



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

José Serpa

Orientador: Professor Doutor Leonardo Charréu

Évora 2011

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada para a obtenção do grau de *Mestre* em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário realizada na Escolas Básica Integrada André Resende e na Escola Secundária Gabriel Pereira.

José Serpa

Orientador da Universidade: Professor Doutor Leonardo Charréu

Orientadores das Escolas: Professor Paulo Matias

Professora Luísa Gancho

Évora 2011

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

Resumo

Este relatório foi 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*, durante o primeiro e segundo semestre do ano letivo 2010/2011. Procura dar a conhecer os aspetos inerentes à prática desenvolvida na Escola Básica André de Resende com o orientador cooperante Professor Paulo Matias e na Escola Secundária Gabriel Pereira com a orientadora cooperante Luísa Gancho. A Prática de Ensino Supervisionada foi orientada e supervisionada pelo Professor Doutor Leonardo Charréu. O Núcleo da Prática de Ensino Supervisionada era composto ainda pelos mestrandos Bruno Teixeira e Miguel Gomes. O relatório composto por cinco capítulos: Preparação Científica, Pedagógica e Didática; Planificação e Condução de Aulas, Impacto e Avaliação das Aprendizagens; Análise da Prática de Ensino; Participação na Escola; Desenvolvimento Profissional.

O relatório possui ainda um Apêndice Digital com evidências significativas das atividades 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 produced within the practice of supervised teaching as part of a Masters degree in Visual Arts teaching for the 3rd Basic Cycle and for Secondary education, during the first and second semesters of the 2010/2011 academic year. This document aims to outline the key practices which I developed at the Escola Básica Intergrada André Resende, with the cooperating teacher, Professor Paulo Matias, and at the Escola Secundária Gabriel Pereira with the the cooperating teacher, Luisa Gancho. The practice of supervised teaching was guided and supervised by Professor Doutor Leonardo Charréu. The core of the Practice of Supervised Teaching was Bruno Teixeira and Miguel Gomes.

This report consists of five chapters: Scientific, Pedagogical and Didactic Preparation; Class Planning and Implementation, Learning impact and evaluation; Teaching Practice and analysis; School participation; Professional progression.

This report also contains a digital appendix containing significant evidence collected during the implementation of the activities.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	9
1. Conhecimento do Contexto:.....	11
1.1. Conhecimento da Instituição	11
A Escola Básica Integrada André Resende	11
A Escola Secundária Gabriel Pereira.....	13
1.2. Conhecimento dos Alunos	15
1.3. Conhecimento do Currículo	17
Educação Visual.....	18
Design de Interiores e Exteriores.....	22
1.4. Conhecimento dos conteúdos.....	24
Educação Visual.....	24
Design de Interiores e Exteriores.....	26
2. Planificação e condução das aulas, impacto e avaliação das aprendizagens	29
2.1. Perspetiva educativa e métodos de ensino.....	29
2.2. Preparação das aulas	35
2.3. Uma unidade significativa como exemplo da prática desenvolvida.....	39
2.4. Condução das aulas.....	46
2.5. Impacto sobre os alunos e avaliação das suas aprendizagens.....	56
3. Análise da prática de ensino	59
4. Participação na escola.....	62
5. Desenvolvimento profissional	64
Conclusões	66
Bibliografia.....	67

Lista de abreviaturas mais utilizadas

Sigla	Nomenclatura
PES	Prática de Ensino Supervisionada
EBI	Escola Básica Integrada
EV	Educação Visual
EVT	Educação Visual e Tecnológica
ES	Escola Secundária
DBAE	Discipline Based Art Education
VCAE	Visual Culture Art Education
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

Quadro 1- Lista de abreviaturas, sigas e símbolos

Índice de Quadros

Quadro 1- Lista de abreviaturas, sigas e símbolos	7
Quadro 2 – Distribuição dos alunos por turma, Educação Especial e Ação Social Escolar	12
Quadro 3 – Princípios orientadores da prática educativa da ES Gabriel Pereira	14
Quadro 4 - Área de Exploração e Conteúdos de Educação Visual 3º ciclo do EB.....	20
Quadro 5 – Elementos modulares	22
Quadro 6 - Esquema básico para a análise dos processos escolares de ensino e aprendizagem.....	32
Quadro 7 – Quadro - resumo da unidade didática	45

Índice de Figuras

Figura 1	15
Figura 2 - literacia em artes, eixos interdependentes.....	20
Figura 3 – Taumatrópico (1825)	39
Figura 4 – foliotrópico construído por uma aluna.....	43
Figura 5 – Taumatrópico Trabalho de uma aluna	43
Figura 6 – zootrópico em construção.....	44
Figura 7 – zootrópico finalizado.....	45
Figura 8.....	46
Figura 10.....	63

Agradecimentos

À Universidade de Évora, Instituição que me acolheu.

Ao Professor Doutor Leonardo Charréu, que me orientou na Prática de Ensino Supervisionada.

À Escola Básica André Resende e à Escola Secundária Gabriel Pereira, escolas onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada.

Ao Professor Paulo Matias e a Professora Luísa Gancho que orientaram nas escolas

Aos alunos.

Aos colegas da Escola Secundária Júlio Dantas em Lagos, pela força e colaboração que disponibilizaram.

Aos meus amigos e em particular ao colega Bruno Teixeira que me acompanhou nesta caminhada.

À minha família, pai, mãe e irmã e em particular aos filhos Artur e Ricardo de quem privei a minha companhia.

E a ti, Ana Rita, pelo carinho, compreensão e apoio constante.

INTRODUÇÃO

Quando iniciei a minha atividade como docente contratado, não profissionalizado, há quatro anos, vim diretamente da atividade profissional de técnico de atividades de tempos livres, e de formador, sem nenhuma preparação antecedente para a profissão de docente. Foi graças aos professores mais velhos, através dos seus conselhos, ensinamentos, e da sua solidariedade que fui lecionando, muitas vezes por tentativa e erro, ou por imitação, o que é manifestamente pouco, para a atividade que é exigente e de tão elevada responsabilidade como é a profissão de docente.

A atividade desenvolve-se numa ação difícil, desempenhada com amor e trabalho, construída entre dúvidas, com tomadas de decisão constantes e individuais dentro do quadro normativo onde se insere a atividade docente. Cabe aos professores utilizar o seu conhecimento e experiência para desenvolver a sua atividade pedagógica.

O objetivo da Prática de Ensino Supervisionado é a formação integrada do futuro docente, permitindo o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Esta iniciação à atividade docente convida à aplicação do conhecimento adquirido previamente durante a sua formação académica e à reflexão e autoanálise sobre a atividade exercida. A aprendizagem é enriquecida no contacto com os professores orientadores cooperantes e com os colegas do núcleo de estágio, através de troca de experiências e de outras formas de ensinar.

Os estabelecimentos educativos onde desenvolvi a Prática de Ensino Supervisionado encontravam-se a 250 quilómetros de distância do estabelecimento de ensino onde estava a lecionar com um horário de docente completo. Esta distância foi sem dúvida a minha maior dificuldade visto que despendia cerca de 6 horas entre ir e voltar a Évora. Este obstáculo levou a uma mudança de forma a reaprender a gerir e organizar o tempo, disciplinando-me, levando-me a ser uma pessoa mais organizada e metódica.

A ação pedagógica foi muito enriquecedora quer como docente, quer pessoalmente. Possibilitou-me novas experiências e o contacto com novas realidades. Estou ligado ao ensino como docente há 4 anos, lecionando sempre na mesma escola e só no ensino secundário. Na Prática de Ensino Supervisionado trabalhei em escolas diferentes, com diferentes necessidades e contextos culturais, com outros objetivos e projetos pedagógicos.

Este relatório foi elaborado no fim da Prática de Ensino Supervisionado e serve para apresentar e explicar metodologias, conteúdos e temas abordados, planificação, condução e avaliação das aprendizagens e análise da prática do ensino, assim como a participação na escola e o desenvolvimento profissional. A estrutura deste relatório tem como ponto de partida a proposta de relatório para o curso de mestrado em ensino das artes visuais no terceiro ciclo e secundário que se divide em cinco grandes áreas:

1. Conhecimento do Contexto - Preparação científica, pedagógica e didática:
 - 1.1. Conhecimento da instituição escolar
 - 1.2. Conhecimento dos alunos
 - 1.3. Conhecimento dos currículos
 - 1.4. Conhecimentos dos conteúdos
2. Planificação e condução das aulas, impacto e avaliação das aprendizagens
 - 2.1. Perspetiva educativa e métodos de ensino
 - 2.2. Preparação das aulas
 - 2.3. Unidade de trabalho significativa como exemplo da prática desenvolvida
 - 2.4. Condução das aulas
 - 2.5. Impacto sobre os alunos e avaliação das suas aprendizagens
3. Análise da prática de ensino
4. Participação na escola
5. Desenvolvimento Pessoal

Para uma completa compreensão deste relatório é fulcral a leitura dos anexos e a visualização dos filmes produzidos que acompanham este relatório no apêndice digital.

1. Conhecimento do Contexto:

Preparação científica, pedagógica e didática

1.1. Conhecimento da Instituição

Neste capítulo são descritas as duas instituições onde realizei a PES. É apresentado um pouco das suas histórias, Projetos Educativos, recursos físicos e humanos.

A Escola Básica Integrada André Resende

A Escola Básica Integrada André Resende, situada na Avenida Gago Coutinho, Bairro da Sr.^a da Saúde, é a sede do agrupamento n.º 2 de Évora, onde efetuei o primeiro semestre de estágio. O Agrupamento n.º 2 é composto ainda pelos Jardins de Infância (St.º António, Bairro de Santo António, Garcia de Resende, Bairro Garcia de Resende e Vendinha) e pelas escolas básicas do 1.º Ciclo (Rossio, Chafariz d'El Rei, Câmara, Avenida Heróis do Ultramar, Comenda, Vendinha). Localizada na freguesia da Nossa Senhora da Saúde, uma freguesia recente com cerca de 10 anos onde segundo o seu espaço na internet: “*Podemos afirmar como uma das suas características a coexistência de uma componente rural e de uma componente urbana. A componente rural que, outrora, foi uma característica marcante da freguesia, encontra-se hoje bastante diluída, mantendo relevância apenas ao nível territorial e geográfico. Na verdade, de acordo com os dados do censo 2001, os únicos fiáveis disponíveis, a população ativa empregada na agricultura e pecuária, num total de 130 pessoas, representava somente 3,2% da sua população ativa. Continua: O declínio da população agrícola, o surgimento de novas urbanizações, a melhoria das acessibilidades, para que muito contribuiu o empenho da Câmara Municipal, a “procura do campo” para estabelecer residência principal e a difusão das novas formas de comunicação e informação contribuíram para eliminar as diferenças tradicionais entre as duas componentes, a rural e a urbana, podendo nós hoje afirmar que a freguesia se encontra inserida na malha urbana, não existindo diferenciação ao nível das maneiras de ser e de estar da população que habita no “campo” ou na “cidade”.* (Junta de Freguesia Senhora da Saúde, 2008)

Esta fusão entre o espaço urbano e o espaço rural convida a sinergias e tem um potencial de enriquecimento cultural dos seus habitantes. A freguesia da Nossa Senhora da Saúde tem mais de uma dezena de Associações desportivas e culturais. Na sede da Junta de Freguesia existe uma Biblioteca com serviço de internet e serviço de audiovisuais.

O agrupamento é frequentado por 1448 alunos dos quais 856 na EBI André de Resende. Nesta escola, 60 alunos estão abrangidos ao abrigo do Decreto-lei n.º 3/2008, que se refere a alunos com Necessidades Educativas Especiais e 221 alunos têm apoio da Ação Social Escolar.

EBI de André de Resende	N.º de Turmas	N.º de Alunos	N.º de Alunos DL n.º 3/2008	N.º de Alunos A.S.E.
1.º Ciclo	3 – 4.º ano	61	10	10
2.º Ciclo	8 – 5.º ano 6 – 6.º ano	353	17	103
3.º Ciclo	8 – 7.º ano 5 – 8.º ano 6 – 9.º ano	437	33	108
Secundário / EFA	1 – 12.º ano	5	0	0
Total	37	856	60	221

Quadro 2 – Distribuição dos alunos por turma, Educação Especial e Ação Social Escolar

Fonte: Projeto Educativo EBI André Resende, 2010

O Projeto Educativo 2010-2013 do agrupamento n.º 2, documento orientador e mobilizador da comunidade educativa, esclarece que foi elaborado considerando o Projeto de Intervenção da Diretora, as recomendações da Avaliação Externa de 2007 e os dados da Avaliação Interna do Agrupamento. O PE foi fruto de reflexão e auscultação junto da comunidade educativa (Projecto Educativo EBI André Resende, 2010). As metas a atingir definidas pelo PE para o triénio 2010 a 2013, são o promover a educação para todos, melhoria do sucesso educativo, adequar a currículo ao contexto, melhorar a qualidade do desempenho do pessoal docente e do pessoal não-docente, fomentar um bom clima relacional entre os elementos da comunidade educativa, promover a valorização e rentabilização dos espaços escolares, aprofundar as relações do agrupamento com a comunidade e promover uma escola ecológica (Projecto Educativo EBI André Resende, 2010). Cada uma destas metas servirá de referencial para os objetivos e estratégias a implementar.

Os recursos físicos da EBI André Resende, ao nível de instalações são diversificados contando com a Recepção, Portaria, Papelaria, Reprografia, Bufete, Posto de Socorro, Sala Polivalente, Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos, Pavilhão Desportivo, Balneários, Sala de Associação de Pais, Sala do Pessoal Docente, Sala de Pessoal Não Docente, Gabinete de Atendimento a Alunos, Gabinete de Psicologia, Laboratórios de Ciências, Sala de EV/EVT, Sala de TIC, Sala de Educação Musical. De momento a escola aguarda a realização de obras de requalificação, visto que algumas estruturas apresentam

vestígios de alguma deterioração. As salas estão em bom estado de conservação, têm boa iluminação. Algumas das salas têm computador, projetor de vídeo, quadro eletrónico e acesso à internet. A sala onde se realizam as aulas da disciplina de EV da Prática de Ensino Supervisionada tem problemas no que dizem respeito à organização do espaço. Quando o número de alunos é um pouco mais elevado a organização das mesas e cadeiras dificulta a circulação desejável durante a prática do ensino, não possibilitando uma movimentação fácil a todos os alunos.

A relação com a comunidade escolar, durante a Prática de Ensino Supervisionada, foi cordial, profissional e atenciosa. O trabalho foi sendo realizado sem nenhuns sobressaltos, tendo sido atendidas todas as solicitações de material e de espaços.

A Escola Secundária Gabriel Pereira

A Escola Secundária Gabriel Pereira foi fundada em 1914 com o nome Escola de Desenho Industrial da Casa Pia de Évora.

Em 1919, adotou o nome do seu atual patrono, Gabriel Pereira. O eborense Gabriel Victor do Monte Pereira (1847 – 1915) evidenciou-se como tradutor, estudioso e profundo conhecedor da História e Arqueologia de Portugal.

No ano de 1948, a escola muda o seu nome para Escola Industrial e Comercial de Évora. No ano letivo de 1951-52, sai do Colégio do Espírito Santo – que pertence atualmente à Universidade de Évora e passa a funcionar no Convento de Santa Clara. No ano letivo de 1970-71 instala-se no edifício da rua Dr. Domingos Rosado, e em 2008, integrou a 1.ª fase do Programa de Modernização das Escolas Secundárias que permitiu a adaptação, criação e modernização dos espaços. Anteriormente, em 1979, o nome é alterado para a sua designação atual. (Escola Secundária Gabriel Pereira, 2010)

O Projeto Educativo da escola coloca em destaque longa tradição na formação e qualificação técnica que continua a manter, como é o caso dos cursos profissionais que a escola proporciona atualmente.

Grande parte dos alunos é oriunda das freguesias de Évora e de concelhos limítrofes.

O Projeto Educativo, após a vigência do anterior PE, dentro de um processo de procura pela melhoria da qualidade de serviços prestados, aponta alguns aspetos a melhorar: a)

Taxas de insucesso / abandono em algumas áreas disciplinares ou períodos de tempo superior aos três anos previstos para a frequência e conclusão do ensino secundário; b) Necessidade de otimizar as instalações / espaços e os equipamentos; c) Baixo índice de envolvimento da comunidade escolar e dos Pais e Encarregados de Educação. Ao mesmo tempo, o PE destaca que a escola desenvolve alguns fatores positivos: a) Valorização da qualidade dos ensinamentos e das aprendizagens; b) Boa relação existente entre todos os elementos da comunidade escolar; c) Significativa dinâmica da Escola, com reflexos na sua boa imagem social junto da Comunidade, seja pelas aprendizagens seja pelas experiências aqui vividas; d) Preocupação constante com a conservação das instalações e dos espaços existentes aliada a preocupações ambientais. E que para tal sucesso, contribui o potencial ao nível dos recursos humanos, a heterogeneidade da formação e de vivências inerentes ao caráter pluricurricular da Escola Secundária Gabriel Pereira.

A identidade da escola e respetivo PE vai-se centrar na diversidade da oferta educativa. Esta identidade é reforçada através da oferta de cursos diversificados quer para o prosseguimento de estudos, quer pelos cursos vocacionados para o ingresso no mercado de trabalho.

Ainda segundo o PE, além dos valores e dos princípios gerais definidos na Constituição da República Portuguesa e na Lei de Bases do Sistema Educativo, são acrescentados os princípios orientadores com que a escola implementa na sua prática educativa:

Princípios orientadores
<ul style="list-style-type: none"> • Promoção da qualidade de ensino, na perspetiva da formação integral dos alunos e na multiplicidade de oportunidades;
<ul style="list-style-type: none"> • Promoção de condições de segurança e bem - estar em todo o espaço escolar;
<ul style="list-style-type: none"> • Valorização da participação e do espírito de iniciativa da comunidade escolar, de acordo com os valores da democracia, da cidadania, da solidariedade, da tolerância e da afetividade;
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento do espírito crítico, estético, cultural e científico;
<ul style="list-style-type: none"> • Reforço da cooperação entre os diversos serviços, as estruturas e os órgãos de Administração e Gestão Escolar;
<ul style="list-style-type: none"> • Promoção de uma cultura de autoavaliação;
<ul style="list-style-type: none"> • Promoção da interatividade entre a Escola e a Comunidade local.

