



**Lina Sofia Pereira Caixeiro**

**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 Secundário**

**Orientador: Prof. Dr. 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 Secundário**

**realizada na Escola Básica André de Resende e na Escola Secundária**

**Gabriel Pereira em Évora**

**Lina Sofia Pereira Caixeiro**

**Orientador da Universidade: Prof. Dr. Leonardo Charréu**

**Orientador da Escola: Prof<sup>ª</sup>. Maria João Machado e Prof. Carlos Guerra**

**Évora 2011**

## Índice

Introdução .....	7
1. Conhecimento do Contexto .....	8
Preparação Científica, Pedagógica e Didáctica .....	8
1.1 Conhecimento da instituição escolar .....	8
1.2 Conhecimento dos alunos .....	8
1.3 Conhecimento dos currículos .....	13
1.4 Conhecimento dos conteúdos .....	15
2. Planificação e condução de aulas, impacto e avaliação de aprendizagens .....	20
2.1 Perspectiva educativa e métodos de ensino .....	20
2.2 Preparação das aulas .....	26
2.3 Uma unidade de trabalho <i>significativa</i> como exemplo da prática desenvolvida .....	30
2.4 Condução das aulas .....	33
2.5 Impacto sobre os alunos e avaliação das suas aprendizagens .....	42
3. Análise da prática de ensino .....	45
4. Participação na escola e na comunidade .....	46
5. Desenvolvimento profissional .....	51
Conclusões .....	53
Referências Bibliográficas .....	55
Apêndices .....	58
Apêndice A – Conhecimento dos alunos .....	58
Apêndice B – Perspectiva educativa e métodos de ensino .....	59
Apêndice C – Preparação das aulas .....	59
Apêndice D – Uma unidade de trabalho <i>significativa</i> como exemplo da prática lectiva .....	62
Apêndice E – Condução das aulas .....	65
Apêndice F – Impacto sobre os alunos e avaliação das suas aprendizagens .....	66
Apêndice G – Participação na escola e na comunidade .....	68

## **Quadros**

Quadro 1 - Lista de livros e sites utilizados na preparação das aulas em ambos os ciclos de ensino..60

## **Tabelas**

Tabela 1 – Caracterização da turma do 8ºA.....	58
Tabela 2 – Matriz Sociométrica de Preferências da turma do 8ºA.....	58
Tabela 3 – Caracterização da turma do 11ºL.....	58
Tabela 4 – Planificação a Médio Prazo da unidade didáctica “Auto-retrato, Proporção e Expressão”. .....	59
Tabela 5 – Plano de aula – Impressionismo.....	61
Tabela 6 – Plano da segunda aula assistida, da unidade didáctica “Auto-retrato, Proporção e Expressão”.....	62
Tabela 7 – Ficha de Avaliação da segunda aula assistida, da unidade didáctica “Auto-retrato, Proporção e Expressão”.....	64
Tabela 8 – Grelha de avaliação do segundo período da turma do 8 ano.....	67
Tabela 9 – Planificação da visita de estudo ao MUDE e à Culturgest.....	70

## **Imagens**

Imagens 1 e 2 – Livro de Gravuras da unidade didáctica “Linoleogravando a Multiculturalidade”..	59
Imagem 3 – Apresentação digital da segunda aula assistida, da unidade didáctica “Auto-retrato, Proporção e Expressão”.....	63
Imagens 4, 5 e 6 – Exemplos dos exercícios elaborados na segunda aula assistida, da unidade didáctica “Auto-retrato, Proporção e Expressão”.....	64
Imagem 7 – Animação explicativa do número de matrizes utilizadas nesta gravura, “Superfície Ondulada” de Escher.....	65
Imagens 8, 9, 10, 11, 12 e 13 – Aspectos processuais da unidade didáctica “Linoleogravando Multiculturalidade”.....	65
Imagens 14, 15 e 16 – Preparação e pintura de pigmentos.....	66
Imagens 17 e 18 – Processo de elaboração dos auto-retratos dos alunos.....	66
Imagens 19, 20 e 21 - Auto-retratos dos alunos.....	67
Imagens 22, 23 e 24 – Fotografias da visita de estudo à Culturgest.....	70
Imagens 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42 e 43 – Projecto apresentado à Dr. Maria Luísa Policarpo, respeitante à organização da exposição 3 8[avos] visuais....	70 e 71
Imagens 44 e 45 – Cartaz/folheto e convite da exposição 3 8[avos] visuais.....	71

Imagens 46, 47, 48 e 49 – Documentos explicativos do processo de trabalho, colocados na exposição 3 8[avos] visuais.....	72
Imagens 50 e 51 – trabalhos do 8ºA e material usado no projecto visível na exposição 3 8[avos] visuais .....	73
Imagens 52 e 53 – Cartaz da exposição 3 8[avos] visuais exposto da Câmara Municipal de Évora...	73
Imagens 54, 55, 56, 57 e 58 – Vista geral e concerto da inauguração da exposição 3 8[avos] visuais .....	74
Imagens 59, 60, 61 e 62 – Exposição do equipamento requalificado na unidade didáctica “Projectando Práticas”, pela turma do PIEF. ....	75
Imagens 63, 64 e 65 – Capa, contra capa e desdobrável do catálogo para visita no Elétrico 28, em Lisboa. ....	75
Imagens 66, 67, 68, 69, 70 e 71 – Visita de Estudo à Fundação Ricardo Espírito Santo. ....	76

## **Documentos**

Documento 1 – Autorização e co-responsabilização entregue aos encarregados de educação para efeitos da visita de estudo.....	68
Documento 2 – Proposta de actividade entregue à direcção da escola, para efeitos da visita de estudo.....	69

## **Tábua de abreviaturas**

PES – Prática de Ensino Supervisionada

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

ME – Ministério da Educação

CNEV - Currículo Nacional de Educação Visual

CNGDA – Currículo Nacional de Geometria Descritiva A

DREA – Direcção Regional de Educação do Alentejo

LEII – Língua Estrangeira II

DBAE - Discipline-Based Art Education

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEI – Projecto Educativo Individual

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

**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 nas Escolas Básica 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 3<sup>rd</sup> Cycle of Basic and Secondary Education*, and it is focused in the teaching practice developed in André de Resende and Gabriel Pereira Schools, 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 includes two final appendices with significant evidence of the developed activities.

## **Introdução**

O presente relatório tem como objectivo apresentar o trabalho desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada, visando a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário.

Esta experiência decorreu ao longo de oito meses os quais seriam distribuídos por dois ciclos de ensino, neste caso, o oitavo e o décimo primeiro ano. Uma vez que surgiu a hipótese de permanecer a leccionar a turma do oitavo ano a par das turmas de décimo primeiro, continuei o projecto neste ciclo de ensino.

Para elaboração deste documento foram tidos como referência alguns documentos oficiais relativos ao sistema de ensino e outros de igual importância, tal como relatórios feitos ao longo do processo da PES. É, de facto, impossível descrever, em algo palpável, o que fizemos, vivemos e sentimos durante este percurso que teve tanto de científico como de humano. Ao longo deste testemunho, existirão referências e relatos feitos na primeira pessoa do singular, uma vez que são descritas situações não só relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, mas também com sentimentos pessoais e formação profissional.

Ainda é de ressaltar, e a um nível mais formal, que todos os nomes que aparecem neste relatório, são fictícios, mantendo assim a identidade dos intervenientes sob anonimato por questões de privacidade e segurança. As fotografias anexas a este documento que contêm imagens dos alunos das turmas onde a PES decorreu, estão salvaguardadas pelas respectivas autorizações dos encarregados de educação.

Este relatório está dividido em vários capítulos e subcapítulos tendo um momento inicial dedicado à preparação científica, pedagógica e didáctica, enfocando o conhecimento acerca das instituições escolares, dos alunos, dos currículos e dos conteúdos. De seguida, é referenciada a perspectiva educativa e métodos de ensino, com especial incidência em modelos de ensino relacionados com as artes visuais e com o tema da educação intercultural e cooperativa. São descritas a preparação das aulas, sendo que é especificada uma unidade de trabalho significativa como exemplo da prática desenvolvida. Para finalizar este capítulo, são expostos alguns métodos utilizados na condução das aulas, o impacto sobre os alunos e a avaliação das suas aprendizagens.

É exposta ainda uma análise da prática de ensino e, mais particularmente, uma comparação entre as turmas e disciplinas, registando alguns pontos fortes a sustentar e outros a corrigir. Na continuação, aparece descrita a participação na escola e na comunidade, demonstrando todas as actividades aplicadas nas escolas e fora destas. Por último, é realizada uma reflexão acerca do desenvolvimento profissional e das implicações que a Prática de Ensino Supervisionada (PES) teve na prática lectiva.

## **1. Conhecimento do Contexto**

### **Preparação Científica, Pedagógica e Didáctica**

#### **1.1 Conhecimento da instituição escolar**

A PES decorreu em duas escolas, no início do ano lectivo começámos pela Escola Básica André de Resende e posteriormente integrámos a Escola Secundária Gabriel Pereira.

A Escola Básica André de Resende está situada na Avenida Gago Coutinho, no Bairro da Sr.<sup>a</sup>. Da Saúde em Évora e é constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar, por escolas do 1º ciclo e por uma escola com 1º, 2º e 3º ciclos. O Agrupamento de Escolas número 2 de Évora apresenta, além das já citadas, a seguinte oferta formativa: Cursos de Educação Formação, Educação e Formação para Adultos e o Programa Integrado de Educação e Formação, integrando 873 alunos, sendo que destes 55 alunos têm necessidades educativas especiais.

Esta escola encontra-se em 356º lugar no ranking elaborado pelo Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa em 2010 (CESNOVA, 2010).

Sendo uma escola com uma vasta oferta escolar é, por conseguinte, uma escola integradora e com alunos bastante heterogéneos, tanto a nível de idades como de classes sociais.

O ambiente social da escola e a relação de toda a comunidade é bastante agradável, tendo sido favorável à nossa integração nesta, que aconteceu tranquilamente.

Relativamente à Escola Secundária Gabriel Pereira, sita na Rua D. Domingos Rosado, Évora, e foi fundada em 1970. Recentemente, no ano lectivo de 2008/2009, a escola sofreu obras de remodelação, possuindo agora edifícios novos de boa qualidade.

O pessoal docente, centrado na faixa etária entre os 45 e os 65 anos, é na sua maioria feminino, e o mesmo universo se aplica ao pessoal auxiliar, cuja faixa etária vai dos 25 aos 45 anos.

A escola oferece, além do ensino regular com cursos científico-humanísticos, cursos profissionais e cursos de educação e formação para adultos, básico e secundário. São portanto 1201 alunos a frequentar este conjunto formativo, sendo que destes, 4 alunos têm necessidades educativas especiais relativas a problemas de surdez.

Esta escola encontra-se em 115º lugar no ranking das escolas elaborado pelo Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa em 2010 (CESNOVA, 2010).

#### **1.2 Conhecimento dos alunos**

Como já foi explicado anteriormente, a experiência da PES aconteceu em duas escolas diferentes, ao longo de oito meses que seriam divididos a meio entre duas escolas. Contudo, existiu a possibilidade

de, a par da experiência nas duas turmas de décimo primeiro ano, continuar a leccionar no oitavo ano, hipótese que considerei benéfica para a minha formação, pelo que mantive as três turmas já na segunda parte da PES. Ao longo deste processo, acompanhámos ainda uma turma do PIEF na Escola Básica André de Resende. Convém salientar que esta turma do PIEF foi um desafio que abraçámos, uma vez que não estava previsto nenhum dos mestrandos leccionar nesta turma, mas propus que o fizéssemos em grupo, o que foi aceite pelos meus colegas e pela professora orientadora da escola.

Estavam, além da turma do PIEF, distribuídas à orientadora da Escola Básica André de Resende, três turmas de Educação Visual do oitavo ano, a turma A, B e C. Uma vez que o nosso núcleo da PES era formado por três mestrandos, ficou então confiada uma turma a cada um, sendo que ficou estabelecido que ficaria responsável pela turma A. Decidimos ainda que seria positivo que todos acompanhássemos as aulas dirigidas uns dos outros, partilhando assim experiências.

Posto isto, segue-se a caracterização das turmas que me eram mais próximas, o 8ºA, a turma do PIEF, o 11ºL e o 11ºO.

### **8ºA**

A análise desta turma foi elaborada com base no Plano Curricular de Turma, cedido pela directora de turma e por observações e respectivas reflexões das aulas.

A turma A do oitavo ano era constituída por dezassete alunos, seis rapazes e onze raparigas, cuja média de idades se situa nos treze anos (ver apêndice A – tabela 1). No entanto, a turma deu início a este ano lectivo com dezoito alunos, sendo que este décimo oitavo aluno, que entretanto desistiu, era de nacionalidade ucraniana e só frequentou as aulas durante duas semanas, pelas dificuldades de comunicação.

A turma resultou da fusão de duas turmas de 7º ano que, por decisão da DREALentejo, tiveram de ser reestruturadas, tendo em vista a junção dos alunos em função da LEII - Espanhol ou Francês. Nesta sequência, surgiu a reorganização dos dois grupos de alunos, permanecendo na turma A aqueles que haviam optado pela disciplina de Espanhol.

Era uma turma heterogénea em termos socio-económicos, culturais, de aproveitamento escolar e de interesses. A generalidade dos alunos revelou-se participativa, interessada e empenhada, apesar de, por vezes, apresentarem comportamentos exageradamente infantis e desrespeitadores das regras estabelecidas. Em termos de ambiente de trabalho, ainda se verificou alguma dificuldade de concentração, com demasiada dispersão da atenção através de conversas paralelas. Três alunos demonstravam grande dificuldade na concentração e atenção, bem como no respeito das regras, nomeadamente no que se refere à participação.

No ano lectivo anterior, quatro alunos foram alvo de planos de recuperação, pelas dificuldades que continuaram a ser notadas ao nível da comunicação, da timidez, do ritmo lento de trabalho e de raciocínio, não tendo havido ninguém com planos de acompanhamento ou de desenvolvimento.

É de registar também que as disciplinas da área das expressões eram as que os alunos tinham melhores resultados, por oposição à matemática e à língua portuguesa, disciplinas nas quais os alunos manifestavam maior insucesso.

No que diz respeito aos problemas de saúde, um aluno tinha um problema num rim, outro aluno apresentava um quadro de dislexia e de défice de atenção, um outro tinha epilepsia, por último, existia um aluno que sofria de várias alergias, hidrocefalia e epilepsia.

Relativamente a alunos com NEE, existiam vários alunos que beneficiavam de algumas alíneas do Decreto-lei 3/2008 a outras disciplinas, mas somente uma aluna tinha adequações na disciplina de Educação Visual, ao nível da adaptação no processo de avaliação.

A aluna Ana, que sofre de hidrocefalia e epilepsia, terá um destaque neste texto pelo facto de ter influenciado em grande parte o planeamento e condução das aulas e também o meu desempenho enquanto mestranda em formação pedagógica.

A caracterização da aluna foi baseada num Relatório de Apoio Educativo e no Programa Educativo Individual, fornecidos pela directora de turma, tendo sido autorizada a sua utilização no presente relatório pelo encarregado de educação da aluna, permitindo perceber melhor o problema da aluna, as suas limitações e potencialidades.

Esta aluna tinha um comportamento adequado, não perturbando o desenrolar das actividades, contudo era bastante lenta na realização das mesmas, acrescentando a isto uma enorme falta de autonomia que seria contrabalançada com um grande nível de persistência e preocupação pelos trabalhos. Ao longo da PES foi notável a evolução desta aluna tanto ao nível da produtividade, da autonomia, tal como a integração no grupo/turma. Na matriz sociométrica pode-se constatar que a aluna tem o sétimo melhor índice sociométrico da turma, sendo esta uma prova de que os colegas a integram de forma visível e positiva, o que parece confirmar a argumentação actualmente existente acerca da “escola inclusiva”. Não obstante estes dados, acresce ainda a observação directa e atenta durante a PES, que permitiram melhor caracterizar o grupo enquanto turma e enquanto alunos individuais (ver apêndice A, tabela 2).

Como complemento da caracterização da turma e com o objectivo de conhecer melhor os alunos a nível social, foi aplicado um questionário baseado no teste sociométrico de Northway e Weld (1976). Este teste permitiu um maior sucesso escolar e favoreceu o clima da aula, uma vez que se pode definir o grau de atracção e coesão entre os alunos da turma, a rede de proximidade entre eles e a estrutu-

ra do grupo. Depois do preenchimento dos questionários os resultados foram analisados e interpretados.

De acordo com Northway e Weld (1976), o questionário é uma forma simples de perceber com quem as pessoas gostariam ou não de contactar em determinadas situações. Compreende-se que é de extrema importância ter à disposição um instrumento, de fácil aplicação, susceptível de nos fornecer indicações acerca das relações sociais dos grupos, assim como, sobre a posição e o papel de cada indivíduo nesses mesmos grupos.

## **PIEF**

A caracterização da turma do PIEF foi feita com base no Projecto de Constituição de Turma e na observação directa do grupo ao longo da experiência lectiva. A disciplina que leccionámos nesta turma foi Educação Artística e Visual.

A turma teve início com sete alunos, aos quais no final do primeiro período se somaram mais três e, no desenrolar do segundo período, foram integrados mais dois, perfazendo um total de doze alunos, quatro raparigas e oito rapazes, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos.

A criação do projecto PIEF assentou, de uma forma geral, no desinteresse de alguns alunos pela escola, na prevenção do abandono escolar e na erradicação do trabalho infantil. Neste caso, a maioria dos alunos já ficou retida várias vezes e alguns alunos já abandonaram a escola também em diversas ocasiões. Esta ausência no sistema educativo origina situações de exclusão social e a entrada precoce no mercado laboral.

No que concerne ao contexto socioeconómico dos alunos que integraram esta turma pôde-se verificar que a maioria dos jovens eram provenientes de *“famílias desestruturadas, com fracos recursos económicos e habilitações académicas muito baixas (predominância do 1º ciclo). Os pais estão, de um modo geral, desempregados ou trabalham no sector terciário: construção civil e serviços. Quatro famílias beneficiam do Rendimento Social de Inserção.*

*Em alguns casos, as famílias têm uma grande instabilidade emocional causada por problemas sociais como toxicoddependência, álcool, delinquência, negligência, etc.*

*As sinalizações incidem sobretudo sobre aspectos como elevados índices de absentismo e/ou abandono escolar efectivo, comportamentos de risco e alguns comportamentos disruptivos apontando para a delinquência”* (Projecto de Constituição de Turma; 2010: 7).

Estes aspectos sociais, económicos e familiares originam muitas vezes uma enorme carência de afecto e atenção que se traduziam muitas vezes “em posturas nas aulas extremamente irregulares, por vezes conflituosas e agressivas, revelando-se em faltas de respeito e uso de linguagem imprópria” (Projecto de Constituição de Turma; 2010: 8).

## **11ºL**

Para fazer esta caracterização foi analisada a base de dados recolhida pela Directora de Turma. A turma do décimo primeiro ano da disciplina de Geometria Descritiva A é formada por dezasseis alunos, dos quais doze são do sexo feminino (ver apêndice A – tabela 3).

Os alunos são maioritariamente de nível social médio/alto, e quase metade dos encarregados de educação têm formação académica a nível do ensino superior.

Os alunos demonstraram que a disciplina de Geometria Descritiva A é uma das preferidas sendo, ao mesmo tempo, a disciplina onde têm mais dificuldades. Grande parte dos alunos mostrou vontade de ingressar no ensino superior, tendo sido o curso de arquitectura o mais nomeado como provável e potencial percurso académico.

Os alunos mostraram, ao longo do período, uma boa relação de companheirismo, solidariedade e partilha de experiências e conhecimentos. Notou-se também a existência de alguns grupos mais íntimos mas que não originaram nenhum tipo de problema, até porque a turma demonstrou sempre um comportamento exemplar. Em termos de desempenho, é uma turma com bons resultados, contudo, no segundo período as suas classificações a esta disciplina diminuíram consideravelmente, o que tende a ser comum relativamente à matéria leccionada, segundo informações transmitidas pelo professor orientador da escola. São alunos muito participativos e empenhados, manifestando sempre disponibilidade e vontade de ver e conhecer “coisas” novas.

Existia um aluno com problemas de visão, que foram detectados logo no início, o que influenciou a preparação das aulas ao nível dos materiais didácticos.

## **11ºO**

A turma do décimo primeiro ano, à qual nós leccionámos a disciplina de História da Cultura e das Artes, era composta por doze alunos, sendo que só existia um aluno do sexo masculino. Era uma turma bastante heterogénea, em termos sociais, económicos, de interesses e de capacidades, podendo-se perceber estes aspectos na observação directa e nos resultados obtidos ao longo do percurso académico.

A turma, de um modo geral, tinha um bom comportamento, os alunos eram muito participativos e interessados, notava-se, contudo, poucas capacidades ao nível da captação dos conteúdos e respectiva aplicação. Verificava-se algum cansaço por vezes nos alunos que, pelo que pudemos saber, se devia à elevada carga horária lectiva e pelo facto de uma grande maioria dos alunos residir fora da cidade.

Existia uma aluna que tinha problemas graves de audição mas que eram facilmente colmatados pela recolocação desta na sala e pelo interesse que esta demonstrava pela matéria, mesmo assim, notava-

se que era uma aluna excluída do grupo. Esta exclusão poderia acontecer pelo facto de ela ter bons resultados nas disciplinas, por algumas atitudes incorrectas da aluna com os colegas e pela constante necessidade que ela tinha em chamar a atenção. É de notar que a aluna fazia associações de ideias e de conceitos extraordinárias.

O único aluno do sexo masculino desta turma destacava-se do grupo não só por ser do sexo em minoria mas também pelo seu constante interesse, pelas suas capacidades e pelo seu carácter extrovertido. Era um aluno que proporcionava bons momentos nas aulas pelas suas questões pertinentes.

### **1.3 Conhecimento dos currículos**

O currículo, etimologicamente oriundo de *currere*, pode ser considerado como caminho ou jornada, a sequência ordenada de experiências de aprendizagem, perfazendo um conjunto de conteúdos a ensinar, como trajectória e projecto com propósitos definidos, recorrendo a processos de educação formal, perfazendo o somatório de experiências educativas vividas em contexto escolar.

Segundo Pacheco (2001), o currículo é um processo de construção e desenvolvimento, interactivo, confluyente de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais e escolares), onde existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas, consagrado através da autonomia das escolas.

O currículo implica, assim, a contribuição de vários agentes, não só os seus destinatários que são os alunos, bem como os seus intermediários, que são os professores. Contudo, há um outro elemento que merece especial relevo quando se fala da importância do currículo no processo de ensino-aprendizagem: a escola. O conceito de “escola” permite uma amplitude de interpretações que estão ainda longe de encontrar uma definição única e estanque. Enquanto instituição, a escola é uma invenção histórica, fruto de transformações que ocorreram no mundo contemporâneo. É definida como o espaço por excelência da aprendizagem e, se bem que esta seja associada aos alunos, é também um local de aprendizagem para os professores “num processo de permanente socialização profissional e construção identitária” (Canário, 2005: 148). As mudanças económico-sociais que têm vindo a afectar a sociedade moderna tiveram implicações na própria concepção de escola, entendida como “uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer” (Canário, 2005: 61). A construção da escola deve responder às exigências da própria sociedade, a qual impõe padrões de qualificação académica e profissional cada vez mais elevados. Essas exigências são impostas tanto aos alunos quanto aos professores, cuja formação se pretende que seja completa, consistente e eclética, daí a importância da prática de ensino supervisionada.

Assim, e com a crescente importância dada à formação académica, o ensino obrigatório vai sendo progressivamente prolongado desde a “primária” dos anos 60 até às propostas mais recentes para se

estender até ao secundário. Esta adaptação não é um processo imediato e espontâneo e conta não apenas com alterações ao nível da instituição escola, como também a nível político e familiar. A questão do currículo é, por isso, um dos aspectos fundamentais a ser trabalhado pelo professor.

