alunas foram ao quadro)</p>
Avaliação Global : C		
<p>Aula razoavelmente conseguida, em turma dócil e colaboradora, mas que caiu num paradoxo evidente. Pode-se explicar o “funcionamento” das sombras produzidas sobre os planos de projecção com desenho “à mão livre” realizando o esboço tridimensional com os planos de projecção e a situação geométrica criada. Mas a resolução do exercício em si deve ser sempre executado com recurso aos instrumentos auxiliares de desenho (Régua de 60 cm, Esquadro de 60º ou de 45º, compasso de ventosas quando necessário, transferidor, quando necessário).</p> <p>Aula que não surpreendeu em termos de arrojo e criatividade. O momento inicial da aula que, relativamente a muitas matérias, é o mais propício a exemplificações criativas, não foi aproveitado, entrando-se logo na matéria dura. Daí resultou uma aula correcta sob o ponto de vista formal, mas que todavia não conseguiu subtrair-se a uma certa vulgaridade que transforma a leccionação desta disciplina, uma rotina com que muitos docentes se conformam (e aborrecem). Daí que esta seja um disciplina a investigar (didácticas criativas) e a proteger dando-lhe visibilidade a partir de projectos de trabalho expostos em lugares públicos da escola e fora dela.</p>		

Leonardo Charréu, 17 de Fevereiro de 2011

Poder-se-á considerar que um dos pontos fortes desta aula terá sido o apoio individualizado que foi possível conferir aos alunos, procurando-se nessa proximidade motivar cada um destes a ultrapassar as dificuldades com que se deparavam. Neste contexto, proceder à resolução dos exercícios no quadro da sala de aula, usando instrumentos de desenho rigoroso, colocaria duas questões a considerar. A primeira relaciona-se com o facto de estes alunos se encontrarem no segundo período do segundo ano de Geometria Descritiva A (ano terminal no Ensino Secundário) e, portanto, num momento em que as competências necessárias para desenhar rigorosamente exercícios

introdutórios lhes poderão ser reconhecidas, uma vez que anteriormente já realizaram exercícios cujo grau de dificuldade era substancialmente maior. Em simultâneo, poder-se-á ainda assegurar a correcta execução destes exercícios, bem como a resposta a eventuais dificuldades, em apoios individualizados e específicos. A segunda questão diz respeito ao tempo de execução de um desenho rigoroso no quadro da sala de aula. Ainda que o professor consiga, de forma exímia, realizar tal desenho correctamente num espaço de tempo relativamente curto, face às dificuldades de ordem física que representam a utilização de tais instrumentos em sala de aula, o tempo que passará de costas voltadas para os alunos poderá ser demasiado, sobretudo para aqueles que já tenham resolvido o exercício.

Por outro lado, a fase inicial da aula poderia ter sido elaborada de forma mais criativa, procurando-se referências em trabalhos de diversos artistas que relacionassem este ponto do programa com a sua aplicação em contextos artísticos. Em aulas que se seguiram com esta mesma turma, as colegas do núcleo de estágio fizeram-no, sendo possível verificar que esta estratégia se constituía como um momento positivo da aula. Porém, esta aula procurou ser planeada com base no pressuposto de conferir aos alunos, pela realização de um amplo conjunto de exercícios, motivação e auto-confiança para as aulas que se seguiram. Esta ausência de “exemplificações criativas” no início da aula representou algo a ter em conta no trabalho de planificação da aula, algo que deveria ter sido previsto. Reconhecendo-se o desperdiçar de uma oportunidade, restará compreender que a condução da aula aconteceu efectivamente como foi planeada, tendo os alunos respondido de forma positiva ao que lhes foi proposto. Contudo, admite-se que a importância do planeamento da aula e das decisões que lhe estão implícitas se revelam também nestes momentos em que se percebem “ausências”, do mesmo modo que a docência se mostra, necessariamente e uma vez mais, um processo de formação contínua.

Um outro momento de aprendizagem foi a aula supervisionada de 05 de Abril de 2011 onde a obra artística de Auguste Rodin foi estudada. A aula iniciou-se com uma abordagem muito geral aos aspectos biográficos e da formação do artista nos primeiros 35 anos da sua vida, procurando-se dar a entender a importância do contacto de Rodin com a obra de Miguel Ângelo e Ghiberti, e a influência destes *mestres* no seu programa artístico (ver anexo 6 correspondente à sequência de imagens apresentadas nesta aula). Analisou-se também a obra *Os Burgueses de Calais*, onde se tentou compreender a

composição, a expressão e o tema da obra. Posteriormente, passou-se então a analisar a obra *As Portas do Inferno*, procurando reconhecê-la enquanto um *reservatório de formas*, uma obra em que Rodin trabalhou durante os últimos 37 anos da sua vida e à qual retornou inúmeras vezes para encontrar soluções para novas obras. Outro ponto analisado tentou mostrar a “paixão pelo movimento” que caracteriza a obra de Rodin, e que se procurou observar nas obras *S. João Baptista*, *O Homem que Anda* e *Danaide*.

Depois da apresentação destas imagens, e da explanação dos conteúdos referidos, solicitou-se aos alunos um exercício de escrita onde estes expressassem impressões e interpretações sobre a obra *A Catedral*.