Quadro 3 – Princípios orientadores da prática educativa da ES Gabriel Pereira

Fonte: Projeto Educativo da ES Gabriel Pereira

O PE define as orientações para a constituição das turmas, querendo eu destacar, como critério, para a frequência da educação artística e do curso profissional de técnico de design de interiores e exteriores, as seguintes orientações: *j) No caso do Curso de Artes Visuais,*

oferta exclusiva da nossa escola, aos candidatos à matrícula pela primeira vez neste curso no 10º ano de escolaridade é dada prioridade aos alunos com melhor classificação final de 9º ano, na disciplina de Educação Visual. k) No caso dos Cursos Profissionais, depois de aplicada a legislação em vigor, verificando-se ainda necessidade de seleção, serão aplicados testes/entrevistas para avaliação da adequação do aluno ao perfil do curso a que se candidata. É meu ver que sendo a turma o núcleo base no processo ensino-aprendizagem, a composição das turmas é um fator primordial para o sucesso dos alunos (Verdasca, 2007). Da minha experiência como professor de desenho e geometria descritiva do curso de Artes Visuais, e também como diretor de turma do mesmo curso, esta seleção é essencial para a formação da turma, para que possa ser guiada para o sucesso, evita alguns equívocos que acontecem por vezes, quando os alunos optam pelo curso de Artes Visuais pelo mito da facilidade do curso, que é uma perspetiva obviamente errada ou para fugir à disciplina de matemática A, por exemplo. Este tipo de circunstância leva muitas vezes ao insucesso do aluno e à respetiva retenção, ou mudança de curso ou ainda ao abandono escolar.

A recente renovação dos espaços físicos da escola trazem, como seria de esperar, uma motivação adicional, um sentimento de pertença, de identidade, que entendo como benéfica nas relações entre alunos, professores, escola e comunidade.

1.2. Conhecimento dos Alunos

A atividade do PES, na Escola Básica Integrada André Resende, foi desenvolvida com a turma 8º F na disciplina de educação visual. Foi a primeira vez que contactei com este nível de ensino, visto que até ao momento só tinha lecionado a turmas do secundário.

Fiquei a conhecer a situação da turma na primeira reunião com o Orientador Cooperante, Professor Paulo Matias, que acompanha a turma desde o sétimo ano. Foi nesta reunião que fiquei a conhecer o que os alunos sabiam sobre o conteúdo curricular, experiência de escola, repetições, como me deveria relacionar com eles... Fiquei a saber então que naquele momento estavam a trabalhar a representação gráfica da palavra “Arte”, usando a técnica do *stencil*. A turma era constituída por 25 alunos, 12 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. O Professor Orientador Cooperante caracterizou a turma como sendo muito heterogénea, não sendo uma turma indisciplinada era uma turma com problemas no respeito ao comporta-



Figura 1
Fonte. Bruno Teixeira

mento em sala de aula, às interjeições inoportunas, às conversas paralelas, a alguns atrasos na entrada na sala... Foi-me ainda sinalizado os dois alunos que pelo seu comportamento prejudicavam aqueles que queriam e tinham o direito de aprender. Também junto do Professor Orientador Cooperante, foram definidas estratégias para corrigir estes comportamentos, que serão apresentadas no item 2.2 – Preparação das Aulas deste relatório.

Nesta turma, em relação a crianças enquadradas no Decreto-Lei 319/91, de integração no Regime Educativo Especial, tínhamos dois rapazes com dislexia, um outro rapaz com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção e uma menina com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção e Síndrome de *Asperger*, o que perfaz 4 crianças com necessidades educativas especiais. Estes alunos estavam perfeitamente integrados na turma, tendo em conta também que era já o segundo ano que estavam juntos.

Nesta reunião foi definido que, nas primeiras aulas, a minha atividade seria de observação, mas que poderia intervir, orientar, verificar a execução das tarefas dos alunos sempre que entendesse necessária.

Na Escola Secundária Gabriel Pereira, a atividade da PES foi desenvolvida junto da turma 11º O. Esta turma tinha como docente a Orientadora Cooperante, Professora Luísa Gancho. Esta atividade letiva foi acompanhada pela Professora Orientadora Cooperante e foi desenvolvida em parceria do colega da PES, Bruno Teixeira.

Numa primeira reunião, onde participei com a Orientadora Cooperante, Professora Luísa Gancho e com colega da PES, Bruno Teixeira, foi apresentada a situação da turma, pela Professora Orientadora Cooperante, atendendo que a Professora acompanha o percurso da turma desde o ano letivo 2009-2010, em continuidade pedagógica. Nesta reunião ficamos a saber em que situação os alunos se encontravam, as dificuldades que os alunos demonstraram no ano anterior, as contrariedades sentidas pela Professora, principalmente no que diz respeito aos resultados escolares, às atitudes e valores e como foram sendo ultrapassadas.

O diagnóstico apresentado pela Orientadora Cooperante, Professora Luísa Gancho, apontava principalmente para a falta de ritmo de trabalho, falta de envolvimento e de interesse pela aprendizagem. Estas características são comuns às turmas de Cursos Profissionais que tenho lecionado nos últimos 3 anos. Muitos destes alunos escolheram esta opção de Curso Profissional, “porque não havia outra coisa”, entre ter um emprego e estudar

optaram por continuar na escola a fazer qualquer coisa. Por vezes estão muito desmotivados, e sem perspetivas de futuro, a não ser esperar. Esperar que se transite de ano sem grande esforço, esperar que não lhes chateiem, porque os “espertos” escolhem cursos que preparam para a continuidade dos estudos. Perante este cenário foi necessário a definição de estratégias motivadoras para aprendizagem, que vou explicar no item 2.2 – Preparação das Aulas, no presente relatório.

Contudo, perante as circunstâncias motivacionais dos alunos, a turma mostrou muita amabilidade, na sua relação entre alunos e com os professores, tendo demonstrado com o decorrer do tempo modificações nas suas atitudes e nas suas motivações.

Quer nas aulas que lecionei, quer nas aulas que assisti, a turma recebeu-me muito bem, foi colaboradora e com os seus ritmos diferenciados foram desenvolvendo as suas aprendizagens.

No início do ano letivo a turma era constituída por treze alunos, tendo um destes alunos desistido ainda antes do início da prática de ensino supervisionado. Assim, trabalhamos um grupo de doze alunos, onze elementos do sexo feminino e um do sexo masculino. A média de idades correspondia, no início do ano letivo, a 17 anos de idade, tendo a turma três alunos com 18 anos, 8 alunos com 17 anos e uma aluna com 16. Grande parte dos alunos tinha computador portátil, acesso à internet e conhecimentos de informática na ótica do utilizador, o que permitiu uma mais fácil integração de novos saberes e a aprendizagem dos novos recursos informáticos.

1.3. Conhecimento do Currículo

Para uma definição de currículo Fernando Gomes afirma que este: *está ligado ao conjunto de áreas, disciplinas, programas e metodologias propostas. Remete ainda para a gestão e avaliação da sala de aula, bem como para as atividades de apoio à aprendizagem e estratégias de recuperação. Neste caso, é fundamental ter em conta o que é definido a nível oficial, adequando o currículo à situação específica de cada escola.* (Gomes, 2008). Acrescentava ainda que é necessário a adequação do currículo não só à situação específica de cada escola, mas também a cada turma e à especificidade de cada aluno. A escola não pode ser um mero executor de uma programação curricular, deverá saber adequar o programa à individualidade de cada aluno. Esta preocupação nem sempre é evidente. Questiona Charréu: *Estarão os conteúdos, as práticas e a “filosofia” de ensino suficientemente articulados de modo a permitirem a construção e compreensão de uma visão do mundo...?*

(Charréu, 2009). Esta inquietação, que deverá estar sempre presente uma vez que a adequação do currículo aos contextos é solicitada pelo Currículo Nacional do Ensino Básico: *Compete às diferentes áreas curriculares e seus docentes explicitar de que modo essa operacionalização transversal de concretiza e se desenvolve em cada campo específico do saber e para cada contexto de aprendizagem do aluno. O que nem sempre é materializado na prática educativa porque teremos sempre que contar com resistências colocadas pelos próprios docentes, muitos deles formados num tempo e num espaço que deixou de existir* (Charréu, 2009).

Educação Visual

Segundo o Ministério da Educação, *o currículo do ensino básico diz respeito ao conjunto das aprendizagens que os alunos realizam, ao modo como estão organizadas, ao lugar que ocupam e ao papel que desempenham no percurso escolar ao longo do ensino básico* (Ministério da Educação). Partindo desta definição podemos concluir que o currículo corresponde a um programa da disciplina de Educação Visual. Esta programação deverá ser aplicada junto do discente e deverá ter como objetivo um conjunto de competências básicas a atingir para a conclusão com sucesso de um percurso educativo (Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 2001).

O Currículo Nacional do Ensino Básico, no que se refere às Competências Essenciais no Ensino das Artes, centraliza a função Arte *como forma de apreender o mundo, permite desenvolver o pensamento crítico e a sensibilidade*, aproximando-se da perspectiva de Eisner, que sustenta que *o valor principal das artes na educação reside em que ao proporcionar um conhecimento do mundo, dá um contributo único à experiência individual* (Eisner, 1997).

O currículo da disciplina de EV no 3º Ciclo do Ensino Básico apresenta-se com uma proposta, única para os três anos que constituem o ciclo. Os conteúdos são autónomos e estão relacionados, possibilitando ao professor a gestão, a abordagem e a ordem de execução dos conteúdos da forma que achar mais adequada. O professor, não pode deixar de ter em conta que a frequência da disciplina é obrigatória nos primeiros dois anos e de que no terceiro ano a frequência de EV é uma disciplina de opção. A planificação deve ser organizada para os dois primeiros anos, o 7º e 8º ano, para uma aprendizagem sólida, porque o 8º ano pode ser o ano terminal da disciplina de EV para alguns alunos, porque como vimos a frequência de EV no 9º ano é optativa. O Currículo Nacional do Ensino Básico considera que as competências artísticas a adquirir pelos alunos contribuem para o desen-

volvimento dos princípios e valores do currículo e das competências gerais, consideradas estruturantes (Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 2001).

O documento expõe, depois, de uma maneira muito abrangente, a forma como as competências artísticas constituem parte significativa do património da humanidade, como estas promovem o desenvolvimento integral do indivíduo, mobilizam e desenvolvem saberes e conferem novos significados aos saberes e conhecimentos, permitem afirmar a singularidade de cada um, facilitam a comunicação e promovem a aproximação entre culturas e povos, usam recursos e organizam elementos da vivência natural do ser humano de uma forma criativa, através do processo criativo proporcionam ao indivíduo a oportunidade para desenvolver a sua personalidade de forma autónoma e crítica, numa permanente interação com o mundo, são território de prazer, um espaço de liberdade, de vivência lúdica, as competências artísticas constituem ainda uma terreno de partilha de sentimentos, emoções e conhecimentos, facilitam as interações sociais e culturais, desempenham um papel facilitador no desenvolvimento e integração de pessoas com necessidades educativas especiais e por fim, implicam uma constante procura de atualização (Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 2001, p. 150).

Algumas destas justificações podem e devem ser discutidas, porque não são suficientes por si só, *o argumento de que a justificação da educação artística poder ser uma boa ocupação para os momentos de ócio, que contribui e desenvolve os músculos das pequenas crianças, ou que liberta emoções encerradas, podem ser atribuídas a muitas outras áreas* (Eisner, *Educar la Visión Artística*, 1997), De facto, a educação artística só faz sentido se oferecer o que as outras áreas não oferecem isto é, o aspeto único da cultura e experiência humana (Eisner, *Educar la Visión Artística*, 1997). O mesmo documento, mais à frente, foca a importância das experiências de aprendizagem diversificada inerentes ao desenvolvimento das competências artísticas, e como essas experiências podem-se também traduzir num fortalecimento da sua identidade pessoal e social, indo ao encontro daquilo que é preconizado por Helbert Read. *Parte-se, portanto, do princípio de que o objetivo geral da educação é o de encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com uma orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence* (Read, 1943).

No desenvolvimento da literacia em artes, o currículo foca-se em 4 eixos: Apropriação de linguagens elementares das artes; Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação;

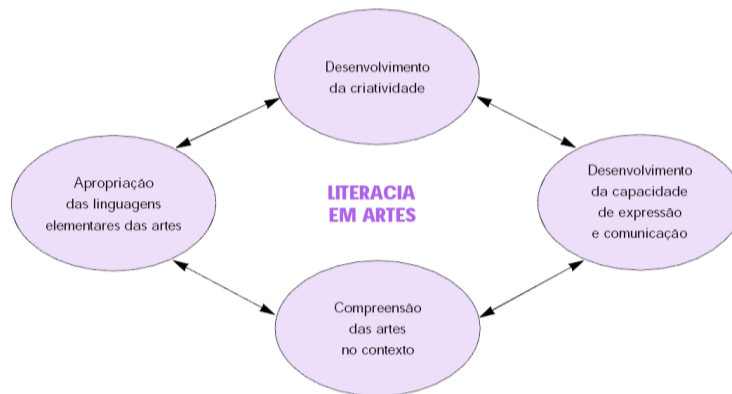


Figura 2 - literacia em artes, eixos interdependentes.

Fonte: Ministério da Educação 2001

Desenvolvimento da criatividade e por fim a Compreensão das artes no contexto. Serão pois estes eixos as competências específicas comuns que darem origem a diferentes percursos conforme a especificidade de cada arte (Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 2001).

As dimensões das competências específicas a adquirir pelo aluno em Artes Visuais de modo a ter uma aprendizagem com sucesso, no desenvolvimento cognitivo e trabalho prático, estruturam-se em três eixos: Fruição – contemplação, Produção – criação, Reflexão – interpretação. O primeiro centrado no *sentir*, o segundo no *agir* e o terceiro no *conhecer* (Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 2001).

GRAVURA E IMPRESSÃO	FOTOGRAFIA E VÍDEO	BANDA DESENHADA	ESCULTURA	PINTURA	DESENHO	CONTEÚDOS	
						Elementos Visuais da Comunicação	COMUNICAÇÃO
						Códigos de Comunicação Visual	
						Papel da Imagem na Comunicação	
						*	
						Representação do Espaço	ESPAÇO
						Relação homem/ espaço	
						*	
						Estrutura/ Forma/ Função	ESTRUTURA
						Módulo/ Padrão	
						*	
						Percepção Visual da Forma	FORMA
						Factores da forma dos objectos	
						Representação técnica de objectos	
						*	
						Conhecimentos Científicos	LUZ-COR
						Luz-Cor na representação do espaço	
						Aplicações	
						*	

Quadro 4 - Área de Exploração e Conteúdos de Educação Visual 3º ciclo do EB

Fonte: Ministério da Educação, 2001

O Ajustamento do Programa de Educação Visual 3º Ciclo do EB (2001) propõe a seguintes áreas de exploração: o Desenho; a Pintura; a Escultura; a Banda Desenhada; a Fotografia e Vídeo e a Gravura e Impressão em interação com os conteúdos definidos.

Durante a Prática de Ensino Supervisionado tive a preocupação em implementar dinâmicas pedagógicas que fossem ao encontro da realidade da comunidade onde os alunos se inserem, as suas características e o projeto educativo da escola. Na planificação a longo prazo muitos dos objetivos eram comuns aos objetivos do Projeto Educativo da Escola como a resposta a ser dada aos alunos com necessidades educativas especiais, a qualidade nas aprendizagens, a promoção da educação global nas componentes da saúde, civismo, ética, estética, tecnologia e ecologia, assim como a promoção de um bom ambiente educativo, a integração das TIC nos processos de ensino e aprendizagem, e ainda sensibilizar para a reutilização e reciclagem, o respeito pela natureza.

No início da PES, após análise do currículo em conjunto com o orientador cooperante, Professor Paulo Matias, foi decidido que iríamos ter como tema “*O Desenho em Movimento – Brinquedos Óticos*” durante o primeiro período.

No desenvolvimento do tema, foi possibilitado aos alunos explorar as quatro áreas que o currículo aponta como meios de expressão plástica: desenho (neste caso foi desenvolvido o desenho como atitude expressiva), explorações plásticas bidimensionais (colagens...), explorações plásticas tridimensionais (modelagem, cenografia) e tecnologias da imagem (fotografia e cinema de animação).

A escolha do tema foi feliz, porque esta abordagem proporcionou aos alunos uma experiência de aprendizagem muito enriquecedora e a melhoria de suas competências cognitivas. Os alunos puderam contactar com cinema de animação de várias culturas diferentes e através do conhecimento da história da imagem em movimento. Tiveram uma perspetiva nova sobre a própria história e cultura do Homem concorrendo para a melhoria cognitiva e estético-cultural dos alunos. Um grupo de alunos aplicará, em paralelo, de uma forma transdisciplinar, alguns conteúdos dados na disciplina de EV com o trabalho que desenvolveram na disciplina de Área de Projeto, cujo tema era a Ilusão Ótica.

Design de Interiores e Exteriores

Na Escola Secundária Gabriel Pereira, na Prática de Ensino Supervisionada, foi-me atribuído, juntamente com o meu colega da PES, Bruno Teixeira, a turma 11º O, do Curso Profissional de Técnico de Design de Interiores e Exteriores. Foi decidido em conjunto com a professora orientadora cooperante Luísa Gancho, que iríamos exercer a atividade educacional no Modulo 10 – Espaço Laboral

O programa do curso é proposto pela Direção Geral da Formação Vocacional. A estrutura curricular do curso é distribuída por módulos, num total de 400 horas ao longo de três anos.

O curso é constituído por sete módulos transversais aos outros cursos de design (Equipamento e Industrial) que correspondem a 130 horas de formação. Existe um outro grupo de seis módulos obrigatórios num total de 190 horas. Serão ainda escolhidos mais 4 módulos opcionais perfazendo 80 horas.

Disciplina de *Design* de Interiores/Exteriores

Número	Designação	Duração de referência (horas)
1	Domínios do Design	18
2	Origem e Evolução do Design	22
3	Metodologia Projectual	18
4	Forma e Função	18
5	Redesign	18
6	Ergonomia e Antropometria	18
7	Ecologia e Sustentabilidade	18
8	Design de Interiores	32
9	Espaço Comercial	34
10	Espaço Laboral	30
11	Cenografia	34
12	Design de Exposição I	30
13	Organização de Espaços Urbanos	30
14-17	<i>Módulos Opcionais</i>	80
TOTAL:		400

Quadro 5 – Elementos modulares

Fonte: Direcção-Geral da Formação Vocacional, 2006/2007

Segundo o programa o *objetivo da disciplina é o indicar uma via para recuperar o sentido mais profundo do habitar* (Direcção-Geral da Formação Vocacional, 2006/2007, p. 2).

No exercício do Design de Interiores e Exteriores prevê-se duas componentes básicas: uma de natureza estética e outra com um carácter mais técnico. O exercício estilístico de conceção do desenho foi o início de um processo que se desenvolveu partindo das ideias iniciais até ao fim do processo, através da metodologia de projeto. As componentes básicas

já referidas, vão-se conjugar e interagir ao longo de todo o processo como é referido no Programa da Disciplina.

