



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
Departamento de Pedagogia e Educação

Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo e Ensino Secundário
**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo
e Ensino Secundário realizado nas escolas: ES3 Diogo de Gouveia e Agrupamento EBI
Mário Beirão, ambas em Beja**

A Narrativa Visual e a Representação Interpretativa

O contributo das novas tendências da ilustração para o pensamento crítico nos adolescentes

Célia Patrícia Teixeira Mestre

ORIENTADOR

Professor Doutor Leonardo Charréu

ÉVORA 2012

Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo e Ensino Secundário
**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo
e Ensino Secundário realizado nas escolas: ES3 Diogo de Gouveia e Agrupamento EBI
Mário Beirão, ambas em Beja**

A Narrativa Visual e a Representação Interpretativa

O contributo das novas tendências da ilustração para o pensamento crítico nos adolescentes

Célia Patrícia Teixeira Mestre

ORIENTADOR

Professor Doutor Leonardo Charréu

“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança.”

Provérbio africano

RESUMO

Propor ao aluno formas de valorização do pensamento crítico em relação a si e ao que o rodeia foi um dos referenciais para a Prática de Ensino Supervisionada descrita neste documento.

Ao longo deste relato de experiência pedagógica, a tónica manteve-se nas competências relativas à capacidade do aluno para definir planos de trabalho com vista à solução dos enunciados propostos. Os alunos foram motivados para o desenvolvimento de competências que lhes permitiram delinear previamente objectivos a atingir, desenvolver mecanismos de autonomia na resolução de problemas, equacionar soluções e avaliar processos e resultados.

Para as práticas pedagógicas aqui descritas propôs-se preparar o aluno para a criação de metodologias de trabalho - individual e de grupo – fomentando a sua autonomia e segurança para que as possa reproduzir e aplicar noutras aprendizagens e desempenhos.

Palavras-chave: ilustração; pensamento crítico; narrativa visual; literacia visual.

ABSTRACT

VISUAL NARRATIVE AND INTERPRETATIVE REPRESENTATION: the contribution of new illustration trends for critical thinking in adolescents

Propose ways of valuing the student's critical thinking about themselves and what surrounds them was one of the benchmarks for the Supervised Teaching Practice described in this document.

Throughout this report of teaching experience, the focus remained on the skills and the ability to define work plans that seek for solutions for assigned tasks. Students were encouraged to develop skills that allowed them to draw objectives in advance, to develop mechanisms of autonomy in solving problems, to consider solutions and evaluate processes and outcomes.

The pedagogical practices described herein were meant to prepare the students for the establishment of working methods - individual and group - encouraging their independence and self-assurance so they apply them in other learning and accomplishments.

Keywords: *illustration; critical thinking; visual narrative; visual literacy.*

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	12
PARTE I: CARACTERIZAÇÃO DO MEIO	15
1 Vistas sobre a cidade de Beja	15
1.1 Cidade do passado	15
1.2 A cidade e os números: conhecer através da estatística	17
1.3 Beja hoje	18
2 Eu e o meio: identidade comunitária do adolescente	20
2.1 Apresentação da problemática	20
2.2 Definição de objectivos e procedimentos metodológicos	21
2.3 Apresentação de resultados	24
2.4 Análise dos resultados produzidos	25
2.5 Conclusão do estudo realizado	29
2.6 Avaliação do estudo realizado: limitações e potencialidades	30
PARTE II: DESENVOLVIMENTO TEMÁTICO	32
1 “Por dentro sei que sou pintado de branco”	32
1.1 <i>Adolescere</i> ou a demanda pela maturidade	32
1.2 Pensar o pensamento	33
2 Dimensões entre o pensamento e a concretização	35
2.1 Do eterno simbolismo da realidade	35
2.2 Criatividade: entre o abstracto e o tangível	35
2.3 Literacia visual: da representação da realidade à realidade representada	36
3 Novas tendências de ilustração: algumas considerações	37
3.1 Axiologia da imagem: linguagem universal	37
3.2 O mundo ilustrado	39
3.3 A visualidade do texto e a textualidade da imagem	41
4 Educação artística: algumas considerações	42
4.1 O aluno ilustrador	42
4.2 Experimentação: prática e teoria	43
5 Considerações finais ao desenvolvimento temático	44
PARTE III: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	44
CAPÍTULO I: PES NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE DIOGO DE GOUVEIA	44
1 Caracterização da escola	44
1.1 Breve contextualização histórica	44
1.2 Diogo de Gouveia	45
1.3 Caracterização do espaço físico	46
1.4 Comunidade Escolar	47
1.5 Sobre o Projecto Educativo	48
1.6 Ensino Secundário e cursos científico-humanísticos	49
2 Enquadramento do contexto pedagógico	49
2.1 A docente cooperante	49
2.2 Observação: caracterização da turma	50
2.3 A disciplina de Desenho A	52
2.4 Aula de diagnóstico: temáticas transversais	53
3 A unidade didáctica: LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO	54
3.1 Observações prévias	54
3.2 Actividades no âmbito da unidade didáctica	56
3.2.1 LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO “Observação e Análise”	56
3.2.2 LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO “Narrativas Visuais”	58
3.2.3 LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO “Contos Ilustrados”	61

4	Actividades extra-lectivas e envolvimento na comunidade	63
4.1	XVI Colóquio Juvenil de Arte: exposição de Mail Art	63
4.2	Exposição de trabalhos desenvolvidos na disciplina de Desenho A	64
4.3	Visita de estudo: “Andy Warhol: Os Mistérios da Arte”	65
5	Avaliação do aluno	66
5.1	Critérios de avaliação	66
5.2	Autoavaliação do aluno	67
5.3	Avaliação formativa	68
5.4	Avaliação sumativa	69
5.5	Avaliação qualitativa e estratégias propostas	70
6	Autoavaliação do docente em formação	71
6.1	Prática de Ensino Supervisionada: aula observada	71
6.2	Autoavaliação do docente em formação	72
CAPÍTULO II: PES NA ESCOLA EBI MÁRIO BEIRÃO		73
1	Caracterização da escola	73
1.1	Mário Beirão	73
1.2	Caracterização do espaço físico	74
1.3	Comunidade Escolar	74
1.4	Sobre o Projecto Educativo	75
2	Enquadramento do contexto pedagógico	76
2.1	A docente cooperante	76
2.2	Observação: caracterização da turma	77
2.3	Oficina de Artes	78
3	A unidade didáctica: MONSTROS E CRIATURAS	79
3.1	Objectivos gerais da UD e contextualização das actividades desenvolvidas	79
3.2	Actividades no âmbito da unidade didáctica	80
3.2.1	Observação e análise, registo e estudos gráficos	80
3.2.2	Identidade e narrativa	81
3.2.3	Modelação da estrutura tridimensional	82
3.2.4	Aplicação de papel e cola branca	83
3.2.5	Acabamento da personagem tridimensional	84
4	Actividades extra-lectivas e envolvimento na comunidade	85
4.1	Participação no concurso “Desenha a Tua Sardinha Festas de Lisboa 2012”	85
4.2	Exposição de trabalhos desenvolvidos em Oficina de Artes	86
5	Avaliação do aluno	87
5.1	Parâmetros de avaliação	87
5.2	Autoavaliação do aluno	88
5.3	Avaliação formativa	90
5.4	Avaliação sumativa	90
5.5	Avaliação qualitativa e estratégias propostas	91
6	Autoavaliação do docente em formação	92
6.1	Prática de Ensino Supervisionada: aula observada	92
6.2	Autoavaliação do docente em formação	93
CAPÍTULO III: CONSIDERAÇÕES FINAIS		93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		95
BIBLIOGRAFIA NÃO REFERENCIADA		98
ANEXOS DIGITAIS		(CD em anexo)
ARQUIVOS		(CD em anexo)

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1:	Torre de menagem do Castelo de Beja	16
FIGURA 2:	Cartazes do VIII Festival Internacional de BD de Beja e das XII Palavras Andarilhas	19
FIGURA 3:	Parque de Cidade, Beja	19
FIGURA 4:	Nova Iorque: ataque terrorista reivindicado pela Al Qaeda	38
FIGURA 5:	India: <i>tsunami</i> no Índico ocorrido em 2004	38
FIGURA 6:	<i>Something in the way</i> , Joe Sorren	40
FIGURA 7:	<i>Para onde vamos quando desaparecemos?</i> , I. Minhós Martins, Madalena Matoso	41
FIGURA 8:	<i>S/ título</i> , Alan Carline	41
FIGURA 9:	<i>Paris</i> , Linda Zacks	41
FIGURA 10:	Ilustração realizada por uma aluna de Desenho A, 11.º ano, ESDG, Beja	43
FIGURA 11:	Ilustração realizada por um aluno Desenho A, 11.º ano, ESDG, Beja	43
FIGURA 12:	Diogo de Gouveia	46
FIGURA 13:	Áreas, conteúdos e temas (10.º, 11.º e 12.º anos)	53
FIGURA 14:	Literatura infanto-juvenil disponibilizada aos alunos da turma 11.º F	57
FIGURA 15:	LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO Narrativas Visuais: Ilustração da aluna V	59
FIGURA 16:	LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO Narrativas Visuais: Ilustração da aluna Q	59
FIGURA 17:	LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO Narrativas Visuais: Ilustração da aluna F	60
FIGURAS 18 e 19:	LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO Narrativas Visuais	60
FIGURA 20:	Caracterização de personagens e ambientes do conto “A Trança”	61
FIGURA 21:	Reunião de planeamento do trabalho a realizar	62
FIGURA 22:	Demonstração da técnica de pintura a aguarela	62
FIGURA 23:	Ilustrações realizadas no âmbito da actividade “Contos Ilustrados” do LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO	63
FIGURA 24:	Exposição de Arte Postal no XVI Colóquio Juvenil de Arte na Escola Secundária Alcaides de Faria em Barcelos	64
FIGURA 25:	Pormenor do expositor dos alunos da Escola Secundária de Diogo de Gouveia, Beja	64
FIGURAS 26 e 27:	Montagem da exposição dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos de Artes Visuais da ESDG, Beja	65
FIGURA 28:	Pormenor da montagem da exposição das ilustrações do conto “A Trança” de Maria Ondina Braga, actividade realizada na UD LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO	65
FIGURA 29:	Exposição “Andy Warhol: Os Mistérios da Arte”	65
FIGURAS 30 e 31:	Visita de estudo à exposição “Andy Warhol: Os Mistérios da Arte”, na Fundação Eugénio de Almeida em Évora	66
FIGURA 32:	Pormenor do workshop de pintura com recurso à técnica de stencil	66
FIGURA 33:	Quadro-síntese: Critérios de Avaliação para a disciplina de Desenho A	67
FIGURA 34:	Autoavaliação: classificações quantitativas atribuídas pelos alunos ao seu desempenho global na UC LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO	68
FIGURA 35:	Classificações quantitativas propostas na avaliação sumativa para a UC LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO	70
FIGURA 36:	Mário Beirão	73
FIGURAS 37 a 39:	EBI Mário Beirão	74
FIGURA 40:	Alguma da bibliografia infanto-juvenil proposta para a UD CRIATURAS E MONSTROS	81
FIGURAS 41 a 44:	Desenvolvimento de proposta criativa: estudos gráficos e testes de cor do Aluno F	82
FIGURAS 45 a 48:	UC CRIATURAS E MONSTROS: modelação da estrutura tridimensional	83
FIGURA 49 e 50:	UC CRIATURAS E MONSTROS: aplicação de papel e cola branca	84
FIGURA 51:	Trabalho final do Aluno A	84
FIGURA 52:	Trabalho final do Aluno B	84
FIGURA 53:	Trabalho final do Aluno C	85