O currículo deve ser aberto, aplicado na realidade educativa, afastado de uma formalidade que se revela progressivamente infértil na aquisição de conhecimentos, devendo ser passível de adaptação flexível do currículo base, globalizante de todos os alunos e de mínimos ou etapas a atingir, diagnosticando as reais necessidades e susceptível de adaptações, face ao ritmo das aprendizagens e o controlo que os diferentes alunos e a turma mantêm sobre a actividade e intensidade escolar, tendo a criatividade do professor um papel crucial para que este seja recriado. Posto isto, para uma maior eficácia, procura-se que o professor seja reflexivo e crítico, centrado no processo de ensino-aprendizagem.

A transposição praxista e pragmática do currículo formal não depende unicamente das concepções e estratégias delineadas pelo professor, mas também das sinergias estabelecidas entre os elementos do grupo/turma, a dinâmica da turma com o professor e a vivência de experiências e actividades capazes de aumentar a proximidade e empatia entre o grupo. A existência de tais práticas de acordo com Boudon (1977, citado por Perrenoud, 1995: 53) pode ter “um efeito nefasto sobre o projecto didáctico do professor”, conduzindo assim à evidente dissertação da existência de um currículo escondido, moralmente aceite e necessário, como percurso subconsciente e unificador das aprendizagens do currículo formal e real, fomentador da socialização como futuros profissionais e actores activos de uma sociedade global.

Segundo Pacheco (1999, citado por Flores & Flores, 2000: 85), a gestão do currículo em Portugal baseia-se numa “decisão recentralizada assumindo que na base da orientação das políticas educativas mais recentes, sobressai um modelo descentralista-centralista que, por um lado, perspectiva as escolas como locais de (re)construção do currículo e, por outro, reafirma o papel predominante da Administração Central na sua configuração”.

O professor, agente fundamental na idealização construtivista do currículo e suas aprendizagens, deve construir propostas de flexibilização do currículo, determinando assim o conjunto das aprendizagens nucleares (Pacheco, 1999) que os alunos devem possuir para determinado nível de escolaridade, embora tenha que agir desconstruindo a estrutura curricular, geratriz de inovação, identificando competências, objectivos, conteúdos, meios, avaliação e organização temporal, capazes de serem apropriados e leccionados em novas situações, metodologias ou mesmo técnicas/suportes, com múltiplos ritmos, expectativas, potencialmente multicultural, conduzindo à imperiosa necessidade de estabelecimento concertado e cooperativo de projectos curriculares, de natureza transdisciplinar.

#### **1.4 Conhecimento dos conteúdos**

A formação em didáctica de artes visuais e a consequente leccionação na área, são das mais abrangentes e ecléticas ao nível de áreas científicas, de disciplinas e de conteúdos. Se tivermos em conta que um professor de Artes Visuais poderá leccionar disciplinas como Geometria Descritiva, História da Cultura e das Artes, Design de Comunicação, Design de Interiores e Exterior, Oficina de Arte, Oficina de Multimédia, Desenho, Vitrinismo, Educação Visual, Expressão Plástica, Educação Artística e Visual, sendo estes só alguns exemplos das possíveis disciplinas, podemos perceber que a formação inicial dos professores é muito importante, mas que não será menos que a formação que este terá de fazer ao longo da sua carreira. Com isto, pretendeu-se fazer uma análise profunda aos currículos das disciplinas que foram leccionadas durante a PES, salvaguardando que a análise dos currículos nesta área deverá ser sempre muito mais abrangente.

Na PES tivemos oportunidade em contactar com ciclos de ensino e com disciplinas muito diferentes, que requereram abordagens distintas, tanto ao nível do estudo do currículo, da escolha dos conteúdos e, de uma forma mais geral, da comunicação, da relação aluno/professor, entre outros parâmetros e estratégias. Foi então essencial, durante todo o ano lectivo, ter em conta, como base educativa e pedagógica, os Currículos Nacionais, neste caso de Educação Visual e de Geometria Descritiva e o Programa de História da Cultura das Artes. Estes documentos, sendo elaborados por especialistas, são o ponto de partida para qualquer planeamento sendo que devem ser adaptados ao contexto a que se destinam as unidades de ensino.

Nas duas turmas da Escola Básica André de Resende, foi feito um teste diagnóstico idêntico que permitiu verificar os níveis de criatividade no desenho e na utilização dos materiais, a expressão e a narrativa. Apesar de ter o mesmo nível, uma das turmas (PIEF) demonstrou maiores dificuldades, pelo que os resultados foram bastante diferentes. Posteriormente foi planeada uma unidade didáctica para cada turma, que será explicitada noutro ponto.

Na turma do oitavo ano, as principais preocupações, tal como o Currículo Nacional de Educação Visual (CNEV) indica, foram “desenvolver a criatividade, bem como a capacidade de expressão e comunicação, a compreensão das artes no contexto e a apropriação das linguagens elementares da arte” (Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, s/d: 152).

Ainda segundo o CNEV, o aluno deve ter a possibilidade de experienciar aprendizagens diversificadas que originem desenvolvimento pessoal e crescimento artístico, pelo que se incentivaram práticas de investigação, promovendo “projectos de pesquisa em artes. Explorando um determinado tema/situação/problema com significado para o aluno, baseando a recolha e tratamento da informação” (Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, s/d: 150), e explorando o tema da Multiculturalidade.

Ainda relativamente às experiências de aprendizagem e às duas unidades didáticas planeadas para a turma do oitavo ano e seguindo as propostas do CNEV, produziu-se uma exposição, promoveu-se a “assistência a diferentes espectáculos/exposições/instalações e outros eventos artísticos – assistir a espectáculos de naturezas e orientações estéticas diversificadas; estimulou-se a prática interdisciplinar; o contacto com diferentes tipos de culturas artísticas; a exploração de diferentes formas e técnicas de criação e de processos comunicacionais” (Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, s/d: 151). Para dar cumprimento a estes pressupostos realizaram-se duas visitas de estudo, foram também estudados e usados como ponto de partida para o desenho cinco textos jornalísticos, foram igualmente mostradas obras de arte de outras culturas e debatidos temas multiculturais e foram usadas ainda diversas formas de expressão artística.

No conjunto das duas unidades didáticas pretendeu-se que os alunos desenvolvessem o domínio da comunicação visual e as competências específicas dos elementos da forma. Posto isto, e em relação ao primeiro domínio, os alunos utilizaram o desenho de ilustração e a arte em geral como forma de demonstrarem sentimentos, interpretações e ideias e representam-no de forma expressiva e rigorosa, reconheceram a diversidade de formas de representação e souberam adequá-las, percebendo que são adaptadas conforme o seu criador.

No que concerne ao segundo domínio, dos elementos da forma, respondemos ao que está prescrito pelo CNEV relativamente ao ano lectivo em questão, com uma unidade didáctica que incidiu na representação da figura humana, mais precisamente de auto-retratos, tendo em conta relações básicas de estrutura e proporção. Ainda se pretendeu que os alunos apreendessem noções de volumes, que aplicassem a cor, de forma a criar composições harmoniosas e equilibradas e que desenvolvessem a motricidade na utilização de técnicas diferentes e com grau de dificuldade adequado ao seu nível etário.

Nas duas aulas supervisionadas na turma do oitavo ano, inseridas, cada uma, numa unidade didáctica diferente, foram abordados conteúdos, competências específicas e competências a adquirir diferentes. A primeira aula enquadrava-se na unidade didáctica “Linoleogravando a Multiculturalidade” e baseava-se na comunicação visual e nos elementos da forma e as competências específicas eram: identificar características da arte de diferentes culturas; comparar diferentes formas de expressão artística; identificar conceitos em obras artísticas e descodificar diferentes linguagens e códigos das artes. Estas competências foram adquiridas através da apresentação digital sobre a história e origem das técnicas de impressão, da enumeração e explicação de várias técnicas de impressão, do esclarecimento de alguns conteúdos e da exposição e análise de diversas obras de arte.

Na segunda aula supervisionada, inserida na unidade didáctica “Auto-Retrato, Proporção e Expressão”, os conteúdos abordados foram a percepção visual da forma, qualidades formais, geométricas e

expressivas e o papel da imagem na comunicação através das seguintes competências específicas: “reconhecer, através da experimentação plástica, a arte como expressão do sentimento e do conhecimento; compreender que as formas têm diferentes significados de acordo com os sistemas simbólicos a que pertencem; entender o desenho como um meio para a representação expressiva de formas; representar expressivamente a figura humana compreendendo relações básicas de estrutura e proporção; desenvolver a capacidade de selecção e aplicação de técnicas no processo de criação artística e reconhecer a importância das imagens no comportamento das pessoas” (Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, s/d: 153, 158 e 160). Para conseguir que os alunos alcançassem os objectivos pretendidos nesta aula fez-se uma abordagem do auto-retrato através das várias possibilidades da sua produção, mostrando diversos autores de várias épocas, com representações literárias e pictóricas, mais figurativas ou mais abstractas, com mais ou menos carácter psicológico, sendo que estiveram bem presentes os três eixos estruturantes da didáctica das Artes Visuais sugeridos pelo CNEV: fruição/contemplação, produção/criação e reflexão/interpretação.

Respeitante à abordagem do programa em relação ao planeamento para a turma do PIEF, uma vez que este projecto não tinha programa científico próprio, tentámos basear-nos nas competências gerais do projecto e em algumas específicas do CNEV. Posto isto, pretendeu-se que as artes “perpassassem as vidas das pessoas [alunos], trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que vivem. A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflecte-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento” (Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, s/d: 149).

No Projecto de Constituição de Turma do PIEF pudemos perceber que podíamos associar algumas das competências gerais deste projecto ao CNEV e tentámos relacioná-las, integrá-las e estimulá-las, sendo estas: “mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; usar adequadamente linguagens das diferentes áreas dos saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados; pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa; cooperar com outros em tarefas e projectos comuns e relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida” (Projecto de Constituição de Turma; 2010: 9).

Desta forma, desenvolveram-se as capacidades dos alunos em seleccionar técnicas e materiais adequados aos seus objectivos criativos, de forma a adquirir conceitos específicos, aplicar esses concei-

tos em situações novas, desenvolver a motricidade fina, a concentração e atenção, e perceber a importância da forma e da função, e o quão interessante é a conjugação das duas. Também se deu muita importância à manipulação e à organização do espaço, tanto ao nível de sala de aula como de projectos realizados, apreendendo os conceitos de funcionalidade e equilíbrio.

Na Escola Secundária Gabriel Pereira, por termos iniciado a nossa PES no início do segundo período, os planos anuais já estavam delineados, e seguiam tanto o Currículo Nacional de Geometria Descritiva A como o Programa de História da Cultura e das Artes. Estudámos e analisámos os referidos programas e fizemos algumas escolhas nas matérias que gostaríamos de leccionar em ambas as turmas. Este facto aconteceu uma vez que a carga lectiva era bastante elevada e o professor orientador tinha somente duas turmas, então seria bastante complicado leccionarmos todas as aulas pela complexidade dos programas. Ao nível do planeamento a médio prazo, foi sempre feito em parceria com os colegas de núcleo da PES.

O Currículo Nacional de Geometria Descritiva A dispõe, para o décimo primeiro ano, os seguintes conteúdos: o paralelismo e perpendicularidade de rectas e de planos, os métodos geométricos auxiliares, os problemas métricos, as figuras planas, os sólidos, as secções, as sombras e as representações axonométricas.

No que diz respeito às finalidades, objectivos e competências a desenvolver, baseámo-nos no Currículo Nacional e no Programa de Geometria Descritiva da escola, no qual aparecem os mesmos pressupostos, contudo no segundo documento encontram-se um pouco mais detalhados.

Desta forma, as finalidades propostas pelo Currículo Nacional assentam no desenvolvimento da capacidade de “percepção dos espaços, das formas visuais e das suas posições relativas, da visualização mental e representação gráfica, de formas reais ou imaginadas, de interpretação de representações descritivas de formas, de comunicar através de representações descritivas, de formular e resolver problemas, de promoção da auto-exigência de rigor e o espírito crítico e da promoção na realização pessoal mediante o desenvolvimento de atitudes de autonomia, solidariedade e cooperação” (Xavier, & Rebelo, 2001: 5).

Nós acompanhámos, planeámos e leccionámos dois conteúdos em específico, as secções de sólidos e as sombras de pontos, rectas, figuras planas e sólidos, sendo que a aula assistida incidiu sobre a representação de sombras de segmentos de recta, no Plano Horizontal e Frontal de Projecção, na noção de ponto de quebra e na sombra de um segmento de recta paralelo a um dos planos de projecção.

No que respeita os objectivos, os pressupostos anteriormente referidos são transversais aos dois anos lectivos, décimo e décimo primeiro ano, pelo que irão ser aqui expostos os objectivos específicos da aula supervisionada. Estes basearam-se no CNGDA, sendo que alguns foram adaptados à unidade de

ensino em causa e consistiram em: “relacionar a sombra projectada de segmentos de recta com a sombra projectada de pontos; representar a sombra projectada de segmentos de recta; usar vocabulário específico da Teoria das Sombras; desenvolver a capacidade de ver no espaço; ser rigoroso no desenho; perceber e avaliar no espaço” (Plano de aula do dia 21 de Fevereiro).

É de notar ainda que todos os conteúdos abordados em Geometria Descritiva A têm sempre precedência nas matérias anteriormente leccionadas, e mesmo que se aborde um tema novo há sempre relação com os anteriores, portanto mesmo que as unidades de ensino tenham objectivos e competências específicas, existem sempre outras subjacentes.

A disciplina de História da Cultura e das Artes estava inserida num curso de ensino profissional, neste caso de Design de Interiores e Exteriores, por conseguinte o seu programa e método de ensino é diferente da disciplina inserida no currículo regular. A disciplina está dividida por módulos entre os respectivos períodos, que são leccionados e avaliados independentemente uns dos outros. O programa desta disciplina é bastante flexível tanto em termos de planificação anual como em termos de matérias e materiais.

Está previsto para o décimo primeiro ano que os módulos a leccionar sejam os módulos da Cultura do Palácio - época Renascentista, a Cultura do Palco – época Barroca, a Cultura do Salão – Rococó e a Cultura da Gare – Romantismo, Realismo e Impressionismo tendo a nossa experiência da PES coincido com a leccionação dos dois últimos módulos.

Segundo o programa da disciplina, os alunos, durante o ano lectivo, devem desenvolver as seguintes competências: “pesquisar, seleccionar e organizar informação diversificada de uma forma autónoma, responsável e criativa, compreender o objecto artístico como documento/testemunho do seu tempo histórico, evidenciar uma atitude crítica enquanto receptor de objectos de cultura, mobilizar os conhecimentos adquiridos na disciplina para criticar a realidade contemporânea, enquadrar as categorias de cada área artística na análise conjuntural do tempo e do espaço (histórico e cultural) para desenvolver referenciais profissionais específicos da sua área, mobilizar os conhecimentos adquiridos de modo a preservar e valorizar o património artístico e cultural e interiorizar a defesa do património como acto de cidadania” (Programa de História da Cultura e das Artes; 2007: 7-8).

A aula supervisionada estava inserida no último módulo, e incidiu no Impressionismo, para o qual estava planeada somente uma aula. Sendo um tema muito vasto, a planificação desta unidade de ensino não foi fácil, sobretudo na selecção de conteúdos. Além da pintura impressionista, foram também expostas fotografias, gravuras e foi dada a conhecer alguma música impressionista, obras e temas que foram contextualizados na história geral. Os objectivos da aula foram adaptados à especificidade desta, tendo como base o Programa Nacional, e estes basearam-se na percepção dos antece-

dentes/influências deste grupo, numa visão geral de artistas, obras e fotografias destes, em algumas obras mais marcantes de Manet, Monet e Toulouse-Lautrec e na música da época.

## **2. Planificação e Condução de aulas, impacto e avaliação das aprendizagens**

### **2.1 Perspectiva educativa e métodos de ensino**

Em primeiro lugar, gostaria de referenciar que, a meu ver, existe um grande desfasamento cronológico entre as teorias educativas relacionadas com a arte e a didáctica propriamente dita. Ou seja, enquanto já existem teóricos como Efland que defendem a pedagogia contemporânea, ainda existem professores seguidores da pedagogia moderna ou até tradicional/tecnicista.

São notáveis as intenções e finalidades da pedagogia contemporânea e a sua adequabilidade ao contexto histórico e artístico actual, sendo que este ensino de arte pretende que os alunos entendam criticamente a sociedade e a cultura, defende ainda que a arte é “um poderoso instrumento para resgatar a auto-estima, fortalecer a identidade, ao mesmo tempo que pode contribuir e propiciar a inclusão social e a educação para a cidadania e democracia” (Franz & Kugler; s/d: 9). Estes aspectos estão certamente na mente e na prática de professores de arte e de outras áreas, até porque é inevitável sentir a necessidade que os alunos têm em que sejam evitadas e combatidas situações ligadas a repressões, maus tratos, incapacidades e desigualdades. Contudo, estamos ainda em tempos de transição e é inevitável adoptar ainda alguns métodos tradicionais, baseados na expressividade, no desenho e na preparação para o mundo laboral ou processos de ensino modernos que segundo Parsons (citado por Franz & Kugler; s/d), se baseiam na promoção da sensibilidade, da criatividade, da percepção, do sentido estético e das aptidões técnicas.

O CNEV propõe que durante o 3º ciclo as competências específicas dos alunos devem ser adquiridas segundo três processos: fruição/contemplação, produção/criação e reflexão/interpretação, sendo que é um método de ensino que pode ser associado ao que foi sugerido pela pedagoga Ana Mae Barbosa, a Proposta Triangular. Esta proposta encara como indispensável, além do “fazer artístico” e da “leitura da imagem”, a História da Arte. Deste modo, Ana Mae Barbosa, segundo Valeska Bernardo (1999), pretende que, através da História da Arte, se contextualize o artista e a sua obra no meio social e cultural, que com a “leitura da imagem” aprendam a ver, criticar e interpretar a imagem e, por fim, que com o “fazer artístico” o aluno aprenda a seleccionar materiais, técnicas e temas.

A Proposta Triangular tem como base de fundamentação a DBAE. Os princípios deste método de ensino foram desenvolvidos por Elliot Eisner e Manuel Barkan, na década de 60, e os seus eixos orientadores vieram a influenciar os da Proposta Triangular com a diferença de que a “leitura da imagem” é desdobrada em Crítica de Arte e Estética.

Ainda como pedagogos contemporâneos, que propõem métodos de ensino mais ou menos adequados ao contexto em que vivemos, temos ainda as propostas de Fernando Hernandez que defende a cultura visual como um meio para a “compreensão do ser humano e das transformações do mundo” (Santos, 2000:1). O autor defende ainda que o saber artístico influencia a capacidade de resolução de problemas, de interpretar, de compreensão, de distinção e decisão, sendo que prepara não só o indivíduo para o mercado laboral, mas principalmente para a vida.

Qualquer método de ensino deve ser encarado como um exemplo e não como um modelo que pode ser reproduzido da mesma forma em contextos diferentes, com intervenientes diferentes e com mais ou menos recursos. Estas metodologias de ensino são um excelente ponto de partida, são óptimos objectos de reflexão que podem e devem ser adaptados aos diversos meios.

Ao longo do ano lectivo, e principalmente no 3ºciclo, tentou-se seguir o modelo proposto pelo CNEV, contudo com uma inclinação para a Proposta Triangular. Existiu sempre uma enorme preocupação para que as unidades didácticas contemplassem sempre uma parte de contextualização histórica, onde foi dado ao aluno a hipótese de absorver informação e aumentar a sua cultura visual, histórica e geral, onde foram debatidos temas e conceitos. Existiu também sempre lugar para a análise de obras com estimulação da crítica e interpretação dos alunos e por último deu-se igualmente sempre muito valor à criação/produção onde se pretendeu desenvolver a motricidade dos alunos com técnicas novas e onde os alunos puderam apreender a seleccionar técnicas e materiais adequados aos seus objectivos.

Ao nível do ensino secundário, nas experiências feitas na disciplina de História da Cultura e das Artes esteve sempre presente a importância de ver, saber ler e aprender a fazer, sendo que a produção neste caso apareceu em forma de desenho, de poesia, de prosa, entre outros. Na disciplina de Geometria Descritiva A, sendo uma matéria onde a resolução de exercícios, que consiste na parte prática, tem um lugar central para compreensão da parte teórica, e sendo uma disciplina mais objectiva e científica, o método de ensino foi diferente. As unidades de ensino tinham uma incidência teórica maior ou menor, contudo sempre existente, e a componente prática tinha normalmente um grande peso ao nível da condução de aula. Contudo, ao percebermos que História da Cultura e das Artes não fazia parte do currículo dos alunos, tentámos incluir em várias aulas, momentos de visualização e análise de imagens que, pelo interesse dos alunos, gerou quase sempre debates interessantes e produtivos, como na aula que explorámos com mais veemência a obra *One and Three Chairs* de Joseph Kosuth.

Uma referência que foi tida sempre em conta foi a teoria de Dewey a qual apoia que a experiência é o conhecimento e de Paulo Freire que defende que o conhecimento é a consciência dessa experiência (Barbosa, s/d). Tentou-se que os momentos de aprendizagem fossem proporcionados por experiên-

cias reais ou manipuladas, onde foram utilizados exemplos do quotidiano ou especulados, como situações exteriores à aula que eram trazidas para estas ou textos e vídeos debatidos em sala de aula. A primeira unidade didáctica desenvolvida na turma do oitavo ano, “Linoleogravando a Multiculturalidade”, como o próprio nome indica, incidiu em grande parte no tema da diversidade cultural. Esta questão foi apontada várias vezes nas disciplinas da didáctica das artes visuais no âmbito do MEAVBS como sendo um assunto muito investigado actualmente e de grande importância artística e pedagógica. Foi também escolhido, como base deste projecto, devido à heterogeneidade da turma no que diz respeito a interesses, capacidades e necessidades. Deste modo, verificaram-se na turma algumas situações de racismo e eram também evidentes algumas diferenças no tratamento relativas aos alunos com NEE. Estas questões foram sendo debatidas durante os dois períodos lectivos nesta turma, contudo, verificou-se que a pesquisa e aplicação prática desta não tinham sido suficientes, e que o estudo tinha ficado muito superficial. As manifestas lacunas do sistema educativo inclusivo causaram também algumas inquietações, merecendo agora alguma investigação e esclarecimento.

O termo multicultural foi usado com base em alguma pesquisa inicial contudo poderá ter sido erradamente aplicado. Se aprofundarmos um pouco mais o tema, percebemos que existem diferenças significativas entre vários sufixos que incorporam a raiz “cultura”, mas que não são de todo sinónimos. Segundo Leurin (1987, citado por Peres, 1999), o termo “multicultural” refere-se à convivência de grupos, sociedades ou entidades sociais com culturas diferentes. A expressão “pluricultural” indica a convivência de diversas culturas contudo salienta uma situação em particular, sendo muito semelhante à primeira. Transcultural traduz uma alteração de cultura, uma mudança de um grupo para o outro e finalmente, intercultural implica uma coexistência e dependência de indivíduos no meio social.

Assim, percebe-se que o termo mais adequado e que devia ter sido aplicado no projecto de trabalho na disciplina de Educação Visual devia ter sido “interculturalidade”, pela inevitável correlação que existe entre os membros do grupo, respondendo mais assertivamente aos objectivos de reconhecimento da diferença e natural relação com esta. Contudo, a questão da diferença, que é aqui fundamental, foi abordada e foram também combatidos algumas atitudes discriminatórias que se foram notando.