Tendo como referência o programa, foi proposto aos alunos que desenvolvessem uma intervenção no espaço laboral de um quiosque, usando a metodologia de projeto, incluindo todas as fases do método projetual e sustentado por noções teóricas usando instrumentos disciplinares de modo a relacionar a arquitetura e o design do equipamento e mobiliário de uma forma integrada. Esta situação de fronteira entre a arquitetura e o design iria possibilitar ao aluno o desenvolvimento da sensibilidade e criatividade no que diz respeito à noção de habitat como espaço de viver e de trabalhar (Direção-Geral da Formação Vocacional, 2006/2007).

Esta proposta integrava a aplicação e desenvolvimento em diversos domínios: o domínio físico, psicológico, sensorial, relacional e de interação homem/ objeto. Convidava os alunos à necessária análise e conhecimento dos contextos históricos e sociais, consciente das transformações socioculturais, numa sociedade multiétnica, plural e tecnológica no espaço de trabalho. A proposta do trabalho pretendia ainda o desenvolvimento do conhecimento onde o sentido de ocupação de espaço, os percursos visuais, a articulação volumétrica e volumétrica e espacial se tornam suporte das relações proxémica do homem no espaço.

A metodologia usada deu primazia ao trabalho prático, experimental, contínuo e sistemático, utilizando vários recursos, maquetas, Tecnologias de Informação e Comunicação, integrando as várias áreas do saber técnico e teórico.

Quando optei por uma metodologia mais expositiva procurei apresentar situações práticas simuladas e analogias, não utilizando a exposição de conteúdos só por si.

Outro momento de aprendizagem que contribuiu para a melhoria do Projeto Educativo da Escola foi o da visita de estudo à Fundação Ricardo Espírito Santo Silva. Esta visita possibilitou aos alunos um contacto com situações reais onde puderam percorrer as várias oficinas da Fundação e confrontarem-se com diversas soluções para várias situações em posto de trabalho, desenvolvendo aprendizagens significativas.

1.4. Conhecimento dos conteúdos

Educação Visual

Após a análise do Programa da disciplina o orientador cooperante, professor Paulo Matias, propôs que iria lecionar durante o primeiro período o tema: Desenho em Movimento - Brinquedos Óticos. Entendeu-se que este tema, os Brinquedos Óticos, seria o mais adequado, porque permitia a construção de objetos simples e que requeria poucos recursos. Os conteúdos abrangidos foram os Elementos Visuais da Comunicação, o Papel da Imagem na Comunicação e Percepção Visual, e Relação Homem/Espaço – Movimento.

A primeira aula supervisionada tinha como objetivo desenhar uma narrativa simples usando um brinquedo ótico.

Conteúdos abordados:

Percepção Visual

O estudo da percepção visual é de extrema importância porque para sermos capazes de analisar criticamente a realidade visual em que nos integramos, é necessário aprender como funcionam os mecanismos de percepção visual (Porfírio & Ramos, 2008). A aprendizagem deste conteúdo tem carácter transversal, englobando Ciência e Arte.

As imagens são percecionadas globalmente. No desenho em movimento e no cinema de animação, só quando as imagens são vistas em sequência e rapidamente é que temos a percepção de movimento, mas as formas são construídas em “quadros” isoladamente. Para a criação da imagem em movimento é necessário compreender que a percepção visual das formas envolve a interação da luz/cor e o fenómeno visual chamado persistência retiniana. É atribuído a descoberta deste fenómeno a Peter Mark Roget em 1924, e que consiste que o nosso olho humano retém uma imagem por uma fração de segundo enquanto a outra imagem está a ser percebida (Williams, 2001). Assim as imagens permanecem na retina temporariamente antes de dar lugar às imagens subsequentes o que dá a ilusão de movimento.

Elementos Visuais da Comunicação.

Um elemento visual é a unidade que percecionamos quando visualizamos algo (Williams & Newton, 2007). O conhecimento e compreensão dos elementos visuais são

fundamentais para o desenvolvimento da capacidade de comunicar e interpretar em artes. De facto, um elemento visual, por si só é algo de muito simples, seja um ponto, uma linha ou uma textura, mas com a conjugação de vários elementos podemos ter um cenário de um jogo de computador, um cartaz ou uma pintura...

Pretendeu-se através da aplicação dos elementos visuais de comunicação em desenho, que os alunos representassem expressivamente a forma da palavra “Arte” com a preocupação de animar a palavra. Descrevendo pequenas narrativas, tirando partido dos elementos visuais de comunicação. A escolha da forma da palavra “Arte” vem em continuidade com a Unidade Didática que os alunos tinham acabado de explorar.

Papel da Imagem na Comunicação.

Solicitou-se aos alunos que reconhecessem a importância das imagens no comportamento das pessoas. Um estudo de Coen de 2006 citado por Willians & Newton (2007) aponta para que em média um norte-americano vê, por dia, cerca de 4000 imagens em meios de comunicação visual. O aluno deve saber analisar de uma forma crítica os valores veiculados pelas mensagens visuais, *tomemos como finalidade principal da Educação artística: Favorecer a compreensão da cultura visual através de estratégias de interpretação a partir de objetos (físicos ou mediáticos) que constituem a cultura visual* (Eça, 2003) . De facto, *a cultura visual é um universo de significados, a educação para a compreensão da cultura visual pretende estudar a dinâmica social da linguagem que clarifica e estabiliza a multiplicidade de significados através dos quais o mundo se apreende e representa*, Hernandez (1997), citado por Eça (2003).

Na segunda aula supervisionada, os objetivos consistiam (entre outros): em compreender os princípios básicos da dinâmica do movimento e a Produção de um filme de animação;

Movimento

Os alunos registaram fotograficamente as relações dos objetos com o espaço de modo que, quando sequenciadas, as imagens transmitissem a ilusão de movimento. Porque quando falamos de movimento é necessário estabelecer que este se efetua como uma sucessão de posições em relação à posição inicial. “ (...) a animação não se constituiu em “*movimentar desenhos*”, mas em “*desenhar movimentos*”, ou seja, *desenhar o próprio tempo, porque para a realização de um movimento definir um tempo será sempre necessário*”, Norman Maclaren (1957) citado por Graça (2006).

No sentido de enriquecer os conteúdos, e tendo em conta que a unidade didática se proporcionava a isso, foram usados muitos meios audiovisuais. Os alunos tiveram a oportunidade de compreender a percepção visual experimentando uma ocorrência da persistência retiniana. A construção de um brinquedo ótico rudimentar possibilitou a aprendizagem aos alunos através de uma atividade prática. Foram apresentados desenhos animados da forma mais eclética possível, no sentido dos alunos terem contacto com animações de vários pontos do globo enriquecendo assim a sua cultura. Nas pequenas produções de imagens em movimento, de animação de volumes, exprimiram-se plasticamente usando um novo meio e criaram pequenas narrativas com diferentes linguagens visuais. A produção das narrativas trouxe ao debate a importância das imagens e como elas interagem connosco.

Os conteúdos relacionaram-se criativamente com outras dimensões da aprendizagem, através do contacto com obras de arte que não se limitou à arte contemporânea ocidental, envolvendo vários períodos históricos e culturas, procurando o desenvolvimento das capacidades de apreciação estética e artística.

Aos alunos foi proposto criar uma animação de volumes onde o tema foi a comida, de modo a associar a produção da imagem com uma área cultural, neste caso a gastronomia. Na produção da animação de volumes, os alunos entraram em contacto com a linguagem específica do cinema, como *storyboard*, zoom, grande plano, produtor, guião, por exemplo, tendo-se criado pequenas equipas de filmagem. As animações foram feitas usando máquinas fotográficas digitais, que os alunos descarregaram para o computador para a pós-produção. Os filmes ficaram disponíveis na internet em <http://andresende8f.wordpress.com/>

A animação portuguesa não foi esquecida, foram apresentadas várias obras do cinema de animação portuguesa sabendo que só valorizamos o que conhecemos. Também foram criados alguns plenários solicitando procedimentos de observação, análise, síntese e juízo crítico onde os alunos debateram alguns filmes.

Design de Interiores e Exteriores

No que respeita à Disciplina de Design de Interiores e Exteriores, e mais concretamente ao Módulo 10 – Espaço Laboral, os conteúdos abordados foram: as tipologias de trabalho; os fluxos de informação e decisão; a adequação do mobiliário à atividade; parâme-

tros de escolha; superfície de trabalho; cadeira; conforto ambiental; desenvolvimento de Projeto.

A Cadeira

Na terceira aula supervisionada onde o tema era a Cadeira e tinha com objetivo principal o “saber escolher a cadeira adequada ao posto de trabalho”, o primeiro conteúdo a ser abordado foi uma breve história da cadeira, a simbologia da cadeira (trono, cátedra...) e a Cadeira como ferramenta (cadeira de dentista, barbeiro, nadador salvador), onde através da apresentação de exemplos, fomos estudando a evolução da cadeira no seu contexto histórico e o seu valor cultural. Analisamos criticamente o papel da cadeira como símbolo, instrumento e aparato de poder e examinamos ainda a relação entre a forma da cadeira e a sua função.

No decurso da abordagem e contextualização da Cadeira no espaço laboral, o conteúdo inserido foi a avaliação da cadeira ao nível funcional. Primeiro discernimos as diferenças entre o sentar (o ato de) e o assento (equipamento). Concluímos que sentar é uma atividade inata, que envolve movimento, equilíbrio, postura e domínio. Podemos sentar de diversas maneiras e em vários locais. A cadeira é o assento mais conhecido. As pessoas usam os assentos, que são os equipamentos que as suportam quando se sentam. Como assento também podemos incluir os bancos, os sofás, encostos, almofadas...

A dinamização desta aula foi enriquecida com exemplos práticos e presentes na sala de aula. À medida que fomos teorizando e estudando o sentar e o assento, os alunos puderam observar como se sentam, eles e os seus colegas, e que tipos de equipamentos existiam na sala que podiam funcionar como assento.

Em continuidade definimos o que é a postura, e como ela é importante, e através da participação dos alunos concluímos que a postura correta é importante não só no sentar mas também para a nossa saúde de um modo geral.

Um tema que suscitou grande interesse da parte dos alunos foi o das diferenças e complementaridade entre conforto e desconforto. Com este conteúdo procurei trazer ao debate um assunto, uma questão que anteriormente, numa outra aula, um aluno já tinha levantado de uma forma indireta. Associamos aos desconfortos a dor, os membros dormentes, o mal-estar, o que leva à fadiga e à demora na tarefa, contudo a redução destes fatores não conduz necessariamente ao conforto. Ao conforto associamos relaxamento e

bem-estar, o que por vezes é ampliado com os valores estéticos do design, contudo a ausência destas sensações não conduz necessariamente ao desconforto (Springer, 2010, p. 2). Mais, o excesso de conforto pode levar à dormência, e à letargia, o que por vezes não é o que se pretende num posto de trabalho.

Após esta avaliação funcional da cadeira, foram também diferenciados os parâmetros para a referida função: suportar fisicamente todas as atividades (não só as básicas); facilitar o movimento e ação; promover o desempenho; ser funcional. Quanto à Avaliação Estética para a escolha da cadeira, através da apresentação de exemplos de imagens de cadeira, concluímos que uma cuidada avaliação estética vai valorizar o espaço, motivar os trabalhadores, diferenciar em relação à concorrência.

Na última parte da aula, aos alunos, foram distribuídos catálogos de algumas empresas vendedoras de equipamentos de escritórios e de outros espaços. Os alunos analisaram as várias cadeiras e as avaliaram segundo os parâmetros anteriormente definidos com a intenção de escolher a cadeira adequada ao posto de trabalho do quiosque, para o qual se estavam a desenvolver um projeto de design de interiores e exteriores.

O Cartaz Informativo

A segunda aula assistida tinha como objetivo construir um projeto de um cartaz informativo que vai acompanhar a maquete na exposição. Os conteúdos abordados foram a introdução ao fenómeno comunicativo, a definição de comunicação e as funções comunicacionais do cartaz. Nessa aula foi dado a conhecer as seis perspetivas de apresentadas Paul Martin Lester (1995), citado por Williams & Newton (2007), para a análise de qualquer imagem: perspetiva pessoal, histórica, técnica, ética, cultural e crítica. Foi proposto aos alunos a análise e crítica da retórica do cartaz, interrogando quais os objetivos e finalidades das mensagens e imagens, com que somos bombardeados todos os dias enquanto consumidores, seja pelo cartaz, pela televisão ou pela internet, para que os alunos sejam construtores do seu conhecimento crítico de uma forma ativa, que ajude os alunos a interpretar e agir no mundo de uma forma livre. Nesse sentido também foi colocado em debate os méritos da partilha de conhecimento na sociedade da informação, através dos programas de fonte aberta (conhecidos por open-source), de como de uma forma altruísta muitos programadores trabalham para a democratização da sociedade de informação, permitindo que todos tenhamos acesso a ferramentas eletrónicas, que de outra maneira tinham custos muito ele-

vados. Por fim abordamos as bases para construirmos um cartaz usando o programa de fonte aberta inkscape.

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

2.1. Perspetiva educativa e métodos de ensino

A perspetiva de ensino que escolhi para a minha prática de ensino tem como referência, a conceção construtivista do ensino e aprendizagem. Esta conceção do ensino e aprendizagem dá destaque a três características da aprendizagem escolar criando uma dinâmica triangular que passo a enumerar: em primeiro lugar, os alunos aprendem, em segundo, os conteúdos são objeto de ensino e de aprendizagem e por fim, o professor ajuda os alunos a construírem significados e a atribuir sentido ao que fazem e aprendem (Coll, 2004).

Ou seja, esta conceção centraliza o ensino na aprendizagem do aluno. Parte de conteúdos e currículos escolares, que muitas vezes já estão elaborados, e por último cabe ao professor o papel de mediar, entre a aprendizagem dos alunos e os significados sociais e culturais. O professor não deve assumir uma atitude passiva de transmissão de saber, mas antes pelo contrário, o professor deve incentivar os alunos a aprender

O “ensino centrado no aluno” significa então que o objetivo do professor não é meramente expor uma matéria mas sim ajudar alguém a aprender algo. (Passmore, 1995, p. 7). Para tal, o professor deve desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas dirigidas para o sucesso e realização dos alunos, organizando o ensino e promovendo opções pedagógicas e didáticas recorrendo à atividade experimental que conduzam a aprendizagens significativas e sistemáticas que envolvam ativamente os alunos, apoiando-os a encontrar sentido nas atividades.

O professor deve convocar à descoberta, análise e resolução de problemas, integrando saberes transversais e multidisciplinares, relacionado os conteúdos com o que os alunos sabem e as suas vivências, mobilizando valores, saberes e experiências. A formação e realização pessoal do aluno deverá ser o objetivo principal do professor, promovendo uma relação pedagógica de qualidade, empregando a avaliação nas suas ações.

Na seleção dos métodos de ensino, perante a diversidade do que é ensinado e a diversidade de alunos que são ensinados (Passmore, 1995), é pouco razoável limitar toda a prática educativa a um só método. A escolha do método de ensino tem de ter em consideração, além do triângulo professor - alunos - conteúdo, uma diversidade de fatores a encarar na organização metodológica, mais particularmente a dimensão cognitiva, que se relaciona com os processos de construção de conhecimento; a dimensão afetiva e de equilíbrio pessoal do aluno, atribuindo um sentido pessoal ao que aprende, e por fim a interação entre alunos, que através do trabalho cooperativo promove a formulação do próprio ponto de vista, a ajuda e a construção de ideias, a coordenação de papéis e o controlo mútuo do trabalho (Coll, 2004) e (Colomina & Onrubia, 2004).

A atividade educacional do professor deve ter a sua conceção do ensino com o **enfoque na aprendizagem** e na **qualidade da aprendizagem**. Nesse sentido, Cabaní (2004), defende que na seleção de métodos, estratégias e atividade de ensino e aprendizagem, se deve ter em consideração alguns fatores relacionados com os três vértices nucleares dos processos de ensino e aprendizagem: a atividade mental construtiva do aluno, a atividade educacional do professor e os conteúdos que formam um sistema interativo: *aluno – professor – conteúdo*. Em relação à qualidade da aprendizagem Cabaní continua “*a consideração de qualidade da aprendizagem em termos de transformação, mudança e melhoria, pela qual concebe que a essência da educação é facultar aos estudantes e capacitá-los para pensar e atuar de uma forma autónoma, independente e articulada*” (Cabaní, 2004, p. 205).

A qualidade da aprendizagem implica transformação, mudança e melhoria de forma a levar o aluno a pensar e atuar autonomamente, a adquirir aptidão crítica e capacidade de analisar e resolver diferentes tipos de problemas e de transmitir e aplicar conhecimentos em situações escolares diferentes e nas suas futuras atividades profissionais e na sua participação na sociedade. Pois o papel do professor é preparar os alunos a serem adultos verdadeiramente livres. Com a aprendizagem, *as crianças – verdade óbvia, mas frequentemente esquecida – são educadas para virem a ser adultos, e não para continuar crianças*, ou seja, através da aprendizagem, se forja uma identidade pessoal, irrepetível e verdadeiramente livre. (Savater, 2010). O papel do professor é criar condições para que o aluno se possa desembaraçar sozinho no futuro.

Na planificação das estratégias e atividades escolares, ainda segundo Cabaní (2004), no que diz respeito especificamente à gestão dos **conteúdos**, temos de considerar que perante

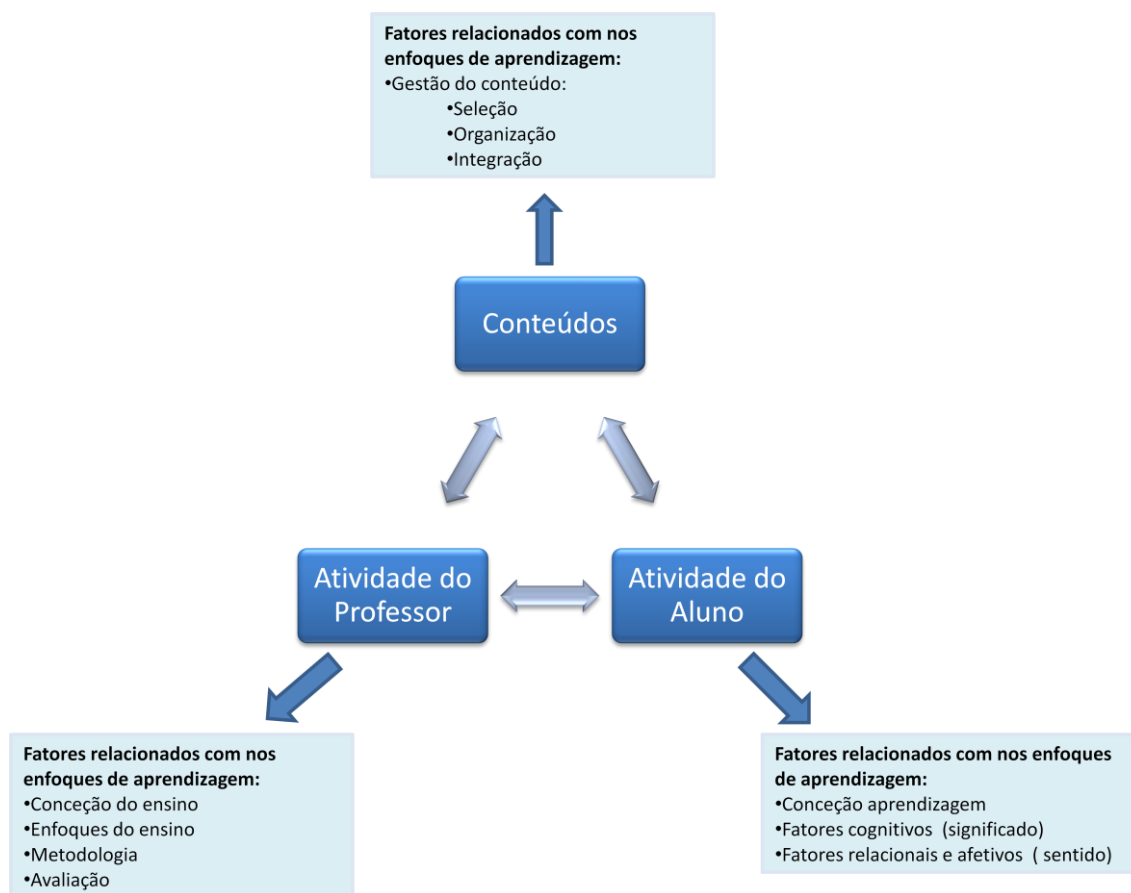
a abundância de informação que dispomos na atualidade três itens: a *seleção*, a *organização* e a *integração*. A *seleção* dos conteúdos deve orientar e capacitar os alunos a diferenciar a informação relevante e não relevante, para não levar a uma abordagem superficial da aprendizagem. Entwistle (1998) citado por Cabaní (2004) considera que a *organização* dos conteúdos deve manter uma significatividade lógica e psicológica.