FIGURA 54:	Trabalho final do Aluno D	85
FIGURA 55:	Trabalho final do Aluno E	85
FIGURA 56:	Trabalho final do Aluno F	85
FIGURA 57:	Ilustração da sardinha executada com colagens	86
FIGURA 58:	Grupo de alunos a executar a actividade relativa ao concurso “Desenha a Tua Sardinha”	86
FIGURA 59:	Proposta realizada pelo Aluno B	86
FIGURA 60:	Proposta realizada pelo Aluno D	86
FIGURA 61:	Proposta realizada pelo Aluno E	86
FIGURA 62:	Três propostas realizadas pelo Aluno F	86
FIGURAS 63 a 65:	Montagem da exposição de trabalhos de Oficina de Artes	87
FIGURA 66:	Quadro-síntese: Parâmetros de Avaliação para a disciplina de Oficina de Artes	88
FIGURA 67:	Autoavaliação: classificações quantitativas atribuídas pelos alunos ao seu desempenho global na UC CRIATURAS E MONSTROS	89
FIGURA 68:	Classificações quantitativas propostas na avaliação sumativa para a UC CRIATURAS E MONSTROS	91

ÍNDICE DE ARQUIVOS

ARQUIVO 1:	Censos 2011: Resultados Provisórios
ARQUIVO 2:	Anuário Estatístico da Região Alentejo 2010
ARQUIVO 3:	Regulamento Interno da ESDG
ARQUIVO 4:	Ministério da Educação, DL n.º 75 de 2008
ARQUIVO 5:	Projecto Educativo da ESDG
ARQUIVO 6:	Assembleia da República, DL n.º 85 de 2009
ARQUIVO 7:	Programa Desenho A do 10º ano
ARQUIVO 8:	Programa Desenho A do 11º ano e do 12º ano
ARQUIVO 9:	Ministério da Educação, DL n.º 74 de 2004
ARQUIVO 10:	Projecto Curricular da ESDG
ARQUIVO 11:	Planificação anual: Desenho A, 11.º Ano, ESDG
ARQUIVO 12:	Projecto Educativo da EBI Mário Beirão
ARQUIVO 13:	Regulamento Interno da EBI Mário Beirão
ARQUIVO 14:	Projecto Curricular de Turma_8º A
ARQUIVO 15:	Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais

ÍNDICE DE ANEXOS DIGITAIS

ANEXO DIGITAL 1:	Matriz do questionário “Eu e o Meio: Identidade Comunitária do Adolescente”
ANEXO DIGITAL 2:	Tratamento de dados resultantes do questionário “Eu e o Meio: Identidade Comunitária do Adolescente”
ANEXO DIGITAL 3:	Parque Escolar ESDG Programa de modernização das escolas do Ensino Secundário: ficha e fotografias
ANEXO DIGITAL 4:	Matriz dos cursos científico-humanísticos
ANEXO DIGITAL 5:	Matriz do curso científico-humanístico de Artes Visuais
ANEXO DIGITAL 6:	Caracterização da docente cooperante: Professora Isabel Monge
ANEXO DIGITAL 7:	Planificação da aula de 10.10.2011: “Enquadramento, Proporcionalidade e Não-Proporcionalidade”
ANEXO DIGITAL 8:	Ficha de actividade “Enquadramento, Proporcionalidade e Não-Proporcionalidade”
ANEXO DIGITAL 9:	Apresentação em <i>slide-show</i> “Enquadramento, Proporcionalidade e Não-Proporcionalidade”

ANEXO DIGITAL 10:	Planificação da unidade didáctica LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO
ANEXO DIGITAL 11:	Planificação anual Desenho A, 11.º Ano
ANEXO DIGITAL 12:	LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO Sub-unidade “Observação e Análise”. Ficha informativa
ANEXO DIGITAL 13:	LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO Sub-unidade “Observação e Análise”. Ficha de análise e registo
ANEXO DIGITAL 14:	LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO Sub-unidade “Narrativas Visuais”. Apresentação do tema
ANEXO DIGITAL 15:	LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO Sub-unidade “Narrativas Visuais”. Trabalhos dos alunos
ANEXO DIGITAL 16:	LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO Sub-unidade “Narrativas Visuais”. Registos fotográficos
ANEXO DIGITAL 17:	LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO Sub-unidade “Contos Ilustrados”. Ficha informativa sobre Maria Ondina Braga
ANEXO DIGITAL 18:	LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO Sub-unidade “Contos Ilustrados”. Divisão do conto “A Trança” em secções
ANEXO DIGITAL 19:	LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO Sub-unidade “Contos Ilustrados”. Exemplos de ilustrações em aguarela
ANEXO DIGITAL 20:	LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO Sub-unidade “Contos Ilustrados”. Apresentação das ilustrações realizadas
ANEXO DIGITAL 21:	LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO Sub-unidade “Contos Ilustrados”. Registos fotográficos
ANEXO DIGITAL 22:	XVI COLÓQUIO JUVENIL DE ARTE Arte Postal: Ficha informativa
ANEXO DIGITAL 23:	XVI COLÓQUIO JUVENIL DE ARTE Arte Postal: Apresentação de exemplos
ANEXO DIGITAL 24:	XVI COLÓQUIO JUVENIL DE ARTE Arte Postal: Alguns trabalhos desenvolvidos
ANEXO DIGITAL 25:	Grelha de autoavaliação do aluno para a UD LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO
ANEXO DIGITAL 26:	Proposta de avaliação sumativa para a UD LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO
ANEXO DIGITAL 27:	Ficha de observação da Prática de Ensino Supervisionada I
ANEXO DIGITAL 28:	Caracterização da docente cooperante Professora Mariana Conduto
ANEXO DIGITAL 29:	Planificação da unidade didáctica CRIAÇÃO DE PERSONAGEM TRIDIMENSIONAL: CRIATURAS E MONSTROS
ANEXO DIGITAL 30:	CRIAÇÃO DE PERSONAGEM TRIDIMENSIONAL: CRIATURAS E MONSTROS Ficha informativa
ANEXO DIGITAL 31:	CRIAÇÃO DE PERSONAGEM TRIDIMENSIONAL: CRIATURAS E MONSTROS Identidade e narrativa
ANEXO DIGITAL 32:	CRIAÇÃO DE PERSONAGEM TRIDIMENSIONAL: CRIATURAS E MONSTROS Registos fotográficos
ANEXO DIGITAL 33:	CRIATURAS E MONSTROS Fichas de exposição
ANEXO DIGITAL 34:	OFICINA DE ARTES Ficha de autoavaliação
ANEXO DIGITAL 35:	OFICINA DE ARTES Avaliação formativa: observações
ANEXO DIGITAL 36:	Ficha de observação da Prática de Ensino Supervisionada II

ÍNDICE DE SIGLAS

CRP (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA)

CT (CONSELHO DE TURMA)

EGEAC (EMPRESA DE GESTÃO DE EQUIPAMENTOS E ANIMAÇÃO CULTURAL)

ESDG (ESCOLA SECUNDÁRIA DE DIOGO DE GOUVEIA)

MEAV (MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS)

NEE (NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS)

PES (PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA)

PE (PROJECTO EDUCATIVO)

UD (UNIDADE DIDÁCTICA)

AGRADECIMENTOS

Ao professor orientador Doutor Leonardo Charréu por nunca deixar as minhas questões sem resposta.

Ao co-orientador Professor Gonçalo Jardim pelo incentivo transmitido nas suas observações.

Às docentes cooperantes, a Professora Isabel Monge e a Professora Mariana Conduto, pela constante generosidade na partilha da sua experiência.

À Doutora Cristina Taquelim, da Biblioteca Municipal de Beja e à Doutora Adriana Baptista, docente na Universidade do Porto, por tão amavelmente disponibilizarem alguns dos títulos da bibliografia.

Aos colegas de mestrado pela entreatajuda e espírito de equipa, muito especialmente aos colegas Carina Lopes, Jorge Simão, Maria de Fátima e Teresa Marujo.

Aos alunos da turma F do 11.º ano da ESDG e da turma A do 8.º ano da EBI Mário Beirão - ambas em Beja – por serem fonte de inspiração diária.

Aos meus pais, Conceição e Manuel, e ao meu irmão Luís por serem as pedras basilares do meu ser.

Ao meu marido Filipe pela grandeza de carácter e pela generosidade infinita.

Um ponto de luz
Que me conduz
Aceso na alma

Sara Tavares
Um Ponto de Luz (excerto)

Para os meus pontos de luz
Raquel e Zé Pedro

INTRODUÇÃO

CONTEXTUALIZAÇÃO: FACTORES MOTIVACIONAIS E ESTRUTURA DO DOCUMENTO

“É necessário que concebamos a escola enraizando-a na cultura da comunidade a que pertence e conseguindo levar a comunidade a participar no seu funcionamento.” (Patrício, 1995: 75)

Responsabilidade, igualdade e solidariedade são palavras de ordem na organização actual da sociedade em que vivemos. São princípios que estão, de resto, regulamentados em vários dos artigos da CRP. De certa forma é sob a égide desse princípios que nos construímos enquanto parte de colectivos comunitários: nenhuma dimensão nos é tão alheia que nos sintamos no direito dela nos demitirmos. Não há - ou não deveriam haver - problemas que impliquem o bem-estar, a integridade ou os direitos básicos da sociedade aos quais nos sintamos tranquilamente indiferentes. É nesse sentido que o conceito de sociedade tem vindo a evoluir, ainda que muitas vezes apenas em teoria. Como educadores ou como educadores em formação essa deverá ser uma questão em permanente reflexão: que papel enquanto cidadão? Que papel enquanto interveniente na formação de outros cidadãos?

O professor deverá constituir-se um observador reflexivo e crítico, um agente, um operacional em acção permanente, que se obriga a actuar sobre os problemas que encontra não só dentro do recinto escolar mas fora dele.