Seguiram-se imagens das obras *Victor Hugo*, *Paolo e Francesca* ou *O Beijo*, e *As Três Sombras*, onde, apelando à participação dos alunos, se tentou entender as razões da exploração da técnica do *inacabamento* nas suas obras, bem como perceber a repetição de formas enquanto processo de criação de composições escultóricas. Neste contexto, apresentou-se um autor contemporâneo, Juan Munoz, que desenvolveu processos semelhantes nas suas obras, mostrando-se imagens de *Treze Rindo-se Uns dos Outros*, e *Muitas Vezes*, que contribuíram para clarificar e ilustrar estes processos.

Continuando o estudo da obra de Rodin abordou-se a representação de características psicológicas patentes nas obras *O Pensador*, e *Balzac*, seguindo-se a apresentação de um conjunto significativo de obras recorrendo a diferentes pontos de vista sobre cada uma destas, usando para tal um filme, disponibilizado por um autor anónimo, onde são mostradas imagens do espólio do Museu Rodin de Filadélfia. Seguiu-se a consulta do Site do Museu Rodin em Paris, através da internet e com recurso à projecção em sala de aula, dando-se aqui especial atenção aos desenhos do artista onde ficou demonstrada uma vez mais a sua paixão pelo movimento, bem como a percepção de que a sua obra se estendeu, efectivamente, para além da estatuária.

Finalmente, foi deixada uma breve nota relativamente à obra de Camille Claudel (1864-1943), referindo a sua relevância no contexto da escultura da época, e a sua incontornável relação com Auguste Rodin.

Uma vez mais se apresenta aqui a ficha de supervisão desta aula, que abaixo pode ser lida:

FICHA DE OBSERVAÇÃO DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA => **PES 2010/2011**
Paulo Babosa//3ª feira, 10h05-11h30, **05/04/2011**, 11º Ano, Turma O /História da Cultura e das Artes/
Esc. Sec. Gabriel Pereira - Évora

CONTEÚDO: Módulo (8) *A Cultura da gare; A escultura de Rodin*

MATERIAIS DIDÁCTICOS (apresentações, vídeos, obras e/ou objectos <u>concebidos especificamente</u> para a sessão, ou <u>adaptados</u> a esta.	CRIATIVIDADE ☑(dos materiais didácticos concebidos – <u>concepção de autor (privilegiada)</u> - e na forma de <u>dinamizar</u> a aula)	COMUNICAÇÃO (<u>Inter-acção</u> com os alunos/ <u>clareza</u> na exposição dos conteúdos, <u>sequencialidade e resposta ao feedback</u> dos alunos)	GESTÃO DIDÁCTICO-PEDAGÓGICA Pesquisa, ligações <u>interdisciplinares</u> , rigor e manipulação dos conteúdos artístico-científicos,☑ <u>condução da aula</u> e gestão do tempo
(1)	(2)	(3)	(4)
B	B/A	A/B	B

Avaliação Qualitativa: **A** – Excelente, **B** - Muito Bom; **C** – Bom; **D** – Suficiente; **E** - Insuficiente; **F**- medíocre

[+]		[-]
<p>(3)Linguagem cuidada e envolvente, ainda que por vezes necessite de subir o tom de modo a tornar mais viva e entusiástica a comunicação.</p> <p>(2)(3) Conhecimento pessoal (sobre a “modelação”) muito bem utilizado a favor dos conteúdos essenciais da aula. (Patentes sobretudo nos comentários acerca da estátua de S. João Baptista e dos Burgueses de Calais).</p> <p>(3)Foi conseguido um determinado balanço entre a comunicação/mediação e a informação visual, que foi muito bem seleccionada.</p> <p>(3)Interação com os alunos por via de uma reflexão solicitada aos alunos (a partir da escultura “A Catedral”).</p> <p>(1)(2) Demonstração (moldagem) adequada aos conteúdos da aula contribuindo para uma diversidade que enriqueceu didacticamente a aula.</p> <p>(2)(3) O discurso crítico gerado acerca do “Momumento a Balzac” foi muito interessante e demonstrou um conhecimento profundo da obra do artista e das nuances que a envolveram (As dificuldades de aceitação da obra, a sua fundição somente após a sua morte, et...).</p> <p>(4) Síntese final didacticamente correcta procurando uma interacção (conseguida) com os alunos.</p>	<p>Não pareceu que o primeiro filme tenha tido qualquer impacto. A não ser a curiosidade e a novidade de “ver” Rodin, que normalmente apenas surge em fotografias da época, (também estas “novidade” no seu tempo).</p> <p>Já o último vídeo-documentário, (com uma conveniente e correcta indicação do link) ajudou a completar a informação visual a 3 D apresentada nos slides do powerpoint.</p> <p>Para uma turma maioritariamente feminina a informação sobre Camille Claudel foi tão inspiradora...como motivadora, apesar das dificuldades de ligação.</p>	<p>(4) Rodin não pode ter nascido em 12 de Novembro de 1940(!) (será 1840). Algum estranho nervosismo impediu-o de ouvir a sua própria voz.</p> <p>(4)Alguma falta de equilíbrio no recurso à interdisciplinaridade, patente sobretudo na descrição da estátua a Victor Hugo em contraste com a descrição e fundamentação brilhante dos burgueses de calais (e respectivo contexto histórico). Quem foi Victor Hugo? O que escreveu? Que cumplicidade tinha com a cultura de vanguarda da sua época? (A disciplina é de História da “Cultura” e das Artes).</p> <p>Já agora...o que escreveu Balzac? Como foi a sua “relação” com a crítica? E com a vida? Que levou Rodin a retratá-lo daquela forma? Haverá relação entre a personagem, a sua obra e a representação?</p>
Avaliação Global : A/B		

Manifestou-se na aula uma preocupação em “ensinar a ver” e uma chamada de atenção para com o detalhe (o contraste entre matéria polida e matéria inacabada...etc.) - fundamental na Educação Artística de índole visual - tornou a aula muito envolvente e conferiu-lhe uma característica *sedutora* pouco habitual. Esta estratégia foi em crescendo ao longo da sessão e culminou com o texto pedido aos alunos inspirados na escultura “A Catedral”, muito bem seleccionada, e... deveras... “inspiradora”.