E por fim, os conteúdos estudados devem estar *integrados* de modo a possibilitar os alunos a relacionar ideias para as compreender e dar-lhes significado. Ausubel citado por Coll apresenta duas condições para uma aprendizagem significativa: *o conteúdo da aprendizagem deve ser potencialmente significativo, tanto do ponto de vista lógico (o conteúdo deve ser portador de significados) como de um ponto de vista psicológico (deve haver, na estrutura mental do aluno, elementos relacionáveis de forma substancial e não - arbitrária com o conteúdo); e o aluno deve ter a disposição favorável para realizar aprendizagens significativas sobre o conteúdo em questão* (Coll, 2004, p. 123). Ou seja o aluno deve conseguir estabelecer ligações entre o que está a aprender com as aprendizagens anteriores.

Ainda dentro do sistema interativo: *aluno – professor – conteúdo*, no que diz respeito ao **aluno**, e citando novamente Cabaní (2004), existe uma variedade de fatores que intervêm na sua aprendizagem, um deles corresponde à sua conceção da aprendizagem, ou seja, o que significa aprender na perspetiva do aluno.

Um outro fator é de nível cognitivo e está relacionado com os conhecimentos prévios do aluno que lhe permitiram transformar, interpretar e atribuir significado aos conteúdos abordados. Um outro fator ainda está relacionado com níveis relacionais e afetivos, que incidem no querer aprender, isto é, se para ao aluno faz sentido aprender. Esta conceção está diretamente relacionada com o interesse, e a motivação do aluno pela tarefa e conteúdo.

No lado do professor, os fatores interferem na atividade educacional focada na aprendizagem e estão referenciados, nomeadamente a conceção que o próprio professor tem do ensino e as suas intenções na planificação e realização das atividades. Naturalmente a metodologia adotada pelo **professor** é um fator fulcral, que deve ser *centrada no aluno e que desenvolvem progressivamente o trabalho autónomo e a compreensão significativa* (Cabaní, 2004, p. 202). Assim esta relevância também se encontra na avaliação uma perspetiva construtivista que deve incluir tanto o processo como o resultado da aprendizagem.



Quadro 6 - Esquema básico para a análise dos processos escolares de ensino e aprendizagem.
 Fonte: adaptada de Coll, 2004, p. 204

A Educação Artística

Na educação artística devemos ter em linha, além dos princípios que manifestei anteriormente para o desenvolvimento da literacia artística, as perspetivas do ensino das artes que defende a educação artística como necessária porque fazem parte dos aspetos mais sofisticados da atividade humana.

A educação artística deve consagrar na educação o que as outras áreas não oferecem e a utilização da arte para outros fins ou contextos adultera a experiência artística. De facto *o valor principal das artes na educação reside em que ao proporcionar um conhecimento do mundo, dá um contributo único à experiência individual. As artes individuais remetem-nos a um aspeto da consciência humana que nenhum outro campo aborda: a contemplação estética da forma visual* (Eisner, 1997, p. p).

Suzanne Langer, citada por Eisner, afirma que existem dois modos básicos através dos quais o indivíduo chega a conhecer o mundo: o modo discursivo e o modo não discursivo.

O modo discursivo está relacionado com o método científico e pelas áreas do conhecimento lógico-dedutivas, oferecendo um conhecimento sistemático, racional e proposicional. Contudo o homem não adquire conhecimento exclusivamente pelo discurso, as *artes apontam intuitivamente* para o conhecimento daquilo que não é discursivo. As artes tocam na vida sensível, agitam as emoções, ajudam a comunicar aquilo que não pode ser dito (Eisner, *What the Arts Teach and How it Shows*, 2002). Williams & Newton, defendem a necessidade de ensinar a usar em paralelo **intuição** e **razão** de uma forma integrada para uma educação equilibrada e completa. Estes autores referem o uso integrado das capacidades intuitivas e racionais como forma promover a literacia visual, que concretiza-se através da reflexão, da análise de imagens e no desenvolvimento da criatividade (Williams & Newton, 2007).

A educação no século 21 implica não só as competências discursivas, mas também interpretar, criticar, criar e comunicar visualmente. Omitir este facto da educação dos alunos, é proporcionar uma educação, desequilibrada e incompleta.

Na planificação de algumas unidades de trabalho entendi que devia usar algumas das metodologias pedagógicas já estudadas e implementadas, mais concretamente a VCAE (Visual Culture Art Education) que teve em parte origem na conceção teoria da DBAE - Discipline Based Art Education. O DBAE, apoiado desde 1983 pela fundação J. Paul Getty nos Estados Unidos, tem como objetivo desenvolver as capacidades de compreender e apreciar arte. Este programa de educação artística reúne quatro disciplinas diferentes: produção de arte, crítica de arte, história de arte e estética. As obras de arte seleccionadas, que fazem em grande parte do acervo da Fundação Getty, são o objeto central da disciplina na planificação e organização dos conteúdos e estratégias integrando as quatro disciplinas já referidas.

O programa VCAE, segundo alguns autores, é uma evolução ao DBAE (Heid, Estrabrook, & Nostrant, 2009). É um programa, centrado no aluno, onde o professor tem um papel ativo. É aberto a mais disciplinas, promove o estudo do multiculturalismo, que estava de algum modo ausente do DBAE, visto que este último programa centrava-se em obras de arte da Fundação J. Paul Getty (Karen, 1993), obras de referência do mundo ocidental, e deixava de lado algumas das grandes questões do nosso tempo, como o feminismo, interculturalidade, grupos ativistas sociais, por exemplo. Os nossos alunos estão expostos a imensos estímulos e solicitações que comunicam visualmente, tornando o necessário

o desenvolvimento de competências na literacia visual. O VCAE é um programa que podemos inserir na **pedagogia crítica**, propõe que os alunos analisem e critiquem as imagens que vêm no contexto da história das imagens e na sociedade contemporânea à escala local e global. Os alunos problematizam questões sociais e estéticas e produzem obras que têm pertinência nas suas vidas (North Texas Institute of Educadores of Visual Art, 2011).

De uma forma resumida, podemos distinguir a DBAE da VCAE, considerando que a primeira fundamenta-se na história da arte e a VCAE fundamenta-se em questões sociais atuais, em questões relacionadas com o local, a ecologia, ou com a identidade de género por exemplo.

A Pedagogia Crítica é método dialético, que procura a interação entre teoria e prática, partindo da realidade que nos circunda. As vivências do aluno fazem parte do processo de aprendizagem, de compreensão, reflexão e crítica, como instrumento para interferir e modificar a realidade. A prática deve ser significativa, numa perspetiva construtivista, apoiando-se nos conhecimentos prévios do aluno. Ao desenvolver as suas aprendizagens, o professor convida à reflexão. O professor tem um papel extremamente ativo, problematiza o conhecimento, que reflete e apela à reflexão crítica, Giroux (1997) aponta que *os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino. Com esta perspetiva em mente, gostaria de concluir que os professores se deveriam tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos.* Os professores devem dominar e analisar criticamente os conteúdos e os seus significados em diferentes contextos, apontando a articulação interdisciplinar e a correspondência às características de desenvolvimento mental, sociocultural e afetiva dos alunos.

Procurei adotar as estratégias diversificadas, quando foi necessário uma metodologia mais expositiva e nesse procurei explicar claramente de forma a dar sentido e significado aos conteúdos, de uma forma entusiástica, que promova a participação, o interesse e a atividade dos alunos e procurei entender as suas dificuldades colocando-me por vezes na perspetiva dos alunos, utilizando muitas vezes as TIC como facilitador das aprendizagens.

Entendo as TIC, não só como um instrumento pedagógico do professor para as apresentações, mas como um meio expressivo que as artes estão a começar a explorar. Assim os alunos devem poder experimentar, exprimir usando as novas tecnologias, tal como muitos artistas contemporâneos.

2.2. Preparação das aulas

A preparação e planificação das aulas são momentos indispensáveis para a prática da atividade docente, de forma a conseguir-se uma boa gestão da sala de aulas e interação entre professor e aluno. O Currículo Nacional do Ensino Básico e os Programas das Disciplinas do Cursos Profissionais definem um enquadramento geral e propõem orientações gerais para o estabelecimento dos planos a longo e médio prazo, recomendando a flexibilização e a articulação entre o Projeto Curricular da Turma, as características da turma, e os programas das disciplinas.

Segundo Roldão: “*planear ações de ensinar eficazes implica assumir uma postura estratégica, isto é, conceber um percurso orientado para de forma a atingir uma finalidade pretendida, no caso a aprendizagem de alguma coisa (conceitos, factos, relações, competências, saberes práticos e muitos outros que integram os conteúdos curriculares) por um conjunto diversificado de alunos*” (Roldão, 2010, p. 58). Planear inclui definir uma estratégia, e a aplicação dessa estratégia não se pode reduzir ao conhecimento, à aplicação de técnicas ou procedimentos na realização de determinada tarefa (Monereo, Castelló, Clariana, Palma, & Pérez, 2007).

No desenvolvimento de uma estratégia o professor deve analisar a relação entre os objetivos e conteúdos e a situação dos alunos, a sua diversidade individual e contextos, procurando integrar a unidade com o que já foi aprendido dando sentido e significado à aprendizagem, deverá depois colocar hipóteses e selecionar as que oferecem melhores probabilidades de sucesso, organizar o desenvolvimento didático-pedagógico. Por fim decide, analisa e gere o processo de desenvolvimento posto em ação (Roldão, 2010).

Em conformidade, a preparação da Unidade de Trabalho que teve como tema: - Desenho em Movimento - Brinquedos Óticos, que foi desenvolvida ao longo do primeiro período, começou com a reunião do orientador cooperante, Professor Paulo Matias, onde foi analisada a situação da turma, as suas características, os conhecimentos do currículo, as suas experiências de vida, métodos de ensino a que estão mais habituados. Após esta análise iniciei a planificação global da unidade de trabalho, onde foram definidos os objetivos da unidade de trabalho, os objetivos de cada aula, objetivos específicos, conteúdos, organização didática -pedagógica (estratégias) e a avaliação.

Na planificação a curto prazo e preparação das aulas comecei por definir, relacionando os conteúdos qual era o objetivo principal da aula. Para definir esse objetivo coloquei-me

perante as seguintes perguntas: *Porque estão os meus alunos a fazer isto? O que vão eles aprender?* É provável que não seja alcançada a aprendizagem, se o próprio professor não conseguir responder com clareza e precisão a estas questões (Haigh, 2010). Assim, tomo como premissa na definição dos objetivos da aula que no fim da aula os alunos vão ser capazes: *de compreender, de conhecer, de saber fazer, de saber ser...* Este enunciado permitiu-me definir o que pretendo ensinar, quais são as competências visadas, determinar as prioridades.

Perante a definição do objetivo e após a seleção, a organização e a integração dos conteúdos da aula (Cabaní, 2004), considere os conhecimentos adquiridos previamente, e as características cognitivas e afetivas dos alunos, selecionei estratégias a utilizar. Na construção da estratégia defini as tarefas e atividades procurando melhor forma da aprendizagem ser compreendida e que faça sentido.

Esta planificação foi flexível, de forma a adaptar-se à diversidade de situações e contingências que inesperadamente poderiam ocorrer. Esta pouca rigidez formal da planificação foi fundamental para poder envolver os alunos com as suas contribuições que enriqueceram as aulas. Os alunos foram envolvidos na definição das características da unidade didática, ajudando no desenrolar das tarefas e contribuindo na discussão e definição dos critérios de avaliação, responsabilizando-se pelas suas aprendizagens.

Em conformidade com o que foi explanado anteriormente, na planificação das aulas de Educação Visual e do Curso Profissional Técnico de Design de Interiores e Exteriores, tive em consideração os documentos do Ministério da Educação, o Projeto Educativo das Escolas, os programas das disciplinas, e os conhecimentos prévios, manifestações de interesse e a evolução das aprendizagens dos alunos, acompanhado pelo orientador cooperante, Professor Paulo Matias, pela professora orientadora cooperante Luísa Gancho e pelos colegas do núcleo da PES.

Na planificação tive em atenção as características da turma, as suas motivações, a diversidade dos alunos, a interdisciplinaridade, os recursos e a organização temporal.

Em Educação Visual ao nível de recursos, foi imprescindível uma preparação atempada. Foi necessária a adaptação de uma aplicação multimédia sobre o ensino do cinema nas escolas que tinha sido criada num trabalho colaborativo com o colega do núcleo do PES, para a disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação em Educação, no âmbito da formação curricular do Curso de Mestrado em Ensino.

Ao longo do desenvolvimento da unidade, pesquisei, analisei, selecionei, várias curtas-metragens de animação a serem apresentadas aos alunos, procurando a diversidade nas técnicas, origens e temas, de forma a enriquecer a formação dos alunos.

Na preparação dos conteúdos para a disciplina de Educação Visual apoiei-me ainda no manual adotado para a disciplina. Após a definição do tema da Unidade de Trabalho, com o orientador cooperante Paulo Matias, estudei e bibliografia específica e indaguei alguns técnicos da área, nomeadamente em relação ao Cinema de Animação. Consultei o Professor Fernando Galrito, docente de Animação, da Escola Superior de Arte e Design das Caldas da Rainha (ESAD/CR.), formador e divulgador do cinema de animação e diretor do Festival de Animação de Lisboa - Mostra. A sua colaboração foi técnica, deu-se através de correio eletrónico, onde avaliamos o rigor científico de alguns conteúdos apresentados.

Os materiais usados foram além dos materiais habituais em Educação Visual: usamos parafusos, porcas, anilhas, aproveitamos canetas usadas e tubos de plástico na produção dos brinquedos óticos, plasticinas e brinquedos velhos na animação de volumes.

No Módulo 10 – Espaço de Laboral, que foi lecionado em colaboração com o colega do núcleo do PES, Bruno Teixeira, o que naturalmente obrigava a uma boa preparação e cooperação.

Na organização e planeamento do Módulo partimos da planificação anual da disciplina previamente definida pela Professora orientadora cooperante Luísa Gancho, no início do ano, e pelo programa da Disciplina. Após reunião com a Professora orientadora cooperante, ficamos a conhecer a situação da turma, as características dos alunos, os conteúdos programáticos, projetos que foram realizados anteriormente. Em sequência definiu-se qual o módulo a lecionar, O Espaço Laboral, e o seu desenvolvimento.

Nessa mesma reunião fiquei com a perceção de que a turma apresentava níveis motivacionais muito baixos, o que levou a definir algumas estratégias, para corrigir esta situação. No que diz respeito à motivação pela aprendizagem, existem três fatores para o menor interesse e esforço dos alunos, fatores que foram perfeitamente identificados em boa parte da turma: 1) para estes alunos aprender não tem grande significado. O seu objetivo é completar o ensino secundário e não desenvolver as aprendizagens, 2) depois julgam logo à partida que não vão saber como ultrapassar as dificuldades vindouras, e 3) pressentem que mesmo que as consigam ultrapassar vai ser necessário despende de tempo e de

esforço para superar as dificuldades nas aprendizagens propostas (Tapia & Montero, 2004). Perante este cenário é fulcral definir as estratégias motivadoras na sala de aula que segundo Tapia & Montero, 2004 p.189-191, podem funcionar em torno de seis domínios: “as características, modo de apresentação e acompanhamento das TAREFAS”, “as implicações de diferentes modos de manejar a AUTORIDADE”, “o valor do RECONHECIMENTO”, “pode-se motivar propondo atividades a realizar em GRUPO”, “que AVALIAÇÃO produz qual motivação?”, “é preciso aprender que tudo tem o seu TEMPO.”

No que diz respeito às TAREFAS, procurei que a apresentação se centrasse mais no processo e menos no produto finalizado. Durante a realização da tarefa orientei e verifiquei, respeitando a diversidade de ritmos e aprendizagem. Em relação à AUTORIDADE, entendi, que perante as características dos alunos, deveria ser um promotor da aprendizagem, um colaborador mantendo um grau razoável de controle, mas que de forma indireta fosse capaz de entusiasmar e estimular a realização das tarefas, promovendo, também a participação dos alunos nas tomadas de decisão. É importante que os alunos sintam o RECONHECIMENTO do seu trabalho e do seu esforço. A maneira mais usual de reconhecimento é o elogio. Estudos indicam que aprendizagem é facilitada quando os elogios e avaliações são feitos em particular (Tapia & Montero, 2004). É possível elogiar a conduta em público mas de uma forma impessoal. Defini atividades para realizar e avaliar em GRUPO, procurando através do trabalho colaborativo uma motivação extra pela aprendizagem. A AVALIAÇÃO, que decidi que seria principalmente formativa, no sentido de produzir motivação, foi centrada na processo, respeitando a diversidade individual dos alunos, permitindo aprender e desfrutar. A definição do TEMPO, para realização da tarefa, foi fundamentalmente indicativa, porque sabemos que o “prazo” pode causar ansiedade, que para o tipo de alunos que busca o êxito é facilitadora da aprendizagem, para os alunos que simplesmente quer evitar avaliações negativas, a ansiedade inibe o rendimento (Tapia & Montero, 2004).