Ainda seguindo o estudo elaborado por Américo Peres (1999) e Maria Diaz-Aguado (2000), podemos perceber que estas questões são desde à muito tempo estudadas, aplicadas e avaliadas. O conceito de educação multicultural apareceu na Europa e nos Estados Unidos no final da década de 60, e foi definido como “a visão que as variações culturais devem ser representadas e transmitidas nos sistemas escolares, de forma que as crianças aceitem a sociedade em que vivem” (Barry *et al*, 1992, citado por Mason, 1999: 8). Até à década de 60, na Europa e Estados Unidos, e provavelmente déca-

da de 70 em Portugal, pela conjuntura política, os modelos pedagógicos enfrentavam as diferenças sociais, económicas e étnicas através do “assimilacionismo”. Ou seja, os grupos majoritários absorviam os minoritários, enfraquecendo a cultura e língua destes, o que permitia, por um lado, facilitar o trabalho dos professores, uma vez que as diferenças dos alunos eram eliminadas e este não tinha de alterar os seus métodos pedagógicos, mas por outro, levava a uma segregação dos alunos de culturas diferentes indo contra os direitos humanos.

A partir da década de 60, devido ao grande aumento da imigração e êxodo rural, os movimentos de defesa dos direitos humanos começaram a exigir que as classes políticas reorganizassem os modelos educativos relativos a classes étnica, económica e culturalmente menosprezadas. Peres (1999) afirma então que “estes movimentos ideológicos, políticos, sociais e de renovação educativa reivindicaram fundamentalmente o direito à educação, à igualdade de oportunidades, à democratização da sociedade e do ensino, uma maior utilização de pedagogias activas, alterações curriculares e o respeito pela soberania e a identidade cultural dos povos” (p.121). É assim que se começam a notar respostas adaptadas ao contexto e às necessidades individuais, uma massificação da educação contudo ainda não para as massas.

Ou seja, a partir da Segunda Guerra Mundial, segundo Santos e Carvalho (s/d), é possível perceber que as preocupações de integração nas escolas não são estritamente relacionadas com as diferenças étnicas mas também culturais, encaradas de uma forma mais abrangente. Assim, acontece um alargamento do campo de estudo em função de dois factores, relacionados entre si, “as alterações históricas nas estruturas das sociedades e a complexificação crescente das interações económicas, políticas e culturais e as alterações sentidas no campo epistemológico das ciências sociais quer em termos conceptuais [...] quer em termos metodológicos” (Santos & Carvalho, s/d: 22).

Relativamente aos alunos com NEE, até à década de 60, em Portugal, a oferta consistia somente nas classes especiais do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, criadas nos anos 40. Nos anos 70 e 80 verificou-se uma proliferação de estabelecimentos de educação especial. Contudo, colocou-se em causa se estas práticas formativas e de acompanhamento eram realmente inclusivas como se pretendia. Esta inquietação é sugerida na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994: 21), que recomenda às organizações não governamentais que “fortaleçam a sua colaboração com as entidades oficiais e que intensifiquem o seu crescente envolvimento no planeamento, implementação e avaliação das respostas inclusivas às necessidades educativas especiais”.

No ano 2008 em Portugal foi publicado um decreto de lei, pelo Ministério da Educação (Decreto-Lei n.º 3/2008), que define a forma de referenciação, avaliação, elegibilidade e tipologia dos alunos que beneficiariam de educação especial. Contempla ainda a diversidade, flexibilidade e adequabilidade dos métodos de ensino individualizados.

Contudo, apesar dos sistemas educativos se irem adaptando às necessidades dos alunos com o objetivo de responder a todas as carências, notam-se ainda dificuldades no acompanhamento dos alunos com deficiência profundas ou multideficiências, sendo colocados em salas específicas para estes problemas.

A escola é um meio de socialização e humanização por excelência, e isso deve ser feito de forma igualitária e justa com todos os seus intervenientes. Deve proporcionar a convivência e o diálogo em paralelo com a actividade instrutiva/educativa onde a diferença deve ser encarada como meio para aprendizagem, encarando-a e aceitando-a. Assim, Peres Gomez, (1992, citado por Peres, 1999), define os objectivos da escola segundo dois eixos complementares: “organizar o desenvolvimento radical da função compensatória das desigualdades de origem, mediante a atenção e o respeito à diversidade e provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos, dispositivos e normas de conduta que a criança assimila na sua vida paralela e anterior à escola” (p.125).

É necessário reconhecer que grande parte das aprendizagens mais significativas das crianças é feita em contexto não formal, ou seja, fora da escola. Este é de certo um ponto de reflexão fundamental acerca das práticas educativas seguidas pelos professores e pedagogos.

Os métodos pedagógicos tradicionais, planeados para turmas e alunos homogéneos são muitas vezes a causa principal da exclusão e intolerância na escola que origina grande parte do insucesso e abandono escolar e violência. Assim, Diaz-Aguado (2000), sugere que, para combater esta crescente desadequação dos métodos de ensino perante os interesses e necessidades de um cada vez maior número de alunos, se atribua um maior protagonismo a estes no seu processo de aprendizagem “ensinando-os a reconhecer e resolver os conflitos de forma positiva, através da reflexão, da comunicação ou da cooperação” (p. 10).

Outro aspecto que desenvolve a intolerância e racismo entre as crianças e jovens é o tratamento que as crianças recebem dos adultos responsáveis pela sua educação. A violência, e tudo o que esta envolve, é cíclica, ou seja, “daremos o que recebemos”. Assim, Diaz-Aguado (2000), defende que se a criança for tratada com dureza, intolerância e inconsistência demonstrará futuramente atitudes semelhantes, ao contrário de relações que se baseiam na afectividade, segurança e consistência.

A educação intercultural baseia-se em três pressupostos referenciados por Diaz-Aguado (2000: 16), como “lutar contra a exclusão e adaptar a educação à diversidade dos alunos, [...], respeitar o direito à própria identidade [...] e progredir no respeito pelos direitos humanos”. A aprendizagem cooperativa é um método de ensino que responde de uma forma bastante eficaz a estes pressupostos básicos. Este dispositivo pedagógico-didáctico de “interacção recíproca” (Cummins, citado por Peres, 1999), proporciona maior êxito escolar quando aplicado em grupos procedentes de minorias étnicas e linguísticas, uma vez que se apoia no diálogo e na cooperação. Este modelo facilita a atracção entre os

seus intervenientes, descobrindo semelhanças entre e eles e desenvolvendo o espírito inter-grupal, melhorando efectivamente os resultados escolares.

Fautyl (1900, citado por Iop, s/d: 154) defende que: *“não existe arte pela arte, ao contrário do que muitas culturas consideram. A arte tem uma funcionalidade e um propósito. Ela é dialéctica e comunicativa [...] A arte tem muitas linguagens. Como existem muitas culturas, há muitas formas de arte que se devem relacionar reciprocamente nos programas educativos [...], a arte representa os símbolos de uma cultura, de um povo ou valores de um grupo e a forma de vida social das comunidades”*.

Na unidade didáctica “Linoleogravando a Multiculturalidade”, foi seguido um procedimento de aprendizagem cooperativa analisado por Slavin (1978, citado por Diaz-Aguado, 2000), que assentava na formação de equipas cooperativas com divisão de rendimentos, ou seja, criaram-se grupos de trabalho heterogéneos, para que aprendessem entre eles sendo que a avaliação final foi feita individualmente. Este modelo de aprendizagem proporcionou um aumento substancial na autonomia e iniciativa dos alunos, que se fez notar no desenvolvimento do projecto seguinte, “Auto-retrato Proporção e Expressão”. Este modelo melhorou ainda o rendimento dos alunos fazendo crescer a sua motivação pela aprendizagem, notando-se por *feedbacks* recolhidos durante as aulas, aumentou o sentido de responsabilidades dos alunos, facilitou as relações dentro do grupo, a capacidade de cooperação e ampliou a tolerância.

A avaliação da unidade de ensino “Linoleogravando a Multiculturalidade”, foi feita de forma individual pelo receio que acontecesse uma interdependência negativa entre o êxito individual e o dos colegas, facto que no final se notou que podia ter acontecido de maneira diferente, e que as metas atingidas podiam ter sido alcançadas em grupo, aumentando o reforço e a ajuda mútua. Contudo, depois desta reflexão, e como forma de expor o trabalho produzido, foram então encadernadas, uma gravura de cada aluno, para que existisse um produto final colectivo. Para estes dois livros foram elaboradas uma capa e uma segunda página de explicação do projecto, e um destes livros foi então entregue como agradecimento, à professora que nos acompanhou à visita de estudo a Lisboa (ver apêndice B – imagem 1 e 2).

A turma do oitavo ano tinha, como já foi referido, um número substancial de alunos com NEE, o que levou a uma reflexão acerca de métodos de ensino e modelos de aprendizagem. Pela heterogeneidade da turma pretendeu-se desde início estimular a cooperação e desenvolver a conduta de ajuda entre os alunos. A conduta de ajuda é uma forma muito positiva e produtiva de orientar as relações sociais, uma vez que quem ajuda tende a melhorar o seu comportamento na mesma direcção da mudança que tenta obter do colega (Diaz-Aguado, 2000).

Para que o processo de ensino aconteça de forma integradora e intercultural é necessário que o professor ceda algum do controlo sobre as actividades académicas e que os alunos trabalhem em grupos heterogéneos, contribuindo para a *construção do conhecimento* (Vygotsky, 1934, citado por Diaz-Aguado, 2000: 22), distribuindo o protagonismo e a igualdade de oportunidades. Ao partilhar esse controlo com os alunos é também preciso que o professor adopte novos métodos e planeie novas actividades. Assim, Diaz-Aguado (2000) sugere que se analise a diversidade existente na turma para formar grupos de trabalho, e nesta turma foi aplicado e analisado um teste sociométrico, foi feita uma análise individual dos alunos, pelas suas fichas de identificação e da turma em geral, através do estudo do Projecto Curricular de Turma, da participação nas reuniões referentes a esta turma e da observação e reflexão das aulas que foram sendo assistidas, leccionadas pela professora titular. Foram ainda seguidas algumas indicações referidas por este autor que se prendem com o planeamento de actividades que estimulem a construção de conhecimento em cada grupo, foram-lhes também ensinadas formas de cooperar e resolver conflitos de forma positiva, nomeadamente situações relacionadas com discriminação. Tentou-se sempre prestar atenção à evolução individual de cada aluno, tendo em conta que esta não foi uma tarefa fácil pelas diferenças de carácter dos alunos, uma vez que uns absorviam muita atenção enquanto outros eram demasiado discretos. Por fim, sugere-se também a distribuição do protagonismo, que foi assegurada com a exposição de todos os trabalhos realizados, tanto dentro da sala de aula como fora, acompanhado por explicação e análise dos trabalhos em conjunto.

Segundo Ana Mae Barbosa (1994, citado por Iop, s/d: 153), “a educação em arte deve exercer o princípio democrático de acesso à informação de todas as classes sociais”. Assim, é necessário oferecer experiências aos alunos que permitam que eles vivam a tolerância como um valor, que a experimentem e observem resultados positivos, para que estas sejam significativas para a sua formação. É impreterível que o sistema de ensino ofereça propostas educativas mais inclusivas, que considerem todas as culturas sem qualquer tipo de discriminação.

## **2.2 Preparação das aulas**

A preparação de uma aula começa muito antes do início desta, ou seja, o planeamento da primeira aula do ano será pensado consoante todas as informações existentes sobre a turma e as teorias e/ou a experiência lectiva que o professor tem. As aulas seguintes serão preparadas, pensadas e planeadas antes do acto de leccionar a aula, para que esta seja eficaz, produtiva e proporcionadora de uma boa experiência para o aluno.

Como já foi referido a análise dos programas e planos anuais das disciplinas são essenciais, para que se perceba o que foi ensinado no ano lectivo transacto e o que ficou a faltar, pelo que será necessário

colmatar essa falha, como é o caso da disciplina de Educação Visual, onde as propostas do Programa Nacional se fundem um pouco entre o sétimo e o oitavo ano. Nos casos das disciplinas onde os planos anuais estão definidos por anos lectivos independentes, esta análise é fundamental também para se cumprir com os objectivos estabelecidos e perceber que tipo de escolhas ainda podem ser feitas, como no caso da disciplina de História da Cultura e das Artes, para a qual existe um Programa Nacional, a partir do qual é feito um plano anual. Porém, o planeamento das aulas tem uma grande flexibilidade nas escolhas dos materiais e conteúdos. Neste caso, não existiu participação na elaboração dos planos anuais, contudo foram estudados com o acompanhamento dos orientadores das escolas.

Na turma do oitavo ano, foi também analisado, de uma forma geral, o teste diagnóstico para se perceber em que níveis estavam os alunos e que aspectos se deveriam desenvolver. Percebeu-se que os alunos tinham alguns problemas ao nível do desenho, da criatividade, da selecção e utilização de materiais, sendo que faziam escolhas de técnicas a usar bastante incipientes e por vezes desadequadas. Resolveu-se então organizar uma unidade didáctica (“Linoleogravando a Multiculturalidade”), na qual os objectivos iniciais se basearam na percepção visual da forma, na exploração do desenho com suportes e ferramentas novas, na descrição de acontecimentos ou ideias através do desenho e no domínio de técnicas novas. Esta unidade didáctica foi leccionada durante vinte e dois tempos lectivos.

O processo de preparação de unidades didácticas e de ensino tem tanto de objectivo como de subjectivo, ou seja, existem pré-requisitos que têm de ser cumpridos mas existe outra parte igualmente importante que depende de quem o planeia, dos seus conhecimentos e das suas preferências. Deste modo, a construção das duas unidades didácticas do oitavo ano foram feitas em conjunto com a professora orientadora da escola. Conversou-se sobre as minhas ideias e destas escolheram-se as que eram possíveis de aplicar, uma vez que algumas eram utópicas, quer em termos de capacidades dos alunos quer em tempo disponível para a sua realização. A segunda unidade didáctica, que correspondeu ao segundo período, direccionou-se para o auto-retrato, sendo este um tema interessantíssimo de explorar tanto a nível teórico como plástico. Esta unidade chamou-se “Auto-Retrato, Proporção e Expressão” e teve a duração de vinte e seis tempos lectivos.

Na turma do PIEF foi planeada uma unidade didáctica à qual chamámos “Projectando Práticas”. Este projecto pretendia que os alunos percebessem a importância da reciclagem e, portanto, que requalificassem algum equipamento da escola passível de ser recuperado. De seguida, foi proposto que elaborassem um projecto de recuperação dos equipamentos, definindo o problema, registando as suas intenções, descrevendo as componentes do problema, recolhendo dados acerca de materiais e cores. Ao nível da avaliação, foram revistos a originalidade dos alunos, os materiais que iriam utilizar, a

forma de execução e a memória descritiva. Esta unidade de ensino foi pensada como tendo uma pequena parte teórica onde lhes seria explicado o significado e objectivos do design, seguida da elaboração do projecto e, por último, que fizessem a requalificação dos objectos. Durante o desenvolvimento deste projecto foi necessário contactar com um técnico superior de serralharia para que fossem soldados alguns pontos estruturais dos equipamentos para manter a segurança destes.

No segundo período não foi planeada nenhuma unidade didáctica sendo que ficou estabelecido que os alunos iriam participar em vários concursos a decorrer. Uma das provas que acompanhamos foi o Concurso da Bilha, estimulado pela E. B. 2,3 Sebastião da Gama de Estremoz, que este ano tinha como tema Artes e Lendas. Os alunos escolheram a lenda *Geraldo Sem Pavor*, relacionado com o desenvolvimento histórico da cidade de Évora.

No ensino secundário, como a carga horária é muito grande, os programas eram mais extensos e complexos e só estavam disponíveis duas turmas para três alunos da PES, não tínhamos uma turma para cada um, então fizemos algumas experiências ao longo da permanência nesta escola.

Nas duas turmas do décimo primeiro ano, a preparação das aulas começou pela análise dos Programas Nacionais e dos planos anuais que estavam já delineados. Posteriormente foram escolhidos alguns temas que gostaríamos de explorar com os alunos e começámos então a preparação das aulas.

Na disciplina de Geometria Descritiva A, planeámos e leccionámos a aula correspondente ao início da matéria das Secções Planas em Cones por planos projectantes, e planeámos e leccionámos uma outra aula onde foram explicadas as Secções de Planas de Cones por planos não projectantes. A aula assistida baseou-se na representação de sombras de segmentos de recta, na noção de ponto de quebra e nas sombras de segmentos de recta paralelos a planos projectantes.

Na disciplina de História da Cultura e das Artes, a didáctica do Módulo Sete – A Cultura do Salão, foi distribuída por temas aos alunos, alunos da PES e professor orientador da escola. Sendo assim, foi planeado e preparado um tema a expor aos alunos, o qual incidiu na Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, inserida no contexto do Iluminismo. A aula assistida estava inserida no Módulo Oito – A Cultura da Gare, na qual foi explorado o Impressionismo.

A preparação de qualquer aula e/ou conteúdo requer uma exaustiva pesquisa acerca do tema, elaborada com base em livros e sites da internet (ver apêndice C – quadro 1). De seguida foi feita uma rigorosa e criteriosa selecção da informação pertinente a transmitir e, por fim, organização desta em formato de guião e/ou plano de aula. O plano de aula sofre, normalmente, ao longo do processo, várias alterações que são normais para a elaboração duma sequência adequada.

Os vários planos das unidades, quer didácticas quer de ensino, seguiram uma estrutura que foi definida com os professores orientadores. Estes planos foram sempre adaptados aos ciclos de ensino, às disciplinas e aos objectivos específicos. Sendo assim os planos a médio prazo elaborados para a tur-

ma do oitavo ano estavam divididos pelos seguintes aspectos: conteúdos, competências gerais, competências específicas, objectivos pretendidos, condução da unidade didáctica, recursos, duração e os critérios e instrumentos de avaliação. Os quatro primeiros itens basearam-se no CNEV contudo foram adaptados aos objectivos das unidades em questão. A pormenorização da condução da unidade didáctica permitiu um controlo ao nível da organização e duração das actividades, seguidas da especificação dos recursos ou materiais necessários e da duração que esta unidade teve. Finalmente estavam mencionados os critérios de avaliação da unidade didáctica e os instrumentos a utilizar para efectuar essa avaliação (ver apêndice C – tabela 4). As unidades de ensino eram planeadas e estruturadas de forma muito semelhante, embora não tenham sido definidas competências gerais para as aulas porque eram idênticas às da planificação a médio prazo e na condução de aula eram especificados todos os passos da aula.

As planificações das unidades de ensino das disciplinas de Geometria Descritiva A e de Historia da Cultura e das Artes seguiram a mesma estrutura, com a pequena excepção de que no plano de Geometria Descritiva A terem sido assinaladas, no cabeçalho deste, as competências gerais baseadas nas propostas no CNGDA. De resto, nos planos estavam contemplados os conteúdos a abordar nas aulas, seguidos dos objectivos mais ou menos específicos, das estratégias a utilizar, os recursos ou materiais necessários para as aulas, uma proposta duração de leccionação de cada conteúdo e por fim a avaliação (ver apêndice C – tabela 5).

A pesquisa necessária para as aulas do oitavo ano foi organizada em texto que servia somente para selecção e ordenação da informação. Já na experiência no ensino secundário foi-nos sugerido pelo professor orientador que organizássemos a informação num guião que contemplava os conteúdos e as estratégias de forma mais específica, os diapositivos a que correspondiam estes dois aspectos e a informação a transmitir que vinha detalhada em seguida. Por fim apareciam os recursos e a duração de cada conteúdo, cada actividade ou cada exercício. O guião formalizou os textos que já fazíamos anteriormente com a vantagem de estar mais organizado, o que permitia a sua utilização, durante as aulas, de forma muito positiva.

Seguiu-se a construção dos materiais referentes às aulas como as apresentações digitais, os vídeos, imagens, espelhos, batatas, livros de referência, fichas informativas, organização de trabalhos de casa, pasteis, tintas, sprays, rolos para tinta, travões, goivas, prelo, materiais reciclados, sites, tecidos, ferro, esponjas, colas, berbequins, entre outros. Para conseguir alcançar os objectivos pretendidos e com poucos recursos é preciso algum empenho, muita dedicação e imaginação. Os espelhos que a turma do oitavo ano usou para elaboração dos auto-retratos foram todos adquiridos e protegidos com fita-cola e cartão para evitar acidentes. Para podermos gravar as placas de linóleo com segurança tiveram de ser feitos dez travões de madeira uma vez que a escola só disponibilizou sete travões.

No dia das aulas era sempre feita uma revisão dos materiais, para que não existissem faltas nos recursos necessários, eram verificadas as condições de luminosidade, eram testados os aparelhos electrónicos, se fosse o caso, eram distribuídos os materiais e era revista ainda a disposição das carteiras. No ensino secundário por vezes existiram alterações de sala para que se proporcionassem melhores condições para os alunos.

### **2.3 Uma unidade de trabalho *significativa* como exemplo da prática desenvolvida**

Na unidade didáctica “Auto-retrato, Proporção e Expressão” esteve incluída a segunda aula supervisionada pelo professor orientador da universidade, que, de todas as aulas assistidas pelo professor, foi a que o professor referiu como sendo onde o meu desempenho foi melhor. Os pontos fortes desta aula assentaram no bom controlo do tempo, no grande envolvimento dos alunos, nos bons resultados que tiveram alguns riscos que corri, quer a nível da selecção e organização da informação, quer na forma como planeei a aula, como conduzi e acompanhei os alunos e nos resultados dos exercícios propostos.

O planeamento desta aula baseou-se na satisfação das necessidades dos alunos em adquirir conhecimentos para a execução do exercício proposto e também no planeamento dum aula que compensasse os resultados menos positivos da última aula assistida, por ansiedade e nervosismo.

Uma vez que a aula se inseria no início da unidade didáctica planeada para o segundo período, estabeleceu-se como objectivo para esta aula dar aos alunos bases/pontos de partida para a execução do projecto “Auto-retrato, Proporção e Expressão”. Nesta unidade didáctica pretendeu-se que os alunos utilizassem várias técnicas da pintura, desenho, colagens, entre outros. Além de questões técnicas e metodológicas, desejava-se também que os alunos adquirissem alguns conhecimentos históricos acerca do auto-retrato. A maior dificuldade do planeamento da aula foi conseguir articular toda a informação com a parte prática que pretendia inserir nesta aula, de uma forma interessante para os alunos, sendo que o tema possibilita inúmeras abordagens diferentes. Devido ao excesso de informação e ao reduzido tempo disponível, tive de fazer escolhas relativas aos artistas a apresentar e ao tipo de exercício a desenvolver, sendo que neste aspecto tive sempre em conta as características da turma e dos alunos e o auxílio da professora orientadora da escola.

O plano de aula foi elaborado com bastante rigor e concentração para que se projectasse uma aula exequível e ajustada às necessidades e capacidades dos alunos, sendo uma aula alternada com exercícios práticos e exposições teóricas (ver apêndice D – tabela 6).

Esta aula, pela parte prática, exigia uma preparação bastante delicada acrescida da elaboração dos materiais didácticos e da organização da sala de aula, para que não se perdesse muito tempo na distribuição do material, retirando assim tempo de informação e prática criativa. Deste modo, antes da

chegada dos alunos, o material necessário para a aula estava todo distribuído e a apresentação digital estava pronta a ser projectada, com os testes de luz e som feitos.

Para esta aula foram então elaborados o plano de aula, a recolha e organização da informação num documento auxiliar e a apresentação digital, que neste caso continha somente imagens e um poema de Bocage (ver apêndice D – imagem 3).

A aula teve início com um elemento motivador, a apresentação do resultado final do projecto “Lino-legravando a Multiculturalidade”, os dois livros que compilavam as gravuras dos alunos. Os alunos mostraram-se muito entusiasmados com o resultado final, uma vez que, mesmo tendo participado na elaboração, ainda não tinham visto a disposição e encadernação do livro.