Alguma falta de vivacidade é compensada com uma habilidade inata para se conectar os alunos com os conteúdos essenciais da aula. Um determinado estilo intimista faz mesmo parte do processo de comunicação pedagógica adoptado. A questão vai ser em saber “como” ou “se” o deve utilizar em todos os níveis etários e em todas as disciplinas que vai ministrar no futuro, que espero ser promissor.

Leonardo Charréu, 05 de Abril de 2011

Como é referido na ficha de supervisão, o tom de voz utilizado na aula é algo que deverá ser de notar. Será com certeza necessário conferir alguma vivacidade a determinados momentos da aula de modo a que esta não se torne maçadora para os

alunos. A dificuldade maior estará porventura no equilíbrio entre os momentos de reflexão e aqueles em que deverá existir um maior dinamismo. Será este, portanto, o desafio que se coloca para situações futuras de ensino-aprendizagem.

De reter, será também a utilização do vídeo enquanto estratégia de apresentação de obras escultóricas uma vez que este possibilita a observação das obras de diferentes pontos de vista complementando a tradicional informação veiculada pelos livros.

Do mesmo modo, será ainda de notar que a atenção ao pormenor, como que tentando compreender a obra pela relação entre indícios, se constitui como um processo que em si poderá contribuir para que a aula seja inclusiva. Para tal, poderão ajudar ainda momentos em que a tarefa de interpretar uma obra seja trabalhada com base na sensibilidade individual de cada aluno, tentando-se assim relacionar aquisições cognitivas e interpretações pessoais. Contudo, mais que procurar definir uma estratégia que num determinado contexto poderá resultar de forma bastante satisfatória, restará compreender que a condução de aulas é um processo no qual se procura fomentar momentos de ensino-aprendizagem que requererão do professor a flexibilidade necessária para permanentemente readaptar, relacionar e enquadrar os conteúdos a abordar com as participações dos alunos na aula. Ou seja, a condução de aulas tenderá a ser um processo e, em última análise, um processo necessariamente dinâmico.

2.5. Impacto sobre os alunos e avaliação das suas aprendizagens

Para compreender o impacto do trabalho realizado durante a prática de ensino sobre os alunos, poderemos questionar-nos se efectivamente foram alcançadas, durante este processo, aprendizagens significativas.

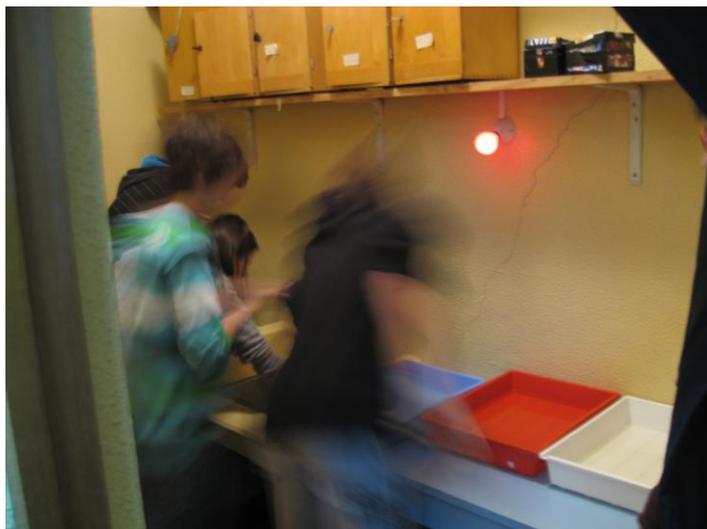
“Por aprendizagem significativa entende-se aquela na qual a nova informação se relaciona de maneira significativa, isto é, não-arbitrária, não ao pé da letra, com os conhecimentos que o aluno já tem, produzindo-se uma transformação, tanto no conteúdo assimilado quanto naquele que o estudante já sabia.” (Martín & Solé In: Coll, 2004: 61)

Assim, no âmbito da disciplina de Educação Visual, procurou-se partir de conhecimentos relativos à construção em cartão e uso de materiais como fita-cola, tintas ou pincéis, para que se construísse um objecto novo: a câmara fotográfica estenopeica (“Pinhole”), com uma função que até então os alunos não tinham experienciado.



Fases da construção das câmaras fotográficas estenopeicas

Uma nova experiência para a maioria dos alunos foi também o trabalho fotográfico, pois embora alguns tivessem já observado este processo, através do cinema ou nos meios de comunicação a que hoje todos temos acesso, o fazer analógico com recurso aos materiais específicos constituiu-se como um momento significativo no processo de ensino-aprendizagem.



Processo de revelação dos negativos no laboratório da
Escola Básica André de Resende

Deste processo resultaram os negativos fotográficos, posteriormente digitalizados, cuja imagem foi transposta para o positivo com recurso a um programa informático de tratamento de imagem, já em contexto de sala de aula.