A interioridade é uma condição. Não cabe neste documento a dissertação de como é formada essa condição. Nem de como ela é até instituída. Certo é que é uma condição que se reproduz na realidade social, económica e cultural do país. A condição torna-se portanto uma realidade indelével. O que efectivamente se fez por caber neste documento foi uma reflexão sobre essa realidade que pesa sobre os ombros das comunidades que distam do mar e dos centros urbanos e que, por essa razão, dão pelo nome genérico de *interior*. Uma condição que em pleno século XXI vai cobrindo o território desertificado com um manto de solidão, desamparo e desalento, situação agravada pela quotidiana migração dos seus jovens para os grandes centros urbanos.

Na Parte I deste documento apresentamos uma forma de olhar para esta problemática ao realizar um enquadramento específico no contexto do público escolar com o qual contactámos no decurso desta PES. A reflexão sobre esta realidade apresenta-se assim sob a forma de um estudo intitulado ***Eu e o Meio: Identidade Comunitária do Adolescente***, realizado

com a turma F do 11.º ano de Artes Visuais, na ESDG em Beja, e que pode ser consultado na referida Parte I.

Ainda antes da apresentação do estudo referido, julgou-se de todo pertinente elaborar uma breve caracterização da cidade de Beja, onde decorreram as experiências relatadas neste documento. Partindo de uma sucinta contextualização histórica onde se apontaram os principais momentos da história da cidade, abordaram-se posteriormente os principais dados estatísticos relativos a Beja e à região. Termina-se traçando um retrato rápido da cidade actual, das suas infraestruturas ao seu modo de vida.

Na Parte II ocupamo-nos de um desenvolvimento temático intitulado ***A Narrativa Visual e a Representação Interpretativa: o Contributo das Novas Tendências da Ilustração para o Pensamento Crítico nos Adolescentes*** direccionado às matérias estruturantes abordadas nas práticas pedagógicas realizadas e, em simultâneo, ao público escolar com o qual contactámos. A ilustração como matéria serve assim de eixo para aprofundar questões como a relevância da literacia visual nas sociedades contemporâneas ou a construção de códigos comunicacionais inscritos numa axiologia da imagem.

“Podemos construir novas ficções a partir das ilustrações que serão sempre novas porquanto o olhar que perscrute não demora do mesmo jeito duas vezes”. (Mestre, 2003:36)

Nas palavras de Marta Mestre residem, a um tempo, a força e a fragilidade da ilustração. A fragilidade de ficções que podem perdurar apenas instantes, como voláteis histórias do quotidiano. A força de miríades de narrativas que habitam a imagem, e que se reproduzem incessantemente.

O facto do ilustrador se sentir, hoje, parte de um mundo globalizado, de se sentir cidadão de um mundo todos os dias mais pequeno, oferece-lhe novas matérias, novas narrativas e novas formas de ver e de interpretar o que o rodeia.

O nivelamento de códigos permite uma fluência de signos visuais compreendidos em, virtualmente, qualquer ponto do globo. A comunicação visual, pela sua universalidade, serve os propósitos tendencialmente globalizantes das sociedades actuais.

Ao longo da Parte II propomos novas formas de reflexão sobre o pensamento crítico dos adolescentes no contexto da educação artística, em particular na exploração das novas tendências da ilustração. Pensamos que será útil uma sensibilização do professor de Artes Visuais para a diversificação de abordagens e perspectivas, lembrando que a expressão

artística se encontra em permanente dinâmica, e que será uma mais-valia para o aluno se o seu professor, além de acompanhar esse dinamismo, se propuser a uma compreensão mais plena do que nos rodeia.

A comunicação visual ocupa, hoje, um lugar de grande destaque no contexto global e, desde logo, consideramos muito relevante trabalhar e reflectir os conceitos que a fundamentam.

“O desenho de ideias, de conceitos e de pensamentos facilita o desenvolvimento de competências de procura e de resolução de problemas, bem como a capacidade de ser original, flexível e adequado.” (Bahia & Gomes, 2010:60)

Da Parte III consta todo o relato de experiência, no fundo, um reflexo do percurso realizado em ambas as Práticas de Ensino Supervisionada descritas e o fruto de uma prática reflexiva levada a cabo durante esse período de tempo.

Essa prática foi efectivamente pautada pela preocupação em fornecer aos alunos instrumentos que se afigurassem desde logo como *“produtores de competências de procura e de resolução de problemas”*, como referem Bahia e Gomes (2010). Essa preocupação encontra-se, de resto, nitidamente reflectida nos princípios orientadores sobre os quais assentam as planificações das unidades didácticas, desde a definição de competências a adquirir ao desenho das actividades em si. Em ambas as unidades didácticas planificadas a tónica manteve-se nas competências relativas à capacidade para definir planos de trabalho com vista à solução dos enunciados propostos, para delinear previamente objectivos a atingir, para desenvolver mecanismos de autonomia na resolução de problemas, para equacionar soluções e avaliar processos e resultados. Para as práticas pedagógicas aqui descritas propôs-se preparar o aluno para a criação de metodologias de trabalho - individual e de grupo - fomentando a sua autonomia e segurança para que as possa reproduzir e aplicar noutras aprendizagens e desempenho.

Para a conclusão do documento presente, elaboram-se algumas breves considerações finais. Sobre as considerações finais, acrescenta-se que estas são escritas na primeira pessoa do singular por reflectirem uma postura e um discurso mais pessoais que seriam inevitáveis ao concluir uma experiência desta natureza.

Acrescenta-se ainda que, a fim de complementar a informação contida no corpo principal do relatório, se encontra disponível sob a tipologia de **Anexos Digitais** (contidos em

suporte digital – CD em anexo) um conjunto de documentos que se consideram inalienáveis do produto final aqui redigido.

Foi ainda criada uma directoria (contida no mesmo suporte digital – CD em anexo) que contém um **Arquivo** de documentos que poderão contribuir para contextualizar alguns temas abordados mas que, para o efeito, se consideram de consulta facultativa.

PARTE I: CARACTERIZAÇÃO DO MEIO

“Como qualquer outro sistema, a escola possui fronteiras que a delimitam e definem parcialmente a sua identidade. A definição dessas fronteiras, que não podem confundir-se com os limites físicos do estabelecimento de ensino, deriva da natureza e da intensidade das trocas que realiza com o meio envolvente(...)”. (Canário, 1992:63)

1| VISTAS SOBRE A CIDADE DE BEJA

1.1 | CIDADE DO PASSADO

“Beja, a antiga Pax Julia dos romanos foi um centro económico, militar e administrativo de extrema importância no processo de colonização romana da Península. Foi aqui que o Imperador Júlio César estabeleceu a paz com os lusitanos.” (Mestre, 1991:17)

Embora a cidade fundada por Júlio César seja geralmente referida pela sua relevância administrativa para o Império Romano na Península Ibérica, sabe-se actualmente que existia já um povoado anterior à Romanização. Esse povoado, fundado pelos Celtas, por volta de 400 a. C., teria as suas origens na remota Idade do Ferro conforme ficou definitivamente comprovado pela descoberta do *“troço de muralha proto-histórica descoberta no decurso das escavações da Rua do Sembrano¹”*.

A cidade de Pax Julia foi, como já foi mencionado, um ponto referencial no poderio imperial de Roma. Os vestígios encontrados indicam que tinha, por isso, o tipo de construções próprias de uma cidade dessa relevância: fórum, teatro, termas.

¹ In: Página de Internet da Câmara Municipal de Beja [Consultado em 15.02.2012]

A ocupação dos Visigodos, bem como de outros povos germânicos, dominou a cidade a seguir à queda do Império Romano, no século V d.C. Os Visigodos praticamente não edificaram património na cidade – a Igreja de Santo Amaro será talvez a construção mais significativa – mas, em contrapartida, conservaram e melhoraram o existente. A Pax Julia romana havia-se, então, tornado na visigótica Paca.

Logo no início do século VIII, em 711 d. C., oriundos do norte de África, os povos Islâmicos tomaram, rapidamente e em definitivo, a Península Ibérica aos Visigodos, e, nos anos seguintes, foram assenhoreando-se de todo o território peninsular.

Sob o domínio árabe, a cidade de Beja conheceu o nome que traz até aos dias de hoje. Durante cinco séculos, Beja foi sujeita à destruição provocada pelas disputas entre Muçulmanos e Cristãos – que entretanto haviam começado a Reconquista Cristã a partir das Astúrias, no norte da Península Ibérica. Os violentos ataques a que a cidade esteve sujeita provocaram o seu despovoamento e destruíram muitos dos seus belíssimos edifícios – símbolos da imponência do seu passado – e que haviam sido “*referidos pelos autores árabes*”² nos seus registos.

A ocupação árabe, entre avanços e recuos, perdurará até 1232-1234, altura em que se dá a “*ocupação definitiva pelos Portugueses*” (Goes, 1999:181).

O Rei D. Afonso III viria, finalmente, em 16 de Fevereiro de 1254, a atribuir à então vila de Beja, a Carta de Foral, instituindo-a, dessa forma, como município.

D. Afonso III é peremptório na sua ordem: era preciso muralhar a cidade e repovoá-la. E, assim, o Rei, “*apercebendo-se da importância estratégica do lugar, havia já empreendido o sólido restauro das suas muralhas e edifícios, e dotou-o dos meios de governação indispensáveis à sua condição de praça-forte excelentemente posicionada*” (Goes, 1999:238).

O seu filho, D. Dinis, prossegue-lhe os trabalhos, reforçando e ampliando todas as construções defensivas e, em 1310, erige aquela que é uma das mais destacadas construções da arquitetura militar medieval em Portugal, a torre de menagem do castelo de Beja (Figura 1).

Inicia-se, em 1453, um novo capítulo na História da cidade, com a instituição do Ducado de Beja, estabelecido pelo Rei D. Afonso V, que



FIGURA 1: Torre de menagem do Castelo de Beja

² In: Página de Internet da Câmara Municipal de Beja [Consultado em 15.02.2012]

fez do seu irmão, o Infante D. Fernando, casado com D. Beatriz, o 1.º Duque de Beja.

Quando, em 1484, D. Diogo, acusado de traição, morre às mãos de El-Rei D. João II, vem o Infante D. Manuel - primo, cunhado e protegido de Sua Majestade - a receber os bens de D. Diogo, sendo-lhe também atribuído o Título de Duque de Beja.

O filho de D. João II, o príncipe herdeiro D. Afonso morre, muito jovem, num acidente e, após a morte do Rei, é o Infante D. Manuel, Duque de Beja, que sobe ao trono, coroado D. Manuel I, Rei de Portugal.