A aula prosseguiu com a revisão dos contornos essenciais do exercício a desenvolver. Foram explicados alguns conceitos associados ao auto-retrato como o estudo psicológico e as inúmeras possibilidades de abordar esta técnica, como por exemplo a poesia, que neste caso incidiu no “Auto-retrato” de Bocage que foi lido por uma aluna. Esta foi uma forma bastante original e um pouco provocadora de dar início a este conteúdo e deste modo os alunos sentiram-se motivados pela novidade, uma vez que se tratava de um auto-retrato numa outra linguagem, a literária. Um dos objectivos da aula era despertar os alunos para várias formas de trabalhar o rosto, começando por uma completamente diferente das suas expectativas. Pretendeu-se ainda tornar a aula um pouco mais cultural e transversal a outras disciplinas.

A aula foi planeada com uma sequência lógica, tanto ao nível biográfico como de exercícios práticos. Os autores foram sendo mostrados e analisados numa sequência que ia do mais figurativo para o mais abstracto, permitindo que os alunos acompanhassem uma espécie de evolução histórica e estética da arte em geral. Relativamente aos exercícios práticos, tentei sempre elevar o nível de dificuldade.

O primeiro exercício proposto baseava-se no desenho do rosto directamente no espelho. Este exercício serviu de ponto de partida para os próximos, tendo um nível de dificuldade bastante reduzido, possibilitava que os alunos desenhassem sem medo e que os movimentos do espelho provocassem algumas deformações no rosto, o que os preparava para os exercícios seguintes.

Depois de vermos e analisarmos alguns auto-retratos de Rembrandt, vimos também a obra “Casamento dos Arnolfini” de Van Eyck, na qual o auto-retrato aparece como assinatura da obra. Foi-lhes também mostrado alguns auto-retratos de Dürer e Frida Kahlo. Após esta explicação, pedi-lhes que resolvessem um outro exercício, o qual exigia um pouco mais de abstracção, rigor no traço e concentração na análise da imagem, ou seja, neste exercício os alunos, através de linhas contínuas e paralelas, traçavam as ondulações da superfície do rosto. Para facilitar este e os exercícios seguintes, resol-

vi-os a partir do meu rosto, sendo este um elemento motivador, porque eles percebiam melhor o que se pretendia e que o que se propunha era exequível.

Posteriormente, mostrei-lhes um dos auto-retratos de Pablo Picasso e pedi-lhes, em seguida, que desenhassem o rosto, com o auxílio de uma fotografia, uma folha de acetato e de uma régua, pretendendo-se que registassem todas as linhas do rosto com a régua, geometrizando, simplificando e planificando o rosto, tornando as suas formas orgânicas em linhas rectas.

Logo depois, de analisarmos o auto-retrato de Giacometti, foi-lhes proposto um último exercício baseado na linguagem artística deste artista, incidindo na modelação do desenho com emaranhados de linhas (ver apêndice D – imagem 4, 5 e 6).

Por último, analisámos algumas obra de Jackson Pollock, Basquiat, Banksy, tendo os alunos demonstrado bastante interesse por estes dois últimos artistas. Também vimos os auto-retratos de Júlio Pomar e Vik Muniz, e este último despertou muita atenção aos alunos, pelos materiais utilizados e dimensão da obra, tendo também feito referência que este artista era o autor da imagem que aparecia no genérico de uma novela.

Terminei a aula com a recapitulação dos artistas analisados na aula e com o paralelismo pretendido entre esta aula e o exercício que estávamos a desenvolver, pretendendo que estes compreendessem a importância da versatilidade na utilização e manipulação dos materiais na consecução do projecto.

Uma vez que para esta aula estavam previstos exercícios com um nível de complexidade bastante elevado para a aluna com hidrocefalia, foi planeado um acompanhamento individualizado já que esta medida está prevista no seu Programa Educativo Individual. Contudo, foi a pensar nesta aluna em particular que foram mostrados os exemplos de resolução dos exercícios.

Os alunos tiveram um comportamento exemplar durante a aula, participaram com intervenções que contribuíram positivamente para a aula e que foram tidas em conta no seguimento desta e para esclarecimento da turma.

De um modo geral, a aula foi bem conseguida, tendo alcançado uma grande evolução desde a primeira aula, no que concerne o controlo da ansiedade e consequente condução da aula. O plano de aula foi cumprido e todos os exercícios e informações foram leccionados nos tempos previstos. Ao nível da condução da aula, também tive bastante cuidado em termos de comunicação, tanto ao nível do volume e dicção, como ao nível dos conteúdos específicos, tentando equilibrar com um discurso científico mas acessível aos alunos. Os materiais didácticos utilizados nesta aula foram preparados com tempo suficiente para estarem prontos e adequados aos objectivos da unidade de ensino.

É de registar ainda que circulei de forma equilibrada e positiva pela sala de aula e que consegui transmitir com clareza as informações que pretendia, tal como manter um bom clima de sala de aula que permitiu um desenvolvimento eficaz dos exercícios.

Relativamente às observações transmitidas pelo professor orientador, acerca do merecido desenvolvimento ou abordagem das obras de Vik Muniz, Banksy, Delacroix, Bacon e Van Gogh, foram ajustadíssimas, contudo o tempo era bastante reduzido e é necessário fazer algumas opções aquando da elaboração do plano de aula (ver apêndice D – tabela 7).

Como já foi dito anteriormente, esta turma era um pouco infantil, sendo que teve um comportamento dum forma geral bom. Era também pouco participativa e até apática, por vezes, e os alunos tinham pouca iniciativa e autonomia, uma vez que sendo uma turma pequena, tinha um número considerável de alunos com necessidades educativas especiais. Estes alunos foram sempre alvo de atenção especial na elaboração dos planos de aula e condução destas.

Os exercícios propostos foram planeados para que se adequassem a um grupo de alunos heterogéneo tanto a nível de capacidades como, e principalmente, a nível do ritmo de trabalho. É uma turma constituída por alunos que fácil e rapidamente resolvem os exercícios e por outros que só com acompanhamento contínuo conseguem resolver os problemas. Estes exercícios tinham como objectivo a representação gráfica do rosto mas que, pelo enquadramento da fotografia, poderiam ser continuados pelo busto e cabelos. A fotografia e espelho retira-lhes a possibilidade de desenvolvimento da expressividade mas com estes auxílios todos foram capazes de fazer os exercícios propostos no tempo previsto e com um nível de autonomia razoável. Este método pode parecer um pouco nivelador, mas tendo consciência da heterogeneidade da turma, tentou-se adequar o nível de dificuldade dos exercícios às capacidades de cada um no desenrolar dos projectos e assim nenhum sentiu que não era capaz de desenhar o próprio rosto.

## **2.4 Condução das aulas**

Em seguida serão expostos alguns exemplos de situações que correram bem ou mal no decorrer das aulas, pela confirmação ou não de expectativas, por acontecimentos planeados ou inesperados, que proporcionaram bons momentos de crescimento pessoal e profissional, que serviram de preparação para o futuro e consciência de situações “prazerosas” ou problemáticas no processo de ensino e aprendizagem.

A unidade didáctica “Linoleogravando a Multiculturalidade”, baseou-se, em termos muito gerais, na leitura e debate de notícias actuais, visto ser a matéria (o texto jornalístico), que estava a ser estudada na disciplina de Língua Portuguesa. Estas notícias estavam relacionadas com diferentes culturas, com diferenças étnicas, económicas, legislativas, entre outras. Pretendia-se então que, ao distribuir cinco notícias, que os diferentes alunos interpretassem graficamente estas notícias, ilustrando-as e, posteriormente, que adaptassem esse desenho para linoleogravura.

Na primeira parte do projecto, que equivaleu a duas aulas, os alunos conseguiram perceber-lo e executá-lo com alguma facilidade, contudo ao passarmos para a adaptação dos desenhos para a gravura começaram a surgir dúvidas em relação ao número de matrizes para fazer impressões com mais de uma cor, à transferência dos desenhos para a placa de linóleo (inversão), e à potencialização de cada desenho (nivelamento e positivo/negativo). Foi notada então alguma dificuldade em me fazer entender, no entanto, existiu consciência dessa dificuldade e foi pensada uma forma de a resolver. Na terceira aula fomos visitar e participar na exposição “A Magia de M.C Escher”, e para a quarta aula foi preparada uma apresentação digital que se mostrou bastante produtiva para o desenrolar do projecto. A partir duma obra de Escher foi feita uma espécie de animação a qual explicava como funcionam as matrizes na gravura, uma vez que os alunos pensavam que seriam necessárias, naquele caso, três matrizes e foram precisas somente duas (ver apêndice E – imagem 7). Foram mostradas ainda as ferramentas e materiais necessários na continuação do projecto. Esta aula foi bastante positiva uma vez que, além da grande evolução nos projectos dos alunos, foi planeada e posta em prática uma alteração dos alunos nas carteiras o que permitiu mais concentração destes e maior aproximação da parte do professor com o aluno.

A primeira aula assistida pelo professor orientador da universidade foi a quarta aula que leccionei à turma do oitavo ano. Esta aula teve uma grande importância no percurso da PES uma vez que, por ser a primeira assistida pelo professor orientador da universidade, estava um pouco ansiosa o que prejudicou o início da aula mas consegui tomar o controlo desta e fazer com que a maior parte desta corresse muito bem. O planeamento desta aula, e todas as outras, foi intenso e minucioso. Esta aula foi projectada com um carácter teórico, para que os alunos compreendessem a importância das técnicas de impressão na arte, na divulgação desta e na comunicação e para que percebessem as potencialidades desta técnica. Como em todas as aulas, no início fez-se uma retrospectiva das aulas anteriores, para se relembrar alguns conceitos e aspectos técnicos. A aula prosseguiu com a história do aparecimento da gravura, através de slides com algum texto e imagens, sendo que o aparecimento destas foi-se intensificando, em detrimento do texto, ao longo da apresentação, para que se estimulasse a atenção e motivação dos alunos.

Ao longo da apresentação digital foram mostrados vídeos e imagens relacionados com a gravura e com gravadores nacionais e internacionais e algumas exposições importantes acerca da técnica. No final da aula foram distribuídas algumas gravuras minhas, elucidativas dos conceitos de contraste, forma e inversão da imagem, sendo de enaltecer o contacto dos alunos com o próprio criador das obras, sobre as quais surgiram dúvidas que foram esclarecidas e se passou a perceber melhor alguns conteúdos básicos das técnicas de impressão. Foram ainda distribuídos livros para que, a pares, analisassem algumas gravuras tanto a nível do desenho como da técnica. E nesta altura, foi sentido um

interesse acrescido dos alunos, pela curiosidade que manifestaram ao procurar e identificação das técnicas nas gravuras como um jogo.

No planeamento desta unidade de ensino, não estava contemplada uma parte prática, contudo, devido ao nervosismo inicial, que provocou uma aceleração na comunicação e alteração na previsão de tempo utilizado, tive de fazer alterações ao planeamento e introduzir o início da gravação nas placas de linóleo.

De um modo geral, a aula foi bem conseguida, depois da primeira parte em que me encontrava tensa, consegui orientar a aula num sentido positivo, com assertividade, preocupação com a comunicação, linguagem e material didáctico.

É de salientar ainda a grande evolução verificada desta primeira aula assistida para a segunda, que já foi descrita neste relatório (ponto 2.3), ao nível do controlo da ansiedade e cumprimento do plano de aula. Esta evolução só foi possível com uma reflexão e preocupação contínua sobre o meu desempenho e constante tentativa de optimização.

Uma vez que esta unidade didáctica decorreu ao longo de onze aulas, foi preciso ter sempre presente a preocupação em manter a motivação e o empenho dos alunos. Para isso, foram preparadas várias actividades relacionadas com o projecto, mas que não estavam previstas inicialmente. Numa das aulas, foram feitas provas de estado das matrizes, porque os alunos estavam em fases do trabalho bastante distintas. Assim, os alunos que tinham as suas matrizes quase prontas puderam fazer este exercício motivando os que ainda estavam a gravar as suas placas de linóleo. É de notar que a maior parte dos alunos que fizeram as provas de estado, voltaram a fazer alguns reparos na gravação para melhorar os resultados finais (ver apêndice E – imagem 8, 9, 10, 11, 12 e 13).

Ainda nesta unidade didáctica, outro momento bastante importante na condução das aulas foi a última unidade de ensino do primeiro período, isto quer ao nível da preparação desta, uma vez que foi planeada com muito tempo de antecedência, quer ao nível de resultados da mesma. Esta aula foi planeada com o objectivo de fazer uma revisão geral dos conteúdos que foram apreendidos durante o projecto, das etapas da técnica desenvolvida e do tema em causa. Também estava planeada a auto e hetero avaliação, dois momentos muito importantes do processo de ensino e aprendizagem, e o visionamento de um filme. A aula iniciou com um debate sobre o projecto, promovendo o diálogo entre os alunos mediado por mim, pelo qual se pôde perceber que os alunos retiveram o conhecimento, tanto teórico como processual. Foi ainda proposto aos alunos que analisássemos os trabalhos uns dos outros, tendo, esta actividade, vários objectivos, sendo estes a hetero avaliação, a consciência do que foi feito por eles e pelos colegas e a promoção da relação intergrupala, distribuindo assim o protagonismo e a igualdade de oportunidades. Durante a projecção dos trabalhos os alunos tiveram oportunidade de explicar o seu trabalho aos colegas e de ouvir os comentários dos colegas e

da professora o que, em alguns casos, gerou discussões um pouco mais acesas, que tiveram de ser controladas. Durante este período da conversa deixou-se que eles conferenciassem, sem serem feitas grandes intervenções já que o diálogo estava controlado, para que percebessem que existem várias ideias e que devem ser respeitadas. No final foi feita uma revisão das ideias chave da conversa e foi rematado o tema. Como já tinham sido detectadas algumas reacções menos positivas a nível intergrupual, decidi projectar um filme que visava precisamente o tema da discriminação e da solidariedade.

Outro aspecto que influenciou muito a forma como as aulas nesta turma foram, ao longo dos dois períodos, conduzidas e planeadas, foi o facto de a aula de Educação Visual acontecer no último tempo lectivo da semana, o que era um desafio constante ao nível da motivação e empenhamento, tentando sempre encontrar formas para manter estes dois factores activos, e note-se que esta tarefa era bastante cansativa.

Relativamente à turma do PIEF a condução das aulas estava sempre bastante condicionada, uma vez que nem sempre se conseguia cumprir o planeado e durante as aulas era necessário reajustar o que se tinha inicialmente preparado. Isto devia-se ao comportamento dos alunos que por vezes não permitia algumas actividades, por surgir entretanto algum pedido para colaboração em algum projecto ou concorrer a algum concurso, ou porque não tínhamos material necessário, entre outras razões. Esta instabilidade permitiu-nos adoptar a flexibilidade como um valor essencial nestas e noutras aulas, percebendo que são necessários sempre planos alternativos para fazer face às situações que surgiam diariamente. Portanto as aulas do PIEF não tinham uma metodologia base de condução de aula, estas iam sendo orientadas de maneira diferente quase todas as semanas, até porque o projecto desenvolvido nesta turma sofreu várias pausas devido a outros que iam sendo propostos.

Esta turma foi, possivelmente, onde aprendemos mais no que diz respeito à condução de aulas, uma vez que, pelas características ímpares dos alunos, era necessário estar sempre atento para indicadores de distração, de falta de concentração ou até comportamentais. Estes indícios permitiam-nos perceber se era necessário mudar estratégias, alterar alunos nas tarefas que estavam a desenvolver, trocar grupos de trabalho ou até se era preciso parar a aula e ter uma conversa com o grupo sobre o que estava a acontecer para poder fazer as adaptações mais adequadas. Estas aulas requeriam sempre uma conversa antecedente entre os elementos do núcleo de estágio e a professora orientadora da escola para que se definissem tarefas, permitindo assim uma organização dentro da sala de aula e maior produtividade dos alunos.

Os primeiros contactos formais com as turmas de décimo primeiro tiveram como objectivo, no caso da Geometria Descritiva A, dar início à matéria das secções planas em cones, cuja aula foi leccionada pelos três alunos do núcleo da PES, e no caso da História da Cultura e das Artes introduzir a

Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão. Pretendia-se com estas aulas que fizéssemos uma integração nas turmas como professores, adoptando o rigor necessário ao nível dos termos científicos característicos das disciplinas, em termos de ritmo de trabalho e de relação professor/aluno, a qual sofreu algumas alterações de um ciclo de ensino para o outro.

No caso da Geometria Descritiva A, este primeiro contacto com a turma foi planeada como tendo uma parte teórica, de explicação dos conteúdos com respectiva aplicação prática. É de notar que nos dois ciclos de ensino, foi feito um acompanhamento individualizado aos alunos durante a resolução de exercícios e existiu sempre uma grande preocupação com o aparecimento de dúvidas e esclarecimento destas. Sendo que nesta disciplina foi necessária uma reflexão e aprendizagem no sentido em que era necessário acompanhar os alunos mas também era essencial estimular a sua autonomia, uma vez que estes alunos estavam em fase de preparação para o exame nacional. Um dos aspectos que diferenciava o acompanhamento de uma forma correcta da constante ajuda proibitiva da aquisição de autonomia era a maneira como circulávamos na sala, que, neste caso, deveria ser de forma a que se o aluno precisasse realmente de ajuda, não evitasse pedi-la, embora se ficasse muito tempo parada perto de um aluno, ele sentir-se-ia pressionado a pedir ajuda.

A terceira aula assistida pelo professor orientador da universidade, aconteceu na disciplina de Geometria Descritiva A e debruçou-se no tema das sombras, mais precisamente na representação de sombras de segmentos de recta, na noção de ponto de quebra e na representação de sombras de segmentos de recta paralelos aos planos de projecção. Esta aula foi a primeira assistida neste ciclo de ensino, e por isso, contou com as dificuldades e facilidades próprias do mesmo.

As dificuldades prenderam-se com a complexidade da matéria a leccionar, visto que os alunos estavam em preparação para exame nacional e isso é sempre um factor que coloca alguma pressão. A sequência dos acontecimentos no plano de aula também teria de ser bem planeada para que não se tornasse demasiado expositiva nem, por outro lado, demasiado prática. E, por último, seria a escolha dos exercícios e definição da sua quantidade tendo em conta o tempo disponível, ou seja, pretendia-se que o número de exercícios e a sua complexidade respondessem à heterogeneidade e ao nível das capacidades dos alunos.

Por outro lado, a selecção dos conteúdos a leccionar na aula foi bastante fácil, uma vez que tínhamos de seguir o plano anual. A objectividade deste tipo de disciplina também facilita a condução de aula, sendo bastante diferente duma disciplina mais teórica.

No plano de aula tentámos seguir o que normalmente é feito pelo professor orientador da escola, uma vez que resulta muitíssimo bem, com pequenas alterações ou acréscimos. As aulas assistidas a esta disciplina dos três elementos núcleo da PES, aconteceram consecutivamente, o que permitiu uma continuidade na leccionação da matéria. O tema abordado nesta aula encontrava-se em estado inicial

o que diminui a complexidade dos temas mas dificultou, por outro lado, pela importância dos conteúdos ficarem bem consolidados.

O plano de aula foi elaborado com muito cuidado, já o guião e a apresentação digital, além da atenção e empenho, requereram também um enorme esforço no rigor da construção e transmissão dos conteúdos. No guião estavam contempladas todas as informações que seriam necessárias transmitir e na apresentação digital, além das animações elaboradas, da inclusão de exercícios com as respectivas resoluções e imagens explicativas dos conteúdos, foram também incluídas duas obras de arte que ilustravam o ponto de quebra.

Nesta aula o plano de aula era muito importante e, de facto, foi na aula onde este foi mais utilizado como meio de orientação do tempo, uma vez que se pretendia que os alunos fizessem os exercícios planeados. Efectivamente foi possível a consecução de todos os exercícios, mas este aspecto não seria de todo o mais importante, uma vez que se se revelasse alguma questão por parte dos alunos que merecesse mais tempo, a aula teria de ter sido adaptada.

De um modo geral, o cuidado imposto na elaboração dos materiais, tanto de preparação da aula como de condução de aula, permitiram que a aula decorresse de forma muito fluida, e a alternância entre exposição teórica e os exercícios práticos possibilitaram que o desenrolar da aula não se tornasse aborrecido nem demasiado pesado.

Relativamente às observações transmitidas pelo professor orientador, foi referido como aspecto positivo o acompanhamento feito junto dos alunos. Esta relação mais imediata e próxima permitiu melhorar a relação professor/aluno, contudo deve ser sempre alvo de constante reflexão para que não se entre demasiado no espaço do aluno. Nesta turma este acompanhamento foi essencial pela grande diferença de ritmos de trabalhos no grupo, tendo permitido assim perceber se ninguém estava à espera de ninguém ou se alguém estava ainda um pouco atrasado na resolução dos exercícios, nivelando assim os ritmos de trabalho.

A sugestão que o professor fez da utilização dos materiais auxiliares tradicionais é de facto pertinente, contudo, não é fácil e exige alguma prática, e devido à falta de experiência seria arriscado utilizar esses materiais numa aula assistida. Acrescido a isto, temos também ao dispor outros meios de resolução de exercícios onde é possível ter noção do processamento dos traçados reais, como o quadro interactivo, no qual fizemos algumas experiências que não foram suficientes para leccionar uma aula. Ainda no que concerne à prática desenvolvida nesta disciplina, existiu mais um momento consideravelmente importante, que disse respeito ao aprofundamento da obra “*One and Three Chairs*” de Joseph Kosuth. Percebeu-se que era importante voltarmos a analisar a obra pela sua importância da História da Arte e porque os alunos não a conheciam. Conversando sobre a “técnica” utilizada pelo artista, percebemos que os alunos não sabiam que era uma instalação porque não faz parte do seu

currículo a disciplina de História da Cultura e das Artes. Isto proporcionou uma conversa de extremo interesse na qual pudemos notar que foi estimulada a curiosidade de querer saber acerca do tema, facto muito gratificante.

Na disciplina de História da Cultura e das Artes foi preparada e leccionada parte de uma aula onde foi apresentada a história dos direitos humanos, começando pelo Cilindro de Ciro persa, passando pela Carta Magna, Petição dos Direitos inglesa, o Bill of Rights americano, a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, a Primeira Convenção de Genebra, a Organização das Nações Unidas, a Conferencia de Bandung e por último a Conferência da Unidade Africana. No manual desta disciplina é feita uma pequena abordagem da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, inserida no Iluminismo. Contudo nesta aula pretendeu-se alargar o campo dos direitos humanos e fazer-se uma contextualização histórica para se perceber o desenvolvimento dos mesmos. Esta experiência foi bastante produtiva, principalmente, porque os alunos desta turma eram extremamente participativos, o que permitiu uma forma de condução de aula diferente. A integração das intervenções dos alunos mais participativos com a estimulação das comunicações dos restantes e o interesse e curiosidade que o tema suscitou, proporcionaram uma aula extremamente interessante e positiva, quer para os alunos quer para os professores.

Na última aula assistida pelo professor orientador da universidade o tema a leccionar foi o Impressionismo. Conforme o plano anual (ver apêndice C – tabela 5), estava destinado para este tema somente uma aula de 90 minutos, o que, para um tema extenso como este, é muito pouco. Acrescido a estas condicionantes, tínhamos ainda de ter em conta as dificuldades dos alunos, quer em termos de captação da informação, quer em se manterem concentrados. Por último, é também de frisar que esta foi uma aula que introduziu um módulo novo, o módulo respeitante à Cultura da Gare, portanto era indispensável frisar alguns conteúdos novos. Estes aspectos influenciaram bastante o planeamento da unidade de ensino.

Outro aspecto relevante desta aula foi o desenvolvimento da capacidade de promoção da participação dos alunos. Isto deve-se ao facto da turma do oitavo ano ser um pouco apática e nas aulas de Geometria Descritiva A a participação ser feita de forma diferente, muito mais prática e ao nível dos exercícios, do que teórica.