Dois dos negativos fotográficos obtidos pelo processo de
revelação analógica



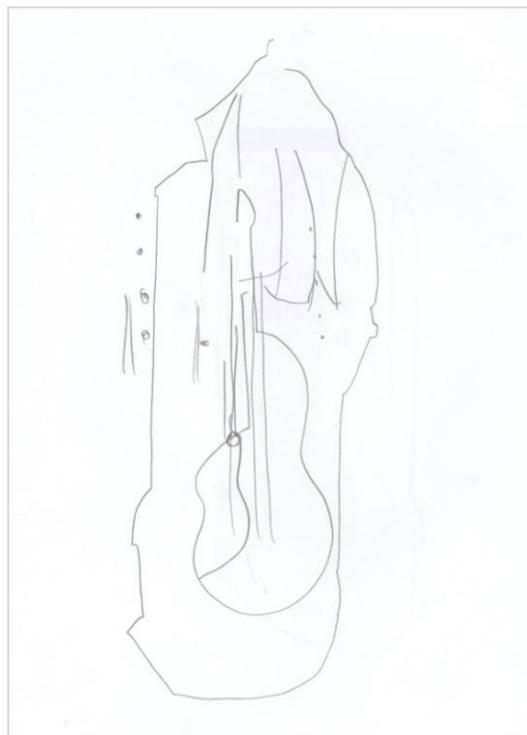
Dois dos positivos fotográficos obtidos por tratamento digital das imagens

Do mesmo modo, os alunos desta turma, pelo facto de integrarem o ensino regular, já tinham, em diferentes momentos, realizado exercícios de desenho com recurso aos mais variados materiais. Porém, os exercícios de desenho cronometrado realizados com barra de carvão tiveram a particularidade de desenvolver um método de observação e de estruturação do registo por volumes principais, que obrigou também ao desenvolvimento da capacidade de sintetizar informações e compreender os elementos estruturais das formas observadas. Assim como, no seguimento dos objectivos a que estes exercícios se propunham, desenvolveram as competências de observação e registo do claro-escuro e da forma como luz e sombra se relacionam nos objectos.

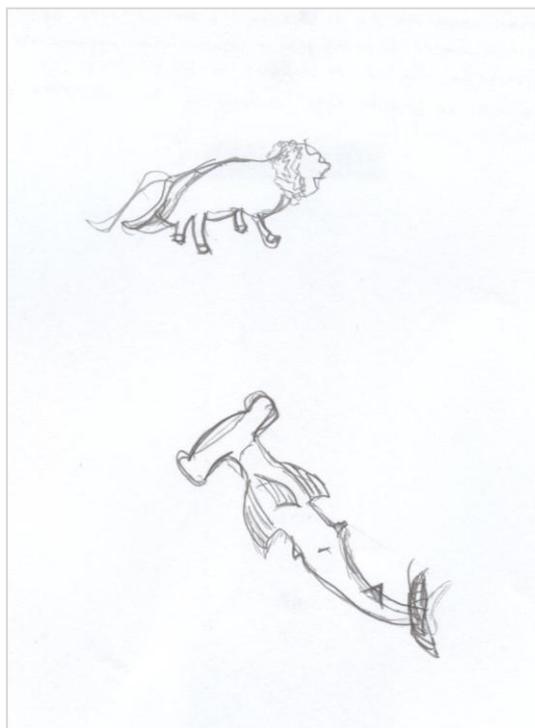
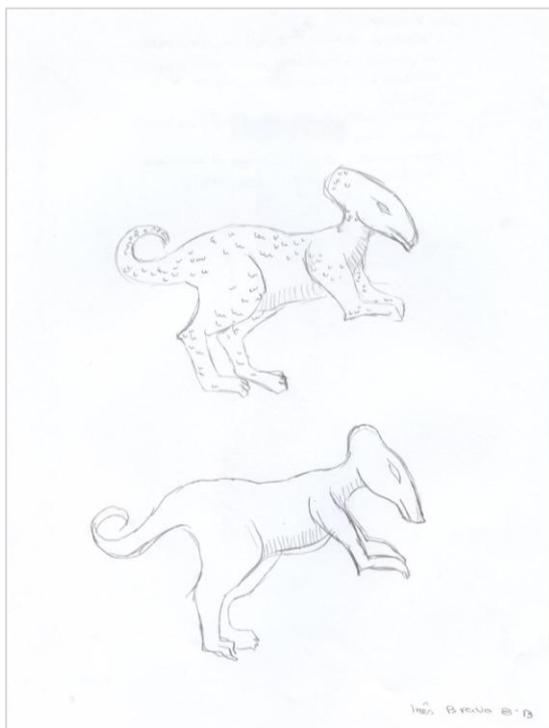


Exercícios de desenho cronometrado, executado com barra de carvão sobre papel

Ainda no que respeita às aprendizagens ao nível do desenho, será importante referir os *desenhos cegos* realizados em sala de aula, uma vez que estes pareceram ter a capacidade de tornar clara a importância da observação atenta dos objectos que serviram de modelos, assim como a de demonstrar aos alunos a diferença entre desenhar o que sabemos acerca de um objecto e desenhar *de facto* o objecto que se observa, propondo-se assim um método que poderá fomentar, no futuro, aprendizagens significativas nesta área.