Numa planificação inicial do módulo, foram calendarizados os itens relativos aos vários momentos de forma a objetivar as aprendizagens. Tendo sido estruturada na seguinte sequência: justificação, objetivos da aprendizagem, apresentação do trabalho, sequência do trabalho (cronologia), avaliação, sugestões e bibliografia.

Optamos pela metodologia de projeto, a que os alunos já estavam habituados de aprendizagens anteriores. E como projeto, a planificação foi flexível, sendo adaptada, principal-

mente a calendarização, perante os problemas que os alunos se deparavam e procuravam as suas soluções.

Na preparação do Módulo 10 - Espaço Laboral, da disciplina de Design de Interiores e Exteriores, não sendo, eu, designer de formação, pedi a colaboração do Arquiteto Rui Calmeiro, que me forneceu, catálogos e bibliografia, com que me preparei cientificamente para lecionar alguns conteúdos da disciplina. Num dos temas que foram abordados, O Cartaz Informativo, obtive a colaboração do Designer Sérgio Gonçalves, docente da ESAD/CR., do Designer Gráfico Ricardo Milne, e dos meus colegas do Núcleo do PES, Bruno Teixeira, Miguel Pacheco.

A utilização nas aulas de programas de visualização a 3 dimensões e de desenho vetorial obrigou-me a uma preparação e a uma aprendizagem mais profunda dos programas informáticos, de forma a conseguir esclarecer atempadamente as dúvidas dos alunos que pudessem ter. A avaliação foi contínua e integrada nos Critérios de Avaliação da disciplina de Design de Interiores e Exteriores.

2.3. Uma unidade significativa como exemplo da prática desenvolvida

Escolhi, como unidade de didática significativa, o trabalho desenvolvido em Educação Visual com a turma 8ºF, da EBI André Resende, como exemplo das estratégias e metodologias da minha prática.

2.3.1. Organização da Unidade Didática

O tema sobre o qual se desenvolveu a Unidade Didática foi “*O Desenho em Movimento – Brinquedos Óticos*“, que serviu como introdução ao cinema de animação. A seleção do tema desenvolveu-se a partir do conhecimento da situação da turma junto do Orientador cooperante, Professor Paulo Matias, e dos alunos sobre qual eram os conhecimentos que tinham sobre o tema. Desconhecimento apresentado foi definitivo para a escolha do assunto.



Figura 3 - Taumatrópico (1825)

Academia de Artes e Ciências Cinematográficas, Hollywood.
Fonte: Júnior, 2002

O título do tema foi escolhido de forma a associar o “ Desenho Animado”, conceito familiar nos alunos, com a noção de movimento, conteúdo fulcral do cinema de animação. Os “ Brinquedos Óticos” foram os primeiros dispositivos que permitiram a ilusão de movimento, princípio ótico que está na origem do cinema de animação e do próprio cinema em geral. Um destes primeiros dispositivos data de 1825, o taumatópico. A sua construção de objeto desse tipo foi uma das atividades produzidas na sala de aula. São chamados brinquedos, porque derivaram da aplicação de um princípio científico, a persistência retiniana, que cria a ilusão de movimento, com um intuito meramente lúdico sem qualquer preocupação artística, inicialmente (Júnior, 2002).

O contacto com os brinquedos óticos e a sua construção permitiu aos alunos expressarem-se plasticamente, de uma forma quase imediata, criando narrativas que podiam rapidamente partilhar com o grande grupo. Esta sequenciação aproximava-se um pouco com a produção cinematográfica. As vantagens do ensino do cinema de animação não se esgotam aqui. Duarte, Melo, & Valente, apresentam alguns argumentos que justificam o ensino da animação nas escolas: A importância da **acessibilidade** de material, nunca como hoje foi fácil e barato produzir uma criação multimédia. As crianças estão em contacto com máquinas constantemente: um computador, uma câmara de vídeo, ou máquina fotográfica são objetos muito familiares para os alunos, e rapidamente, quase de uma forma intuitiva, manobram esses dispositivos com uma curva de aprendizagem muito curta. Os outros argumentos apresentados são: **“Despertar de interesses e de comportamentos bloqueados:** *no momento da projeção, os alunos calam-se, escutam, prestam atenção e observam. Esta atitude facilita e convida à expressão e lança o debate.* **O prazer:** *o cinema de animação é um meio de aquisição de conhecimentos e um meio de facilitar essa aquisição, tornando a aula mais atraente. Este facilita por um lado a captação do aluno e, por outro lado, a “desconflitualização” das relações professor – aluno.* **A necessidade:** *queiramos ou não, é um fenómeno da civilização contra o qual será difícil lutar. Esta adaptação ao século, não significa apenas uma utilização das novas técnicas mas também proporcionar aos alunos e aos adultos um espírito crítico em face dos mass-media.”* (Duarte, Melo, & Valente, 2001, p. 13)

A criação dos filmes, neste caso de animação, mesmo que muito curtos e de baixo orçamento possibilitou aos alunos estarem dentro do filme, dentro dos seus dispositivos e da sua linguagem, produzindo e refletindo tornando os alunos cidadãos mais atentos ao que se passa ao seu redor. (Lobo, s/d)

Na planificação da unidade tive a preocupação de que a aprendizagem fosse construída partindo dos conhecimentos prévios dos alunos. Em conformidade, o tema para a primeira atividade foi a animação da palavra “Arte”, que os alunos tinham trabalhado anteriormente usando a técnica do Stencil, permitindo diferenciar uma imagem estática de uma imagem em movimento.

Também tive em consideração a interdisciplinaridade. Nos conteúdos relacionaram alguns princípios científicos, como a persistência retiniana, a ilusão ótica, que depois foi tema para um grupo na Área de Projeto. Não foi esquecida a história da arte e da cultura, não só a história do cinema, mas também na pintura e na cerâmica.

A estratégia definida foi organizada assente na observação, experimentação e construção dos objetos óticos pelos alunos. A unidade de trabalho desenvolveu-se durante 1º período, entre o dia 8 de novembro até ao dia 13 de dezembro de 2011. A unidade foi dividida por fases de forma a sistematizar as aprendizagens.

2.3.2. Os Objetivos

Os objetivos definidos na planificação global foram: Os alunos deveriam compreender e conhecer os princípios básicos da imagem em movimento; Deveriam ser capazes de construir e conhecer os brinquedos óticos (fóliotrópico, taumatrópico e zootrópico); Deveriam reconhecer a capacidade narrativa e comunicacional da imagem em movimento. Deveriam entender a importância dos quadro-chave, quadros intermédios e do movimento cíclico

2.3.3. Os Conteúdos

Os objetivos foram operacionalizados com os seguintes conteúdos: A perceção visual de forma; A representação do espaço e de objetos; O papel da imagem na comunicação; A significação da Imagem; Figuras de retórica; Movimento e movimento cíclicos.

2.3.4. Desenvolvimento da Unidade

No sentido da aprendizagem ser bem compreendida, as atividades nas aulas partiam sempre da observação de uma situação/problema. Após essa observação solicitava-se aos alunos a formatação de hipóteses para posteriormente se tirar conclusões. O conhecimento foi apoiado pela construção do brinquedo ótico que representava a situação apresentada.

As tarefas realizadas foram tendo um nível de complexidade crescente de forma a permitir uma aprendizagem sustentada.

Atividade I

Aquisição de informação declarativa: Estudar o fenómeno da persistência retiniana; Aquisição de informação declarativa Construir um foliotrópico; Desenhar e animar uma pequena narrativa usando foliotrópico

A primeira atividade da unidade didática tinha como objetivo os alunos serem capazes de desenhar uma narrativa simples usando um brinquedo ótico, que foi construído por eles na aula. Os alunos deveriam ainda compreender e conhecer os princípios básicos da imagem em movimento; deveriam ser capazes de construir e conhecer o brinquedo ótico chamado foliotrópico; Deveriam reconhecer a capacidade narrativa e comunicacional da imagem em movimento.

A atividade iniciou-se com a apresentação dos objetivos da unidade didática e dos conhecimentos que os alunos deveriam adquirir. De forma a captar a atenção e interesse dos alunos começamos com um número de “ magia” chamado a “ caneta mole”. Esta atividade toma partido da persistência retiniana para criar a ilusão de que a caneta é mole. Após refletirmos sobre a razão do fenómeno, foi apresentada informação sobre a persistência retiniana e uma breve história do cinema de animação. Nesta apresentação em Microsoft PowerPoint tive o cuidado para que ela fosse sustentada em imagens e palavras-chave, havendo uma constante solicitação aos alunos para comentarem as imagens ou as frases apresentadas, procurando uma participação ativa. No fim da apresentação foram sintetizadas as conclusões, através de perguntas e respostas.

Numa outra fase aos alunos foram apresentados alguns brinquedos óticos que os alunos puderam observar e experimentar, de forma a saber o que se esperava do seu desempenho. Os alunos foram desafiados a construir brinquedos óticos similares. Definiu-se então como primeira tarefa a construção do foliotrópico, seguindo-se a construção do taumatrópico e por fim o zootrópico, devido à sua complexidade.

Iniciamos a construção do foliotrópico que deveria animar a palavra “ Arte” em continuação do tema da unidade didática anterior. A atividade continuou na aula seguinte.



Figura 4 – foliotrópico construído por uma aluna.

Os recursos usados nesta atividade foram: brinquedos óticos previamente construídos, a adaptação da apresentação digital “ O cinema de animação nas escolas”, em coautoria com Bruno Teixeira, material riscador e dispositivos multimédia.

Atividade II

Observação e experimentação de brinquedos óticos; Construir um taumatrópico; Desenhar e animar uma narrativa usando um taumatrópico; Discussão dos trabalhos produzidos pelos alunos e a sua reelaboração ou aprofundamento;

A segunda atividade realizada, a construção de um taumatrópico, foi desenvolvida em duas aulas também. Este brinquedo ótico parte dos mesmos princípios do fólíotrópico, a sobreposição rápida de duas imagens (Costa, 1986). Contudo o taumatrópico, na sua construção, requer uma maior destreza manual, e uma maior capacidade de previsão do resultado. De facto é construído com dois desenhos separados, colados um lado no verso do outro, numa posição invertida, unidos por um cordel. A sua sobreposição rápida vai fundir os dois desenhos numa só imagem.



Figura 5 – Taumatrópico

Trabalho de uma aluna

No fim conversamos e partilhamos experiências e verificamos se aprenderam a construção dos brinquedos.

Os recursos usados nesta atividade foram: Dispositivo multimédia, cordel, material riscador, cola, papel

Atividade III

Observação e experimentação de brinquedos óticos; Desenhar e animar uma narrativa usando um zootrópico; Discussão dos trabalhos produzidos pelos alunos e a sua reelaboração ou aprofundamento;

Por fim, na terceira atividade a tarefa consistia na construção de um zootrópico. Nesta aula foi apresentado um zootrópico, de forma a suscitar a curiosidade dos alunos sobre o seu funcionamento. Na aula foi usado uma apresentação em Microsoft PowerPoint, onde para além de alguns zootrópicos e os seus princípios básicos tinha o esquema para a construção as tiras onde foi desenhada a animação.

A tarefa da construção do zootrópico foi mais complexa do que os dois brinquedos anteriores. Foi necessária a construção de uma forma cilíndrica em cartolina, parecida com um tambor. Dentro do tambor foi colocado uma fita com a animação em sequência cíclica em 12 quadros com os desenhos.

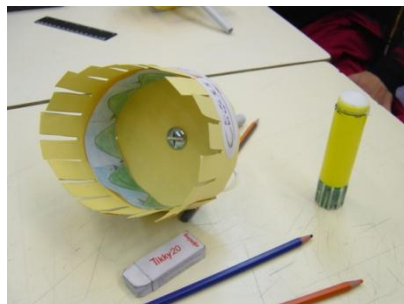


Figura 6 - zootrópico em construção

Este tambor tem umas frechas entre cada quadro e é suportado por um eixo constituído por um parafuso e por um tubo onde o parafuso gira livremente. Quando o tambor girar podemos observar por entre as frechas a animação a funcionar.

Este brinquedo obriga a construção de mais desenhos dentro dos quadros com pequenas diferenças entre eles para dar a ilusão de movimento. A narrativa pode ser mais complexa, mas a ação tem de ter um movimento cíclico para fazer sentido, por exemplo, um “baloiço” ou um “pôr e nascer do sol”. Solicitou-se aos alunos que se unissem em grupos de dois, porque mesmo sendo uma tarefa individual, conseguiriam melhores resultados se trabalhassem em colaboração com o colega do lado. Esta estratégia pareceu a mais correta. Foi ainda pedido aos alunos que decorassem livremente o seu zootrópico e que partilhassem as fitas desenhadas entre si.

Os recursos utilizados: Dispositivo multimédia, material riscador, papéis e cartolinas, cola, parafusos, porcas e anilhas.

2.3.5. A Avaliação

A avaliação foi contínua procurando verificar, orientar, reorientar ou aprofundar os progressos dos alunos: se os alunos compreenderam os princípios básicos da imagem em movimento, como se expressaram plasticamente, se tiraram partido da capacidade narrativa e comunicacional da imagem em movimento, e se concretizaram a construção dos brinquedos óticos.



Figura 7 – zootrópico finalizado

Era solicitado aos alunos que verificassem regularmente o funcionamento das suas construções dos objetos óticos e das sequências de movimentos, fazendo os ajustamentos necessários para concretizar a tarefa. No fim da unidade de trabalho foram projetados na sala todos os trabalhos produzidos. Foi ainda criado um DVD para apresentação dos trabalhos no Sarau de fim de ano letivo, e partilha entre os encarregados de educação.

Neste processo foi muito importante foi também a criação de um blogue em <http://www.andresende8f.wordpress.pt>, onde coloquei os filmes de modo a estes serem divulgados entre a comunidade escolar. **Unidade Didática “O Desenho em Movimento – Brinquedos Óticos”**

Organização

Introdução: O tema “O Desenho em Movimento – Brinquedos Óticos a desenvolver em 6 aulas no 1º Período com a turma 8º F na disciplina de Educação Visual e tem como objetivo geral que os alunos compreendam e conheçam os princípios básicos da imagem em movimento, através da construção de brinquedos óticos e visualização e respetiva reflexão de vários filmes de animação.

Objetivos específicos (entre outros):

- Construir e conhecer os brinquedos óticos (fóliotrópico, taumatrópico e zootrópico);
- Reconhecer a capacidade narrativa e comunicacional da imagem em movimento.
- Entender a importância dos quadro-chave, quadros intermédios e do movimento cíclico

Conteúdos (entre outros):

- A perceção visual de forma;
- A representação do espaço e de objetos;
- O papel da imagem na comunicação;
- A significação da Imagem;
- Figuras de retórica;
- Movimento e movimento cíclico;

Atividades de ensino-aprendizagem:

- Comentar com os alunos a informação apresentada sobre o fenómeno da persistência retiniana, relacionar com outros fenómenos visuais;
- Comentar com os alunos a informação apresentada sobre a breve história do Cinema de Animação;
- Observar e experimentar os brinquedos óticos,
- Construir brinquedos óticos;
- Confronto de ideias e discussão dos trabalhos produzidos pelos alunos;

Atividades de Avaliação:

A avaliação foi contínua avaliando os procedimentos de aprendizagem utilizados:

- Avaliação dos produtos realizados
- Avaliação do conhecimento declarativo sobre o trabalho realizado
- Avaliação do conhecimento dos processos através da observação do funcionamento do brinquedo.

Quadro 7 – Quadro - resumo da unidade didática

Estrutura adaptada de Monereo, Castelló, Clariana, Palma, & Pérez, (2007) pag. 245-246.

2.4. Condução das aulas

Neste capítulo vão ser analisadas quatro das aulas, as mais gratificantes e também aquelas aulas que se concretizaram com maiores dificuldades. A análise e reflexão das aulas em questão sustentam-se na minha autorreflexão e na observação das aulas por parte do Professor Orientador da Universidade de Évora, Professor Doutor Leonardo Charréu e dos professores cooperantes através de fichas de observação da prática de ensino supervisionado e por comunicação oral.



Figura 8

Fonte: Bruno Teixeira

A observação das aulas e autoavaliação assentava em quatro domínios, a saber: Materiais Didáticos (apresentações, vídeos, obras e/ou objetos concebidos especificamente para a sessão, ou adaptados a esta.); Criatividade (dos materiais didáticos concebidos e na forma de “dar”/dinamizar a aula); Comunicação (Interação com os alunos/clareza na exposição dos conteúdos e resposta ao feedback dos alunos). Gestão didático-pedagógico (Pesquisa, rigor e manipulação dos conteúdos artístico-científicos).

Na condução das aulas foi minha preocupação promover as aprendizagens na perspetiva de uma relação pedagógica de qualidade, no âmbito do currículo definido pelo Ministério da Educação. Utilizei diversas linguagens e suportes, nomeadamente das TIC. Foi importante na condução das aulas o uso de diferentes estratégias pedagógicas que fossem propensas ao sucesso e a realização dos alunos respeitando a sua diversidade social, mobilizando saberes, experiências, valores tendo em conta os contextos e percursos pessoais. Na avaliação usei diferentes modalidades, como elemento regulador e promotor da qualidade de ensino e da aprendizagem.

Aula 1

A primeira aula observada na Escola Básica Integrada André Resende, com a turma 8º F, na disciplina de Educação Visual, tinha como tema “ Imagem em movimento”. Os alunos deveriam conhecer os princípios básicos da imagem em movimento, construir um brinquedo ótico e identificar a capacidade narrativa e comunicacional da imagem em movimento

Começamos com a apresentação da ilusão de ótica a “ caneta mole” onde através do movimento vertical, rápido, de uma caneta na horizontal presa em dois dedos é criada a ilusão que a caneta é mole. Aos alunos pediu-se que levantassem hipóteses pela qual este fenómeno ocorreu, através de perguntas abertas como: “ O que estão a observar? Porque é que isto acontece? Já viram situações parecidas em outras ocasiões? ”. Chegamos à conclusão que os nossos olhos nos enganam, ou seja o movimento da caneta cria uma ilusão ótica e relacionamos as conclusões com outras circunstâncias do dia-a-dia onde a ilusão ótica é evidente, partindo da experiência de vida dos alunos.

De seguida foram apresentados diapositivos usando o Microsoft PowerPoint. Nesta exposição, foram introduzidos os princípios da ilusão do movimento e uma breve história do cinema de animação. Assim, estudamos o fenómeno, o que está por de trás da “ caneta mole”, a persistência retiniana, a imagem que fica retida no nosso olhar por alguns instantes antes da próxima imagem aparecer, aprofundando e relacionando as aprendizagens adquiridas. Partindo da persistência retiniana estabelecemos a ligação com o cinema de animação e a sua história e pré-história. Nesta fase, os alunos contactaram com os primórdios da animação desde a arte rupestre até aos séculos XIX, conhecendo os foliotrópicos, taumatrópicos, zootrópicos e plexinoscópio, desta época, através de exemplos visuais e exemplos de brinquedos óticos que foram trazidos por mim para a sala de aula, permitindo experimentar os objetos em estudo, explicado e aplicando conceitos.