A recolha e selecção da informação foi bastante complexa e exigiu um grande esforço, seguidas da selecção e construção de materiais a utilizar na aula, o que também requereu muita dedicação. Em resumo, esta aula foi, de todas as aulas assistidas e não só, a que exigiu maior tempo dispendido na sua preparação. Este empenho e dedicação permitiu orientar uma aula positiva, que envolveu os alunos no tema, e que permitiu, de forma muito resumida, transmitir todos os conceitos essenciais ao tema e tornar uma aula de 90 minutos num momento cultural.

Depois da selecção da informação, a sequência da aula foi alterada várias vezes tendo em conta as condicionantes pedagógicas, de captação de informação, de concentração dos alunos e de tempo. As primeiras sequências para a aula corriam riscos de se tornarem cansativas por serem demasiado expositivas e por faltar um elemento motivador no início da aula, que absorvesse o interesse dos alunos.

A pesquisa e sequência da aula foram organizadas num guião que permitiu estabelecer algum rigor nos tempos e, a par deste, foi também elaborada a apresentação digital que integrava imagens, vídeos e sons.

Já na leccionação da aula, esta sofreu um ligeiro atraso devido à chegada tardia de alguns alunos, que foram desde logo repreendidos, e depois de lhes ser exposto o tema a abordar na aula foi projectado um vídeo, elaborado para o efeito, onde estavam contemplados o nome de alguns artistas importantes do Impressionismo, algumas obras e fotografias dos mesmos acompanhados de músicas da época. Depois da visualização do vídeo foi estimulado um pequeno debate acerca do tema, de características do movimento e do realce que a fotografia começa a ter no mundo artístico. Este vídeo serviu para motivar e integrar os alunos no assunto e para lhes dar uma visão geral dos temas, das técnicas e da estética impressionista. Os alunos demonstraram estar bastante atentos uma vez que fizeram algumas observações pertinentes, o que permitiu ainda constatar que os objectivos deste vídeo foram concretizados.

De seguida foi feita uma breve contextualização histórica do aparecimento do Impressionismo e foram referenciadas as principais influências deste grupo, sendo que relativamente ao Realismo foi frisada a Escola de Barbizon e o pintor Courbet, tendo sido feita uma análise da obra “*O ateliê do pintor*” acompanhada por uma citação do autor acerca da mesma. De seguida foi mencionada a importância da fotografia nos enquadramentos e captação do momento fugaz da pintura impressionista, através da obra de Muybridge, e neste ponto a biografia do autor podia ter sido um pouco mais desenvolvida. Por último, apareceram também as estampas japonesas com duas gravuras de Hokusai e Hiroshige, as quais não foram muito amplificadas uma vez que se voltou ao tema num outro momento da aula. Esta parte da aula demorou um pouco mais de tempo do que era esperado pelos atrasos iniciais, contudo era muito importante fazer esta contextualização e fundamentação para que se percebesse esta tão grande alteração na arte uma vez que o estilo artístico estudado anteriormente tinha sido o Rococó.

Pela diminuta quantidade de tempo, tiveram que se fazer algumas escolhas na exploração dos autores, então, a aula prosseguiu com a apresentação de alguns traços biográficos de Édouard Manet e a análise da obra “*Almoço na relva*” e as irreverências e inovações existentes na obra. Neste momento foi especialmente estimulada a participação dos alunos, tentando que adquirissem vocabulário especí-

fico e que aplicassem os conhecimentos adquiridos, nomeadamente que encontrassem algumas das influências que haviam já sido referenciadas. Este exercício não foi fácil porque é preciso muita segurança para conseguir conduzir a análise duma obra desta forma, tentando integrar as participações dos alunos, não diminuindo a sua auto-estima, e ao mesmo tempo mantendo o rigor científico necessário. A obra foi ainda enquadrada no tempo, no espaço, onde foi e está exposta e as influências clássicas que o autor seguiu para a sua execução.

Manet é um autor notável, com inúmeras obras importantes que podiam ter sido exploradas, mas tal como nos restantes artistas estudados nesta aula, e noutras, o tempo por vezes não permite maior aprofundamento o que obriga a escolhas que neste caso se cingiram à abordagem da obra “*Impressão, Sol Nascente*”.

A aula avançou com a apresentação fotográfica e biográfica de Claude Monet, e com uma análise mais detalhada da obra. A escolha desta obra recaiu no facto de ser possível encontrar quase todas as características do Impressionismo, sendo a influência das estampas japoneses a menos evidente. Para que não faltasse nenhum aspecto importante, nesta altura o guião serviu de suporte para enumeração de todas as particularidades da obra.

O último autor a ser analisado foi Toulouse-Lautrec, e mais especificamente a influência que a vida moderna e a arte japonesa tiveram nas suas produções artísticas. Foi feita uma associação entre um cartaz seu e uma gravura de Hiroshige onde eram evidentes algumas relações estéticas e técnicas, que facilmente foram identificadas pelos alunos.

Por fim, foi proposto um exercício prático, que assentava na fruição, seguida de interpretação e finalizada por uma produção. Ou seja, foi sugerido aos alunos que ouvissem com atenção a música “*Ondine*” de Claude Debussy, e que reflectissem um pouco. Em seguida, pretendia-se que transpusessem para um registo gráfico rápido as impressões causadas pela audição da peça musical, com a condicionante que isto deveria acontecer durante a segunda audição da música. Por fim, deveriam acrescentar um título à obra. Com este exercício não se pretendia que os alunos, em cerca de 3 minutos, elaborassem uma obra de arte mas que percebessem que, durante o Impressionismo, os artistas em geral se uniram e que a pintura, a dança, a música e a fotografia trabalharam em conjunto. Os resultados práticos não foram brilhantes mas as explicações dadas pelos alunos foram interessantes, até pelas associações que fizeram entre a música e outros assuntos, como lugares específicos, acontecimentos, entre outros. O aspecto menos positivo desta actividade foi o facto de uma aluna não ter executado o exercício.

As aulas são feitas de imprevistos e uma das características essenciais para ser um bom professor é a flexibilidade e a improvisação, e nesta aula assistida, tal como na primeira, acabou um pouco antes do tempo previsto. Contudo, até estes imprevistos devem ser pensados e minimamente planeados.

Neste caso resolveu-se, pela intensidade e quantidade dos conteúdos explorados na aula e pelo facto de já não se voltar ao tema, fazer um resumo das características essenciais do Impressionismo, para que estas ficassem bem sedimentadas. Esta turma era bastante participativa e era possível tornar esta actividade interessante porque seria espectável que os alunos interviessem. A orientação do debate e consequente registo do resumo no quadro elaborado por um aluno não foi fácil porque, por um lado existia algum receio que ao não utilizar as intervenções dos alunos eles deixassem de participar, por outro pretendia-se fazer uma síntese rigorosa que pudesse servir de objecto de estudo. O resultado final foi bastante positivo e foi um bom encerramento da aula.

De um modo geral a aula correu bem, a superficialidade na abordagem dos temas devido ao pouco tempo disponível era um receio, contudo todos os conteúdos e obras essenciais foram frisados e ao nível da aprendizagem dos alunos também aconteceu de forma bastante positiva, revendo-se isso no resumo final. Um dos objectivos da aula foi cumprido, que era estimular a participação dos alunos, sendo que a aula foi sendo construída a partir de algumas intervenções destes.

Mesmo com uma cuidada preparação da aula, existem sempre aspectos que ficam a faltar, e a segunda informação transmitida pelo professor, relativa à adequabilidade do nome da obra, neste caso a obra “*Le déjeuner sur l’herbe*”, foi uma ausência notada.

O professor fez ainda referência à ausência de informação sobre outros cafés importantes para o aparecimento e desenvolvimento do Impressionismo, que não apareceram pela escassez de tempo e pela inevitável selecção de informação.

A forma como a actividade foi planeada pode não ter sido a melhor, no sentido de pretender que a música influenciasse a produção artística contudo esse não era o objectivo final, pois era um meio para que os alunos percebessem a relação entre as várias áreas artísticas durante o Impressionismo. Ainda fazia parte dos objectivos desta actividade permitir que os alunos conhecessem e ouvissem com mais atenção música da época, sendo que a maior parte deles não deverá voltar ouvir certamente este tipo de música. E por último, pretendia-se incluir na aula um momento prático que os envolvesse e valorizasse.

## **2.5 Impacto sobre os alunos e avaliação das suas aprendizagens**

Pela maior permanência na turma do oitavo ano, uma vez que a turma foi acompanhada durante dois períodos, é agora mais fácil definir algumas situações que demonstraram causar maior impacto no processo de aprendizagem e formação dos alunos. Este impacto é “medido” pelos resultados finais dos alunos mas principalmente por indicadores que não têm medida, por sinais, por comentários, por atitudes ou alteração destas, entre outros.

A turma do oitavo ano era bastante peculiar, uma turma pequena, com sérios problemas de relações entre os alunos, com alunos com graves problemas de saúde, com alunos muito diferentes em termos de capacidades e interesses e numa idade em que a formação de identidade é um factor importantíssimo.

Devido a uma troca de horários pontual, uma das aulas do primeiro período foi leccionada num horário diferente e com a presença da directora de turma, que os acompanha já desde o ano passado. Ao terminar a aula, a professora veio falar comigo e mostrou-se bastante surpreendida pela atitude de três alunas com NEE, as quais nas restantes aulas se mostravam inseguras, sempre caladas e muito tímidas, mas nas aulas de Educação Visual eram alunas iguais às restantes, participativas e com bastante iniciativa. É ainda de realçar a enorme evolução, do primeiro para o segundo período, da aluna que sofre de hidrocefalia, a qual mostrou um grande aumento na autonomia, segurança e iniciativa na consecução dos projectos.

A delegada de turma do oitavo ano, era uma aluna que mostrou desde início não apreciar a disciplina de Educação Visual notando-se ainda alguma rebeldia e por vezes revolta da aluna com tudo o que a rodeava. No princípio a relação com esta aluna não foi fácil, tendo chegado ao ponto de rasgar um desenho. Mas foi, talvez, um dos maiores desafios e melhores ganhos durante a PES, uma vez que a aluna tinha imensas capacidades. Foram muito bem pensadas e planeadas estratégias para motivá-la e no final foi a primeira a terminar os dois projectos desenvolvidos em ambos os períodos, tornou-se bastante participativa, prestável no cumprimento de tarefas disponibilizando-se variadas vezes para fazer o registo fotográfico dos trabalhos dos colegas. Esta aluna reconheceu ainda alguma exigência requerida durante o ano lectivo afirmando que “este ano as coisas são muito mais difíceis”.

A turma do oitavo ano integrava ainda um aluno com NEE que era muito tímido e recatado, com algumas dificuldades de integração mas com capacidades ao nível da expressão criativa e muito empenhado. Contudo, pela agitação normal da aula e pela enorme autonomia deste e discrição, por vezes este aluno era “esquecido”. Isto foi uma das maiores preocupações no início do ano lectivo e um dos maiores pontos de reflexão para combater ao máximo e o mais rapidamente este facto. Com o desenrolar do tempo e algum esforço e preocupação esse problema foi resolvido. O aluno notou que existia esta preocupação e mostrou-se ainda mais empenhado e participativo.

Relativamente aos projectos desenvolvidos, em ambas unidades didácticas, os alunos mostraram-se apreensivos mas, ao começarem a surgir alguns resultados finais, o entusiasmo e interesse aumentava sendo eles próprios a sugerir que se expusessem as suas criações. Na unidade didáctica “Linoleogravando a Multiculturalidade”, o facto de termos organizado e oferecido o livro foi motivo de grande orgulho e satisfação para os alunos. Na unidade de ensino “Auto-retrato, Proporção e Expressão”, ao sentir os alunos a desmotivar pela demora na consecução do projecto, levei o meu auto-retrato feito

com a mesma técnica que estavam a usar, o que os surpreendeu e estimulou para terminar o trabalho. Usámos ainda técnicas que os alunos não conheciam, como o stencil, as máscaras com sprays e a preparação e pintura de pigmentos naturais (ver apêndice F – imagem 14, 15 e 16). É de registar que no final quase todos os alunos pediram para levar o auto-retrato para casa (ver apêndice F – imagem 17, 18, 19, 20 e 21). São este tipo de indicadores que mostram a evolução quer pessoal quer formativa, tanto dos alunos como minha, indícios que não podem ser medidos, só podem ser vividos e sentidos, é claro se estivermos atentos e sensíveis a eles.

No ensino secundário o impacto notado foi mais diminuído pela reduzida experiência neste ciclo de ensino. Contudo foi notória a curiosidade e interesse que causámos na aula onde analisámos a obra *“One and Three Chairs”* de Joseph Kosuth, pelo tipo de questões que colocámos e pela forma como as fizemos e ainda como conduzimos o diálogo, tendo deixado a ideia de que o conhecimento da História da Arte é importantíssimo na formação artística. Um outro momento que mostrou ser bastante produtivo para os alunos foi a exploração do site [www.obiousmag.org](http://www.obiousmag.org) no qual despertámos interesse para formas artísticas que os alunos não conheciam e alguma curiosidade neles, para que procurassem outras formas de criação de obras de arte.

A avaliação pedagógica serve, não só, para avaliar o desempenho dos alunos, mas também, para perceber a qualidade e eficácia dos métodos de ensino aplicados pelo professor, ou seja, a observação e reflexão sobre a informação retirada continuamente, e permite um aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem.

Durante a PES foram analisados os Currículos Nacionais e programas das respectivas disciplinas e ciclos de ensino tal como os regulamentos internos. Depois, a nível prático, no oitavo ano, foi feito o teste diagnóstico e, com base nos critérios de avaliação do CNEV, foram elaboradas tabelas de recolha de informação por aula, referentes a comportamento, pontualidade e assiduidade. E, no final, foi elaborada uma tabela de avaliação sumativa, não como único elemento de avaliação, mas como elemento unificador de toda a avaliação feita durante cada período (ver apêndice F – tabela 8). Além deste resultado quantitativo, foram elaboradas análises globais ao trabalho de cada aluno sendo que estas lhes foram expostas.

Na turma do PIEF a avaliação foi feita pela professora orientadora com o nosso acompanhamento conforme as fotografias pode-se ver os resultados finais.

Nas disciplinas do ensino secundário, não participámos directamente na avaliação dos alunos, uma vez que esta não se proporcionou pela escassez de tempo que permanecemos nesta escola, contudo foram feitos registos formativos acerca da resolução dos exercícios e foram-lhes transmitidas algumas informações acerca de erros frequentes e processos de alcance do sucesso.

### **3. Análise da prática de ensino**

A experiência da Prática de Ensino Supervisionada foi extremamente positiva tendo tido aspectos positivos e negativos. A falta de experiência leva-nos a criar sempre expectativas bastante elevadas, que neste caso e no que concerne ao trabalho desenvolvido nas escolas foram completamente atingidas.

A hipótese de trabalhar em dois ciclos de ensino diferentes e em quatro disciplinas distintas foi bastante produtiva uma vez que completou de um modo bastante satisfatório a formação pedagógica. Já eram notadas diferenças significativas entre as duas turmas de oitavo ano, o PIEF e o 8ºA, pelas suas atitudes, capacidades e tolerância que é necessário ter. Contudo, ao integrar o ensino secundário, as distinções são ainda mais acentuadas dum ciclo de ensino para o outro. O tipo de linguagem, o ruído, a forma de comunicação, o rigor e exigência dos conteúdos, o interesse e constante empenho dos alunos são aspectos a ter em conta.

Durante quatro meses, a PES decorreu nestes dois ciclos de ensino e nestas quatro disciplinas em paralelo, perfazendo um total de quinze tempos lectivos semanais. Não foi claramente fácil pela elevada carga horária, contudo foi muitíssimo enriquecedor uma vez que era possível aplicar conhecimentos adquiridos com o professor orientador dum ciclo para o outro, como a flexibilidade, a calma, a simplicidade na forma como se encaram os problemas e outros aspectos mais pedagógicos.

Em ambos os ciclos de ensino notou-se alguma facilidade comunicativa ao nível da clareza das explicações e tom de voz, na preocupação em acompanhar individualmente os alunos percebendo as necessidades e capacidades de cada um e respondendo às suas carências, tal como o esforço e empenhamento contínuo e constante tentativa de optimização de métodos de ensino.

Uma das experiências mais significativas ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional ao longo deste ano lectivo, foi o acompanhamento, durante dois períodos, da turma do PIEF. Sendo esta uma turma naturalmente complexa e até difícil, pelas características dos alunos e pelas situações extremas quer ao nível económico quer familiar que os alunos se encontravam, contribuiu enormemente para a consciência do que será o futuro. Com esta turma foi possível perceber realmente que a comunicação é extremamente importante, quer a verbal no tipo de linguagem usada, quer a comunicação não verbal, ao nível dos gestos e atitudes. O processo de consciência dos sinais involuntários que fazemos durante uma conversa ou a transmissão de alguns conteúdos, é extremamente importante, para que comecemos a evitar alguns e a reforçar outros, dependendo do resultado que eles têm nos alunos. A flexibilidade e improvisação foram dois aspectos fundamentais que foram sendo adquiridos ao longo deste processo, uma vez que existiam uma série de factores que influenciavam a condução das aulas. Estes agentes condicionadores assentavam nas condições e existência ou não dos materiais, ou até nas constantes alterações de humor dos alunos. Estas diferenças de atitude tinham

de ser tidas em conta uma vez que não se tratavam, muitas vezes, de simples caprichos mas de problemas sérios. Nestas alturas era necessário conversar, tentar perceber e encontrar estratégias que ajudassem a ultrapassar essas situações.

Foi de certo também muito positivo para os alunos e para a minha formação profissional, o empenho e trabalho desenvolvidos no âmbito dos alunos com NEE, uma vez que existiu sempre uma grande preocupação com estes alunos e com a sua formação. Este contacto proporcionou momentos de grande empatia mas também de superação dos obstáculos que foram surgindo, no planeamento de estratégias para consecução de algumas tarefas mais complexas para determinados alunos.

Foi ainda sentido que na escola do 3º ciclo, onde decorreu a PES, existiam algumas faltas ao nível dos materiais e principalmente nas condições da sala de aula, sendo o espaço bastante reduzido, sem sistema de aquecimento ou arrefecimento e com constantes problemas ao nível do equipamento da sala de aula e dos recursos informáticos. Este facto evidencia a necessidade de improvisação e criatividade na leccionação das aulas. Por outro lado, existiu sempre uma grande disponibilidade do corpo docente e auxiliares que contribuíram para uma substancial melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

A Escola Secundaria Gabriel Pereira está munida de um número infindável de materiais e recursos disponíveis para a área artística e de óptimas condições nas salas de aula. A adaptação neste ciclo de ensino foi um pouco mais demorada, pela alta carga horária e pelo nível elevado dos conteúdos. Contudo, os resultados foram muito positivos no que diz respeito à constante e necessária adequação dos métodos aos contextos. A forma como fomos recebidos pelo professor orientador facilitou também, e em grande parte, esta integração.

Notou-se igualmente ao longo da PES uma falta considerável respeitante aos aspectos burocráticos e administrativos inerentes à função docente, nomeadamente nas funções de direcção de turma e de departamentos, assim como a formação e contacto com outras disciplinas pertencentes ao grupo 600.

#### **4. Participação na escola e comunidade**

Todas as actividades que promovam ou divulguem intervenções ou ideias artísticas, que dêem visibilidade às criações dos alunos ou que proporcionem a aquisição de conhecimento e, principalmente, que facultem experiências enriquecedoras para a formação dos alunos, são sempre mais-valias no processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, durante a experiência da PES existiu sempre uma grande preocupação em acompanhar todas as reuniões referentes às turmas, tendo presenciado a reunião de caracterização e de avaliação do primeiro período da turma do oitavo ano. Estas reuniões permitiram conhecer melhor as turmas, e contribuíram substancialmente para a minha formação ao nível do trabalho de direcção de turma e de

orientação de reunião. Infelizmente, nunca foi possível acompanhar reuniões referentes às turmas do ensino secundário.

Garantir condições de aprendizagem em educação artística é também dar condições para que os alunos vejam, aprendam a ver e aprendam a gostar de ver e para isso deve-se aproveitar não só as condições que a escola oferece, mas também se podem proporcionar visitas a locais com o intuito de dar a ver, mostrar e ensinar objectos, obras de arte ou conceitos que os alunos não conheçam.

Assim a turma do oitavo ano, no primeiro período visitou a exposição “A Magia de M.C. Escher” e participou na actividade “Imagem por um Canudo”, no Fórum Eugénio de Almeida, em Évora. Visitaram ainda as exposições “Memórias de um lugar inventado” e “Uma paisagem chamada corpo” de João Queiroz na Culturgest e a Colecção de Francisco Capelo e o Creativ Lab assinado por José António Tenente no Museu do Design e da Moda, em Lisboa. Organizou-se ainda uma exposição no Palácio D. Manuel em Évora, onde foram mostrados os trabalhos desenvolvidos no primeiro período pelas três turmas do oitavo ano conferidas ao núcleo da PES, à qual se chamou 3 8[avos] visuais.

A visita à exposição “A Magia de M. C. Escher”, foi planeada e organizada pelo núcleo da PES, para a qual foi necessário fazer e enviar as autorizações e co-responsabilizações aos encarregados de educação, que neste caso foram escritas na caderneta de cada aluno.

Como em todas as visitas de estudo, é sempre pedido aos alunos que mantenham um bom comportamento e que as suas intervenções sejam feitas com organização e que respeitem o espaço e o guia. De um modo geral, os alunos mantiveram uma conduta aceitável, com algumas situações pontuais de dispersão que não prejudicaram o desenrolar da visita. Foi pedido no início se era possível fazer algumas intervenções ou aprofundamentos relativamente a questões técnicas, uma vez que no espólio da exposição existia uma linoleogravura. Nessa obra, “Superfície Ondulada”, foram-lhes explicados aspectos como a inversão do desenho, a quantidade de matrizes utilizadas, o rigor imposto ao desenho, à gravação e à impressão para que se consiga uma boa impressão com mais de uma matriz.

Não foram apresentadas todas as obras, devido ao tempo disponível, e assim, a guia optou por diminuir o número de obras analisadas, permitindo que no final da visita os alunos pudessem deambular pela exposição. Estes mostraram especial interesse pelas ilusões ópticas existentes em algumas obras, pelas distorções da forma e da perspectiva e pelas metamorfoses formais.

Por fim, participaram na actividade “Imagem por um canudo”. Foi-lhes proposto que elaborassem um caleidociclo e com o apoio dos três alunos da PES, da professora orientadora e dos dois guias, foi possível acompanhar devidamente os alunos com mais dificuldades, permitindo assim que todos terminassem a actividade no tempo previsto.

De um modo geral os alunos mostraram-se interessados na exposição e na actividade, em termos de comportamento não existiu nenhuma situação relevante, todos se comportaram mantendo um nível

de ruído bastante baixo, apropriado à idade, à excitação do momento e ao interesse de cada aluno, comentando e analisando as obras.

A visita à exposição permanente do Museu da Moda e Design de Lisboa, à exposição comissariada por José António Tenente, Creativ Lab, e às duas exposições de João Queiroz na Culturgest, foi planeada para as três turmas de oitavo ano acompanhadas pelos três elementos do núcleo da PES, a professora orientadora da escola e duas outras professoras.

Esta visita requereu um nível superior de rigor na organização uma vez que a deslocação era exterior à cidade de Évora. Assim, foi-lhes entregue uma autorização e co-responsabilização para os encarregados de educação assinarem, permitindo ou não a ida dos seus educandos à visita de estudo (ver apêndice G – documento 1). Foi também entregue à direcção da escola, uma proposta de actividade, tal como aconteceu na visita de estudo ao Fórum Eugénio de Almeida (ver apêndice G – documento 2). Para que tudo corresse bem, sem perdas de tempo ou que ocorresse algum lapso nos tempos previstos, foi ainda elaborada uma planificação da visita de estudo (ver apêndice G – tabela 9).