Exercícios de *desenho cego* de contorno, em que os alunos desenharam os objectos que serviram de modelo sem olhar para a folha de papel



Exercícios de *desenho cego* realizados apenas com base na percepção táctil de um objecto (neste caso, figuras de borracha de pequenas dimensões que representavam animais)

A avaliação dos alunos foi elaborada no seguimento de cada aula, avaliando-se qualitativamente os resultados dos exercícios realizados, mediante a orientação da professora Maria João Machado, bem como a colaboração das colegas do núcleo de estágio. Definiram-se então estratégias para as aulas seguintes, quer ao nível da condução do grupo-turma quer no que respeita ao *feedback* que determinados alunos mostravam necessitar. Esta metodologia de “retroalimentação” do processo de ensino mostrou-se uma ferramenta eficaz na motivação dos alunos que, numa envolvência propícia, foram desenvolvendo competências de observação, análise e crítica, alicerçadas na procura de conhecimentos e vocabulário específicos das áreas do conhecimento que se estudaram. Será ainda de salientar que durante o processo, em diferentes momentos, especialmente os não planeados para o efeito, os alunos, por si próprios, encontraram espaços para mostrar a sua criatividade no contexto de trabalho que se estava a desenvolver. São exemplo disso os ângulos e/ ou motivos fotografados, a forma como, com os seus telemóveis pessoais, transformaram negativos em positivos, ou alguns dos comentários construídos sobre obras apresentadas em sala de aula. Estes momentos parecem demonstrar que a criatividade pode, de um certo modo, ser compreendida mediante um paradigma que se assemelha ao que Martín e Solé (2004) nos apresentam para a compreensão das aprendizagens significativas.

Relativamente ao trabalho desenvolvido junto das duas turmas do ensino secundário, será de notar que a prática de ensino aconteceu de forma mais pontual, aglutinada num processo conduzido pela maioritária leccionação do orientador cooperante da escola, sendo difícil discernirem-se evidências de um trabalho pessoal desenvolvido junto dos alunos. O trabalho desenvolvido junto destas turmas poderá ser considerado o resultado de um trabalho de grupo integrado e coordenado pelo orientador cooperante da escola, o que correspondeu a um impacto efectivo ao nível da disponibilidade para o acompanhamento individual dos alunos – possível por existirem, em cada uma destas aulas, quatro professores presentes –, o que representa, nitidamente, uma mais-valia.

Também neste contexto foi realizado um trabalho de análise e avaliação das aprendizagens efectuadas pelos alunos e das performances, por parte dos mestrados do núcleo de Prática de Ensino Supervisionada, coordenado pelo Professor Carlos Guerra. Também aqui, esse trabalho sistemático de avaliação e definição de estratégias se mostrou essencial para a obtenção de resultados positivos ao nível das aprendizagens dos alunos.

3. Análise da prática de ensino

De um modo global, a prática de ensino que aqui se analisa implicou uma constante reflexão e pesquisa de modo a responder às necessidades de adequação e correcção científico-pedagógicas no que concerne à preparação das estratégias de ensino e execução das mesmas, a fim de efectivamente se promoverem aprendizagens significativas no âmbito dos ciclos de ensino em que esta prática se realizou.

Durante este período foi possível compreender uma necessidade contínua de diversificar tais estratégias no sentido de estimular a participação, o envolvimento e, em última análise, a inclusão dos alunos. Esta diversificação tornou-se ainda mais clara considerando a adequação de tais estratégias aos diferentes ciclos de ensino e às diferentes disciplinas onde a Prática de Ensino Supervisionada se realizou.

Ao longo deste processo, tornou-se claro que um planeamento prévio de estratégias diversificadas de ensino, capazes de suscitar interesse nos alunos pelos conteúdos das aulas, pode resultar em momentos mais produtivos ao nível das aquisições cognitivas. Assim, a condução destas estratégias, a forma como estas são propostas e dinamizadas, através de indicações dirigidas ao grupo-turma ou individualizadas, foram também alvo de problematização e, em momentos específicos, de experimentação.

As aulas realizadas contemplaram um conjunto de tarefas propostas que, de um modo geral, obtiveram uma participação bastante satisfatória. Em muitas destas aulas, aconteceram momentos de exposição de conteúdos teóricos com recurso a projecções de imagens e vídeos, onde se procurou apelar à participação dos alunos no que respeita à análise de obras, incentivando uma postura crítica e reflexiva, e a utilização de vocabulário específico da área de estudo que não excluísse a dimensão emocional, que pode e deve fazer parte da experiência estética.

Foi ainda pedida aos alunos a resolução de exercícios que desenvolvessem determinadas competências. Destes exercícios destacam-se, no âmbito da disciplina de Educação Visual, trabalhos de pesquisa sobre obras de autores consagrados, especialmente de fotógrafos, apresentados nestas aulas, que procuravam desenvolver as competências de escrita e análise de imagens. No mesmo âmbito, realizaram-se construções de câmaras fotográficas estenopeicas com as quais se captaram fotografias, posteriormente reveladas em laboratório, num processo que obrigou à divisão dos alunos em pequenos grupos. Transformaram-se estes negativos em positivos, recorrendo

a um programa informático de tratamento de imagens (*Gimp 2*), tendo-se assim procurado integrar também as tecnologias da informação e comunicação no âmbito e na especificidade da disciplina (algo que anteriormente começou a ser fomentado com o pedido de recepção dos supracitados trabalhos de pesquisa em formato digital, enviados para um e-mail criado para o efeito).

Ainda na disciplina de Educação Visual, foram propostos exercícios de desenho, onde as competências de observação e registo se tentaram desenvolver, em simultâneo com o estudo de obras de alguns artistas e reflexão em torno dessas mesmas obras. Neste ponto em particular, é de notar ainda a articulação das visitas de estudo que a turma realizou com o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Será ainda de salientar a boa interacção conseguida com os alunos da turma, assente no conhecimento deste alunos que se desenvolveu com o avançar do tempo, e que se mostrou ser um factor determinante para a obtenção de resultados positivos. Em grande medida, este conhecimento foi também ferramenta para a estruturação do discurso em sala de aula que se procurou adequar, de forma crescente, às características da turma e às sensibilidades das personalidades dos indivíduos que integravam esta turma.