Toda a História do Ducado de Beja se revela de grande importância para a cidade porque embora os Duques de Beja não tenham sido *“pródigos no engrandecimento da sua cidade”* (Goes, 1999:426), ainda assim, alguns dos principais marcos patrimoniais da cidade são erigidos à sua ordem. Como exemplos mais relevantes desse legado apresentam-se o Convento de Nossa Senhora da Conceição, o Palácio dos Duques de Beja (Palácio dos Infantes), a Praça D. Manuel I, o Convento e Hospital de Nossa Senhora da Piedade ou da Misericórdia, a Igreja da Misericórdia

Foi no final do século XIX, e ainda a entrar pelo século XX, que a cidade de Beja veio a conhecer uma devastadora delapidação das suas edificações de maior nobreza e destaque. Terá sido o caso do Palácio dos Duques, do Convento de Nossa Senhora da Conceição (do qual restou menos de metade), o Hospital Convento de Santo Antonino, a Igreja de São João, entre outros exemplos.

Às mãos do Visconde da Ribeira Brava - na altura governador-civil de Beja - alegadamente pela modernização e vanguarda da cidade, são destruídos alguns dos seus tesouros patrimoniais, construídos com o esforço a que a ancestralidade remete e símbolos irrecuperáveis da nobreza dessa História secular que ergueu a cidade de Beja.

1.2 | A CIDADE E OS NÚMEROS: CONHECER ATRAVÉS DA ESTATÍSTICA

O Alentejo – que integra as suas duas sub-regiões Alto Alentejo e Baixo Alentejo - é, de acordo com a publicação *“Censos 2011: Resultados Provisórios”*, do Instituto Nacional de Estatística (ver Arquivo 1), uma região que evidencia um Índice de Sustentabilidade Potencial de 2,6%, valor abaixo da média nacional, que se situa nos 3,4%. Este valor – que é expresso pelo quociente entre a população activa e a população idosa, com 65 anos ou mais - indicia alguma acentuação no envelhecimento da população da região. Segundo a mesma fonte, a população alentejana com 65 anos ou mais encontra-se agora nos 24,3%.

Da população activa na região alentejana, que soma 327.200 habitantes, 35.700 estão empregados no sector primário, 77.100 no sector secundário e 214.400 no sector terciário.

O distrito de Beja apresentava, em 2010, de acordo com a publicação “Anuário Estatístico da Região Alentejo 2010” (ver Arquivo 2), uma densidade populacional de 14,5 habitantes/Km², bastante inferior à densidade populacional nacional que é de 115,4 habitantes/Km².

Os resultados provisórios, aferidos dos Censos 2011, revelam ainda que a população distrital deverá ter decrescido de 161.211 (dados de 2001) para 152.728, em 2011.

O mesmo não aconteceu no Município de Beja, no qual a população residente cresceu, embora muito discretamente, de 2001 para 2011, passando de 35.762 para 35.854. Existem, no Município, 14.170 agregados familiares com a dimensão média de 2,5 elementos.

As estatísticas relacionadas com a Educação no Concelho de Beja, apontam para um total de 7565 habitantes que permanecem sem qualquer grau de escolaridade. Segundo as mesmas fontes, 4891 encontram-se habilitados com o Ensino Secundário e 4963 são titulares de um curso do Ensino Superior.

Existem, no Concelho de Beja, 6 (seis) escolas de 3.º Ciclo – sendo que uma é de ensino privado -, e 3 (três) escolas de Ensino Secundário, sendo uma delas de ensino privado. Estas escolas contam com a dedicação de 382 docentes – ao nível do 3.º Ciclo e do Ensino Secundário -, sendo que 355 desempenham as suas funções nas escolas públicas.

De um total de 1727 alunos matriculados no 3.º Ciclo, 1523 encontram-se a frequentar o ensino público e de 1903 alunos matriculados no Ensino Secundário, 1736 encontram-se a frequentar as escolas públicas.

Embora as estatísticas possam afigurar-se como informação, aparentemente, algo descaracterizada e desprovida de carácter humano, são, na verdade, instrumentos rigorosos, capazes de perfilar o rosto de uma região e das suas gentes.

1.3 | BEJA HOJE

“Verá, então, em seu redor a poesia e sentirá a solidão e o recolhimento, quase religioso, de quem sabe desde há muito o modo como o seu corpo em vida já, antes da morte, se misturou com a terra.” (Borreira, 2008)

A cidade de Beja dispõe de equipamentos urbanos que permitem aos habitantes da capital baixo-alentejana usufruir de uma oferta alargada de serviços que contribuem para a qualidade de vida da generalidade da população.

Dispõe de serviços de saúde como a Unidade Local de Saúde do Baixo Alentejo que integra, entre outros equipamentos, o Hospital José Joaquim Fernandes (anteriormente designado por Hospital Distrital de Beja) e o Agrupamento de Centros de Saúde do Baixo Alentejo.

A cidade dispõe de uma oferta educativa formal que abrange a Pré-Escolaridade, o 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, o Ensino Secundário e o Ensino Superior Politécnico. Conta ainda com um número apreciável de ofertas educativas de âmbito não-formal, abrangente a todas as faixas etárias. Destaca-se a Universidade Sénior de Beja, como exemplo de iniciativa socioeducativa, neste caso, dirigida à população de faixa etária acima dos 50 anos.

O Município integra infraestruturas culturais – a Biblioteca Municipal José Saramago, o Teatro Municipal Pax Julia, a Galeria dos Escudeiros, a Casa da Cultura, o Museu Jorge Vieira, entre outros. A

Bedoteca de Beja, instalada na Casa da Cultura, tem ganho merecido reconhecimento pelo seu



FIGURA 2: Cartazes do VIII Festival Internacional de BD de Beja e das XII Palavras Andarilhas, ambos realizados em 2012



FIGURA 3: Parque de Cidade, Beja

dinamismo, nomeadamente pela organização do “Festival Internacional de BD de Beja” (Figura 2), que realizou, já em 2012, a sua oitava edição.

Também a Biblioteca Municipal - fundada em 1874 e a funcionar nas suas instalações actuais desde 1993 – tem assumido, ao longo dos anos, um papel determinante no crescimento cultural da cidade e do Concelho, com uma agenda eclética, atenta aos cidadãos

que, de resto, têm respondido com recíproca energia ao longo dos anos. Desde a “Biblioteca

Andarilha” – que percorre, sobre rodas, as freguesias rurais do concelho, aos “Planos de Mediação Leitora”, ao “Clube de Leitura”, ao reconhecido “Palavras Andarilhas” (Figura 2) que, desde 1999, faz com que *“os contadores andarilhos venham até Beja e, durante três dias, façam a mais linda festa do “contar” em Portugal!”*³

Os principais espaços verdes da cidade – o Parque da Cidade (Figura 3), o Jardim Público, o Parque das Merendas -, e as instalações desportivas mais utilizadas – o complexo Desportivo Fernando Mamede, o estádio Dr. Flávio dos Santos, a Piscina Coberta, a Piscina Descoberta -, proporcionam o saudável desenvolvimento às camadas mais jovens e, da mesma forma, mantém uma boa oferta desportiva e recreativa a toda a população em geral.

2 | EU E O MEIO: IDENTIDADE COMUNITÁRIA DO ADOLESCENTE

2.1 | APRESENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

“A educação, enquanto domínio da intervenção social, aparece assim como uma das dimensões fundamentais de políticas de desenvolvimento que, obedecendo embora a um planeamento global de natureza estratégica, são construídas e concretizadas a nível local, com a participação comunitária”.
(Canário, 1992:76)

Ao longo do percurso, um pensamento emergia, recorrente. *O que falta?*

Falta pensar a cidade. Falta olhar para o meio. Não chega ficar entre paredes. A sala de aula não chega para conhecer os nossos alunos. Falta olhar para além daquilo que muitas vezes eles não conhecem conscientemente, mas que lhes habita dentro e os define. Uma centelha, incorpórea, que teima em escapar a definições.

A identidade. A identidade dos alunos, dos professores, da comunidade escolar, da cidade. Falta pensar sobre a alteridade no colectivo, o eu comunitário.

Abrir janelas para uma cidade e para uma região que definem o ser, o sentir e o pensar de quem por lá vive. Os alunos, os docentes, a comunidade escolar, a cidade - mais do que reflectir essa realidade identitária - personificam-na e constroem-na.

Dizer que temos um aluno que canta no grupo coral polifónico dos “Ganhões de Castro Verde” ou duas alunas que frequentam regularmente o Atelier de BD Toupeira, a 5 minutos da escola ou que a quase totalidade da turma não reside na cidade onde estuda porque na sua

³ In: Página de Internet da Câmara Municipal de Beja, no separador da Biblioteca Municipal de Beja [Consultado em 15.02.2012]

área de residência não existe a oferta escolar que pretendem - é falar de identidade comunitária. Dizer que a escola que frequentam foi fundada em 1852, ou que eles fazem parte dos 14,5 habitantes por quilómetro quadrado que caracterizam a demografia da região ou que a cidade onde estudam recebia o título de Ducado de Beja – também é falar de identidade comunitária.

Saber como os jovens perspectivam essa identidade comunitária, saber como se reconhecem nessa unicidade plural, como se revêem nessa relação com o meio enquanto definidora da sua pessoa, individual e colectivamente é o que se propõe analisar no estudo apresentado nas páginas seguintes.

2.2 | DEFINIÇÃO DE OBJECTIVOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“Não parece possível pensar hoje a formação de professores sem pensar a profissão de professor e as condições em que ela é exercida, sem pensar a escola e o mandato social de que ela é ou pode ser investida, sem se equacionar o(s) sentido(s) do projecto que a escola corporiza.” (Castro, 2005:119)

As palavras de Rui Vieira de Castro materializam não só um percurso trilhado no âmbito das PES mas, em última análise, sintetiza um conjunto de objectos de aprendizagem sedimentados ao longo dos dois anos que compõem este ciclo de estudos, conferente da profissionalização para a docência. Pensar a profissão de professor é um exercício diário seja ainda em formação ou já na construção da carreira. Este exercício assume-se como multidisciplinar, dinâmico e plástico tal a vastidão e complexidade de matérias contidas na formação teórico-prática para a docência. Sem dúvida que os princípios que orientam disciplinas como a *Introdução às Ciências da Educação, Investigação Educacional* ou *Observação e Análise em Contextos Educativos* fazem reafirmar no professor em formação a consciência do seu papel de permanente observador crítico e actuante. Diz Rui Canário (1996:137) que *“é a partir da relação com o seu campo social de referência que os investigadores em ciências da educação constroem um sentido para a sua actividade científica, susceptível de lhe conferir pertinência, do ponto de vista social”*. E é efectivamente dessa *“relação com o campo social de referência”* que emerge o estudo aqui apresentado. Intitulado ***Eu e o Meio: Identidade Comunitária do Adolescente***, o estudo foi desenvolvido durante o contacto com os alunos da turma F do 11.º do curso científico-humanístico de Artes Visuais, no decorrer da PES no Ensino Secundário que teve lugar na ESDG em Beja.