A chegada ao MUDE aconteceu à hora prevista e sem incidentes, os alunos foram organizados à porta do museu por turmas, com cada uma das três professoras responsáveis e dos três alunos da PES. Mesmo planeada com algum tempo de antecedência não foi possível marcar uma visita guiada às exposições, o que obrigou-nos a um esforço adicional no acompanhamento da visita. Os alunos mostraram-se de um modo geral bastante interessados, uma vez que na primeira exposição estavam visíveis peças do quotidiano, as quais despertavam mais interesses aos alunos do sexo masculino alternadas com núcleos de roupas de alta-costura, onde as meninas demonstravam uma maior atenção.

A exposição que incluía somente peças de alta-costura de José António Tenente estava organizada de maneira diferente, o percurso estava definido à partida, o qual conduzia não só o observador mas também o olhar deste. As obras estavam divididas por temas e respectivas cores o que tornava a percepção das peças mais fácil e organizada.

Uma vez que as visitas de estudo foram divididas entre a parte da manhã e parte da tarde, o almoço aconteceu nos armazéns do Chiado. A escolha deste espaço foi feita pelo facto de ser bastante complicado encontrar um local abrigado que acolhesse sessenta e nove alunos, mais seis professores, perto de um dos locais a visitar.

A chegada à Fundação da Caixa Geral de Depósitos atrasou-se ligeiramente, pela dificuldade de organização de sessenta e nove alunos na rua e pela necessidade de fazer algumas repreensões. Os alunos, aqui, foram organizados em quatro grupos de dezassete alunos, o que permitiu que a turma A visitasse junta as duas exposições.

A mostra estava organizada de forma cronológica, estando incluídos na exposição desenhos, aguarelas e pinturas a óleo. Os alunos mostraram-se menos interessados nesta visita do que na anterior, mas

com as actividades que foram propostas, o interesse deles aumentou, tendo apresentado alguns trabalhos e conclusões muito interessantes (ver apêndice G – imagem 22, 23 e 24).

A turma manteve um bom comportamento, permanecendo em silêncio durante as explicações do guia e intervindo razoavelmente quando era solicitada. No final da actividade foram apresentadas as conclusões finais dos exercícios propostos e foi também pedido aos alunos um exercício livre de expressão corporal, onde se notou algum pudor e vergonha, normais desta faixa etária, mas que foi respondido por quase todos os alunos de forma extremamente positiva. Na aula seguinte à visita de estudo foi entregue uma ficha informativa e de trabalho aos alunos.

Com a organização e execução desta visita de estudo foi possível perceber o processo de estruturação de uma actividade deste género, alguns aspectos a ter em conta na orientação dos alunos fora da escola, por questões de segurança e organizativas, como efectuar várias vezes a chamada, não os deixar dispersar na rua e dar-lhes algum tempo para acalmarem ao chegar aos locais a visitar.

Depois de concluirmos as unidades didácticas do primeiro período com as turmas do oitavo ano, decidimos que seria bastante gratificante para os alunos, enaltecer os bons resultados e mostrar a toda a comunidade escolar e não só, os seus projectos finais. Então começámos a delinear uma exposição procurando um espaço. A primeira opção que surgiu foi o Convento dos Remédios em Évora, no qual seria impossível expor nas datas disponíveis. Contudo, o director do convento, o Dr. Takis Sarantopoulos, conduziu-nos à responsável pela Semana da Juventude de Évora, que iria decorrer durante o mês de Abril, a Dra. Maria Luísa Policarpo. Nesta altura pediram-nos uma pequena amostra/projecto de exposição, com explicação e dimensões dos trabalhos, a qual foi feita e apresentada (ver apêndice G – imagem 25 à 43). A Dra. Maria Luísa Policarpo ficou muito agradada com os trabalhos e com a proposta de exposição, e ficou definido que iríamos expor os trabalhos no Palácio D. Manuel em Évora durante o mês de Abril. Contudo a exposição seria conjunta com um ilustrador e os resultados de um concurso de imagem gráfica desenvolvido pela Câmara Municipal de Évora.

Deu-se início então à construção dos materiais de divulgação e organização começando pela procura do nome da exposição. Prosseguiu-se com a elaboração dos cartazes, convites, folhetos, texto de sala das três exposições, textos de mesas explicativos das técnicas utilizadas pelos alunos e organização dos nomes dos alunos para legendagem dos trabalhos (ver apêndice G – imagens 44 à 49).

No que toca à montagem da exposição, foram necessárias várias idas ao palácio para preparar e organizar o espaço e requisitar material. Foi ainda indispensável preparar as gravuras para a exposição e alguns materiais e ferramentas utilizados na execução das gravuras para colocar nas mesas de apoio (ver apêndice G – imagem 50 e 51).

Para a inauguração e visita da exposição foram convidados os alunos, os directores das escolas onde a PES foi desenvolvida, os professores orientadores e os pais e encarregados de educação. Foram

ainda fixados vários cartazes em diversos pontos da cidade como na Câmara Municipal de Évora (ver apêndice G – imagem 52 e 53), em vários pólos da Universidade de Évora, em várias escolas básicas e secundárias, em cafés, restaurantes, e outros espaços de divulgação pública.

A abertura da mostra 3 8[avos]visuais contou com a presença da Sra. Vereadora da Cultura da Câmara e de alguns responsáveis pelas áreas cultural, da juventude e da educação da Câmara Municipal de Évora, de alguns encarregados de educação e alunos, dos orientadores da escola e da universidade e habitantes da cidade de Évora (ver apêndice G – imagem 54 à 58). A inauguração e continuação da exposição tiveram muito sucesso pelo número de visitantes e pelas impressões que deixaram, transmitidas posteriormente pelo segurança do palácio e pela responsável da semana da Juventude, Dra. Maria Luísa Policarpo.

O ponto menos positivo desta exposição foi a impossibilidade de alunos intervirem mais na organização e montagem da exposição pelo pouco tempo que tínhamos, uma vez que, para podermos aproveitar esta oportunidade, impuseram-nos prazos bastante limitados, para além da exposição ser montada fora da escola, logo, para podermos levar os alunos, era necessário passar processos burocráticos demorados, de autorizações e transporte.

Na turma do PIEF participámos no almoço do final do primeiro período ao qual compareceram todos os alunos, os professores da turma e alguns encarregados de educação. Este almoço serviu para melhorar a relação das famílias com a escola melhorando conseqüentemente a relação dos alunos com a escola.

Foi ainda feita uma exposição na escola, para toda a comunidade escolar, dos trabalhos desenvolvidos no âmbito da unidade didáctica “Projectando Práticas”, para que se valorizasse o esforço e empenho dos alunos, dando-lhes oportunidade de mostrarem as suas capacidades a colegas, professores e auxiliares. Os alunos participaram na organização e montagem da exposição permitindo a percepção que estes processos requerem sempre alguma burocracia, rigor e organização (ver apêndice G – imagem 59 à 62).

No ensino secundário, acompanhámos a turma da disciplina de História da Cultura e das Artes numa visita de estudo a Lisboa, que se dividia pela visita à Fundação Ricardo Espírito Santo, aos ateliês, ao museu e às oficinas, organizado pela directora de turma (ver apêndice G – imagem 63 à 71), e por um passeio no Eléctrico 28, organizado pelo núcleo da PES, para o qual se fez um catálogo/guião de visita, com recolha de informação significativa sobre alguns dos locais onde passámos. Durante o passeio, foi feita uma análise mais substancial à Sé e Lisboa e à Basílica da Estrela.

Acompanhámos ainda esta turma numa ida ao Teatro Garcia de Resende em Évora, para assistirmos à peça “Falar Verdade a Mentir”, organizada pela Directora de Turma, uma vez que a cenografia era da autoria duma professora da escola, por isso tiveram oportunidade de visitar os bastidores com

acompanhamento da cenógrafa. Nesta visita de estudo tentámos principalmente integrarmo-nos na turma e no corpo docente associado a esta.

## **5. Desenvolvimento Profissional**

Para se obter sucesso na PES são essenciais aspectos como empenhamento, disponibilidade, conhecimento de teorias de aprendizagem, conhecimento do conteúdo dos programas, entre muitos outros de uma extensa lista de parâmetros.

A formação contínua ao longo da carreira docente é fundamental para a actualização de conhecimentos nas respectivas áreas científicas e teorias de aprendizagem. A título de exemplo, durante este ano lectivo, participei numa conferência subordinada ao tema “Envolvimento dos alunos na escola: Uma solução de Indisciplina e Violência” dirigida pelo Prof. Dr. Feliciano Veiga.

Assisti ainda a um seminário ministrado pelo Dr. Fabrício Andrade que visou o tema “Aspectos Contemporâneos sobre o Ensino de Artes Visuais: tendências e investigações no Brasil”. Nesta conferência foi feita uma breve contextualização do ensino de artes visuais no Brasil e da formação de professores nesta área. Em seguida falou-se da importância do espírito crítico na educação. O Dr. Fabrício citou, num dos slides, Vicent Lanier referindo que “desejamos que os nossos educandos ampliem a apropriação crítica sobre a criação e a percepção de imagens” (Andrade, 2010:1), estimulando assim a cultura visual. Ainda nesta linha de pensamento foi referida a importância que o ensino da arte tem como ampliador da qualidade da experiência estética, ou seja, pretende-se com a didáctica das artes visuais que se amplie a qualidade da experiência estética, uma vez que se parte do princípio que ela existe em todos nós.

Edgar Morin apoia esta ideia, trazida a esta conferência pelo professor Fabrício, que “dois conceitos opostos podem conviver no mesmo paradigma” (Andrade, 2010: 2), querendo com isto dizer que o ensino de artes visuais é tão importante no processo ensino-aprendizagem e de desenvolvimento das crianças e adolescentes como o ensino da matemática e das línguas e literaturas, e que um não impede os outros. Foram expostos ainda vários métodos de ensino de artes visuais, abordadas a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, apoiando que o saber necessita de várias disciplinas, para que entre elas se cruze informações que respondam da forma mais eficaz e completa possível às questões impostas pelo mundo. Portanto, é necessário este intercâmbio de conhecimento, uma vez que quando dois campos colocam uma questão comum, e não são capazes de a esclarecer, é então necessária esta transdisciplinaridade.

O último autor citado neste encontro foi Pimentel sobre a diferenciação que estabeleceu entre pesquisa *em* arte/educação e pesquisa *sobre* arte/educação. Deste modo o primeiro conceito está relaciona-

do com uma reavaliação das suas práticas lectivas, ou seja, essa pesquisa vai alterar o modo de como esse pedagogo ensina, e o segundo é direccionado a uma pesquisa feita sobre um outro autor.

Ainda orientado pelo Dr. Fabrício Andrade, assisti ao seminário “Emoção e Racionalidade no Ensino de Arte: Interloqu岸ões transdisciplinares com as neurociências”.

Realizei ainda a acção de formação “Holografia Experimental” organizada pelo Departamento de Física da Universidade de Aveiro desenvolvida na Escola Secundaria Gabriel Pereira. Nesta acção de formação foi-nos exposto o contexto histórico do aparecimento da holografia e foram-nos explicadas algumas condições técnicas para a elaboração de um holograma. Por fim experimentámos fazer dois hologramas a partir de técnicas diferentes, que tiveram muito bons resultados, sendo que não é um exercício fácil.

Por último assisti ao seminário sobre “Educação Estética Visual Eco-Necessária na Adolescência” ministrado pela Prof. Dra. Elisabete Oliveira.

No processo de ensino-aprendizagem existem vários factores influenciadores relativos ao professor, como a formação académica do professor, a experiência profissional mas também algumas das suas características e valores. Estas especificidades são, por exemplo, a facilidade de comunicação, a flexibilidade, o rigor, o cuidado no acompanhamento e o lado humano do docente.

É ainda de assinalar o enorme enriquecimento pessoal que decorreu durante este ano lectivo, o acréscimo de conhecimento nas áreas científicas das disciplinas onde decorreu a PES, proveniente do esforço e de uma formação contínua imprescindível ao bom cumprimento da actividade docente.

Ficou estabelecido, no início do ano lectivo, na distribuição dos núcleos da PES, que ficaria com uma turma para dirigir o que imprimiu em mim um suplemento de responsabilidade e autonomia que vieram a ser bastante produtivas no meu desempenho, uma vez que se espera que no futuro, a prática docente aconteça de forma individual.

No início do ano lectivo deparei-me com algumas dificuldades pela falta de experiência na área e pela minha idade, uma vez que sendo a mestranda mais nova receava que isso fosse um obstáculo para a autoridade/um indicador de excesso de proximidade com os alunos, que não se veio a confirmar. No que diz respeito ao considerável número de alunos com NEE na turma do oitavo ano, causou alguns constrangimentos porque era necessário ter em conta, nos planeamentos, as necessidades de todos os alunos o que de início requereu um grande esforço e pesquisa acerca de cada aluno e das suas incapacidades e potencialidades. Outra dificuldade relativa a estes alunos é o facto do processo educativo inclusivo nem sempre ser eficaz, tanto para os alunos com NEE, como para os restantes elementos da turma. Contudo, foram tidos em conta os PEI de cada aluno, adaptando as aulas, respectivos exercícios e condução destas às suas necessidades e exigências, conseguindo integrá-los da melhor forma e procurando que o seu desenvolvimento fosse o maior e melhor possível. Este traba-

lho contribuiu imenso para a minha formação preparando-me para situações que certamente ocorrerão no futuro.

Deparei-me ainda com situações de racismo mútuo dentro da sala de aula por ter uma aluna de descendência africana. Estas situações foram logo sinalizadas e conversadas com a professora orientadora. Quando eram notadas, existia sempre uma conversa acerca do assunto e eram repreendidas todas as intervenções e observações pontuais que conduzissem a situações de discriminação.

A turma do PIEF permitiu-me ter contacto com situações extremas, quer a nível da situação familiar dos alunos, quer a nível comportamental e de atitude dos alunos. Esta turma foi aquela em relação à qual estava mais apreensiva no início por não saber que tipo de relação era possível ter e como reagir a certas situações, contudo, os dois períodos lectivos nesta turma decorreram normalmente e as situações mais complicadas foram facilmente resolvidas com calma e assertividade. Esta turma requereu também muito do meu lado humano pelos problemas que os alunos traziam diariamente para a sala de aula e que inevitavelmente os levava para casa. Este é um aspecto a melhorar na minha prática docente, uma vez que é necessária uma distanciação destes problemas para conseguir lidar com eles.

## **Conclusões**

A obrigação do professor em cumprir conteúdos e desenvolver competências poderá distraí-lo de uma outra tarefa, não menos importante, que é a de reflectir sobre a sua prática na aula e procurar adequar as suas necessidades e obrigações às carências dos seus alunos, sejam quais forem as suas origens, e compreender cada um dos seus alunos enquanto indivíduos.

O principal objecto de estudo deste trabalho foi dar a conhecer todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano lectivo 2010/2011 no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada. Nas notas introdutórias foi dado especial destaque ao papel e competências do professor, por ser o motor desta análise. Era importante esclarecer primeiro a terminologia e as suas implicações, para depois enquadrar e justificar as opções, métodos de avaliação e actividades realizadas, admitindo que todos estes elementos podem funcionar como um motor promotor da transversalidade de conteúdos, respeitando as características específicas do processo de ensino e aprendizagem “num clima de atitude crítica, analítica, reflectida e também criativa, favorecedora de interesses, de trocas interdisciplinares” (Cortesão, 2002: 42).

O processo de ensino-aprendizagem é um processo complexo, diria mesmo “maiêutico” por parte dos seus agentes, o professor não pode deixar de ser aluno sob pena de cair no marasmo e ganhar resistência à mudança. Desde a ideia inicial à concretização e realização final de um plano de aula ou actividade que envolva uma maior complexidade, ou pela logística ou pela exigência, multiplicam-se as questões sobre a actuação mais correcta. Cortesão afirma ainda que “não há receitas para a educa-

ção” (Cortesão, 2002: 40), uma vez que cada situação tem especificidades que fazem com que as soluções escolhidas sejam válidas apenas para esse caso. Na construção do professor enquanto tal, é ele quem terá de descobrir o melhor procedimento, de escolher as metodologias mais adequadas, responder atempadamente às questões e problemas que surjam, no fundo, gerir soluções para que os objectivos sejam cumpridos. Não é possível apresentar uma fórmula única e aplicável a todas as situações. De escola para escola, de ano para ano, de turma para turma, as circunstâncias mudam, têm um contexto específico que obrigará a procurar soluções diferentes para um problema semelhante. A gestão flexível do currículo dá abertura para que uma determinada didáctica não seja entendida como uma imposição, mas antes como uma sugestão, passível de ser moldada, ajustada, adaptada ou até substituída.

Trabalhar por projectos é um desafio que se impôs à escola moderna. Cabe então a nós, professores, dar o que de melhor temos, o entusiasmo, e desejo por ensinar/aprender, a experiência, promovendo competências que transcendem os currículos formais.

## Referências Bibliográficas

Andrade, F. (2010). *Seminário “Aspectos Contemporâneos sobre o Ensino de Artes Visuais: tendências e investigações no Brasil”*. 20 de Outubro no Colégio Pedro da Fonseca da Universidade de Évora (Notas obtidas no seminário).

Barbosa, A. (s/d). *Porque e como: Arte da Educação*. [[http://aces-es.org.br/upload/artigos/Porque\\_e\\_como\\_arte\\_na\\_educacao\\_Ana\\_Mae\\_ok.pdf](http://aces-es.org.br/upload/artigos/Porque_e_como_arte_na_educacao_Ana_Mae_ok.pdf) (consulta de 24 de Março de 2011)].

Bernardo, V. (1999). *Releitura não é cópia: refletindo uma das possibilidades do Fazer Artístico* [[www.ceart.udesc.br/Pos-Graduacao/revistas/artigos/valeska.doc](http://www.ceart.udesc.br/Pos-Graduacao/revistas/artigos/valeska.doc) (consulta de 3 de Maio de 2011)].

Canário, R. (2005). *A escola e os actores: Alunos e a construção da experiência. O que é a escola? Um «olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.

CESNOVA (2010). *Ranking das Escolas do Ensino Básico* [[http://www.esb3-joseestevao.edu.pt/DOWNLOAD/RANKING2010/Ranking\\_2010\\_CESNOVABasico.pdf](http://www.esb3-joseestevao.edu.pt/DOWNLOAD/RANKING2010/Ranking_2010_CESNOVABasico.pdf) (consulta de 5 de Maio de 2011)].

CESNOVA (2010). *Ranking das Escolas do Ensino Secundário* [[http://www.esb3-joseestevao.edu.pt/DOWNLOAD/RANKING2010/Ranking\\_2010\\_CESNOVASec.pdf](http://www.esb3-joseestevao.edu.pt/DOWNLOAD/RANKING2010/Ranking_2010_CESNOVASec.pdf) (consulta de 7 de Junho de 2010)]

Cortesão, L., Leite, C. e Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por projectos em Educação. Uma inovação interessante?*. Porto: Porto Editora.

Decreto-Lei n.º 3/2008, publicado no *Diário da República* n.º 4, I Série, de 7 de Janeiro de 2008.

Díaz-Aguado, M. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.

Escola Básica André de Resende (2008). *Apoios Educativos – Relatório de 2º Período*.

Escola Básica André de Resende (2009). *Programa Educativo Individual*.

Flores, M. A. & Flores M. (2000). Do currículo uniforme à flexibilização curricular: algumas reflexões. In Pacheco, J. A. *et al.* (org.) (1998). *Políticas curriculares: Caminhos da Flexibilização e Integração. Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Franz, T. & Kugler, L. (s/d). *Educação para uma Compreensão Crítica da Arte no Ensino Fundamental: Finalidades e Tendências*.

[[www.ceart.udesc.br/.../TEXTO\\_ENSINO\\_FAUND%5B2%5D%20Tere.doc](http://www.ceart.udesc.br/.../TEXTO_ENSINO_FAUND%5B2%5D%20Tere.doc) (consulta de 7 de Abril de 2011)].

Iop, E. (s/d). *O multiculturalismo e o ensino das Artes Visuais no Brasil*. [<http://peditora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/File499240> (consulta de 6 de Abril de 2011)].

Pacheco, J.A. (1999). *Currículo e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Mason, R. (1999). Pro-Posições. *Arte-educação Multicultural e Reforma Global*, 10, (3), pp 8-18. [<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoestextos30-artigos-masonr.pdf> (consulta de 6 de Abril de 2011)].

Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. (s/d). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. [[http://sitio.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/88/comp\\_essenc\\_EducacaoArtistica.pdf](http://sitio.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/88/comp_essenc_EducacaoArtistica.pdf) consulta de 25 de Outubro de 2009)].

Ministério da Educação, Direcção Geral de Formação Vocacional (2007). *Programa – Componente de Formação Científica da Disciplina de História da Cultura e das Artes*. [<http://www.sitio.anq.gov.pt/programas%5Ci007552.pdf> (consulta de 16 de Outubro de 2010)].

Northway, M., Weld, L., (1976). *Testes Sociométricos - Um guia para professores*. Lisboa: Livros Horizonte.

Peres, A. (1999). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?*. Porto: Profedições, Lda.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Santos, M. & Carvalho, A. (s/d). *Interacção Cultural e Aprendizagem: Correspondência Escolar e Classes de Descoberta*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Santos, T. (2000). *Educação e cultura visual* [<http://www.midiainmix.com.br/eb/exe/texto.asp?id=35> (consulta de 7 de Maio de 2011)].

Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento de Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Unesco.

Xavier, J. & Augusto, J. (2001). *Geometria Descritiva A*. Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário [[http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/235/geometria\\_desc\\_A\\_10\\_11.pdf](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/235/geometria_desc_A_10_11.pdf) (consulta de 16 de Outubro de 2010)].

## Apêndices

### Apêndice A – Conhecimento dos alunos

	Masc.	Fem.	Total
Número de alunos	6	11	17
Percentagem de alunos	35,29%	64,71%	100%
Média de idades	13	13	13
Alunos com subsídio escalão A	1	1	2
Alunos com subsídio escalão B	1	1	2
Alunos residentes em Évora (freguesias)	6	11	17
Alunos residentes noutras localidades	0	0	0
Alunos não nacionais	1	0	1
Alunos matriculados em E. Moral Religiosa Católica	0	1	1

**Tabela 1** – Caracterização da turma do 8ºA

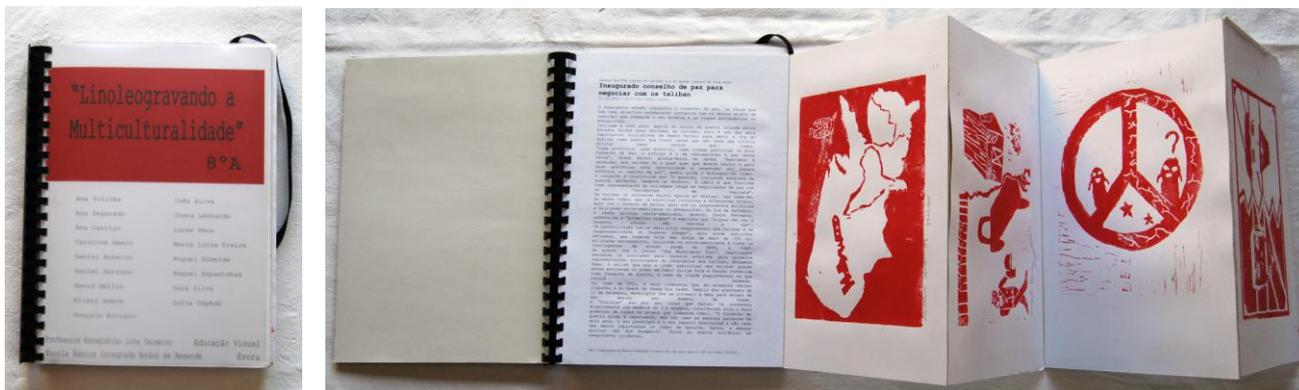
PREFERÊNCIAS	Escolhas recebidas	Matriz Sociométrica																	Nº ESCOLHAS FEITAS	Nº ESCOLHIDOS
		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17		
N = 17																				
Raparigas = 11																				
Rapazes = 6																				
Escolhas feitas																				
A1										221	312					133			9	3
A2										323	111					232			9	3
A3																	211	8	3	
A4																	020	4	3	
A5																		8	4	
A6																		9	5	
A7										310						332	220	9	5	
A8										200						021	100	9	5	
A9																	031	9	6	
A10																		0	0	
A11										302	020							9	4	
A12										300	011					102	020	9	6	
A13																		9	5	
A14										030	202					020		111	9	6
A15																		9	7	
A16																		9	3	
A17										300								0	0	
TOTAL POR CRITÉRIO		421	122	123	111	022	100	122	220	011	635	11/7/4	035	021	145	975	142	111		
ÍNDICE SOCIOMÉTRICO		7	5	5	3	4	1	5	4	2	14	22	8	3	10	21	7	3		
Nº DOS QUE ESCOLHEM		6	3	3	1	3	1	3	3	2	7	11	5	2	5	10	4	1		

**Tabela 2** – Matriz Sociométrica de Preferências da turma do 8ºA

	Masc.	Fem.	Total
Número de alunos	4	12	16
Percentagem de alunos	25%	75%	100%
Média de idades	16,5	18,3	17,4
Alunos repetentes	3	2	5
Alunos com subsídio	1	3	4
Alunos residentes em Évora (freguesias)	3	9	12
Alunos residentes noutras localidades	1	3	4

**Tabela 3** – Caracterização da turma do 11ºL

## Apêndice B – Perspectiva educativa e métodos de ensino



Imagens 1 e 2 – Livro de Gravuras da unidade didáctica “Linoleogravando a Multiculturalidade”.