O discurso, especialmente em momentos em que o diálogo se conseguiu constituir como uma hábil ferramenta de questionamento, não pôde assim ficar apenas pela tentativa de expor conhecimentos aos alunos com a convicção de, desta forma, se desenvolverem capacidades de fruição, produção e/ou reflexão. A prática de ensino mostrou que o discurso, enquanto parte integrante de um todo a que chamamos condução de aulas e, portanto, coerente com esse todo, necessita de ter permanentemente presente uma fundamentação específica da área de estudo, que torne claras as intenções e aplicações práticas dos conhecimentos a transmitir, de uma forma capaz de se relacionar com os conhecimentos próprios de cada aluno, para assim se alcançarem aprendizagens significativas.

Para que tal acontecesse, foi tendencialmente pedido que no discurso – especialmente no contexto de ensino ao 3º ciclo do ensino básico – se contemplasse a consciencialização das atitudes dos alunos perante o trabalho, o funcionamento da sala de aula, e o respeito pelas regras e pelos colegas, tendo-se verificado que as indicações que reforçavam atitudes positivas resultavam, tendencialmente, numa continuidade profícua.

4. Participação na escola

Durante a Prática de Ensino Supervisionada aqui analisada existiram algumas actividades extra-aula que procuraram promover, aprofundar e complementar as aprendizagens em sala de aula. Destes momentos, haverá a referir as visitas de estudo com a turma do 8º B da Escola Básica André de Resende, no âmbito da disciplina de Educação Visual, que se iniciaram com a visita à exposição *A Magia de M.C.Escher*, patente no Fórum Eugénio de Almeida, que culminou com um *workshop* de caleidoscópios.

Ainda com a mesma turma, e no mesmo contexto curricular, realizou-se a visita de estudo ao MUDE, Museu do Design e da Moda, e à Culturgest, ambos na cidade de Lisboa e a acontecerem no mesmo dia.

Foi ainda possível participar no projecto educativo organizado pela Câmara Municipal de Évora, *Fotógrafos, Títeres e outros sonhadores*, com coordenação artística do cenógrafo, e também bonecreiro, Manuel Dias, que contemplava um espectáculo de marionetas apresentado pela Companhia dos Bonecos de Santo Aleixo, e uma visita ao Arquivo Fotográfico da Câmara Municipal de Évora.

Ainda com os trabalhos realizados por esta turma, foi possível concretizar uma exposição conjunta com as turmas do 8ºA e 8ºC da mesma escola, com o nome *3[8]avos visuais*, no palácio D. Manuel, incluída no programa do *Mês da Juventude*, promovido pelo Pelouro da Cultura da Câmara Municipal de Évora.

Na Escola Básica André de Resende desenvolveu-se ainda a prática de ensino no contexto da disciplina de Educação Artística, leccionada à turma do 9º F. Esta turma resulta da implementação nesta escola do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), no âmbito do Programa para a Inclusão e Cidadania, da responsabilidade do Ministério da Educação. O PIEF destina-se a menores em situação de exploração de trabalho infantil, e a quem se procura garantir o cumprimento da escolaridade obrigatória. Este programa é assim uma medida de excepção, aplicada a menores de idade, quando as suas experiências nas restantes orientações vocacionais e formativas do ensino público e formação profissional falharam.

Neste contexto, a prática de ensino resultou do trabalho conjunto entre os alunos do núcleo de estágio, a orientadora cooperante da escola, o seu par pedagógico dentro do programa e o professor de Educação Física desta turma. Durante o período de Prática de Ensino Supervisionada em que se desenvolveu trabalho nas duas escolas referidas,

esta turma foi acompanhada pelos elementos do núcleo de estágio nº2, estando presentes nas aulas os cinco professores. Não apenas pela especificidade deste programa e pela dinâmica das aulas, mas principalmente porque neste contexto a prática de ensino não foi supervisionada mas sim o resultado de um trabalho de colaboração e entrelaçada entre os professores que integravam estas aulas, esta experiência não foi enquadrada nos demais pontos deste relatório. Contudo, em rigor, esta experiência, que implicou noventa minutos semanais de contacto com esta turma, representou um dos momentos mais intensos da prática de ensino, quer do ponto de vista do relacionamento com os alunos, quer da necessidade de adequar as estratégias de ensino a este contexto.

Durante o período de Prática de Ensino Supervisionada, pôde realizar-se também o acompanhamento da turma do 11º O, no âmbito da disciplina de História da Cultura e das Artes que integra o Curso Profissional de Design de Interiores e Exteriores leccionado na Escola Secundária Gabriel Pereira, numa visita de estudo à Fundação Ricardo Espírito Santo, em Lisboa, mais concretamente ao Museu de Artes Decorativas Portuguesas e às Oficinas de Conservação e Restauro desta Fundação. A visita incluiu ainda uma viagem de eléctrico para a qual foi previamente impresso um roteiro, no qual se destacavam alguns dos mais importantes monumentos e lugares históricos da cidade de Lisboa, próximos às paragens da Carreira Nº 28.

Restará ainda referir que todas estas actividades se conseguiram em trabalho de grupo, especificamente do núcleo de estágio nº 2 de Prática de Ensino Supervisionada, e coordenadas pelos orientadores cooperantes das respectivas escolas, que de forma total e absoluta se entregaram e apoiaram estes projectos, assim como em todas as vertentes da Prática de Ensino Supervisionada.