Como objectivos para esta análise propõem-se os enumerados a seguir:

A| Compreender a relação que o jovem desenvolve com o meio envolvente e a forma como o jovem considera que esta relação é definidora da sua própria pessoa, individual e colectivamente;

B| Perceber a valorização que o jovem constrói em relação às características culturais e etnográficas, às tradições e costumes, ao património material e imaterial da sua cidade / região e de que forma esta valorização se assume como indicador dos traços identitários;

C| Aferir o grau de envolvimento e participação do jovem na vida recreativa, desportiva e cultural da sua cidade / região;

D| Observar a perspetivação actual e futura que o jovem constrói em relação à sua cidade / região bem como os vínculos afectivos desenvolvidos.

A recolha de dados foi realizada numa amostra de 22 alunos do total de 23 do qual a turma é composta. Uma das alunas não compareceu nas aulas nas quais se procedeu ao levantamento de dados, facto que não foi considerado relevante para o estudo.

O instrumento de recolha de dados implementado foi um questionário focado, directa ou indirectamente, na problemática em observação. Pese embora a reduzida dimensão da amostra - que poderia ter justificado outro instrumento como a entrevista - foi escolhido este instrumento de recolha de dados para, desta forma, poderem ser testadas a pertinência e a eficácia das questões se aplicadas a uma população mais extensa.

As questões foram organizadas em cinco referenciais diferentes: CONHECIMENTO, VÍNCULO AFECTIVO, IDENTIDADE, PERSPECTIVA ACTUAL e PERSPECTIVA FUTURA. Foi ainda acrescentada uma questão aberta, de resposta facultativa. Do cabeçalho constavam informações como o género, a idade, o ano de escolaridade que frequentam, a residência (Beja, distâncias inferiores a 25 quilómetros de Beja ou distâncias superiores a 25 quilómetros de Beja). No questionário constava explicitamente que a estes eram realizados de forma anónima e que a identidade do respondente permaneceria desconhecida. Foi ainda pedido aos alunos que não trocassem quaisquer impressões entre si. Os respondentes dispunham de cinco níveis de gradação de resposta possível: NUNCA, RARAMENTE, ALGUMAS VEZES, COM FREQUÊNCIA e SEMPRE.

A matriz do questionário pode ser consultada no Anexo Digital 1. Agrupam-se seguidamente as questões segundo os referenciais propostos:

REFERENCIAL CONHECIMENTO

1| Conheço e interesso-me pela História da minha cidade / região.

2| Conheço os principais factos históricos e tradições da minha escola.

12| Conheço e dou valor às características culturais e etnográficas da minha cidade / região (artesanato, gastronomia, trajes, arquitectura tradicional, património imóvel, património móvel).

REFERENCIAL VÍNCULO AFECTIVO

6| Valorizo as tradições e costumes da minha cidade/ região e sou da opinião de que devem de ser mantidos e fomentados.

16| Por vezes, ocorre-me que gostaria ter nascido e / ou residido noutra cidade / região.

19| Sinto-me emocionalmente vinculado à minha cidade / região.

REFERENCIAL IDENTIDADE

3| Sinto-me profundamente identificado com a minha cidade / região no que toca às suas raízes e tradições.

4| Sinto-me profundamente identificado com a minha cidade / região no que toca ao seu modo de vida actual e à forma como este se tem alterado ao longo dos últimos tempos.

18| Interiormente, sinto-me profundamente identificado com a minha cidade / região e acho que essa identificação me define como pessoa, individual e colectivamente.

REFERENCIAL PERSPECTIVA ACTUAL

7| Penso que minha cidade/ região se tem modernizado e acompanhado as alterações da sociedade.

8| No meu entender, a minha cidade / região dispõe de ofertas culturais suficientes (teatro, cinema, artes plásticas, música, dança, entre outros).

9| No meu entender, a minha cidade / região dispõe de ofertas educativas suficientes (Ensino Básico, Ensino Secundário, Ensino Superior, Ensino Não-Formal).

10| Penso que a minha cidade / região dispõe de todos os cuidados de saúde que a sua população necessita (centros de saúde, hospitais, farmácias, centros médicos, entre outros).

11| Penso que, de um modo geral, o poder local se envolve no bem-estar (social, educacional, cultural, ambiental) da população.

15| Participo regularmente em clubes ou actividades culturais, recreativas e / ou desportivas promovidas na minha cidade / região.

7| Quando visito outras cidades / regiões ou quando tomo conhecimento de eventos que ocorrem nessas cidades / regiões penso que não disponho das mesmas ofertas na minha área de residência.

REFERENCIAL PERSPECTIVA FUTURA

5| Sinto-me profundamente identificado com a minha cidade / região no que toca ao que julgo vir a ser o seu futuro e ao caminho que nela se perspectiva no contexto nacional.

13| Penso que o meu futuro académico se poderá desenvolver na minha cidade/região e que disponho de ofertas educativas que vão de encontro às minhas expectativas nesse âmbito.

14| Mesmo que o meu futuro académico se desenvolva noutra localização, penso que gostaria de voltar para desenvolver a minha actividade profissional na minha cidade / região.

Foi ainda acrescentada uma questão aberta, de resposta facultativa:

20| Se julgares necessário, acrescenta algumas palavras sobre a tua relação com o meio que te envolve e a forma como esta relação te define como pessoa, individual e colectivamente.

2.3 | APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Os resultados aferidos dos questionários realizados junto dos alunos do 11.º ano, turma F, na ESDG em Beja, são apresentados, na íntegra, no Anexo Digital 2.

Os dados foram organizados da seguinte forma:

Quadro 1.1: RESULTADOS GERAIS

Quadro 1.2: DADOS PERCENTUAIS GERAIS

Quadro 2.1: RESULTADOS POR RESIDÊNCIA: BEJA

Quadro 2.2: DADOS PERCENTUAIS POR RESIDÊNCIA: BEJA

Quadro 3.1: RESULTADOS POR RESIDÊNCIA: DISTÂNCIA DE BEJA INFERIOR A 25 KM

Quadro 3.2: DADOS PERCENTUAIS POR RESIDÊNCIA: DISTÂNCIA DE BEJA INFERIOR A 25

KM

Quadro 4.1: RESULTADOS POR RESIDÊNCIA: DISTÂNCIA DE BEJA SUPERIOR A 25 KM

Quadro 4.2: DADOS PERCENTUAIS POR RESIDÊNCIA: DISTÂNCIA DE BEJA SUPERIOR A

25 KM

As questões referentes aos cinco referenciais concebidos para o desenvolvimento do estudo (CONHECIMENTO, VÍNCULO AFECTIVO, IDENTIDADE, PERSPECTIVA ACTUAL e PERSPECTIVA FUTURA) foram diferenciadas por esquemas de cores diferentes que se encontram mencionadas nas legendas de cada quadro de resultados.

Não foram tratados os dados que incidiam sobre género e idade porque a amostra se revelou bastante homogénea nos campos mencionados. As idades dos inquiridos dividiam-se

entre os 16 anos – oito alunos - e os 17 anos – treze alunos -, havendo apenas um jovem com 18 anos. Em relação ao género, o grupo era na sua grande maioria composto de elementos do sexo feminino. Do grupo de 22 alunos, apenas dois eram elementos do sexo masculino.

Estas variáveis foram, portanto, consideradas inexpressivas no contexto do estudo efectuado.

2.4 | ANÁLISE DOS RESULTADOS PRODUZIDOS

Referencial Conhecimento [Questões 1, 2 e 12]

Os inquiridos afirmam ter um nível médio de conhecimento da História da sua cidade / região, bem como dos principais factos históricos e tradições do estabelecimento de ensino que frequentam, sendo que os dados assinalam uma segurança substancialmente maior da primeira variável em relação à segunda.

Quando questionados sobre o conhecimento e valorização das características culturais e etnográficas da cidade / região, quase 60 % dos alunos assumiu um interesse mediano. Vinte e sete por cento dizem interessar-se *com frequência* e 9 % dizem fazê-lo *sempre*. Ainda assim, 5 % dos alunos disse que apenas *raramente* se interessa pelas características culturais e etnográficas da região. Nenhum dos alunos referiu não ter interesse nenhum.

Este padrão repetiu-se de forma homogénea pelas três áreas residenciais consideradas (A: Beja, B: Distância inferior a 25 quilómetros de Beja e C: Distância superior a 25 quilómetros de Beja).

Referencial Vínculo Afectivo [Questões 6, 16 e 19]

Quando questionados sobre a valorização que atribuem às tradições e costumes da sua cidade / região e sobre a sua opinião se estes devem ser activamente mantidos e fomentados, os jovens inquiridos manifestaram claramente uma propensão para a valorização e defesa dessas características culturais. Quarenta e um por cento dos alunos responderam que *algumas vezes* sentem esse apelo, 23 % considera que *com frequência* isso acontece e 36 % considera que acontece *sempre*. Nenhum aluno respondeu nos níveis de *nunca* ou *raramente*.

Quanto às zonas residenciais consideradas, o padrão de respostas tende a manter-se, com excepção dos alunos que residem a distâncias superiores a 25 quilómetros da cidade de Beja e cuja maior incidência de respostas se situa justamente na resposta *sempre*, com 57 % de inquiridos a afirmar essa tendência.

À questão '*Por vezes ocorre-me que gostaria de ter nascido e / ou residido noutra cidade / região*' - que, pelo seu carácter particularmente expositivo, se julgou que pudesse entrar demasiado na esfera privada dos respondentes – 23 % dos alunos responderam que esse pensamento lhes ocorria *sempre*. Este resultado contrasta com os 13 % que, no extremo oposto, responderam *nunca*. As restantes respostas distribuíram-se equilibradamente pelos três níveis médios: 23 % responderam *raramente*, 18 % responderam *algumas vezes* e 23 % responderam que *com frequência* esse pensamento lhes ocorria.

Para este padrão de respostas contribuíram com maior relevância os alunos residentes a distâncias superiores a 25 quilómetros de Beja: contra os 14 % que responderam que o pensamento formulado na questão *nunca* lhes ocorre, 43 % referiram que esse é um pensamento recorrente, referindo que lhes ocorre *sempre*.

Quando questionados acerca do vínculo emocional que sentem ter com a cidade / região, as respostas distribuem-se equitativamente pelos diferentes níveis, com destaque para o nível *algumas vezes* com 32 % das respostas. Existe também uma ligeira discrepância entre os 14 % de alunos que dizem manter esse vínculo *sempre* e os 18 % que dizem *nunca* se sentirem emocionalmente vinculados à cidade / região.

Das respostas dos alunos residentes em Beja não consta nenhuma nos níveis *nunca* e *raramente*. Já dos jovens residentes a distâncias superiores a 25 quilómetros de Beja, 43 % afirmam não sentir qualquer vínculo emocional à cidade / região. Nos alunos residentes a distâncias inferiores a 25 quilómetros, a incidência mais significativa situa-se no nível *raramente* com 37 % das respostas.