Em continuação os alunos construíram o brinquedo ótico rudimentar, o foliotrópico, animando a palavra “ Arte”. O foliotrópico consiste na passagem muito rápida entre dois desenhos com pequenas diferenças entre elas criando uma ilusão de movimento. Esta atividade foi prevista para se estender pela aula seguinte, com a diferença de que nessa aula no segundo foliotrópico construído não existir a obrigação da presença da palavra arte. Os objetos óticos foram filmados em ação e foram apresentados à turma em projeção na sala.

Por fim foi realizado um plenário na turma onde se lançou para debate a experiência realizada. Solicitou-se que partilhassem a sua opinião sobre a importância da imagem no comportamento das pessoas? (provoca emoções, faz rir, faz chorar...) E o que aprenderam na aula e que não sabiam?

Proposta de estratégia	Análise Crítica	
	Professor Orientador (oral)	Mestrando
<p>Situação: Turma 8º F, heterogénea. De um meio sociocultural mediano. Mostram dificuldade de concentração e de atenção na aula. Nas aulas anteriores trabalharam a técnica de <i>stencil</i> à volta da palavra “Arte”. O aluno “Xavier” (nome fictício) é pouco concentrado e pouco motivado na aprendizagem.</p> <p>Objetivos: os alunos deverão conhecer os princípios básicos da imagem em movimento, construir um brinquedo ótico e identificar a capacidade narrativa e comunicacional da imagem em movimento</p> <p>Estratégias: Construir um foliotrópico animando a palavra “Arte” (em continuidade com a aula anterior):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introdução ao princípio da persistência retiniana e uma breve história da animação. Exemplos (exposição - aquisição de conhecimento) 2. Os alunos acompanham e constroem, passo a passo com o professor a técnica construção do foliotrópico (demonstração/participação - aquisição de competências) 3. Partilha de experiência (aquisição de atitudes e valores) <p>Avaliação: Produção de um foliotrópico</p>	<p>“ Foi uma boa aula”</p> <p>“ A movimentação em sala não foi correta. Foi muito focalizada mais no corredor central, não abrangendo toda a turma”</p> <p>“ No fim, houve um pouco de confusão, com a ânsia dos alunos para apresentar os resultados”</p>	<p>A manter:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Usar um meio de expressão que é atrativo para os alunos - Contagiar os alunos através de uma comunicação, clara, ativa e entusiasmante. <p>A melhorar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Movimentação incorreta, não adaptada ao espaço da aula; - Deveria ter introduzido mais momentos de verificação do progresso das aprendizagens; - Tentei, através do exemplo do futebol questionando o “Xavier” sobre quantos toques dava na bola e associar esse facto com os toques de uma personagem animada apresentada num foliotrópico de forma a solicitar a atenção e a participação ativa e de qualidade; - Deverão ser aprofundados os valores, atitudes e o comportamento na sala de aula; - Definir estratégias de autorregulação dos alunos para evitar intervenções inoportunas; - Na aula seguinte, visto que os alunos mostraram por um lado fadiga na abordagem na palavra “Arte” e por outro lado queria fazer “bonecos animados”, deveria dar a possibilidade aos alunos de escolherem o tema a animar, de forma a mantê-los, motivados nas aprendizagens.

Aula 2

A aula de animação de volumes foi uma aula teórico-prática. A turma 8ºF, em educação visual tinha anteriormente tido uma introdução ao cinema de animação, construindo brinquedos óticos e na aula anterior conheceram alguns dos princípios físicos do movimento. No fim da aula os alunos deveriam compreender os princípios básicos da dinâmica do movimento. Os objetivos específicos foram: o consolidar os conteúdos da última aula (expressão do movimento e dinâmica de movimento); Entender a relação tempo/movimento; cooperar e distribuição de tarefas numa equipa de filmagens; Produção de filme de animação. A seleção do tema teve em conta a solicitação dos alunos e do orienta-

dor cooperante, Professor Paulo Matias, no sentido de aprofundar a exploração do cinema de animação através da animação de volumes.

As estratégias usadas consistiam na projeção dos filmes produzidos pelos alunos na última aula, na apresentação de informação sobre movimento em aceleração e desaceleração e uma atividade com pequenos grupos de alunos.

A projeção teve a capacidade de entusiasmar os alunos pela atividade, para avaliarmos as aprendizagens e reformular e orientar as produções, relacionando com o tema da aula anterior.

Na apresentação da dinâmica de movimento em aceleração e desaceleração, além de ter dado exemplos usando o meu corpo, vimos uma animação interativa, que construí de propósito para esta apresentação. Esta atividade permitiu sintetizar e aprofundar os conceitos de movimento em aceleração e desaceleração.

Os grupos de 4 a 5 alunos foram definidos nas atividades da aula anterior de acordo com as suas afinidades e nível de aprendizagem. O número de alunos por grupo foi definido por ser considerado o mais eficaz e que promove melhor tempo de qualidade entre o professor e os alunos (Haigh, 2010). A atividade consistia na produção de uma animação curta onde colocassem em prática os princípios básicos do movimento em aceleração e desaceleração. O tema da animação era “Comida”, de forma a relacionar com a sua vida, com os seus gostos e com a cultura popular.

Sabendo que só a ouvir é que se aprende e que os alunos devem falar na sua vez, o que numa atividade de grupo por vezes é muito difícil de atingir. Para conseguir êxito no comportamento dos alunos, procurei junto deles estabelecer regras para que o trabalho de grupo funcionasse. Instiguei os alunos para responder a questões abertas: “*Será que podemos todos falar ao mesmo tempo? Devemos ouvir os outros? Respeitar os outros?*”. Terminei com o apelo no quadro: “*Vamos trabalhar e OUVIR o professor. Só a OUVIR é que se APRENDE. TODOS temos o mesmo Objetivo!*”.

Para a produção do filme aos elementos dos 5 grupos foram atribuídas tarefas concretas na equipa de filmagem: um Realizador/ argumentista – tira as fotografias; coordena as sequências; um Produtor/ anotador – certifica que está tudo pronto para se fotografar, coordena a equipa; fala com o professor; três Animadores/ atores – Movimentam os objetos. Com esta organização pretendia que os alunos conhecessem algumas funções de uma

equipa de filmagem, que cooperassem e trabalhassem de uma forma organizada. Esta estratégia não resultou.

Com o desenvolvimento da aula, os alunos não conseguiram conter o seu entusiasmo com a atividade, criando algum barulho de fundo apesar de eu ir chamando a atenção a tal facto. O Professor Orientador da Universidade observou: *Alguma incapacidade de gestão das vozes e intervenções despropositadas dos alunos. (Há uma vozeria de fundo persistente...a prejudicar a clareza e sequencialidade da aula). Não foram definidas estratégias, a partir daquilo que foi menos conseguido na última sessão, que se destinassem à correção daquilo que de menos positivo aconteceu (e que continuou): uma certa incapacidade de obtenção de um ambiente ofical tranquilo (apesar do esforço no PowerPoint “Vamos ouvir o professor!...”)*. Reconhecendo as dificuldades na concretização das estratégias, não posso concordar completamente com a observação dado que as estratégias foram definidas: a divisão de tarefas, o apelo à definição de comportamentos corretos. Contudo as estratégias não foram as mais eficazes. Foi necessário definir novas estratégias de forma a gerir principalmente as conversas paralelas, num futuro próximo.

Proposta de estratégia	Análise Crítica	
	Professor Orientador (excertos)	Mestrando
<p>Situação: Turma 8º F, heterogénea. De um meio sociocultural mediano. Mostram dificuldade de concentração e de atenção na aula. Segunda aula sobre a dinâmica do movimento e animação de volumes. Este tema foi solicitado pelo professor orientador cooperante pela turma.</p> <p>Objetivos: compreender os (compreender os) princípios básicos da dinâmica do movimento e o consolidar os conteúdos da última aula (expressão do movimento e dinâmica de movimento); Entender a relação tempo/movimento; cooperar e distribuição de tarefas numa equipa de filmagens; Produção de filme de animação;</p> <p>Estratégias: Projeção dos filmes produzidos pelos alunos na última aula;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de informação sobre movimento em aceleração e desaceleração; - Atividade com pequenos grupos de alunos com tarefas precisas. <p>A projeção teve a capacidade para entusiasmar os alunos pela atividade, para avaliarmos as aprendizagens e reformular e orientar as produções,</p>	<p><i>“A supervisão voltou a ser elaborada à volta da animação, sem dúvida uma técnica rara na sala de aula tradicional. Todavia, implicou a utilização (talvez um pouco repetida) daquilo que se domina melhor (a animação) numa turma que não sendo globalmente complicada (em termos comportamentais) é um pouco difícil no que respeita à concentração mínima.</i></p> <p><i>O Item “em plenário os alunos debatem o decorrer da aula” do plano de aula parece não ter sido dinamizado.</i></p> <p><i>Talvez fosse mais adequado “Em conjunto, solicitados por grupo, os alunos avaliam como decorreu a aula: (Dificuldades mais sentidas? O que acharam que correu melhor? A aula terminou abruptamente! Existem formas de aplicação exemplificação do conceito “movimento” na Pintura de diferentes momentos históricos (Peter Paul Rubens, Giacomo Balla etc.) na escultura (Boccioni, Calder...). As aulas de Educação Visual podendo e devendo integrar técnicas pertencentes ao mundo que circunda o jovem aluno (e que se podem integrar naquilo que designamos por Cultura Visual), também não deve esquecer uma perspetiva cultural, procurando dar a conhecer a arte e os artistas deste e de outros momentos históricos.</i></p>	<p>A manter:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A circulação na sala foi muito melhor em relação à última aula assistida; - Entusiasmo na comunicação; - Apresentações em PowerPoint eficazes; - Utilização dos médias; <p>A Melhorar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A escolha do tema foi ao encontro dos interesses dos alunos mas não permitiu que eu fosse observado a lecionar outros conteúdos/ áreas do saber. - Não consegui encontrar as estratégias adequadas para evitar as interjeições paralelas por parte dos alunos. - Os alunos tiveram alguma dificuldade inicial em trabalhar em grupos; - A aula não resultou como planei, visto que fiz uma gestão incorreta do tempo. Contudo flexibilizei a planificação e alguns alunos continuaram a atividade na aula seguinte. Porém a conclusão da aula não foi a mais indicada. - Na próxima aula deveria aprofundar a interdisciplinaridade, integrar meios tecnológicos familiares aos alunos e

relacionando o tema com a aula anterior. Avaliação: Interesse e participação Capacidade crítica Produção da animação	<i>Consequentemente não foi uma aula que implicasse a colocação de novos desafios a si próprio, escolhendo e optando por outros suportes, outras técnicas de expressão plástica.”</i> <i>Apreciação global Muito Bom/ Bom</i>	ajudar os alunos a refletir numa perspetiva cultural - o mundo que o rodeia (o aluno).
---	--	--

Aula 3

Como exemplo de uma aula gratificante queria destacar a aula do dia 16/02/2011, na Escola Secundária Gabriel Pereira, na Disciplina de Design de Interior/ Exteriores. O Módulo era o nº 10, Espaço Laboral, a aula tinha como tema “ A Cadeira”. Os alunos deveriam, no fim da aula, saber escolher a cadeira adequada ao posto de trabalho no projeto de quiosque que estavam a desenvolver em continuidade e integrando as aprendizagens anteriores.

Esta aula foi uma aula teórico-prática, estruturada com uma estratégia de aquisição de informação declarativa apresentada pelo professor, tendo tido a preocupação de a exposição na sua vertente visual e oralmente fosse sintética e clara para os alunos. Procurei que a minha comunicação fosse ativa, interrogativa e entusiasta, cativando os alunos para as aprendizagens.

Assim, partimos de um conceito que supostamente todos conhecemos “ o que é uma cadeira”, desmontamos esse conceito através de especulações e perguntas abertas procurando um conceito mais alargado. Aproveitando as várias cadeiras presentes na sala, ligamos as questões a situações da vida e da experiência do dia-a-dia. No fim desta fase introduzi na discussão a definição de Christopher Dresser: “ Uma cadeira é um banco com encosto, e um banco é uma tábua apoiada sobre suportes”. Esta estratégia foi selecionada de forma a apelar à curiosidade dos alunos relacionando com os conhecimentos prévios e com a realidade vivida.

Após esta introdução foi apresentado em Microsoft PowerPoint, uma breve história da cadeira, que partiu desde o neolítico até Século XXI, de forma a integrar a história, tendo tido a preocupação de abranger outras áreas de conhecimento. Em relação a este momento da aula, o Professor Orientador considera: “*Viagem sintética pela história da cadeira bem conseguida, mas com umas faltas “gritantes”, em particular, no que diz respeito às produções da Bauhaus (as cadeiras estruturais de Brauer e Gropius) de tubo de aço e cabedal, ainda hoje presentes em espaços públicos*

(bancos, clínicas médicas, etc.) e lugares de prestígio.” A omissão das produções da Bauhaus foi deliberada, mesmo por ser uma cadeira que está presente em vários locais e serem muito conhecidas. Por uma questão de gestão de tempo não podia apresentar todas as cadeiras com “ peso” na nossa cultura. Assim, optei por apresentar uma cadeira de Frank Lloyd Wright, outra de Charles Mackintosh e três de Mário Bellini, porque eram menos conhecidas.

A interação não se limitou só à história, tendo estabelecido ligações com outras linguagens artísticas e áreas das artes visuais e representação da cadeira, no caso o Papa Inocêncio III de Velásquez e o estudo da mesma pintura por parte de Francis Bacon.

Focamos também a nossa atenção na dimensão simbólica da cadeira e a sua relação com as questões do poder.

De seguida, questionamos as diferenças entre sentar (atividade) e assento (objeto); através da observação direta da maneira de como os alunos estavam sentados e definimos o que é a postura. Demonstramos as diferenças entre dinamismo e estática e também entre conforto e desconforto, usando imagens e exemplos práticos com os alunos. Por fim, foram definidos os parâmetros para uma avaliação das características estéticas e funcionais da cadeira. Esta estratégia foi muito útil porque permitiu fornecer informação aos alunos que depois serviria para pesquisar a cadeira mais adequada para o trabalho de uma forma mais orientada.

Após a distribuição de catálogos de mobiliário de interiores, e de uma ficha de avaliação da cadeira, os alunos selecionaram a cadeira adequada ao posto de trabalho dentro do quiosque do seu projeto. Nesse momento, os alunos aplicaram os conhecimentos e informações para resolver problemas concretos e reais: selecionar a cadeira adequada para o seu quiosque. Esta estratégia também permitiu a avaliação das aprendizagens, dando a possibilidade de verificar o que foi aprendido.

No que foi menos conseguido estou em sintonia com o Professor Orientador, de facto: *“ A questão da sustentabilidade bem introduzida, não foi depois suficientemente explorada, saltando-se rapidamente para a avaliação estética,”* e *“ a ficha de avaliação da cadeira, poderia ter uma escala (por ex. 1 a 10) por critério, o que permitiria aferir dados quantitativos mais fiáveis”*. O docente acrescenta o *“plano de aula com objetivos demasiado sintéticos e que a dinâmica da aula felizmente não confirmou.”*

Em suma, a aula desenvolveu-se como tinha planeado de uma forma muito fluida, tendo conseguido verificar se os alunos aprenderam o que pretendia: ser capaz de escolher a cadeira adequada sustentada na informação fornecida e nos parâmetros de avaliação, relacionando com os conhecimentos prévios e com as atividades previstas para as aulas seguintes. Este resultado, em meu entender deve-se ao facto de ter optado pelas estratégias adequadas, em evidência a tarefa da pesquisa nos catálogos e respetiva observação e seleção das cadeiras.

Dos recursos e estratégias de aprendizagem, o registo na ficha de avaliação foi menos conseguida, porque a quantificação dos parâmetros da avaliação da cadeira, através de uma escala permitiriam uma objetivação da avaliação o que iria simplificar seleção pelo aluno. O conteúdo da sustentabilidade, tão importante nos dias de hoje, deveria ter sido mais aprofundado.

A melhorar, será sem dúvida a ficha de avaliação da cadeira, acrescentando uma escala numérica. Na apresentação em Microsoft PowerPoint devo considerar a substituição de um dos designers menos conhecidos, que foram apresentados por uma das produções da Bauhaus.

Proposta de estratégia	Análise Crítica	
	Professor Orientador (Excertos da ficha de observação)	Mestrando
<p>Situação: Turma 11ºO, Curso Profissional Técnico de Design de Interiores/Exteriores. Os alunos precisavam de constante incentivo para se motivarem pela aprendizagem. O tema da aula era a “ A Cadeira Adequada ao Posto de Trabalho”, que se enquadrava no Módulo 10, Espaço Laboral. Este módulo funcionou com a metodologia de projeto. O projeto consistia na planificação do design do interior dum quiosque. A cadeira selecionada iria apetrechar o quiosque no projeto.</p> <p>Objetivos: Os alunos deveriam saber escolher a cadeira adequada ao posto de trabalho no projeto de quiosque.</p> <p>Estratégias: Aula teórico-prática, estruturada a partir de uma estratégia de aquisição de informação declarativa apresentada pelo professor.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Através da participação ativa desmontamos o conceito de “ Cadeira; - Usamos as cadeiras da sala para exemplificar e interagir de forma a apelar à curiosidade dos 	<p><i>“Aula viva e dinâmica que teve o condão de prender os alunos durante largos minutos, havendo um cuidado de interligar objetos presentes na sala (cadeiras) com imagens selecionadas emblemáticas de várias situações profissionais.</i></p> <p><i>Estratégia correta a de trazer materiais (catálogos) para a sala de aula, em paralelo com os computadores pessoais, de modo a providenciar aos alunos materiais visuais (imagens de cadeiras) para a sugestão de trabalho prático a desenvolver na aula. Assim impedem-se situações de distração e inatividade.</i></p>	<p>A manter:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os materiais didáticos e o seu uso; - A movimentação e acompanhamento dos alunos na verificação das suas aprendizagens; - Transdisciplinaridade - Solicitar aos alunos novas perspetivas, apelar à reflexão crítica, enriquecendo a cultura visual dos alunos. <p>A melhorar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de avaliação da cadeira que deveria ser mais objetiva. - Aprofundar o conteúdo da sustentabilidade, de grande importância no processo do design nos dias de hoje; - Melhor critério na seleção

<p>alunos relacionando com os conhecimentos prévios e com a realidade vivida;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Foi apresentado uma breve história da cadeira; - Foram estabelecidas ligações com outras linguagens artísticas e áreas das artes visuais e representação da cadeira, no caso o Papa Inocêncio III de Velásquez - Solicitação da participação ativa dos alunos: <ul style="list-style-type: none"> -na exploração da dimensão simbólica da cadeira e a sua relação com as questões do poder. - No estudo dos conceitos: as diferenças entre sentar (atividade) e assento (objeto);as diferenças entre dinamismo e estática e também entre conforto e desconforto usando imagens e exemplo práticos com os alunos. - Foram definidos os parâmetros para uma avaliação das características estéticas e funcionais da cadeira de forma a fornecer ferramentas para a seleção das cadeiras ideais. <p>Foi feita a distribuição de catálogos de mobiliário de interiores, e de uma ficha de avaliação da cadeira, para os alunos selecionarem a cadeira adequada ao posto de trabalho dentro do quiosque do seu projeto.</p> <p>Avaliação: Ficha de avaliação e seleção das cadeiras que permitiu avaliar as aprendizagens e verificar o que foi aprendido</p>	<p><i>Movimentação correta na sala de aula procurando apoiar individualmente os alunos.”</i></p> <p><i>Apreciação Global: Muito Bom</i></p>	<p>nos exemplos a apresentar à turma.</p>
---	---	---

Aula 4

A aula do dia 23 de março de 2011, na Disciplina de Design de Interiores/Exteriores foi uma aula que tinha como tema “ O Cartaz Informativo do Projeto”. Os alunos no fim da aula deveriam ser capazes de construir um projeto de um cartaz informativo, que vai acompanhar a maquete na exposição. Os objetivos específicos foram: Relembrar a importância da comunicação visual na nossa sociedade; Pensar o cartaz, pensar as imagens; Descrever das várias etapas para a execução de um cartaz com uma função informativa; Compreender a importância social dos programas de fonte aberta (open source); Produzir o projeto do Cartaz usando o programa de edição electrónica DTP – inkscape.