Do mesmo modo, todos os professores das escolas envolvidos nos projectos referidos foram de uma absoluta solidariedade profissional e mostraram-se de tal modo disponíveis para auxiliar nas dificuldades que surgiram na implementação destas actividades, que não poderíamos, em rigor, deixar de os considerar neste ponto.

5. Desenvolvimento profissional

No período de tempo em que a Prática de Ensino Supervisionada decorreu, foi possível participar em quatro momentos de formação que contribuíram significativamente para a reflexão, estruturação e definição de ideias que ajudaram a nortear e preparar essa prática de ensino.

Em primeiro lugar, a participação na conferência subordinada ao tema *Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Solução para a Indisciplina e Violência*, dinamizada pelo Professor Doutor Feliciano Veiga, e promovida pelo Agrupamento nº 2 de Évora, em colaboração com o Sindicato Democrático dos Professores do Sul, onde a problemática apresentada no título da conferência foi debatida, e onde as estratégias de integração dos alunos foram analisadas.

O segundo momento a considerar diz respeito à Acção de Formação *Holografia Experimental*, onde se apresentaram e experimentaram tecnologias de holografia passíveis de serem experienciadas em ambiente escolar, organizada pelo Departamento de Física da Universidade de Aveiro com o apoio da *Ciência Viva-Agencia Nacional para a Cultura Científica e Tecnológica*, no âmbito do projecto *HoloRede – Holografia em Rede de Escolas*. Aqui, para além dos conhecimentos disponibilizados, foi ainda possível experienciar uma situação de interdisciplinaridade com o Departamento de Matemática e Ciências Experimentais da Escola Secundária Gabriel Pereira.

Outro momento de formação relevante foi a conferência *Emoções e Racionalidade no Ensino de Artes: Interloquções transdisciplinares com as neurociências*, proferida pelo Dr. Fabrício Andrade, da Universidade Federal de Minas Gerais, no Brasil, organizada pela Comissão de Curso do Mestrado em Ensino de Artes Visuais/ Departamento de Pedagogia e Educação/ Linha de Investigação “*Arte, Educação e Comunidade*” do CIEP - (Centro de Investigação em Educação e Psicologia). Esta conferência foi particularmente profícua ao nível da problematização dos factores intrínsecos ao indivíduo no que concerne às aprendizagens em artes, bem como à análise de filosofias de ensino e formação de professores em Artes Visuais.

Por último, o seminário *Educação Estética Visual Eco-Necessária na Adolescência*, dinamizado pela professora Elisabete Oliveira e organizado pela Comissão de Curso do Mestrado em Ensino de Artes Visuais/ CIEP (Centro de Investigação em Educação e Psicologia), Grupo de Investigação “*Educação, Competências e Inclusão*”, Linha de Investigação “*Arte Educação e Comunidade*”;

onde foi possível conhecer o percurso profissional de Elisabete Oliveira enquanto docente de Artes Visuais, bem como a investigação da qual resultou o livro apresentado, *Educação Estética Visual Eco-Necessária na Adolescência: Sete Décadas de Design Curricular em Portugal & CD Valoração do Processo Criativo pelo Professor*.

Conclusão

A Prática de Ensino Supervisionada analisada neste relatório constituiu um intenso processo de aprendizagens que implicou um envolvimento efectivo com o trabalho realizado. Deste processo, fez parte uma identificação com a classe profissional que tornou necessária a interiorização do papel de professor no seio das instituições escolares.

Para tal, foi imprescindível a compreensão da importância do conhecimento dos alunos e dos seus contextos socioculturais. O entendimento das características específicas de cada escola e da forma como essas características podem influenciar a acção profissional dos seus docentes. O necessário conhecimento dos currículos e dos conteúdos específicos a cada disciplina, como forma de fundamentar e estruturar estratégias de ensino adequadas que compreendam o planeamento de aulas como momento fundamental para a definição e consecução de aprendizagens significativas.

Do mesmo modo, esta prática de ensino esclareceu algumas das dificuldades que se poderão encontrar durante o planeamento e condução de aulas, dificuldades que passam pelo tempo dedicado às disciplinas artísticas que, de um modo geral, é escasso face aos objectivos que os programas das disciplinas propõem e que, portanto, necessita de ser eximamente gerido. Evidenciou a dificuldade em gerir a simultaneidade de acontecimentos em sala de aula, a necessidade de se diversificarem estratégias de ensino que motivem os alunos e que estimulem atitudes positivas perante o estudo dos conteúdos, e a exigência que a avaliação das aprendizagens na especificidade do campo das Artes Visuais implica. Estes foram, e continuarão a ser, desafios colocados à prática de ensino.

A relevância do ensino das Artes Visuais para a formação do indivíduo foi uma convicção reforçada por esta prática. As análises e os debates realizados em torno de obras de arte, em contexto de sala de aula e com a participação dos alunos, mostraram que esta área do conhecimento humano poderá ser uma mais-valia na formação do indivíduo, em especial ao nível de uma melhor e mais eficaz compreensão da cultura visual que lhe é envolvente, que passará necessariamente pelo desenvolvimento da experiência estética.

A utilização do discurso oral foi também um aspecto incontornável de reflexão neste processo. A compreensão da necessidade da sua adequação, do seu potencial motivador e da forma como pode influenciar o relacionamento com os alunos, torna-o

um dos aspectos a considerar e estudar, no âmbito de uma formação contínua na carreira docente. Nesta experiência de ensino, ficou clara a ideia de que em sala de aula as comunicações são constantes e, muitas vezes, simultâneas e, acima de tudo, não acontecem meramente ao nível discursivo, pelo que este constitui um aspecto inerente à prática de ensino que não poderá ser ignorado.