Referencial Identidade [Questões 3, 4 e 18]

Nas questões directamente referentes à caracterização dos traços identitários da amostra, foram colocados em destaque temas como as *raízes e tradições* (questão 3) e o *modo de vida actual e a forma como este se tem alterado nos últimos tempos* (questão 4). Em ambos os casos as respostas distribuíram-se de forma bastante semelhante entre si. Foi evidente uma maior incidência na resposta *algumas vezes* - que representa o nível médio da escala de gradação – com 41 % na questão 3 e 36 % na questão 4. Em ambas as questões 27 % dos inquiridos responderam que *raramente* se sentiam identificados com a sua cidade / região. Em extremos opostos as respostas também tiveram tendência a nivelar-se: 14 % dos inquiridos responderam que *nunca* se sentiam identificados, tanto na questão 3 como na questão 4. A mesma percentagem respondeu sentir-se *sempre* identificada com a sua cidade / região, também em ambas as questões.

Analisando a relação dos resultados com a variável da área da residência, afere-se que, para os residentes na cidade de Beja, as respostas se concentram exclusivamente nos níveis de *algumas vezes, com frequência e sempre*, não havendo nenhum inquirido a declarar que *nunca* ou que *raramente* se sente identificado.

Nas áreas de residência fora de Beja este padrão inverteu-se na medida em que as incidências passam a concentrar-se no lado inverso dos níveis de gradação de respostas. Assim, e para a questão 3, 36 % dos residentes a distâncias inferiores a 25 quilómetros de Beja referem que se identificam algumas vezes com a sua cidade / região, sendo que 46 % dizem que isso acontece apenas *raramente* e 9 % diz mesmo que não acontece *nunca*. Ainda no mesmo grupo – e já para a questão 4 - 18 % refere não se sentir identificado *nunca*, 27 % diz que apenas *raramente* isso acontece, 46 % responde que acontece *algumas vezes* e 9 % diz que se sente identificado *com frequência*. Neste grupo não há nenhuma incidência no nível *sempre*.

Esta tendência mantém-se - chegando mesmo, nalguns casos, a acentuar-se – no que diz respeito ao grupo de alunos residentes a mais de 25 quilómetros da cidade. De referir que neste grupo existem, para as duas questões, 29 % dos alunos a responder que se sentem *sempre* identificados com as raízes, tradições e modo de vida actual da sua cidade / região.

O mesmo padrão parece ser seguido para a questão 18, referente à relevância que a identificação com a cidade / região assume na definição da pessoa, tanto individual como colectivamente. Nesta matéria, 14 % dos alunos não reconhecem *nunca* a relevância da identificação com o meio para a construção da sua identidade individual e colectiva, 27 % fazem-no apenas *raramente*, 32 % referem que *algumas vezes*, 18 % *com frequência* e 9 % referem que *sempre*. Para contextualizar as variáveis das áreas de residência consideradas acrescenta-se apenas que o padrão reconhecido para as questões 3 e 4 se repete na questão 18. Como exemplo, pode-se referir que dos alunos que referiram sentir *sempre* que a sua identificação com o meio os define enquanto pessoas, individual e colectivamente, nenhum habita fora de Beja.

Referencial Perspectiva Actual [Questões 7, 8, 9, 10, 11, 15 e 17]

Em relação à oferta educativa, à oferta cultural e serviços de saúde disponíveis na cidade / região, as respostas divergem entre os vários níveis gradativos. Os alunos residentes em Beja consideram que *com frequência* os cuidados de saúde são os suficientes, opinião que é partilhada pelos alunos residentes a distâncias superiores a 25 quilómetros, sendo que destes 28 % referem que apenas *algumas vezes* essa necessidade está colmatada e 29 % consideram que está *sempre*.

Já para os alunos residentes a distâncias inferiores a 25 quilómetros de Beja essa oferta não é assim tão eficaz, uma vez que 27 % diz mesmo que as necessidades de serviços de saúde *nunca* chegam a estar cumpridas.

Este padrão de respostas repete-se - embora com ligeiras discrepâncias - quando as questões se referem à oferta educativa e à oferta cultural. Afere-se portanto que os jovens que consideram com maior evidência que a sua cidade / região dispõe do tipo de serviços referidos, são os jovens residentes a distâncias superiores a 25 quilómetros de Beja: estes jovens não apresentam, em relação a estas questões, incidências no nível *nunca* e apresentam, com alguma relevância, incidências no nível *sempre*. Já os jovens a residir a distâncias inferiores a 25 quilómetros de Beja são o grupo que considera haver menos oferta de serviços. São os únicos inquiridos a responder no nível *nunca*, ou seja, que essa oferta nunca é suficiente (36 % para a oferta cultural, 9 % para ofertas educativas e 27 % para os cuidados de saúde).

Quanto ao envolvimento do poder local no bem-estar da população e à modernização da cidade / região, os inquiridos mantêm as suas respostas nos três níveis de gradação centrais, não se registando qualquer resposta nos nível extremo *nunca* e registando baixa frequência de respostas no nível oposto *sempre*.

Referencial Perspectiva Futura [Questões 5, 13 e 14]

À questão sobre a possibilidade de desenvolverem o seu percurso académico na cidade / região e se consideram dispor de ofertas educativas que vão de encontro às suas expectativas nesse âmbito, 41 % dos jovens responderam que apenas *raramente* consideram essa possibilidade e 59 % responderam que *nunca* colocam essa hipótese.

Inquiridos acerca de, na eventualidade de desenvolverem o seu percurso académico noutra localização, poderem regressar para desenvolver a sua actividade profissional na cidade / região de origem, apenas 9 % dizem considerar *sempre* essa hipótese, 14 % refere que *com frequência* o planeia fazer, 13 % diz que *algumas vezes*, 41 % diz que *raramente* considera a hipótese formulada e 23 % assume que *nunca* o faz.

Questão não estruturada [Questão 20]

No final do inquérito, os alunos eram convidados (na questão 20) a, caso julgassem necessário, acrescentarem algumas palavras sobre a sua relação com o meio que os envolve e a forma como sentem que esta relação os define como pessoas, tanto individual como colectivamente. Apenas quatro alunos o fizeram, sendo que nenhum deles pertence ao grupo dos residentes a distâncias inferiores a 25 quilómetros de Beja.

Os jovens residentes em Beja responderam que:

“Na minha opinião, a minha cidade está muito pouco desenvolvida e deveria ter mais escolhas no meio educacional.”

“Ao ser alentejana já diz muito sobre a minha personalidade.”

Os jovens que residem a distâncias superiores a 25 quilómetros de Beja referem que:

“Acho que se vivesse num ambiente mais movimentado, talvez fosse mais extrovertida, uma vez que aqui há poucas pessoas e muitas vezes tenho dificuldade em lidar com elas.”

“Deveria dar mais importância aos jovens.”

2.5 | CONCLUSÃO DO ESTUDO REALIZADO

O estudo realizado não pode ser considerado como conducente a conclusões definitivas ou de valor científico seja pela diminuta dimensão do grupo estudado seja pela insuficiência dos instrumentos de investigação implementados.

Ainda assim, poderão ser tecidas algumas considerações com base nos dados produzidos do *proto* estudo realizado.

Ainda que, na sua maioria, os jovens pertencentes ao grupo inquirido evidenciem manter o seu vínculo afectivo com a sua cidade / região, essa ligação emocional parece não ser suficiente para sustentar o reconhecimento de uma identidade comunitária por parte dos próprios. Ou seja, os jovens inquiridos não se revêm inteiramente como parte de um conjunto de características que se autodefinem num tempo e num espaço comunitário.

Apesar de declararem valorizar os traços culturais e etnográficos da sua cidade / região, os dados sustentam que essa valorização é muito mediana e não se reproduz, por exemplo, nos índices de participação na vida comunitária seja em actividades de natureza cultural, recreativa ou desportiva. Daqui se pode inferir que os jovens inquiridos não se consideram como parte impulsionadora e catalisadora de mais e melhor vida comunitária. Evidencia-se aqui alguma demissão da participação da vida comunitária o que poderá querer dizer que o jovem não se encontra ainda preparado para entender a reciprocidade entre o município e o cidadão.

Esta demissão poderá contribuir de forma efectiva para a diminuição do seu sentimento de pertença enquanto parte de uma comunidade, o que, desde logo, parece fragilizar o autoconceito do indivíduo enquanto parte de um traço identitário comum.

Para esta fragilidade poderá também contribuir o sentimento expresso nos depoimentos dos jovens do grupo ao responderem que a sua cidade / região não dispõe das

mesmas ofertas que outras cidades / regiões dispõem. Aqui parece prevalecer uma tomada de posição relativa à igualdade de oportunidades que, a julgar pelos dados produzidos, o grupo constata não serem as mesmas entre os próprios e outros jovens residentes noutras cidades / regiões. Numa das respostas abertas uma jovem refere que não dispõe de suficientes *escolhas no meio educacional* enquanto um dos jovens declara que a comunidade *deveria dar mais importância aos jovens*.

Neste ponto, poderíamos questionar se essas lacunas que o grupo refere realmente existem ou se, por outro lado, faltam ainda reforçar algumas pontes de informação e de incentivo entre o município e a população juvenil. Poderão ser desenvolvidos mais esforços por parte do município e da comunidade escolar para que se adense a educação para a responsabilidade comunitária, para a envolvimento com o meio, para a valorização do património material e imaterial de uma comunidade? Deverão ser repensados os motivos para esta descontinuidade do jovem com o seu meio envolvente, visando novas estratégias para incrementar a densidade populacional e para combater os efeitos da interioridade? Num país com as características geográficas e topográficas de Portugal - um território de reduzidas dimensões, com metade das suas fronteiras banhadas por mar, com um mapa de relevo pouco acidentado - o problema da interioridade não deveria sequer colocar-se. Mas coloca-se, de facto.

À semelhança dos Projectos Educativos existentes em todas as escolas, alguns autores (Almeida, 2008; Martins, 2000) referem a necessidade de um Projecto Educativo do município. A regulamentação de procedimentos poderá afigurar-se, de facto, como um caminho estratégico no combate aos problemas aqui colocados em reflexão.

Não se pode ignorar que, dos dados produzidos pelo inquérito ora analisado, os mais eloquentes sejam os que se referem à perspectiva futura que os jovens constroem em relação à sua cidade / região, com a quase totalidade dos intervenientes a declarar a sua vontade de abandonar o sítio onde cresceram em busca de outras oportunidades. Não deixa de ser assaz preocupante que mesmo os inquiridos que declaram sentir-se identificados com a sua cidade / região considerem que dificilmente poderão construir o seu futuro nas condições ali oferecidas. Estas terão de ser, com certeza, preocupações na agenda de todos os educadores que se concebam como operacionais contribuidores para a formação não só de pessoas mas também dos valores e atitudes que moldam a sociedade em que vivemos.