## Apêndice C – Preparação das aulas

Agupamento Nº 2 de Évora | EBI André de Resende

Educação Visual | 8ª A

Planificação a Médio Prazo da Unidade de Ensino Auto-retrato, Proporção e Expressão

Conteúdos	Competências Gerais	Competências Específicas	Objetivos Pretendidos	Condução da Unidade Didáctica	Recursos	Duração	Avaliação	
							Críticas de Avaliação	Instrumentos
Percepção Visual de forma – Qualidades formais, geométricas e expressivas  Papel da imagem na comunicação	Comunicação Visual e Elementos da Forma	Reconhecer, através da experimentação plástica, a arte como expressão do sentimento e do conhecimento;  Compreender que as formas têm diferentes significados de acordo com os sistemas simbólicos a que pertencem;  Entender o desenho como um meio para a representação expressiva de formas;  Representar expressivamente a figura humana compreendendo relações básicas de estrutura e proporção;  Desenvolver a capacidade de seleção e aplicação de técnicas no processo de criação artística;  Reconhecer a importância das imagens no comportamento das pessoas.  Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação;  Ser capaz de interagir com os outros sem perder a individualidade e a autenticidade;  Aplicar adequadamente vocabulário específico;  Aplicar os conhecimentos em novas situações;  Desenvolver a motricidade na utilização de diferentes técnicas artísticas;	Conhecer e adquirir informação biográfica e artística de autores de referência;  Experimentar várias linguagens gráficas;  Adquirir maior rapidez, autonomia e iniciativa na produção criativa;	<b>7.Jan.2011:</b> Re-impressão das matrizes elaboradas no projecto anterior.  <b>10.Jan.2011:</b> Início do Projecto “Auto-retrato, proporção e expressão”: Auto-retrato, fotografia e desenho livre; construção de cubos.  <b>21.Jan.2011:</b> Apresentação multimédia sobre o auto-retrato; auto-retratos utilizando espelho e fotografia;  <b>28.Jan.2011:</b> Desenho dos quadrados; stencil.  <b>4.Fev.2011:</b> Desenho e pintura dos quadrados.  <b>11.Fev.2011:</b> Desenho dos quadrados.  <b>18.Fev.2011:</b> Modelação dos quadrados.  <b>25.Fev.2011:</b> Modelação dos quadrados.  <b>4.Março.2011:</b> Término da modelação dos quadrados.  <b>11.Março.2011:</b> Montagem dos painéis com os auto-retratos.	Papel cavalete; Régua; Tesoura e X-acto; Material riscador (lápis, canetas, pastel seco e de óleo, giz, carvão, etc.); Guaêta; Aguarela; Tinta de china; Acrílico; Tinta em spray; Materiais reciclados; Cola;	10 tempos de 90 minutos	<b>Domínio social e afectivo:</b> Participação, cooperação e respeito.  <b>Domínio cognitivo:</b> expressão e comunicação, percepção visual de forma, domínio de técnicas, criatividade e a oralidade.	Observação do desempenho e relevância das participações e aplicação do vocabulário aprendido;  Assiduidade e pontualidade;

Núcleo de PES nº2

Lina Caixeiro

2010/2011

Tabela 4 – Planificação a Médio Prazo da unidade didáctica “Auto-retrato, Proporção e Expressão”.

8° A
Gravura
Festival De Gravura (1999), <i>II Festival de Gravura de Évora</i> . Évora : Teoartis-Centro de Actividades Artísticas
JORGE, Alice ; GABRIEL, Maria (2000), <i>Técnicas da gravura artística : xilogravura, linóleo, calcografia, litografia</i> . 2ª ed. Lisboa : Livros Horizonte
Fundação Arpad Szenes-Vieira Da Silva, (1995), <i>Vieira da Silva : gravuras para l' Inclémence Lointaine de René Char</i> . Lisboa : Fundação Arpad Szenes-Viera da Silva
Fundação Calouste Gulbenkian (1981) <i>Gravura polaca contemporânea</i> . Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian
Fundação Das Descobertas, (1995) <i>Centro Cultural de Belém - Gravura contemporânea : presença do México</i> . Lisboa : Centro Cultural de Belém
Fundação Calouste Gulbenkian (1988), <i>Gravura mexicana contemporânea</i> . Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian
Fundação Calouste Gulbenkian, (1982), <i>Gravura e desenho contemporâneo jugoslavo : Exposição</i> . Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian
<a href="http://www.glatt.com.br/tec_lito.asp">http://www.glatt.com.br/tec_lito.asp</a>
<a href="http://www.pr.gov.br/mon/exposicoes/seis_seculos.htm">http://www.pr.gov.br/mon/exposicoes/seis_seculos.htm</a>
<a href="http://www.amarante.pt/museu/noticias_descricao.php?cod=126">http://www.amarante.pt/museu/noticias_descricao.php?cod=126</a>
<a href="http://www.centrovirtualgoeldi.com/paginas.aspx?menu=agravura">http://www.centrovirtualgoeldi.com/paginas.aspx?menu=agravura</a>
<a href="http://www.youtube.com/watch?v=omkx0n21rnq&amp;feature=player_embedded">http://www.youtube.com/watch?v=omkx0n21rnq&amp;feature=player_embedded</a>
<a href="http://www.youtube.com/watch?v=njyqkmhtg4y&amp;feature=player_embedded">http://www.youtube.com/watch?v=njyqkmhtg4y&amp;feature=player_embedded</a>
<a href="http://www.dn.pt/inicio/globo/interior.aspx?content_id=1667119&amp;seccao=%c1frica">http://www.dn.pt/inicio/globo/interior.aspx?content_id=1667119&amp;seccao=%c1frica</a>
<a href="http://www.publico.pt/mundo/inaugurado-conselho-de-paz-para-negociar-com-os-taliban_1459853">http://www.publico.pt/mundo/inaugurado-conselho-de-paz-para-negociar-com-os-taliban_1459853</a>
<a href="http://www.publico.pt/mundo/juiz-recusa-testemunha-de-acusacao-de-presos-de-guantanamo-porque-houve-tortura_1459773">http://www.publico.pt/mundo/juiz-recusa-testemunha-de-acusacao-de-presos-de-guantanamo-porque-houve-tortura_1459773</a>
<a href="http://aeiou.expresso.pt/policia-francesa-guarda-dados-sobre-ciganos=f607766">http://aeiou.expresso.pt/policia-francesa-guarda-dados-sobre-ciganos=f607766</a>
Auto-retrato
<a href="http://www.autoretratomuseu.blogspot.com/">http://www.autoretratomuseu.blogspot.com/</a>
<a href="http://lilivitiz.multiply.com/photos/album/18/auto-retratos">http://lilivitiz.multiply.com/photos/album/18/auto-retratos</a>
<a href="http://www.casthalia.com.br/a_mansao/obras/rembrandt_autoretrato.htm">http://www.casthalia.com.br/a_mansao/obras/rembrandt_autoretrato.htm</a>
<a href="http://ainesrodrigues.wordpress.com/2010/12/01/auto-retrato/">http://ainesrodrigues.wordpress.com/2010/12/01/auto-retrato/</a>
<a href="http://martasantos14.wordpress.com/category/auto-retrato/">http://martasantos14.wordpress.com/category/auto-retrato/</a>
<a href="http://www.teiaportuguesa.com/fichaautoretrato.htm">http://www.teiaportuguesa.com/fichaautoretrato.htm</a>
<a href="http://sarepassado.wordpress.com/2009/09/23/mosaico-contra-a-aids/autoretrato-vik-muniz-obras-criadas-com-comida-e-lixo/">http://sarepassado.wordpress.com/2009/09/23/mosaico-contra-a-aids/autoretrato-vik-muniz-obras-criadas-com-comida-e-lixo/</a>
<a href="http://www.tntassessoria.com.br/blog/2004_07_01_archive.html">http://www.tntassessoria.com.br/blog/2004_07_01_archive.html</a>
11° L
<a href="http://www.arquitettura.com/arquitettura/inter/obras/arcoweb/449/449.asp">http://www.arquitettura.com/arquitettura/inter/obras/arcoweb/449/449.asp</a>
<a href="http://www.plataformaarquitettura.cl/2007/07/14/erick-van-egeraat-construyendo-la-nueva-rusia/">http://www.plataformaarquitettura.cl/2007/07/14/erick-van-egeraat-construyendo-la-nueva-rusia/</a>
<a href="http://www.mat.uel.br/geometrica/php/gd_t/gd_17t.php">http://www.mat.uel.br/geometrica/php/gd_t/gd_17t.php</a>
<a href="http://www.flickr.com/photos/51165646@n00/3222505359/">http://www.flickr.com/photos/51165646@n00/3222505359/</a>
<a href="http://arquiteturaeconceito.blogspot.com/">http://arquiteturaeconceito.blogspot.com/</a>
<a href="http://maisarquitettura.com.br/casa-de-concreto-por-antonino-cardillo-arquiteto">http://maisarquitettura.com.br/casa-de-concreto-por-antonino-cardillo-arquiteto</a>
<a href="http://oglobo.globo.com/economia/morarbem/mat/2010/11/10/conheca-as-construcoes-mais-inusitadas-do-mundo-922994005.asp">http://oglobo.globo.com/economia/morarbem/mat/2010/11/10/conheca-as-construcoes-mais-inusitadas-do-mundo-922994005.asp</a>
<a href="http://www.mat.uc.pt/~cfonte/docencia/geometria%20_descritiva/acetatos.htm">http://www.mat.uc.pt/~cfonte/docencia/geometria%20_descritiva/acetatos.htm</a>
11° O
<a href="http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=180">http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=180</a>
<a href="http://pt.wikipedia.org/wiki/declara%C3%A7%C3%A3o_universal_dos_direitos_humanos">http://pt.wikipedia.org/wiki/declara%C3%A7%C3%A3o_universal_dos_direitos_humanos</a>
<a href="http://educaterra.terra.com.br/voltaire/cultura/2003/06/25/000.htm">http://educaterra.terra.com.br/voltaire/cultura/2003/06/25/000.htm</a>
<a href="http://books.google.pt/books?id=vcmoq-81vioc&amp;pg=pa57&amp;dq=declara%C3%A7%C3%A3o++universal+dos+direitos+humanos+e+do+cidad%C3%A3o+1791&amp;hl=pt-pt&amp;ei=eqbftfjgdm8qo-55ylcq&amp;sa=x&amp;oi=book_result&amp;ct=result&amp;resnum=1&amp;ved=0ccuq6aeaa#v=onepage&amp;q=declara%C3%A7%C3%A3o%20universal%20dos%20direitos%20humanos%20e%20do%20cidad%C3%A3o%201791&amp;f=false">http://books.google.pt/books?id=vcmoq-81vioc&amp;pg=pa57&amp;dq=declara%C3%A7%C3%A3o++universal+dos+direitos+humanos+e+do+cidad%C3%A3o+1791&amp;hl=pt-pt&amp;ei=eqbftfjgdm8qo-55ylcq&amp;sa=x&amp;oi=book_result&amp;ct=result&amp;resnum=1&amp;ved=0ccuq6aeaa#v=onepage&amp;q=declara%C3%A7%C3%A3o%20universal%20dos%20direitos%20humanos%20e%20do%20cidad%C3%A3o%201791&amp;f=false</a>
<a href="http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/comparato_hist_dudh.pdf">http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/comparato_hist_dudh.pdf</a>
<a href="http://rastafaritime.blogspot.com/2010/12/historia-dos-direitos-humanos.html">http://rastafaritime.blogspot.com/2010/12/historia-dos-direitos-humanos.html</a>
<a href="http://aps-ruasdelisboacomhstria.blogspot.com/2010/06/rua-do-poco-dos-negros-i.html">http://aps-ruasdelisboacomhstria.blogspot.com/2010/06/rua-do-poco-dos-negros-i.html</a>
<a href="http://pt.wikipedia.org/wiki/bas%C3%adlica_da_estrela">http://pt.wikipedia.org/wiki/bas%C3%adlica_da_estrela</a>

**Quadro 1** - Lista de livros e sites utilizados na preparação das aulas em ambos os ciclos de ensino

## Plano de aula | Impressionismo

Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Recursos	Tempo	Avaliação
1. A pintura e a música impressionistas através do visionamento de um pequeno vídeo: 1.1. Visão geral da pintura impressionista: algumas obras de Renoir, Degas, Pissarro, Sisley, Morisot, Cassatt e Toulouse-Lautrec. 1.2. Visão geral da música impressionista: uma peça musical de Debussy, e uma outra de Offenbach.	1. Apreender, numa visão de conjunto, e de uma forma muito geral, o espírito do Impressionismo, no qual se integram formas de expressão artística muito variadas, como a pintura, a fotografia e a música.	Visionamento de um pequeno vídeo através do qual se poderá apreender a relação entre formas de expressão artística muito variadas, no âmbito do Impressionismo, como a pintura, a fotografia e a música.	Apresentação digital com som.	10'	
2.2. Influências do Impressionismo:	2. Conhecer os antecedentes do Impressionismo.		Apresentação digital	2'	
2.1. A <i>escola</i> de Barbizon e o aparecimento do Realismo, no qual se integra Gustave Courbet.	2.1. Compreender a importância da <i>escola</i> de Barbizon e do percurso artístico de Courbet no nascimento do Impressionismo.	Análise da obra <i>O Atelier</i> de Courbet com apelo à participação dos alunos.		5'	17'
2.2. A fotografia.	2.2. Perceber as alterações que os projectos fotográficos de Eadweard Muybridge proporcionaram no modo de captar e interpretar a realidade e, consequentemente, na criação e na produção artística, sobretudo ao nível da pintura.	Exposição teórica		5'	22'
2.3. A arte japonesa.	2.3. Entender as influências que a arte japonesa teve no desenvolvimento da pintura impressionista.			3'	25'
3. Aspectos biográficos e artísticos de Édouard Manet.	3. Conhecer alguns aspectos biográficos e artísticos de Manet, constatando a sua importância para o aparecimento e desenvolvimento do Impressionismo.			5'	30'
4. <i>Almoço na Relva</i> de Édouard Manet: - <i>Julgamento de Páris</i> , de A. Raimondi. - <i>Concerto Campaete</i> de Tiziano. - Principais aspectos temáticos, formais, plásticos, compositivos, técnicos, etc.	4. Reconhecer a importância da obra <i>Almoço na Relva</i> através da referência às suas fontes inspiradoras, e através de análise breve dos seus principais aspectos temáticos, formais, plásticos, compositivos, técnicos, etc.	Análise da obra <i>Almoço na Relva</i> de Manet com apelo à participação dos alunos.		10'	40'
5. Aspectos biográficos e artísticos de Claude Monet.	5. Conhecer alguns aspectos da vida e da obra de Monet.	Exposição teórica		5'	45'
6. <i>Impressão, Sol Nascente</i> de Claude Monet: - <i>Impressão, Sol Nascente</i> como um marco na História do	6. Descobrir algumas características gerais da pintura impressionista partindo da obra <i>Impressão, Sol Nascente</i> , encarando-a como um marco fundamental na História do	Análise da obra <i>Impressão, Sol Nascente</i> de Monet com apelo à participação dos alunos.		10'	55'

Tabela 5 – Plano de aula - Impressionismo

## Apêndice D - Uma unidade de trabalho *significativa* como exemplo da prática desenvolvida

Agrupamento Nº 2 de Évora | EBI André de Resende

Educação Visual | 8º A

Planificação da Unidade de Ensino | "Auto-Retrato, Proporção e Expressão"

21 de Janeiro de 2011

Conteúdos	Competências Gerais	Competências Específicas	Objectivos Pretendidos	Condução da Aula	Recursos	Duração	Avaliação
<p>Percepção Visual da forma – Qualidades formais, geométricas e expressivas</p> <p>Papel da imagem na comunicação</p>	<p>Comunicação Visual e Elementos da Forma</p>	<p>Reconhecer, através da experimentação plástica, a arte como expressão do sentimento e do conhecimento;</p> <p>Compreender que as formas têm diferentes significados de acordo com os sistemas simbólicos a que pertencem;</p> <p>Entender o desenho como um meio para a representação expressiva de formas;</p> <p>Representar expressivamente a figura humana compreendendo relações básicas de estrutura e proporção;</p> <p>Desenvolver a capacidade de selecção e aplicação de técnicas no processo de criação artística;</p> <p>Reconhecer a importância das imagens no comportamento das pessoas.</p>	<p>Conhecer e adquirir informação biográfica e artística de autores de referência;</p> <p>Experimentar várias linguagens gráficas;</p> <p>Adquirir maior rapidez, autonomia e iniciativa na produção criativa;</p>	<p>Realização da chamada;</p> <p>Explicação do exercício;</p> <p>Início da apresentação digital com uma breve introdução acerca do auto-retrato;</p> <p>Visualização dos auto-retratos de Bocage e Rembrandt;</p> <p>Realização do desenho do rosto directamente no espelho;</p> <p>Visualização dos auto-retratos de Jan van Eyck, Dürer e Frida Kahlo;</p> <p>Realização do desenho do rosto, com fotografia, transparência e caneta permanente, através de linhas paralelas traçando a ondulação da superfície do rosto;</p> <p>Visualização do auto-retrato de Picasso;</p> <p>Realização do desenho do rosto, com fotografia, transparência e caneta permanente, através de linhas rectas;</p> <p>Visualização do auto-retrato de Giacometti;</p> <p>Realização do desenho do rosto, com espelho, através de linhas de modelação;</p> <p>Visualização do auto-retrato Pollock, Basquiat, Banksy, Júlio Pomar e Vik Muniz.</p> <p>Registo do sumário</p> <p>Arrumação da sala</p>	<p>Apresentação digital;</p> <p>51 Transparências para os alunos;</p> <p>17 Folhas A4;</p> <p>Exemplos dos exercícios propostos;</p> <p>Canetas e marcadores permanentes;</p> <p>Fotografias dos alunos A4;</p> <p>17 Espelhos;</p> <p>17 Réguas ou equivalente.</p>	<p>90 minutos</p>	<p>- Observação do desempenho e relevância das participações e aplicação do vocabulário aprendido;</p> <p>- Assiduidade e pontualidade;</p>

Núcleo de PES nº 2

Lina Caixeiro

20/10/2011

**Tabela 6** – Plano da segunda aula assistida, da unidade didáctica “Auto-retrato, Proporção e Expressão”.

**Auto-Retrato**

Bocage (1765-1805)  
Auto-Retrato

Magro, de olhos azuis, coração moreno,  
Bern servido de pés, meio de altura,  
Triste de facha, o mesmo de figura,  
Nariz alto no meio, e não pequeno;  
Incapaz de assistir num só terreno;  
Mais propenso ao furor do que à ternura;  
Bebendo em novas mãos, por taça escura,  
Do zétoz infernalis letal veneno;  
Devevo incensador de má delícias  
(Digo de moças má) num só momento,  
E somente no altar amando os badeis,  
Eis Bocage em quem luz algum talento;  
Saíam dele estas verdades,  
Num dia em que se achou mais pachorrento

"Auto-retrato", óleo sobre papel de caneta de Rembrandt, 1628  
"Auto-retrato", óleo sobre papel de caneta de Rembrandt, 1634  
"Auto-retrato", óleo sobre papel de caneta de Rembrandt, 1642  
"Auto-retrato", óleo sobre tela de Rembrandt, 1659  
"Auto-retrato", óleo sobre tela de Rembrandt, 1661  
"Auto-retrato", óleo sobre tela de Rembrandt, 1669/1670

**Auto-retrato, que aparece em assinatura**  
Jan van Eyck (1390-1441)

Jan van Eyck, "Casamento dos Anelões", óleo sobre madeira, 1434.

**Auto-retrato numa projeção do próprio artista**  
Albrecht Dürer, (1471-1528)

Albrecht Dürer - Auto-retrato, 1500

**Auto-retrato num estudo de si mesmo**  
Frida Kahlo, (1907-1954)

Frida Kahlo, A Cabeça Partida, 1944

**Auto-retrato narrativo**  
Pablo Picasso (1881-1973)

Pablo Picasso, Auto-Retrato, óleo sobre tela, 1907

**Albert Giacometti (1901-1966)**

Albert Giacometti, Auto-Retrato, 1951

**Auto-retrato contemporâneo**  
Jackson Pollock (1912-1956)

Pollock, Lavender Mist: Número 1, 1950

**Jean Michel Basquiat (1960-1988)**

Basquiat, Auto-Retrato, 1982  
Basquiat, Auto-Retrato

**Banksy (1975)**

Banksy, Auto-Retrato

**Júlio Pomar (1926)**

Júlio Pomar, Auto-Retrato, 1972

**Vik Muniz (1961)**

Vik Muniz, Auto-Retrato, 2008

Imagem 3 – Apresentação digital da segunda aula assistida, da unidade didáctica “Auto-retrato, Proporção e Expressão”.



**Imagens 4, 5 e 6** – Exemplos dos exercícios elaborados na segunda aula assistida, da unidade didáctica “Auto-retrato, Proporção e Expressão”.