Os conteúdos abordados foram: o fenómeno comunicativo; funções comunicacionais do cartaz; a análise retórica da imagem; condições para uma boa leitura do cartaz; Partilha de conhecimento na sociedade da informação; Tipografia; Estruturação do cartaz.

A aula estava planificada para quatro fases. Na primeira o professor apresentava informação sobre a comunicação e o cartaz, demonstrava alguns cartazes emblemáticos na comunicação como a publicidade da Bennetton e da Calvin Klein e era dado a conhecer as

seis perspetivas para analisar uma imagem de Lester (1995) citado por Williams & Newton (2007). Através de perguntas abertas desmontávamos os cartazes e refletíamos sobre os dispositivos cognitivos e afetivos que estão por de traz dos fenómenos comunicativos. Numa segunda fase era apresentada algumas ideias-chave sobre a metodologia da construção do cartaz informativo. Eram esquematizadas as várias etapas para construção de um cartaz, a organização do campo visual do cartaz. Na terceira fase, através da exposição ativa e a atividade tutorial, os alunos construía um cartaz, observando e experimentando o programa de edição electrónica “inkscape”. Por fim, após este contacto com as ferramentas de edição electrónica, os alunos, individualmente, iam executar o seu cartaz que iria acompanhar o seu projeto na exposição final.

De facto a aula não resultou como planeada, devido a uma avaria na “pen-drive”, que ocorreu precisamente já no decorrer da aula, após a introdução feita aos alunos, que continha a apresentação em PowerPoint, com que ia iniciar a aula. O recurso informático já tinha sido testado atempadamente, foi guardado uma cópia no meu computador que não estava disponível no momento da aula. Este acontecimento obrigou a alterar substancialmente a planificação porque enquanto o meu colega da PES tentava resolver o problema, eu tinha que agir perante este percalço. Assim, optei por iniciar a apresentação do programa de edição electrónica enquanto o problema se resolvia. Esta estratégia foi errada porque quebrava radicalmente com o que se pretendia. E perante a constatação de que não havia nada a fazer em relação à “pen-drive” iniciei a aula como planeado, apresentando a informação sem o PowerPoint, e a partir daqui a aula decorreu normalmente. Possivelmente foi das aulas observadas aquela que correu menos bem, e que paradoxalmente foi mais enriquecedora, fornecendo-me experiência para me tornar um melhor professor.

Proposta de estratégia	Análise Crítica	
	Professor Orientador (Excertos da ficha de observação)	Mestrando
<p>Situação: Turma 11ºO, Curso Profissional Técnico de Design de Interiores/Exteriores. Os alunos precisavam de constante incentivo para se motivarem pela aprendizagem. O tema da aula era a “Elaboração de um Cartaz Informativo”, que se enquadrava no Módulo 10, Espaço Laboral.</p> <p>Objetivos: deveriam ser capazes de construir um projeto de um cartaz informativo, que vai acom-</p>	<p><i>“ Pena que o PowerPoint não tenha funcionado de início, obrigando a um esforço de, “imagem a imagem” ir construindo a comunicação pedagógica. Este pormenor influenciou o desenrolar de toda a sessão que valeu pela adoção de uma prática entusiástica e voluntarista, procurando atender às dúvidas</i></p>	<p>A manter:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os materiais didáticos e o seu uso; - A movimentação e acompanhamento dos alunos na verificação das suas aprendizagens; - Transdisciplinaridade - Solicitar aos alunos novas

<p>panhar a maquete na exposição e lembrar a importância da comunicação visual na nossa sociedade; Pensar o cartaz, pensar as imagens; Descrever das várias etapas para a execução de um cartaz com uma função informativa; Compreender a importância social dos programas de fonte aberta (open source); Produzir o projeto do Cartaz usando o programa de edição electrónica DTP – inkscape.</p> <p>Estratégias: Aula teórico-prática, estruturada partindo de uma estratégia de aquisição de informação declarativa apresentada pelo professor.</p> <p>- Através da participação ativa fazemos a introdução ao fenómeno comunicativo, vamos definir o que é comunicação e a funções comunicacionais do cartaz;</p> <p>Análise retórica da imagem usando imagens e situações que muitas vezes circulam os alunos;</p> <p>Partilha de conhecimento na sociedade da informação;</p> <p>Atividade tutorial para conhecer as ferramentas básicas do programa de desenho vetorial inkscape;</p> <p>Construção do Cartaz, apoio individualizado do professor;</p> <p>Avaliação: Produção do cartaz</p> <p>Formativa:</p> <p>Observação da participação;</p> <p>Observação direta, verificação e acompanhamento individualizado dos trabalhos;</p>	<p><i>operacionais apresentadas pelos alunos. Todavia a ausência de uma sistematização e sequenciação didática da aprendizagem dos comandos básicos do programa freeware utilizado (inkscape) afetou o impacto e uma produtividade mais acentuada da aula.”</i></p> <p><i>Em todo o caso foi uma sessão esforçada e bastante positiva, no essencial, foi motivadora e envolveu os alunos nos projetos sugeridos.</i></p> <p><i>Apreciação Global: Bom</i></p>	<p>perspetivas, apelar à reflexão crítica, enriquecendo a cultura visual dos alunos.</p> <p>- Utilização das TIC</p> <p>A melhorar:</p> <p>- A alteração da estrutura da aula foi precipitada e prejudicou o desenvolvimento da aula</p>
---	---	--

2.5. Impacto sobre os alunos e avaliação das suas aprendizagens

Na disciplina de Educação Visual, com a turma 8º F na Escola Básica Integrada André Resende foi permitido verificar os vários impactos das aprendizagens, que ocorreram durante a prática letiva. É de relevar a forma de como os alunos se envolveram nas tarefas propostas, de como através da utilização dos brinquedos óticos e animação de volumes conseguimos desenvolver as competências e atingir os objetivos propostos pelo currículo. Com as atividades desenvolvidas os alunos puderam conhecer algum património artístico no contexto da história do cinema de animação, desde os filmes europeus, passando pelos filmes dos estúdios americanos, e a rica animação canadiana (lista de filmes apresentados no apêndice digital), identificando e relacionando diferentes manifestações artísticas no seu contexto sociocultural e histórico. Foi utilizando um meio expressivo que é familiar e do agrado dos alunos, que teve o mérito de facultar aos alunos novas experiências e dar a conhecer outras possibilidades na área da Educação Visual, permitindo aos alunos experimentar outros meios e técnicas, como a animação com brinquedos, plasticinas ou recortes.

Na animação de volumes, foi muito importante a produção de cenários para as animações, permitindo aos alunos usar elementos de comunicação e da forma visual, mais associados às atividades de expressão teatral. Igualmente importante foi a utilização das tecnologias da imagem na realização plástica, através da captura das animações com máquina fotográfica digital. Os alunos aplicaram alguns elementos da comunicação visual que são associados à fotografia, como o enquadramento, luz, primeiro e segundo plano, por exemplo. Nestas produções os alunos conheceram e aplicaram alguma da linguagem visual, específica do cinema, como o grande plano, plano picado, só para referir alguns conteúdos. A produção da animação, sendo uma realização cinematográfica obrigou, como é característico nesta arte, a um esforço, coordenação e trabalho em equipa, com tarefas bem definidas, onde cada elemento é essencial para o sucesso. Para tal é necessário ouvir, debater e respeitar. O tomar consciência da importância do trabalho em equipa foi uma das maiores aprendizagens destes alunos. Muitos dos saberes adquiridos foram depois integrados noutras disciplinas como por exemplo na Área de Projeto.

Tendo a oportunidade de usar as mesmas ferramentas, a imagem em movimento, as atividades da construção de brinquedos óticos e a produção da animação de volumes permitiu aos alunos que desmontassem e refletissem criticamente, a forma de como muitos sistemas comunicacionais que circulam o seu mundo, manipulam as nossas emoções e sentimentos. Os trabalhos foram gravados e montados no vídeo que está no DVD anexo a este relatório.

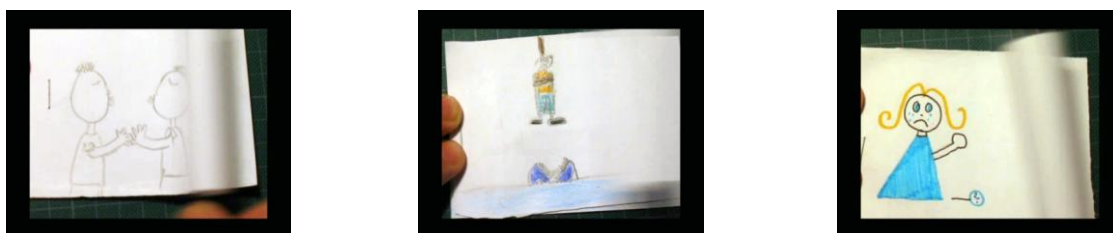


Figura 9 – trabalhos de alunos.

Fonte: José Serpa

As estratégias de avaliação foram decididas com o Professor Orientador Cooperante. Definiu-se que a avaliação seria formativa, decorrendo ao longo das aulas, de uma forma sistemática, tendo em consideração a avaliação diagnóstica, que já tinha sido explanada na prévia reunião com o Professor Orientador Cooperante, e que fui aprofundando no período de observação da turma. A avaliação sumativa do final do período em Educação Visual

foi da responsabilidade do Professor Orientador Cooperante, tendo em consideração as minhas avaliações formativas.

A avaliação sistemática permitiu a obtenção de informação, que foi sendo levada em consideração na definição de estratégias e planeamento ao longo das unidades pedagógicas e em última análise no planeamento anual, aferindo as competências adquiridas pelos alunos perante os objetivos definidos anteriormente, possibilitando a verificação dos processos dos alunos na execução das tarefas e a evolução do aluno, permitindo ao professor orientar/ reorientar, retomar ou aprofundar as aprendizagens avaliadas. A avaliação ajudou-me, a mim como professor, a refletir sobre os aspetos do ensino e das estratégias que correram menos bem, conteúdos que precisavam de aprofundamento, e como poderei fazer no futuro para modificar essa situação.

Os instrumentos e estratégias de avaliação formativa foram diversos tendo em consideração a diversidade dos alunos, a heterogeneidade do grupo, os fatores socioculturais. Ao longo da aprendizagem, na avaliação formativa tive a preocupação que fosse também pedagógica, que ela ajudasse os alunos a autorregular os seus processos de aprendizagem, participassem e refletissem na sua avaliação. A avaliação incidiu na análise dos processos desenvolvidos durante as várias fases dos trabalhos realizados nas unidades didáticas, no nível de participação, nas respostas a solicitações concretas ao aluno ou ao grande grupo.

No que diz respeito às atitudes e valores, a avaliação realizada sustentou-se na observação dos comportamentos dos alunos no decorrer das atividades propostas, sejam elas individuais ou em grupo. No fim das aulas, em jeito de conclusão era comentado e avaliado pelos alunos de uma forma impessoal, o comportamento geral da turma, a forma de como decorreu a aula, o grau da satisfação e o que se podia fazer para melhorar as aulas.

No fim da atividade letiva em Educação Visual, pude verificar, através da ficha de autoavaliação fornecida pela escola, preenchida pelos alunos no último dia do período letivo, no sentido de aferir o percurso de aprendizagem dos alunos, que nesse inquérito em relação ao parâmetro “ sinto evolução nos meus trabalhos”, 75% dos alunos responderam que satisfaz bem, 21% satisfaz, e 4% Não Satisfaz. No parâmetro “ Gosto dos resultados dos trabalhos”, 58% responderam satisfaz bem, 38% satisfaz e 4% não satisfaz. Por fim no parâmetro “ Estou contente com as aulas de Educação Visual”, os alunos responderam com 92 % satisfaz bem, 8% satisfaz, e nenhuma resposta com o não satisfaz (ver o apêndice digital). Estes resultados vieram confirmar a perceção que tive durante a atividade letiva,

no que diz respeito à evolução dos alunos, ao seu interesse, às aprendizagens assim como à qualidade da relação pedagógica. Nesse mesmo inquérito foi pedido aos alunos “ Alguma opinião que queiras dar...”. Analisando as respostas dadas no domínio da prática do professor estagiário existem dezasseis referências com termos como “ empenhado”, “esclarece dúvidas”, “ vê-se que gosta do que faz”. Em relação às estratégias das aulas foi referenciado em vinte e sete vezes que “ são interessantes”, “ divertidas”, “ que deveria continuar”.

Na Escola Secundária Gabriel Pereira, na atividade letiva do Modulo 10: Espaço Laboral, a avaliação foi de carácter formativo e com os mesmos princípios usados na disciplina de Educação Visual, com as devidas alterações no que diz respeito aos critérios da avaliação definidos neste caso pela Professora Orientadora Cooperante Luísa Gancho, a professora responsável pela turma.

A utilização das novas tecnologias de informação e comunicação foi sem dúvida uma mais-valia para os alunos do Curso de Design de Exteriores/ Interiores. Verificou-se ao longo do módulo lecionado que na medida que os alunos iam aprendendo e aprofundando os seus conhecimentos técnicos no uso das TIC, apresentava-se uma melhoria na qualidade técnica, na elaboração, e na qualidade estética do projeto, o que levou a uma apresentação final do projeto com uma significativa qualidade. O conhecimento, experimentação e aplicação dos programas informáticos, que os alunos foram desenvolvendo ao longo das atividades. Com a aprendizagem destes programas os alunos começaram a obter resultado com mais qualidade e rigor, de fácil dissimilação, e de uma forma muito mais rápida e eficaz. Os alunos cedo perceberam que o saber usar estes programas eram de uma grande importância para os seus projetos futuros. O acrescentar mais conhecimentos há aqueles que os alunos já tinham adquirido previamente, usando estas ferramentas informáticas, teve uma influência motivacional muito grande, desenvolvendo a sua autonomia, e melhorando a sua autoestima.

3. Análise da prática de ensino

Como já foi referenciado anteriormente, durante a PES, a minha atividade pedagógica desenvolveu-se por duas escolas e por duas turmas distintas.

Na Escola Básica Integrada André Resende, relativamente aos espaços físicos, a sala onde se desenrolava as aulas de Educação Visual, apresentava uma contrariedade no que

diz respeito à visibilidade do quadro de giz, que não permitia a sua visualização pelos alunos sentados nos espaços mais laterais dentro da sala de aula. A utilização das TIC e dos meios multimédia, ajudou a ultrapassar esta adversidade, mas em determinadas circunstâncias, dentro do dinamismo e da interação característicos da vida na sala de aula, seria mais prático e imediato a utilização do quadro de giz, na resposta às solicitações dos alunos.

A disposição física da sala de aula não era muito eficiente, porque as mesas e as cadeiras dos alunos na primeira fila estavam muito juntas, cerca de 50 cm, da parede do quadro de giz e do quadro interativo, dificultando as deslocções do professor e perturbando a atenção dos alunos colocados nos espaços mais laterais, durante as apresentações das atividades. Como não era possível alterar as características físicas, estas contrariedades foram sendo ultrapassadas com as apresentações mais curtas e faseadas e com o ajustamento das minhas movimentações.

Para a utilização do pequeno tanque para lavagem de material presente na sala, foi necessário definir regras, visto que ele “ convidava” a distrações. Assim, de uma forma democrática, definiu-se que só um aluno de cada vez podia usar o tanque, e que cada aluno era responsável por o deixar limpo e arrumado. Esta regra foi acatada pelos alunos.

A sala não apresentava grandes problemas de equipamento, a iluminação da sala e o arejamento era razoável. Esta escola está em vias de obras de renovação o que irá possibilitar uma melhoria física das condições de ensino e aprendizagem.

O interesse por parte do Professor Orientador Paulo Matias, pela imagem em movimento e pelo cinema de animação foi fundamental para a definição e organização das unidades didáticas.

Em contraste, a Escola Secundária Gabriel Pereira tinha sido renovada recentemente e apresentava praticamente as condições muito boas para as práticas educativas. A sala de Design de Interiores/ Exteriores era espaçosa, arejada e com boa luz, e permitia uma muito boa circulação, ajudada pelo facto de a turma ser constituída por doze alunos, o que permitiu um acompanhamento mais individualizado e uma interação professor/ aluno, aluno/aluno, mais dinâmica, participativa e enriquecedora. Sendo uma turma de uma faixa etária mais elevada, não foi necessário, especificar regras, visto que já estavam incutidas nos alunos.

Durante a minha prática nas duas escolas, procurei criar um bom clima na minha relação com os alunos e na relação dos alunos entre eles. Pretendi promover junto dos alunos uma atitude positiva perante as várias situações de aprendizagem, de forma a garantir o respeito, os afetos e a cooperação entre diversos intervenientes.

No que se concerne ao planeamento, a minha planificação foi feita em cooperação com os outros colegas das PES, um clima de entreatuda e de respeito, com os Professores do grupo e com os órgãos da escola. O plano a longo prazo foi adotado, sob consulta à planificação anual definida pelos professores orientadores cooperantes. As decisões na planificação tiveram em conta as orientações curriculares, programas e ajustamentos definidos pelo Ministério da Educação.

Foi considerada a situação das turmas, a sua diversidade, os seus contextos, e a suas necessidades. No planeamento, tive sempre a preocupação de considerar os conhecimentos prévios, e a continuidade das aprendizagens de forma a conseguir uma aprendizagem de qualidade, significativa e que faça sentido para o aluno. Este planeamento procurou ser coerente, pedagogicamente integrado no plano anual da turma, definido pelos professores orientadores cooperantes, e no projeto educativo da escola.