2.6 | AVALIAÇÃO DO ESTUDO REALIZADO: LIMITAÇÕES E POTENCIALIDADES

A reduzida dimensão da amostra observada surge como principal limitação à construção de saber científico e à produção de resultados suficientemente eloquentes para que o estudo se categorize como uma investigação sólida na área das Ciências Sociais. Para que o estudo se afirmasse categoricamente como instrumento capaz de promover estratégias que fossem ao encontro dos problemas levantados, o ideal seria que o estudo pudesse ser dilatado por todas as turmas do Ensino Secundário ou equivalente, no Alto e no Baixo Alentejo. Da mesma forma seria aconselhável considerar uma amostra de controlo – com localização nas zonas litorais mais urbanizadas como as zonas metropolitanas de Lisboa ou do Porto - para despistar ocorrências e falsas questões no grupo analisado.

Em relação aos instrumentos de investigação, o questionário continua a considerar-se um meio indicado para a produção de dados quantitativos desta natureza. No entanto, como emenda ao questionário utilizado deveria ser considerada a criação de algumas questões de despiste de alguma dualidade que transpareceu na amostra estudada e analisada neste documento. Em concreto, as evidências apontam para uma não total clarificação das situações nas quais os jovens se referem à cidade onde estudam, a localidade onde habitam ou à região no seu global. Em definitivo, essa seria uma emenda a realizar num futuro estudo mais abrangente. No mesmo estudo poderia ser pertinente a inclusão de uma aferição ao nível da propensão para o empreendedorismo presente nos jovens estudados, adicionando, dessa forma, uma perspectiva de estudo do potencial de desenvolvimento empresarial e microempresarial da região.

Poderiam ser estudados outros grupos *satélite* directa ou indirectamente ligados à temática central analisada: os profissionais da docência ou outros grupos das comunidades escolares, os profissionais de organismos autárquicos, instituições ligadas ao desenvolvimento da região, profissionais docentes e não docentes com ligação ao Ensino Superior da região, pais e encarregados de educação. Para análise destes grupos *satélite* seriam implementados instrumentos de investigação qualitativos aplicados à investigação nas Ciências Sociais como a pesquisa arquivística, a observação (sistemática e de campo), a entrevista (não estruturada, semiestruturada e estruturada). Logicamente, pressupõe-se um faseamento apurado que, num estudo exploratório desta natureza, necessariamente se inicia num rigoroso enquadramento teórico, passando pela necessária observação do *state of the art* neste campo. Apenas desta forma se poderá avançar para uma proposta de investigação devidamente estruturada e planificada de forma a erradicar o maior número possível de potenciais falhas.

PARTE II: DESENVOLVIMENTO TEMÁTICO

“Mas a arte não é o produto, mas sim o percurso interactivo do eu psicológico com o meio sociocultural, onde se experimenta a consciencialização das emoções, onde se confrontam sentimentos e pensamentos, que nos levam a um devir questionante a que se chama acto artístico mais do que objecto artístico.” (Rodrigues, 2011:18)

1 | “POR DENTRO SEI QUE SOU PINTADO DE BRANCO”⁴

1.1 | ADOLESCERE OU A DEMANDA PELA MATURIDADE

“Simultaneamente criança e adulto: já adulto mas ainda criança – nesta contradição reside a essência da adolescência.” (Sêco, 1997:34)

Embora a Organização Mundial de Saúde identifique a adolescência como “o período do crescimento e desenvolvimento humano, que ocorre depois da infância e antes da idade adulta, compreendido entre as idades de 10 e 19 anos” (OMS, 2012), nem sempre tem sido consensual esta delimitação, tanto mais que as considerações em volta do conceito de adolescência revestem-se de especificidades próprias do contexto social, histórico e cultural nos quais são desenvolvidas.

Muitas perspectivas teóricas têm sido fundamentadas no campo do desenvolvimento humano e da aprendizagem.

Teorizações como as oferecidas por Sigmund Freud - *Teoria Psicosexual* -, por Erik Erikson - *Teoria Psicossocial* -, por J. B. Miller - *Teoria Relacional* -, por Lev Vygotsky - *Teoria Socioconstrutivista* -, por Jean Piaget - *Teoria Cognitiva*, entre muitas outras abordagens (Papalia & Olds, 2000:40-51), têm constituído avanços de grande relevância para uma compreensão integral do ser humano na sua dimensão desenvolvimentista.

Esta fase de transição caracteriza-se pelo conjunto de alterações que se operam nas esferas do biológico, do cognitivo e do psicossocial.

O corpo do adolescente modifica-se, torna-se outro, irreconhecível. O adolescente sabe identificar estas novas funções inerentes à sua maturação fisiológica e biológica, mas não

⁴ Excerto do depoimento de P., 14 anos (Strecht, 2001:359).

se reconhece neste corpo, subitamente amadurecido. *Como lidar com este corpo que, sendo meu, não me representa?*

De forma geral admitida como a fase de desenvolvimento mais intenso da vida do ser humano, a adolescência, até pela sua etimologia - *adolescere*, do latim *adolescere*, significa *crescer* (Costa & Melo, 2001:35) -, é associada a um processo complexo, a um tempo mágico e tremendo. Fleming (2005:40) explica esta complexidade da seguinte forma: *“todos os comportamentos de autonomia que são amplamente desejados pelos adolescentes são simultaneamente fonte de ansiedade e insegurança”*.

“Por dentro sei que sou pintado de branco embora às vezes um pouco borrado. Mas gostava que certas pessoas penetrassem dentro de mim e vissem com os seus próprios olhos o que sou por dentro (...)”.

P., 14 anos (Strecht, 2001: 359)

O adolescente encontra-se num período em que se debate pela construção da sua identidade. Se por um lado se demarca do seio familiar para se encontrar como ser individual, por outro, procura a aceitação enquanto parte integrante e integrada no seu grupo de amigos.

Os pontos de ligação na sua rede de afectos movem-se, alteram-se, reforçam-se ou diluem-se. As amizades construídas no seio do grupo assumem-se, temporariamente, como as ligações afectivas dominantes. Não raras vezes, os pais, os professores e os adultos na sua generalidade, são considerados pelo adolescente como elementos dissonantes nesta sua demanda pela maturidade.

A carência de segurança, amparo e amor mas também de espaço, afirmação e independência - entre *despir-se* de criança e *vestir-se* de adulto - assume-se como derradeiro desafio da definição dos afectos na adolescência.

1.2 | PENSAR O PENSAMENTO

“Acréscce que a própria capacidade intelectual e cognitiva aumenta, e por isso também a capacidade de pensar e simbolizar”. (Strecht, 2001:76)

Jean Piaget (1998; 1998; 2004) foi uma figura central nos estudos efectuados sobre o desenvolvimento cognitivo do ser humano. Durante anos, Piaget observou exaustivamente a evolução dos processos de aprendizagem e cognição da criança e do adolescente. Com base

nas semelhanças e nas congruências observadas, Piaget desenvolveu a sua Teoria Cognitiva, organizada por estágios (ou estados).

Considerando a relevância para a nossa reflexão, referimos apenas o *estágio operatório-formal* que, segundo Piaget, ocorre sensivelmente entre os 11 e os 12 anos de idade e, daí, se prolonga em diante. Golse (2005:306) descreve sucintamente este estágio ao referir que nele se assinala o *“desembaraçar definitivo do pensamento de qualquer suporte concreto, a sua completa reversibilidade e sobretudo a intervenção da abstracção reflexiva”*.

O pensamento liberta-se, assim, dos pontos de ancoragem no plano do concreto, multiplicando as suas próprias dimensões no plano da abstracção. Novas aptidões mentais emergem deste pensamento ampliado. Fazer associações, questionar, construir pensamentos críticos, reformular, aplicar conhecimentos, reproduzir aprendizagens, colocar hipóteses - são funções cerebrais complexas, gradualmente possibilitadas pelo desenvolvimento cognitivo do adolescente.

“Ao cultivar a consciência sobre o nosso próprio pensamento, colocando a nós próprios boas questões, conduzindo estratégias, nós direccionamos a nossa inteligência empírica em direcções frutíferas. Esta função condutora constitui a inteligência reflexiva”⁵. (Perkins, 1994:15)

A metacognição talvez represente o expoente mais elevado do pensamento operatório formal. Ribeiro (2003:110) refere que o conceito de metacognição *“diz respeito, entre outras coisas ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos”*.

Parece ser justamente esta capacidade para observar os próprios processos cognitivos que eleva definitivamente os limites do nosso pensamento, alargando-o a dimensões do infinito.

2 | DIMENSÕES ENTRE O PENSAMENTO E A CONCRETIZAÇÃO

2.1 | DO ETERNO SIMBOLISMO DA REALIDADE

⁵ Tradução a partir do original: *“By cultivating awareness of our own thinking, asking ourselves good questions, guiding ourselves strategies, we steer our experiential intelligence in fruitful directions. This steering function is reflective intelligence.”*

“Todos nós conservamos na mente uma representação do real e esta realidade interiorizada governa os nossos conhecimentos, pensamentos, comportamentos, etc.” (Fontao, 2001:470)⁶

A conceptualização que fazemos da realidade emana da representação dessa realidade - duma realidade percebida, construída mediante processos mentais complexos, a partir da informação captada pelo sistema sensorial do ser humano. Cada indivíduo conceptualiza de forma diferente o mundo à sua volta e essas representações individuais definem-se numa permanente articulação psico-sensorial, numa interpretação mental, consciente ou não, desses estímulos recebidos.

Na verdade, lemos a realidade. E ler está longe de ser um processo passivo. Quando lemos, acrescentamos. Não se trata apenas do que a realidade altera em nós, mas do que alteramos na realidade, através das representações que dela fazemos. Como nos diz Fontao (2001), *“construímos e reconstruímos a realidade simbólica”⁷*.

Numa realidade para sempre intangível, o objecto desdobra-se em miríades de representações, reflexos construídos na nossa mente.

Uma realidade que é eternamente simbólica, com a qual não nos podemos unir, porquanto o real permanecerá, para sempre, fora de nós, disponível mas intocável. E, assim, simbolizamos o que percebemos, em leituras infinitas, em realidades percebidas que habitam fechadas nas nossas mentes. E, nesse universo simbólico, reflectimos: poderá a realidade ser mais bela e poderosa que a sua representação?

2.2 | CRIATIVIDADE: ENTRE O ABSTRACTO E O TANGÍVEL

“Criar exercita a nossa dimensão humana. Para que o processo criativo seja conseguido dentro dos padrões mais elevados de abstracção é fundamental o exercício cognitivo que conduza aos níveis mentais que compõem as actividades simbólicas.