Outro aspecto fundamental desta prática foi o envolvimento na realização de actividades extra-lectivas, que se revelou uma situação de aprendizagem pessoal muito significativa, potenciada pelo trabalho conjunto com outros professores e agentes educativos.

Do mesmo modo, a participação em conferências e seminários durante o período em que a Prática de Ensino Supervisionada decorreu, forneceu um complemento enriquecedor para a reflexão e formação pessoal com vista ao exercício da docência.

Por tudo o que aqui foi analisado, torna-se claro que a Prática de Ensino Supervisionada foi um processo enriquecedor, que permitiu diversas aprendizagens e problematizações, a prática efectiva de planeamento, condução e avaliação de aulas e, especialmente, a experiência do relacionamento com os alunos.

Não podendo afirmar-se que este processo constituiu uma plena preparação para todos os desafios que se colocam à docência, dever-se-á relevar a integração nas instituições escolares como processo essencial de compreensão das implicações de se ser professor.

Referências

- AAVV (2002). *Modos Afirmativos e Declinações: Alguns Aspectos do Desenho na Década de Oitenta*. Lisboa: Departamento de Artes Visuais/Instituto de Arte Contemporânea, Ministério da Cultura.
- AAVV (1984). *Pomar, 1 Ano de Desenho, 4 Poetas no Metropolitano de Lisboa*. Lisboa: Centro de Arte Moderna, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Charréu L. (2009). Para uma Educação Artística em artes Visuais enfocada na contemporaneidade In Rodrigues, Edvânia Braz Teixeira; Assis, Henrique Lima (Orgs). *O Ensino das Artes Visuais: Desafios e possibilidades contemporâneas* (p.25-32). Goiânia: Grafset Ed./ Secretaria de Educação do Governo do Estado de Goiás.
- Calhau, Fernando; Caldas, Manuel Castro; Faria, Nuno (2000). *O Génio do Olhar – O Desenho Como Disciplina, 1991-1999*. Lisboa: Departamento de Artes Visuais/Instituto de Arte Contemporânea, Ministério da Cultura.
- Coll, César (2004). Construtivismo e educação: a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem. In Coll, C., Marchesi, A., & Palacios, J. (org). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar* (vol. 2).(pp.177 a 192). Porto Alegre: Artmed.
- Damásio, Antonio and Hanna (s/d) *Brain, Art And Education*, in Unesco Conference On Arts And Education. Los Angeles, California: University of Southern California.
- Eisner, E.W. (1997). *Educar la Visión Artística*. Barcelona: Paidós
- Eisner, E. W. (2002) The Arts and the Creation of Mind, Capítulo 4, *What the Arts Teach and How It Shows*. (pp. 70-92). Yale University Press.
- Hurwitz Hal & DAY, Michael (2001). *Children and their Art: Methods for elementary school*. New York: Harcourt College Publishers.
- Manfredo, Massironi (1982). *Ver pelo Desenho: aspectos técnicos, cognitivos, comunicativos*. Edições 70.
- Martín, Elena & Solé, Isabel (2004). A aprendizagem significativa e a teoria da assimilação. In Coll, C., Marchesi, A., & Palacios, J. (org). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação Escolar* (vol. 2).(pp.60 a80). Porto Alegre: Artmed.
- Ministério da Educação (s/d). *Ajustamento do programa da Disciplina de Educação Visual-3º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001). *Programa da Disciplina de Geometria Descritiva A: 10º e 11º ou 11º e 12º anos*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário, Ministério da Educação.
- Direcção-Geral de Formação Vocacional (2007). *Programa da Disciplina de História da Cultura e das Artes*, Componente de Formação Científica, Cursos Profissionais de Nível Secundário. Lisboa: Ministério da Educação
- Méndez, Manuel Sánchez. (1991) *La Educación Artística Y Las Orientaciones Para El Futuro*, In: Hernández, Fernando H; Miñarro, Asunción J.; Viadel, Ricardo M. *Qué es la Educación Artística?* Barcelona: Sendai Ediciones.
- Rosário, Pedro Sales Luís. (2005). *Motivação e Aprendizagem: Uma rota de leitura*. In Taveira, Maria do Céu.(org). *Psicologia Escolar: Uma proposta científico-pedagógica*. (pp. 23 a 60). Editora: Quarteto.
- Silva, Adelina Lopes e, Marujo, Helena Águeda. (2005). *Motivação e Aprendizagem: Uma rota de leitura*. In Taveira, Maria do Céu.(org). *Psicologia Escolar: Uma proposta científico-pedagógica*. (pp. 23 a 60). Editora: Quarteto.
- Simão, Ana Margarida Veiga. (2002). *Aprendizagem Estratégica: Uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Tapia, Jesús Alonso e, Montero, Ignacio (2004). *Orientação motivacional e estratégias motivadoras na aprendizagem escolar*. In Coll, C., Marchesi, A., & Palacios, J. (org). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação Escolar* (vol. 2).(pp.177 a 192). Porto Alegre: Artmed.
- Mark Madginson (1992) *Baraka: A World Beyond Worlds* [Filme-video]. Mark Madginson, Prod, Ron Fricke, dir. USA: Madginson Films, 96 min, cor, som.
- GIMP 2.6 (2011). GNU Image Manipulation Program[programa informático]. GNU General Public License.(disponível em <http://www.gimp.org/>)

Anexos