Na definição dos objetivos, tive em consideração, a sua adaptação às características da turma, a sua situação e os recursos disponíveis. Tendo como certo que na planificação devo ter como preocupação (com) a diferenciação do ensino, sempre que necessário, as estratégias foram sendo reestruturadas ou ajustadas.

Na gestão das aulas e na condução do ensino, procurei gerir as aulas de acordo com os objetivos, os conteúdos, os recursos e as características específicas da turma. Defini estratégias de modo que as minhas intervenções e gestão dos momentos de informação fossem claras, objetivas e pertinentes, assegurando a compreensão dos alunos, ajustada aos objetivos e condições de ensino. No acompanhamento, procurei ser ativo na aprendizagem dos alunos. Foram sendo adotadas estratégias de observação/ verificação das aprendizagens de forma a elevar o empenhamento e motivação dos alunos e conforme as competências manifestadas no desenvolvimento das tarefas. Tenho a consciência que ser professor, é abraçar uma profissão em constante construção. Assim, todos os sucessos e insucessos são desafios a ultrapassar no futuro.

4. Participação na escola

Durante a minha atividade da PES, procurei que fosse integrada nas diferentes dimensões da escola, seja como instituição educativa ou enquadrada na comunidade onde a escola está inserida. Entendo a escola e a comunidade onde se insere enquanto espaços de inclusão, de educação e formação dos alunos como cidadãos livres numa sociedade democrática.

Em conformidade procurei que a minha prática fosse um contributo para a aplicação e desenvolvimento do projeto educativo da escola, através do planeamento e das estratégias de ensino, onde procurei contextualizar as vivências dos alunos no projeto curricular conferindo-lhes relevância educativa para que as suas aprendizagens fossem significativas e com sentido. Na minha atividade colaborei nas atividades de gestão e administração das escolas. Procurei favorecer a criação de relações de respeito mútuo entre os alunos, entre os docentes e colegas do PES e o pessoal não docente e restantes intervenientes do processo educativo. Em relação à interação com as famílias, procurei que as famílias tivessem conhecimentos das evoluções dos seus educandos, através da publicação na internet dos trabalhos desenvolvidos e através das informações que foi fornecendo ao Diretor de Turma, o professor orientador Paulo Matias.

Na Escola EBI André Resende, produzi, montei e realizei, um pequeno documentário onde se resumia as atividades realizadas durante o período da PES. Esse filme foi produzido para ser apresentado no sarau de encerramento do ano letivo, onde os encarregados de educação e os pais puderam conhecer o trabalho desenvolvido durante a PES.

Criei um *blog* onde foram colocados os trabalhos dos alunos, o que permitiu aos encarregados de educação acompanhar o desenvolvimento das suas aprendizagens, tecer comentários ou partilhar com outras pessoas.

Na Escola Secundária Gabriel Pereira, participei com o meu par da PES, no planeamento de um ciclo de cinema, quatro visitas de estudo e duas conferências. Os guiões das visitas estão no apêndice digital.

O ciclo de cinema permitiu aos alunos entrarem em contacto com algumas questões do Design usando um recurso familiar, como o cinema, num espaço diferente de sala de aula. Nas visitas de estudo os alunos contactaram alunos de outras áreas e locais de relevância para a sua formação académica e cultural.

O ciclo de cinema apresentou duas obras do realizador Gary Hustwit. As obras selecionadas foram *Objectifield* (2009) e *Helvetica* (2007). O documentário *Objectifield* reflete questões relacionadas com o Design Industrial e a nossa relação com os objetos, o segundo documentário centra-se em algumas problemáticas no Design Gráfico (Hustwit, 2011). Perante os temas propostos, a sua reflexão e as implicações no Design de Interiores/ Exteriores, entendemos que seria muito enriquecedor a participação dos alunos não só na sua formação curricular mas também cultural.

Visitas em Lisboa:

No dia 22 de março, acompanhei a visita ao Museu e às Oficinas da Fundação Ricardo Espírito Santo Silva, e pelo percurso turístico no Elétrico nº 28 em Lisboa. Nesta visita, foi dado a conhecer aos alunos algumas das 18 oficinas de artes e ofícios tradicionais portugueses, a sua vertente de conservação e restauro, “*as Oficinas da FRESS respeitam com mestria os materiais e métodos tradicionais, assegurando um elevado valor patrimonial e artístico aos bens assim produzidos*” (Fundação Ricardo Espírito Santo Silva, 2007). Nas Oficinas os alunos experimentaram as técnicas de marmoreado e a técnica de gravação em pele num marcador de livros. No Museu de Artes Decorativas Portuguesas da Fundação Ricardo Espírito Santo Silva os alunos contactaram com a sua coleção, muito rica em artes decorativas, mantendo as suas características tradicionais. Durante o percurso em Lisboa no Elétrico nº 28, estava previsto algumas paragens para visitar alguns monumentos e espaços típicos da cidade, enquadradas na História das Artes e da Cultura e uma paragem Santos Design District, neste caso mais específico com o Design Interiores/ Exteriores.



Figura 10
Fonte: José Serpa

Visita ao Centro Cultural de Belém em Lisboa e ao Museu da Cidade de Almada no dia 31 de Março de 2011. No Museu da Cidade de Almada os alunos contactaram em conjunto com diários gráficos de diferentes autores nacionais e estrangeiros, com diferentes técnicas expressivas. No complemento desta visita os alunos realizaram uma atividade no exterior onde realizaram um registo gráfico e montaram um pequeno diário gráfico. A visita ao Centro Cultural de Belém consistiu no contacto com as exposições *Mappamundi* e a *BES photo 2011*.

Vistas dentro da cidade de Évora

No dia 21 de fevereiro de 2011 visitamos o Hotel Évora INN Chiado Design. Nesta visita foi dado a conhecer um hotel que “*dá uma especial atenção à conjugação entre património, arte e design. A par do conforto e da serenidade do alojamento, o espaço conta com obras de autor (Júlio Pomar, Maluda, Carlos Castanbeira, Ron Arad, etc.) e com marcas de design conhecidas como a Kartell, a Calligaris, a Muno, a Rotodesign, a Poliform, a Magis, as Edições Dimensão e várias outras*” (Évora Inn -Chiado Design, 2011). Durante a visita guiada pelo hotel, foram apresentados diferentes espaços e funções, com um Design moderno, de qualidade e de baixo custo. Esta atividade permitiu recolher informações úteis para os projetos que os alunos estavam a desenvolver no módulo 10 – Espaço Laboral.

Após termos assistido à peça de teatro *Falar Verdade a Mentir* de Almeida Garrett, no dia 17 de março de 2011, tivemos uma visita guiada pelo espaço cénico. O contacto com um exemplo concreto de um cenário foi muito importante para a compreensão e preparação do módulo a ser lecionado posteriormente, *O Espaço Cénico*, na medida que os alunos conheceram enquadrado no Design de Interior.

5. Desenvolvimento profissional

Entendo o desenvolvimento profissional como o percurso individual do professor, ao longo da vida, no plano do reforço do seu saber, do domínio e da sua autonomia na ação, da sua capacidade avaliativa e reorientação da ação, na colaboração com os seus pares, na produção de conhecimento... (Roldão, 2010). Assim, como professor devo assumir a minha formação como elemento fundamental para a atividade docente. O desenvolvimento profissional deve ser construído perante as solicitações e realizações sentidas pelo professor, pela análise das problemáticas da sua prática pedagógica se vão revelando, recorrendo à investigação e à colaboração de outros docentes e outros profissionais.

Em conformidade, no ano letivo 2010/2011, durante a PES, participei como avaliado no processo de Avaliação do Desempenho Docente na Escola Secundária Júlio Dantas, em Lagos. Este processo de avaliação que *visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional* (Ministério da Educação, 2010) teve uma componente fortemente formativa. Esta atividade permitiu a reflexão da minha prática pedagógica docente junto do avaliador, e a cooperação

com outros docentes, além de ter acompanhamento e supervisão da minha prática pelo relator da avaliação, uma professora com muitos anos de experiência. O resultado do processo de avaliação foi muito bom, tendo sido um complemento formativo à atividade da PES.

Apoiando-me na minha experiência educativa, na investigação e noutros recursos, refletindo sobre as minhas práticas, planeando, reorganizado as minhas estratégias de ensino, e definindo as minhas necessidades de formação. Entendo como fator de enriquecimento na minha formação o trabalho em equipa realizado com os outros docentes e com os colegas da PES, principalmente na partilha de experiências e saberes. Essa partilha muitas vezes se realizou na participação em órgãos de escola tendo um grande carácter formativo como as reuniões de trabalho, as reuniões intercalares e as reuniões de avaliação do período letivo, assim como os cargos de gestão que exerci enquanto Diretor de Curso Profissional.

No sentido de obter a formação científica sobre os temas tratados nas aulas foi necessário definir estratégias de autoformação na leitura e análise de bibliografia dedicada aos temas das aulas e através do contacto com especialistas dessa área do conhecimento. Na perspetiva da melhoria da minha atividade profissional, pesquisei bibliografia alusiva à prática educativa, procurando a compreensão dos seus processos e aquisição de conhecimentos.

Para o desenvolvimento da atividade profissional é essencial uma atitude refletiva sobre a função docente, analisar as minhas práticas, questionar a eficácia das minhas ações. Assim, a avaliação formativa e a interatividade que foi sendo produzida na sala de aula foi um indicador da eficácia das estratégias decididas, da sua organização, da sua adequação perante as diversidades e contextos diferentes com que fui deparando. Partindo da análise dos constrangimentos e pontos fortes da minha prática, fui reorientando a minha atividade pedagógica.

Conclusões

É com os sentimentos de satisfação e de nostalgia que finalizo esta fase do desenvolvimento profissional, através deste relatório da Prática de Ensino Supervisionada. Foi um percurso académico difícil, mas ao mesmo tempo compensatório, perante os desafios que foram sendo superados e as alegrias vividas.

A Prática de Ensino Supervisionada é a última etapa da formação que começou em 2009/ 2010. Foi a etapa mais exigente, mas foi sem dúvida um momento fulcral para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Na minha prática, a PES permitiu conhecer mais profundamente o que caracteriza a profissão de professor, consciencializar-me de como a aprendizagem ocorre, como fazer com que os alunos aprendam. Para tal procurei de uma forma ativa estimular à descoberta e à reflexão, integrar saberes, relacionar os conteúdos com as vivências dos alunos mobilizando valores, saberes e experiências.

Na preparação e condução das aulas ao longo do trabalho desenvolvido na PES, procurei fomentar nas aprendizagens uma relação pedagógica de qualidade organizando as aulas de acordo com a situação dos alunos, com os objetivos, conteúdos, adequando às orientações curriculares aos recursos e as características da turma, adaptando ou modificando quando necessário. Fui produzindo matérias pedagógicas foram sendo questionados, reformulados e que possivelmente voltaram a úteis no futuro. Procurei que as minhas informações fossem esclarecedoras, objetivas e pertinentes, compreendidas pelos alunos, que fossem coerentes com os objetivos e com as condições de ensino. Na execução das tarefas procurei respeitar os diferentes ritmos de trabalho dos alunos, de forma a puderem ultrapassar as dificuldades na concretização da atividade. Defini estratégias de observação/verificação das aprendizagens de forma a elevar o empenho e motivação dos alunos. Refiro que a PES potenciou uma atitude reflexiva sobre as minhas práticas, questionar a eficácia das minhas ações, de modo a reorientar ou aprofundar as práticas.

Saliento a formação ao nível das relações humanas que foram sendo realizadas: na vida, na sala de aula, a interação com os alunos, no contacto e cooperação com os colegas do núcleo PES e com os outros docentes, que de certeza me ajudaram a ser melhor professor.

"A vantagem é recíproca, pois os homens, enquanto ensinam, aprendem."

Séneca, Cartas a Lucílio

Bibliografia

- Cabaní, M. L. (2004). A aprendizagem escolar do ponto de vista do aluno: os enfoques de aprendizagem. In C. Coll, Á. Marchesi, & J. Palacios, *Desenvolvimento psicológico e educação, 2. Psicologia da educação escolar* (pp. 193–209). Porto Alegre: Artmed.
- Charréu, L. (2009). Para uma Educação Artística em Artes Visuais Enfocada na Contemporaneidade. In E. B. Rodrigues, & H. L. Assis, *O Ensino das Artes Visuais: Desafios e possibilidades contemporâneas* (pp. 25–32). Goiânia: Grafset Ed./ Secretaria de Educação do Governo do Estado de Goiás.
- Coll. (2004). Construtivismo e educação: a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem. In C. Coll, Á. Marchesi, & J. Palacios, *Desenvolvimento psicológico e educação, 2. Psicologia da educação escolar* (pp. 106–127). Porto Alegre: Artmed.
- Coll, C. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação, 2. Psicologia da educação escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Colomina, R., & Onrubia, J. (2004). Interacção educacional e aprendizagem escolar: a interacção entre alunos . In Á. M. C. Coll, *Desenvolvimento psicológico e educação, 2. Psicologia da educação escolar* (pp. 281–295). Porto Alegre: Artmed.
- Costa, A. (1986). *Da lanterna mágica ao cinematógrafo. Roteiro de viagem pelo museu da cinemateca portuguesa*. Lisboa: Cinemateca Portuguesa.
- Direcção-Geral da Formação Vocacional. (2006/2007). *Programa, Componente de Formação Técnica, Disciplina de Design de Interiores e Exteriores*.
- Duarte, S., Melo, G., & Valente, A. (Dezembro de 2001). Animação como veículo de ensino. *ComunicArte, Vol. 1, Nº1* , pp. 12–16.
- Eça, T. T. (2003). *Educação Visual como educação artística para a compreensão*. Obtido em 24 de Janeiro de 2011, de <http://www.prof2000.pt/users/marca/foco/5.htm>
- Eisner, E. (1997). *Educar la Visión Artística*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. (2002). What the Arts Teach and How it Shows. In E. Eisner, *The Arts and the Creation of Mind*, (pp. 70–92). Yale: Yale University Press.

Escola Secundária Gabriel Pereira. (2010). *Projecto Educativo*. Évora.

Évora Inn –Chiado Design. (2011). *O que é*. Baixado em 2011 a partir de EvoraInn–ChiadoDesign: <http://evorainn.com/>

Fundação Ricardo Espírito Santo Silva. (2007). *Apresentação das oficinas da FRESS*. Baixado em 2011 a partir de Fundação Ricardo Espírito Santo Silva: <http://www.fress.pt/Default.aspx?PagelId=83>

Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Medicas.

Gomes, F. d. (2008). *Percepção dos professores de Educação Visual e Tecnológica sobre a respectiva disciplina. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, orientador Professor Doutor Fernando Humberto Santos Serra*. Lisboa: UNIVERSIDADE ABERTA.

Graça, M. E. (2006). *Entre o Olhar e o Gesto: Elementos para uma Poética da Imagem Animada*. Obtido em 2011, de Google Books: www.books.google.pt

Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar, grandes ideias, regras simples*. Alfragide: Academia do Livro.

Heid, K., Estrabrook, M., & Nostrant, C. (2009). *Dancing with line: Inquiry, democracy, and aesthetic development as an approach to art education*. Baixado em 2011 a partir de <http://www.ijea.org/v10p3/>.: <http://www.ijea.org/v10p3/>.

Hustwit, G. (2011). *Objectified trailer*. Baixado em 2011 a partir de Objectified: A Documentary Filme by Gary Hustwit: <http://www.objectifiedfilm.com/>

Júnior, A. L. (2002). *Arte da animação. Técnica e estética através da história*. São Paulo: Senac.

Junta de Freguesia Senhora da Saúde. (2008). *historial*. Baixado em 2011 a partir de Freguesia Senhora da Saúde: <http://www.evora.net/senhoradasaude/historial.htm>

Karen, K. A. (1993). The emergence of Neo–DBAE. 1993 (pp. 1–16). Atlanta: Annual Meeting of American Educational Research Association.

- Langford, J. (1988). *Nothing's Impossible*. Londres: Channel 4 Television.
- Lobo, G. (s/d). Por dentro do filme – cinema na sala de aula. *ACTAS DO III OPCOM, VI LUSOCOM e II IBÉRIO - Volume IV*.
- Ministério da Educação. (2001). *Ajustamento do Programa de Educação Visual 3º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (s.d.). *Ensino Básico*. Obtido em 4 de 4 de 2011, de Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular: <http://sitio.dgidc.min-edu.pt/basico/paginas/default.aspx>
- Ministério da Educação. (2010). *Objectivos da Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente*. Baixado em 2011 a partir de Ministério da Educação: <http://www.min-edu.pt/index.php?s=white&pid=176#i>
- Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. (2007). *Estratégias de ensino e aprendizagem - formação de professores e aplicação na escola*. Porto: Asa Editores, S.A.
- North Texas Institute of Educadores of Visual Art. (2011). *History of Art Education*. Obtido em 15 de 3 de 2011, de North Texas Institute of Educadores of Visual Art: <http://www.art.unt.edu/ntieva/HistoryofArtEd/1991-events.html>
- Passmore, J. (1995). *O conceito de ensino*. Baixado em 2011 a partir de <http://www.ie.ul.pt>: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/cadernos/ensinar/passmore.pdf>
- Porfírio, M., & Ramos, E. (2008). *Arte Para Jovens - Educação Visual*. Porto: Edições Asa.
- Read, H. (1943). *Educação Pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Resende, Escola Básica Integrada André. (2010). *Projecto Educativo EBI André Resende*. Évora: Ministério da Educação.
- Roldão, M. d. (2010). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Savater, F. (2010). O valor de educar. In F. Savater, R. M. Castillo, N. Crato, & H. Damião, *O valor de educar, o valor de instruir* (p. 7 a 44). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Silva, F. R. (2007). *Apresentação das oficinas da FRESS*. Baixado em 2011 a partir de Fundação Ricardo Espírito Santo Silva: <http://www.fress.pt/Default.aspx?Pageld=83>

Springer, T. (2010). *The Future of Ergonomic Office Seating*. Knall Workplace Research.

Tapia, J. A., & Montero, I. (2004). Orientação Motivacional e estratégias motivadoras na aprendizagem escolar. In C. Coll, Á. Marchesi, & J. Palacios, *Desenvolvimento psicológico e educação 2. Psicologia da educação escolar* (pp. 177–192). Porto Alegre: Artmed.

Verdasca, J. L. (2007). TurmaMais: uma tecnologia organizacional para a promoção do sucesso escolar. *CONFERÊNCIA INTERNACIONAL: Sucesso e insucesso: escola, economia e sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Williams, R. (2001). *The Animator's Survivor Kit*. Londres & Nova Iorque: Faber & Faber.

Williams, R., & Newton, J. (2007). *Visual Communication, Integrating Media, Art, and Science*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.