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

Lina Caixeiro//6ª feira, 15h35, **21/01/2011**, 8º Ano A, Educação Visual / Escola André Resende

**CONTEÚDO: Auto-retrato, Proporção e Expressão**

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, gestão do tempo
(1)	(2)	(3)	(4)
A/B	A/B	A	A

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

[+]		[-]
<p>2) (3) Interessante a ideia da definição do conceito de auto-retrato a partir de outras expressões (literatura com a leitura do de Bocage, bem emblemático da personalidade do poeta).</p> <p>(1) Abordagem enérgica a alguns materiais chamando a atenção para detalhes misteriosos (a Assinatura de Van Eyck).</p> <p>(4) Controlo positivo (“braço no ar”) de alguma agitação da turma sobretudo nos momentos em que todos queriam participar aos memo tempo na discussão.</p> <p>(2)(3) A grande questão pedagógica, no ensino do desenho, é mesmo essa, “não ter medo de riscar”</p> <p>(2) Bom esforço de pesquisa e de actualização (com os trabalhos de Banksy e Muniz) que mereciam talvez mais um pouco de inter-acção.</p>	<p>Quanto às figuras espelhadas, necessariamente deformadas pela concavidade do espelho, na pintura de Van Eyck designam-se por anamorfoses (Só em jeito de informação: existem métodos da geometria descritiva para desenhar anamorfoses, já conhecidas por estes artistas mas claro está, pouco adequados a estes níveis etários.)</p>	<p>(1) Pareceu interessante a documentação visual mostrada (auto-retratos de Rembrandt) mas não seria tão ou mais interessante os de Van Gogh) talvez mais “psicológicos” e mais próximos de um tempo histórico, enfim mais contemporâneo) que também é o dos alunos). Foi resolvido em parte, com o visionamento posterior do auto-retrato da Frida Kahlo e Picasso.</p> <p>Depois há uma série de artistas (Delacroix, Bacon etc.) que utilizaram abordagens formalistas diferentes, que também seria interessante dar a conhecer aos alunos.</p> <p>(2) Estratégia curiosa e expedita, desenhar a própria imagem espelhada no espelho, mas um pouco <i>condutivista</i>.... e muito escassamente expressiva.</p> <p>(4) O “<i>fascínio pela própria figura</i>” chama-se <i>narcisismo</i> e o auto-centramento em si mesmo, em termos de prazer, chama-se <i>hedonismo</i>. São características que muitos consideram negativas da personalidade humana. A aula de Ed Visual também pode servir para ensinamentos inter e transdisciplinares.</p> <p>Não a questão de “<i>ter mais massa</i>” mas de ter mais textura, uma característica fundamental da obra escultórica de Giacometti.</p> <p>Um pequeno reparo, mostreste o exemplo do Pollock como auto-retrato de artistas contemporâneos vivos ( Pollock faleceu em meados do século passado 1956!)</p>

Avaliação global proposta: **A/B**

Aula bem conseguida e bem dinâmica com recurso a uma série de estratégias que foram mais ou menos absorvidas pelos alunos (algumas até produziram resultados interessantes) mas faltou assumir alguns riscos, com o desenho do auto-retrato verdadeiramente livre, sem recurso a truques mais ou menos expeditos (desenhar sobre o próprio espelho, sobre acetatos etc) poderia levar a resultados tão ou mais interessantes.

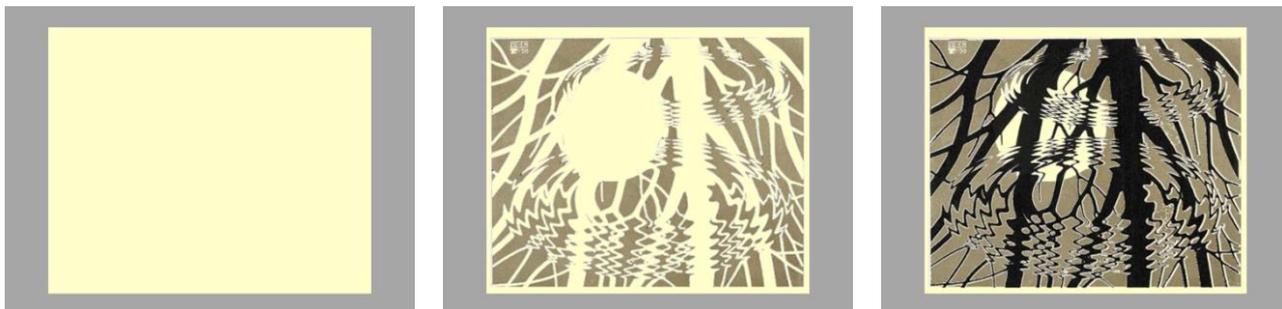
Talvez tivesse faltado o desenho do “outro” (o face a face) na estratégia de sequenciação de desenhos utilizada na aula. Potenciaria assim o desenho livre, sendo um bom corolário para a aula.

Revelou cuidado na planificação e nas estratégias e técnicas durante a condução da aula (apesar de relativamente condutivistas).

Boa atenção lateral e óptima movimentação pelo espaço da sala, procurando não deixar áreas (lugares de alunos) abandonadas.

**Tabela 7** – Ficha de Avaliação da segunda aula assistida, da unidade didáctica “Auto-retrato, Proporção e Expressão”.

## Apêndice E – Condução das aulas



**Imagem 7** – Animação explicativa do número de matrizes utilizadas nesta gravura, “Superfície Ondulada” de Escher.

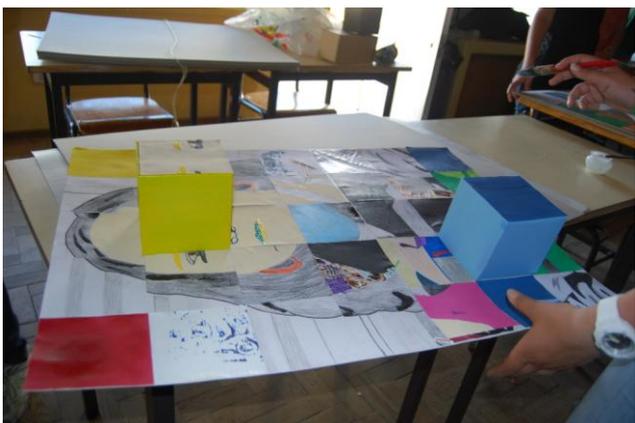


**Imagens 8, 9, 10, 11, 12 e 13** – Aspectos processuais da unidade didáctica “Linoleogravando Multiculturalidade”.

## Apêndice F – Impacto sobre os alunos e avaliação das suas aprendizagens



Imagens 14, 15 e 16 – Preparação e pintura de pigmentos.



Imagens 17 e 18 – Processo de elaboração dos auto-retratos dos alunos.



Imagens 19, 20 e 21 - Auto-retratos dos alunos.

Nº ALUNO	Nome	Socio-Afectivo (60%)									Domínio Cognitivo (40%)						Cálculo dos 40% - Total	AVALIAÇÃO (Socio-afectivo + Cognitivo)	AVALIAÇÃO 2º Período	Auto-avaliação
		Atitudes/comportamento									Aquisição/compreensão/aplicação. Conhecer e proceder.									
		30%			15%			15%			Trabalhos 40%									
		Atenção (8%)	Participação aula (15%)	Persistência no trabalho (7%)	Iniciativa (5%)	Cooperação com os outros (5%)	Responsabilidade (5%)	Pontualidade (5%)	Respeito pelas regras (5%)	Respeito pelos outros (5%)	Cálculo dos 60% - Total do Socio-afectivo	Desenho (estrutura e proporção) (8%)	Expressão e Comunicação (8%)	Percepção visual da forma (8%)	Identificação e aplicação de técnicas e materiais com correcção e oportunidade (8%)	Criatividade (8%)				
1	A1	5	12	4	4	4	3	4	4	4	44	5	5	5	6	6	27	71	3	3
2	A2	5	10	4	3	4	3	5	3	3	40	5	6	5	5	5	26	66	3	3
3	A3	8	12	7	5	5	5	5	5	5	57	6	7	6	6	6	31	88	4	4
4	A4	6	10	6	4	4	3	4	5	5	47	4	5	4	5	4	22	69	3	3
5	A5	6	11	4	5	4	4	5	5	5	49	5	6	5	5	5	26	75	4	3
6	A6	7	14	4	5	4	3	3	3	3	46	7	6	7	5	5	30	76	4	4
7	A7	8	10	7	5	4	5	5	5	5	54	6	8	6	6	7	33	87	4	3
8	A8	8	14	7	5	4	5	5	5	5	58	7	8	7	8	8	38	96	5	4
9	A9	6	14	5	5	4	3	3	3	3	46	7	8	7	7	7	36	82	4	4
10	A10	8	14	7	5	5	5	5	5	5	59	7	7	7	8	7	36	95	5	4
11	A11	7	13	7	5	5	5	5	5	5	57	6	7	6	6	6	31	88	4	4
12	A12	6	11	4	3	4	3	4	4	4	43						0	43	2	4
13	A13	6	11	5	4	4	4	5	4	4	47	5	6	5	6	5	27	74	3	3
14	A14	7	11	5	4	4	4	5	4	5	49	6	6	6	6	6	30	79	4	3
15	A15	8	14	6	5	5	5	5	5	5	58	6	7	6	7	6	32	90	5	4
16	A16	8	10	6	4	5	5	5	5	5	53	4	5	4	4	4	21	74	3	3
17	A17	7	12	6	5	5	5	5	5	5	55	6	6	6	6	6	30	85	4	4

Tabela 8 – Grelha de avaliação do segundo período da turma do 8 ano.

## Apêndice G – Participação na escola e na comunidade



Direcção Regional de Educação do Alentejo  
Agrupamento nº2 de Évora - 135549  
Escola Sede: EBI de André de Resende - 340212

### VISITA DE ESTUDO

A Professora de Educação Visual do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_, do 8ºano, turma \_\_\_\_\_, informa o Encarregado de Educação que vai realizar-se uma visita de estudo no dia **26 de Novembro – sexta-feira** - de 2010.

#### LOCAIS A VISITAR:

- O **MUDE** - Museu do Design e da Moda. Colecção Francisco Capelo e Creative LAB assinado por José António Tenente, em Lisboa.
- A **Culturgest** - Organização cultural da Caixa Geral de Depósitos, em Lisboa.

#### OBJECTIVOS:

- Reconhecer através da experimentação artística a arte como expressão do sentimento e do conhecimento;
- Estimular a cultura visual e a criatividade;
- Saber estar em diferentes contextos;
- Compreender que as formas têm diferentes significados de acordo com os sistemas simbólicos a que pertencem

#### PROGRAMA DA VISITA:

- Visita ao Museu do Design e da Moda na Rua Augusta, da parte da manhã.
- Almoço nos Armazéns do Chiado – (optativo - levar almoço ou levar dinheiro para almoçar no centro comercial do Chiado)
- Visita jogo à exposição do artista **João Queiroz**, da parte da tarde.

- 1.º jogo - Memórias de um lugar inventado. Esquecemos o que os olhos vêem e despertamos para as memórias do que sentimos! Será possível dar forma a uma paisagem a partir das sensações?
- 2.º jogo - Uma paisagem chamada corpo. Existir, sentir e criar envolvem movimento? Uma viagem onde os estímulos exteriores fazem surgir um espaço de diálogo sensorial.

HORÁRIO: Partida: 8:00h. Chegada: 18:00h.

DESPESA: **10,40€**

A Professora:

Évora, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



### AUTORIZAÇÃO E CO-RESPONSABILIZAÇÃO DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

\_\_\_\_\_, Encarregado de Educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, do 8ºano, turma \_\_\_\_\_, **autoriza**  o(a) seu(sua) educando(a) a participar na visita de estudo a que se realiza no dia 26/11/2010. Declara que se responsabiliza por quaisquer danos por ele(ela) provocados.

Declara que **não autoriza**  o(a) seu(sua) educando(a) a participar na visita de estudo porque \_\_\_\_\_ O Encarregado de Educação

**Documento 1** – Autorização e co-responsabilização entregue aos encarregados de educação para efeitos da visita de estudo.



## PROPOSTA DE ACTIVIDADE

**Título:** ao Museu do Design e da Moda e à exposição do artista João Queiroz na Culturgest, em Lisboa.

**Escola:** EBI de André de Resende **Departamento:** Expressões

**Tipologia:** Visita de estudo **Início:** 26-08-2009  **Conclusão:** 01-09-2009

**Breve descrição:** (máx. 1000 caracteres)

Visita de estudo ao MUDE - Museu do Design e da Moda, à Coleção Francisco Capelo e Creative LAB assinado por José António Tenente e à exposição do artista João Queiroz, com participação nas actividades: "Memórias de um lugar inventado. Esquecemos o que os olhos vêem e despertamos para as memórias do que sentimos! Será possível dar forma a uma paisagem a partir das sensações?" e "Uma paisagem chamada corpo. Existir, sentir e criar envolvem movimento? Uma viagem onde os estímulos exteriores fazem surgir um espaço de diálogo sensorial", na Culturgest, ambas em Lisboa.

**Objectivos:** (máx. 700 caracteres)

Reconhecer através da experimentação artística a arte como expressão do sentimento e do conhecimento; estimular a cultura visual e a criatividade; saber estar em diferentes contextos e compreender que as formas têm diferentes significados de acordo com os sistemas simbólicos a que pertencem.

**Publico-alvo:** turmas do 8ºA, 8ºB e 8ºC

**Intervenientes:** Professora Maria João Machado, Professora Ernestina e Professora \_\_\_\_\_ e alunos de PES, Dulce Fialho, Lina Caixeiro e Paulo Barbosa

**Recursos**

**Materiais:** Sem custo  Com custo  Valor: \_\_\_\_\_  
**Serviços:** Sem custo  Com custo  Valor: 10€

**Fontes de financiamento**

Escola  Alunos  Outros  \_\_\_\_\_

**O(s) proponente(s):** Alunos do núcleo de PES nº2 de Educação **Data:** 01-09-2009   
Visual

**Aprovado em Conselho Pedagógico de:** \_\_\_\_\_

**A Directora:** \_\_\_\_\_

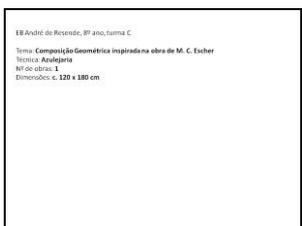
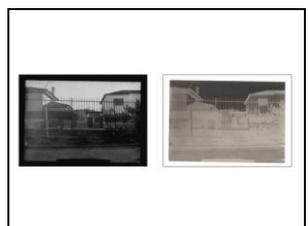
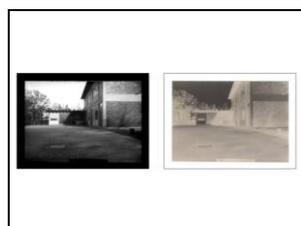
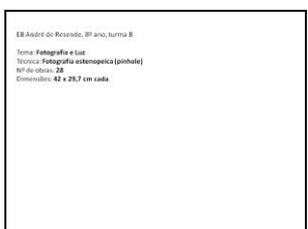
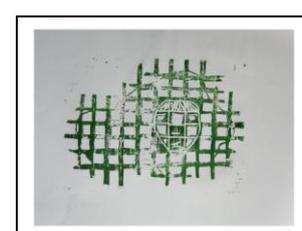
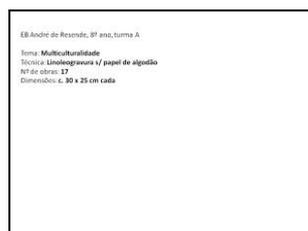
Documento 2 – Proposta de actividade entregue à direcção da escola, para efeitos da visita de estudo

Horas	Locais e Acções
8:15	Entrada para o autocarro e realização da chamada
8:30	Partida para Lisboa
10:30	Chegada ao MUDE: Exposição permanente de peças de Francisco Capelo e Exposição Assinado por António Tenente
12:00	Almoço nos Armazéns do Chiado
13:15	Partida para a Culturgest
14:00	Início da Exposição sobre as obras de João Queiroz
16:00	Final da exposição na Culturgest e partida para Évora
18:00	Chegada a Évora

**Tabela 9** – Planificação da visita de estudo ao MUDE e à Culturgest.

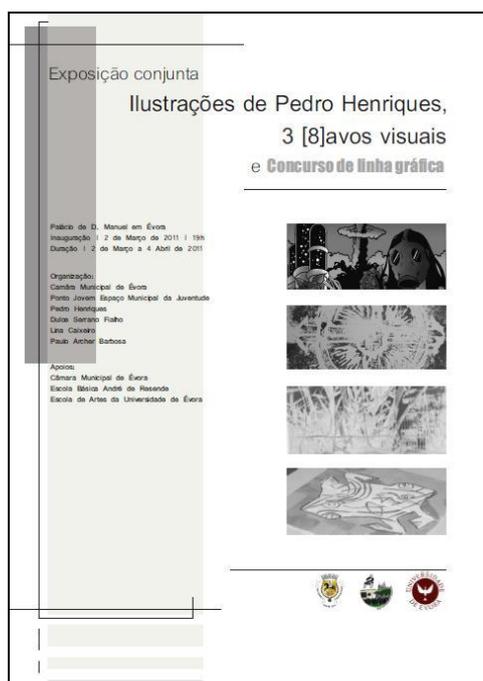


**Imagens 22, 23 e 24** – Fotografias da visita de estudo à Culturgest.





**Imagens 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42 e 43** – Projecto apresentado à Dr. Maria Luísa Policarpo, respeitante à organização da exposição 3 8[avos] visuais.



**Imagens 44 e 45** – Cartaz/folheto e convite da exposição 3 8[avos] visuais.

### 3 [8]avos visuais

"Uniletrando a Multiculturalidade" é um projeto desenvolvido na turma A do oitavo ano da Escola Básica André de Resende, em Évora.

O exercício explora o tema da Multiculturalidade ilustrando cinco notícias em placas de linóleo, matriz das quais resultam as impressões que aqui se expõem.

O projeto permitiu debater questões sociais, económicas, legais e culturais em diferentes civilizações, assim como os problemas provocados pela ausência do diálogo entre grupos sociais.

Durante o processo foi ainda possível conhecermos algumas gravuras e gravadores incontornáveis da História da Arte, que serviram para explicitar algumas possibilidades da técnica aqui explorada.

Ana Vazinha  
Ana Segundo  
Ana Campó  
Carolina Amaro  
David Abílio  
Elana Ramos  
Georgio Revista  
Inês Silva  
João Leonardo  
Lucas Pena  
Mara Lúcia Freire  
Miguel Almeida  
Raquel Empadinhas  
Sara Silva  
Sofia Capêda

8º ano turma A  
Tema: Multiculturalidade  
Técnica: Uniletrando a / placa de alívio  
Nº de obras: 57  
Dimensões: n. 30 x 25 cm cada



A técnica de uniletrando prescinde à transferência do desenho inicial para uma placa de linóleo. Este desenho torna-se diretamente parte a esculpir das linhas que definem as formas, letras, motivos e pontos que as produções geram. Esta abordagem permite ao gravador encontrar diferentes soluções, dentro da sua conceção, manipulando as marcas como fosse matéria viva no mármore.



O desenho é feito de forma a que a impressão final seja de menor modo que o desenho inicial, sendo as imagens gravadas no mármore sempre à do desenho. Para garantir as necessidades técnicas específicas como gravar e transferir as imagens, tratamos de um processo que exige alguma concentração e atenção na aplicação das possibilidades da técnica.



A preparação da imagem acontece mesmo antes de se ter o linóleo desenhado uma imagem ou a um resultado que ainda não se conhece, e do qual só se tem conhecimento quando se vê o resultado final.



A tira é transferida para o mármore e uniformemente esculpida pela superfície da placa de linóleo. Desde então, pendem-se que toda a área impressa com o desenho se encontra debaixo das pressões para o papel e que chamamos gravura.



Para que se imprima uma uniletrando a mármore tem de estar em contacto com a folha de papel que recebe a tinta. Contudo, neste processo de transferência necessita de uma pressão forte constante para que todas as marcas definidas pelo gravador fiquem registadas. Assim torna-se necessária a utilização de um peso (ou de uma prensa), que garante esta pressão uniformemente em toda a matriz.



Decorado o mármore da impressão final o autor tem o primeiro contacto com o resultado do processo. Multiculturalmente se permitem observações do gravador produzindo sempre as a imagens de qualidade com qualidade. Para tal não se área da impressão deve ser uma cultura de linha uniforme que permita perceber os detalhes do desenho inicial e as marcas acabadas. É neste momento também, que o autor percebe qual é a relação entre a cor e a concepção que gravou no mármore.

Imagens 46, 47, 48 e 49 – Documentos explicativos do processo de trabalho, colocados na exposição 3 [8]avos visuais



**Imagens 50 e 51** – trabalhos do 8ºA e material usado no projecto visível na exposição 3 8[avos] visuais.



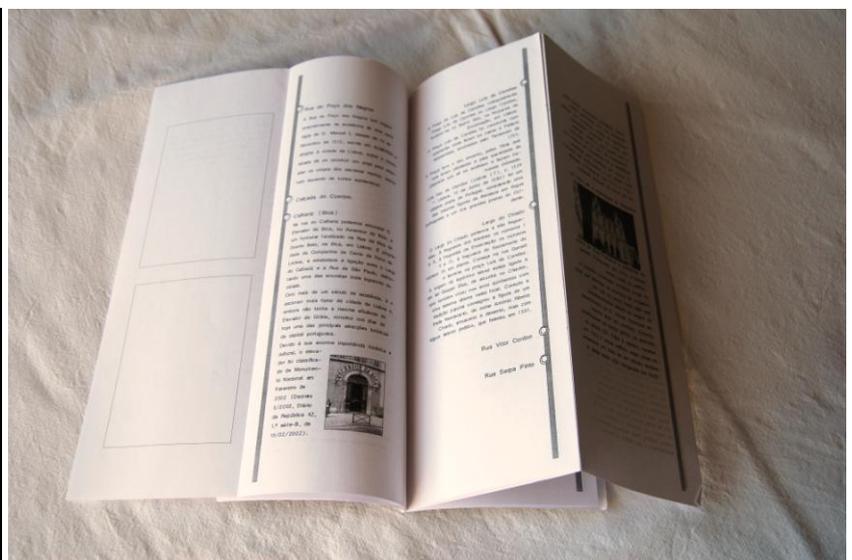
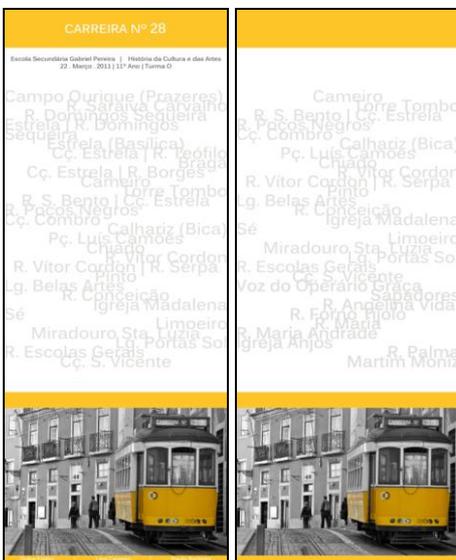
**Imagens 52 e 53** – Cartaz da exposição 3 8[avos] visuais exposto da Câmara Municipal de Évora.



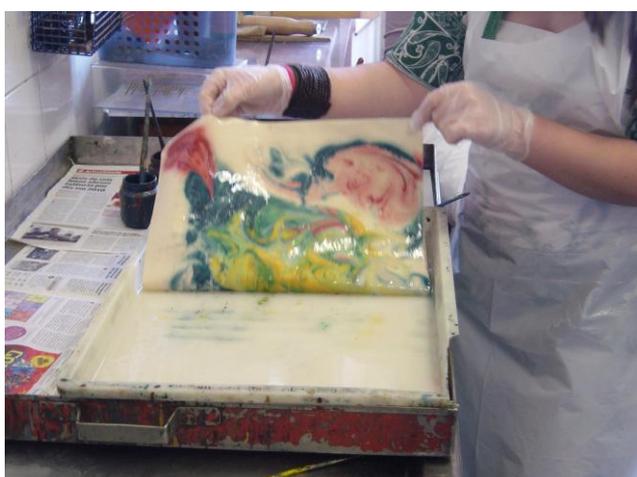
Imagens 54, 55, 56, 57 e 58 – Vista geral e concerto da inauguração da exposição 3 8[avos] visuais.



Imagens 59, 60, 61 e 62 – Exposição do equipamento requalificado na unidade didáctica “Projectando Práticas”, pela turma do PIEF.



Imagens 63, 64 e 65 – Capa, contra capa e desdobrável do catálogo para visita no Eléctrico 28, em Lisboa.



Imagens 66, 67, 68, 69, 70 e 71 – Visita de Estudo à Fundação Ricardo Espírito Santo.