Assim, quanto mais formos capaz de simbolizar, compreender e interpretar o mundo mais nos humanizamos”. (Cavalcanti, 2006:91)

Metaforicamente, o processo criativo traça uma linha muito ténue entre o interior da mente humana e o seu exterior. A criatividade é sempre uma demanda. De soluções, de

⁶ Traduzido do original: *“Todos nosotros llevamos en la mente una representación de lo real y esta realidad interiorizada gobierna nuestros conocimientos, pensamientos, comportamientos, etc.”.*

⁷ Traduzido do original: *“(…) construimos e reconstruimos la realidad simbólica (...)”*

respostas, de uma forma de trazer o abstracto para o tangível. Criamos para encontrar uma concretização do pensamento, uma expressão da realidade simbólica de que falámos anteriormente.

Como diz Cavalcanti (2006:90), *“a criatividade é um processo exigente que recorre aos níveis mais elevados de abstracção, devendo encontrar um canal de concretização que pode ser o mais diverso possível”*.

Ao longo da sua História, o Homem tem procurado os seus *canais de concretização*, povoando o mundo com criações suas, produto do seu pensamento criativo. Do nada⁸, construiu mundos à sua medida.

“É importante compreendermos que passar de um processo mental abstracto para uma construção de alguma coisa que vai ficar visível para todos é um processo automatizado para algumas pessoas, mas que não deixa de ser um exercício complexo devido aos processos internos inerentes”. (Bahia & Gomes, 2010:59)

As soluções para a concretização ou para a *“construção de alguma coisa que vai ficar visível para todos”* (Bahia & Gomes, 2010) são parte integrante do processo criativo. Essa mudança de dimensões, esse lugar tão intangível entre o mental e o material, tem fascinado o Homem ao longo dos tempos.

É algo que tentamos dominar através da compreensão, mas a verdade é que a criatividade se encontra – porque é aí que consegue emergir - nas mentes mais libertas de barreiras e preconceitos, que não hesitam em questionar, em recuar, em reformular, em imaginar. Enfim, em abandonar-se à sua própria imensidão.

2.3 | LITERACIA VISUAL: DA REPRESENTAÇÃO DA REALIDADE À REALIDADE REPRESENTADA

“Parece, pois, que é mais marcante, para o adolescente, o encontro com “formas de ver” coisas, do que as coisas em si mesmas”. (Almeida, 1980:61)

Perante um estímulo visual deambulamos entre essas variações semânticas da palavra *representação*: entre o abstracto e o tangível, entre o pensamento e a expressão, entre a representação da realidade e a realidade representada.

⁸ Etimologicamente, o vocábulo *criatividade* evoluiu do latim *creo*, que significa fazer ou produzir algo do nada. (Ángeles, 1996 citado por Mano e Zagalo, 2009)

A literacia visual aponta justamente para uma amplitude da capacidade interpretativa do olhar - para o *saber ver*, saber construir leituras sobre os estímulos que os nossos olhos recebem. Duran (2002:41) consegue estabelecer este conceito ao referir que *“ler visualmente significa entender a relação comunicativa que se estabelece entre a representação da realidade e a expressão da nossa própria realidade”*⁹.

A literacia visual remete para uma capacidade de estabelecer diálogos entre a imagem e o pensamento elaborado a partir da informação visual captada, numa lógica de construção de discursos, instrumentos de conhecimento do mundo que nos rodeia. Duncum (2010:11) confirma afirmando que *“o olhar é, portanto, um meio crucial para se entender a nós mesmos como indivíduos e como sociedade”*.

A construção de discursos a partir desse *input* visual implica reconhecer que na imagem residem narrativas, fruto dessa relação dialógica que estabelecemos entre a representação do objecto e o objecto representado. A literacia visual emerge justamente com a interpretação desse diálogo e com uma certa fluidez na construção de narrativas a partir do estímulo visual. A educação artística caminha agora também nesse sentido, o de educar para a comunicação visual, para a emissão, recepção e descodificação de mensagens visuais, ou seja, para a construção e para a interpretação da imagem enquanto linguagem

3 | NOVAS TENDÊNCIAS DE ILUSTRAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

3.1 | AXIOLOGIA DA IMAGEM: LINGUAGEM UNIVERSAL

“Na história da humanidade é a primeira vez que se produzem imagens com uma consciência e intencionalidade prévias relativamente ao efeito que é expectável produzirem sobre uma audiência global.

Também é verdade que muitos eventos e acontecimentos são projectados a pensar num consumidor global que extravasa completamente o nível local onde são produzidos”. (Charréu, 2007:6)

Retomando o modelo comunicacional anteriormente abordado, o mundo actual caracteriza-se pela produção de mensagens a uma escala globalizada. Temos, actualmente, consciência do impacto que poderá advir de uma mensagem difundida a uma escala global e convivemos agora com relativa familiaridade com esta evidência.

⁹ Tradução a partir do original: *“Leer visualmente quiere decir entender la relación comunicativa que se establece entre la representación de la realidad y la expresión de nuestra propia realidad”*.

Esta comunicação à escala global processa-se em canais diversos e sob miríades de combinações entre linguagem verbal e não-verbal. A grande parte das mensagens chega-nos, aliás, inscrita em suportes mistos, articulando, a maioria das vezes, mais do que um código.

Parece-nos, de facto, que a característica mais determinante na comunicação do século XXI, é esse reconhecimento de que a mensagem se reproduz a uma escala global e que portanto, como emissores ou como receptores, sentimos essa amplitude dimensional ou, como refere Charréu (2007:6), uma recente “*consciência e intencionalidade*” no que concerne à produção de mensagens.

O poder comunicativo e informativo da imagem tem sido intensamente reflectido e investigado em áreas de estudo distintas - Comunicação, *Marketing*, Filosofia, Psicologia, Sociologia, e outras.

A mensagem visual pode informar e, simultaneamente, gerar interpretações, leituras e reflexões. A imagem tem, em si, esse poder de se fazer gravar na memória humana. Exemplos recentes, ocorridos em vários sítios do globo, são demonstrativos dessa universalidade da



FIGURA 4: 11 de Setembro de 2001, Nova Iorque: ataque terrorista reivindicado pela Al Qaeda. 2001, Autor desconhecido
Fonte: <http://brumassintra.blogs.sapo.pt>



FIGURA 5: Índia, *tsunami* no Índico ocorrido em 2004
2004, Arko Datta
Fonte: <http://retalhosdaliliana.blogs.sapo.p>

linguagem visual: o 11 de Setembro de 2001, em Nova Iorque (Figura 4); o *tsunami* no Índico, em 2004 (Figura 5); o grupo de mineiros, soterrados no Chile, em 2010. Recentemente, a morte de Muamar Kadafi, líder da Líbia, proporcionou ao mundo imagens chocantes - captadas com telemóveis ou outros dispositivos de uso corrente - e difundidas, praticamente, em tempo real.

Pelo mundo fora e em várias comunidades, discussões recentes têm sido levadas a cabo, muito por força de acontecimentos como o anteriormente referido. A questão que se coloca actualmente é a da banalização da imagem, decorrente de uma relação de causalidade

entre a (rapidez e amplitude da) difusão e a (ainda) incipiente literacia visual dos receptores a um nível global.

A questão central desta problemática actual e global será, eventualmente, não tanto a banalização da imagem, mas a banalização dos valores basilares das sociedades do mundo que estão, muitas vezes, imersos na aparente simplicidade de uma imagem.

*Uma imagem vale mais do que mil palavras*¹⁰. A imagem contém um valor que não se resume apenas à realidade representada. A imagem torna-se eloquente ao absorver representações da realidade e todo um universo axiológico simbólico, intrínseco a essas representações.

3.2 | O MUNDO ILUSTRADO

*“As culturas urbanas, como o punk, o new wave e a psiquedelia antes disso, deram agora lugar a uma tendência na ilustração que é simbiótica com a música, a moda e o graffiti”*¹¹. (Male, 2007:76)

Diz Barbosa (2011:9’43’): *“A noção da forma como as imagens estão a ser usadas para comunicar ideias, a velocidade a que as imagens viajam actualmente, é essencialmente a linguagem e a estrutura da ilustração”*¹².

O mundo atravessa, actualmente, uma era de universalidade da comunicação e de transversalidade de códigos, fenómenos em grande parte provocados, como já vimos, primeiro, pela rapidez e amplitude da difusão da informação a um nível global e, depois, porque os signos¹³ comunicacionais vão sendo progressivamente nivelados, convergindo para linguagens globais.

Para esta convergência contribui, definitivamente, o fluxo inquantificável de mensagens visuais e - particularizando para o nosso tema de referência - de **ilustrações**, que se reproduzem numa malha global e que, em *simbioses* (Male, 2007) integradas em matizes culturais específicas, formam tendências (*trends*) dentro do contexto não só da comunicação visual – e da ilustração -, mas também da *“música, da moda e do graffiti”* (Male, 2007), entre outras manifestações culturais.

¹⁰ Expressão popular, autor desconhecido.

¹¹ Tradução a partir do original: *“Urban culture, like punk, new wave and psychedelia before that, has now given rise to a trend in illustration that is symbiotic with the music, fashion, graffiti associated with this.”*

¹² Tradução a partir do original: *“The sense of the way images are being used to communicate ideas, the speed at images travel now, is essentially the language of illustration and the structure of illustration.”*

¹³ Entende-se por *signo* (...) a unidade, concreta ou abstracta, real ou imaginária, que, uma vez conhecida, leva ao conhecimento de algo diferente dele mesmo. (Bechara, 2003:28)

“A ilustração sempre se constituiu como um importante meio de comunicação visual para a humanidade.”¹⁴ (Gröller & Viola, 2005).

Há questões que, originando debates algo arrebatados, decorrem da conceptualização em torno da ilustração, do que a ilustração é ou não é, que lugar ocupa no panorama da visualidade e, principalmente, de que forma é que a ilustração se cruza, ou não, com a arte.

Para a nossa reflexão, consideraremos que a ilustração se constitui, efectivamente, *“como um importante meio da comunicação visual”* (Gröller & Viola, 2005) bem como que um dos seus propósitos será o de *“gerar imagens expressivas que, efectivamente, transmitam determinada informação ao observador, através da visão”¹⁵* (Gröller & Viola, 2005).

Acrescentamos algumas considerações.

Parece-nos que a ilustração se constitui de alguma organicidade, desde que estabelece com o seu interlocutor uma relação dialógica e discursiva. Parafraseando-nos (Cfr. Ponto 2.3), é necessário reconhecer que na ilustração residem narrativas, e que estas se produzem ou reproduzem em interpretações sucessivas, por parte dos seus interlocutores.

É possível que num diálogo com a ilustração de Joe Sorren (Figura 6), se descubram as razões de um rosto tão tranquilo. Talvez a ilustração nos diga que a tranquilidade, por vezes, é a aparência enganadora de um coração-turbilhão. Talvez nos lembremos que conhecemos alguém assim, de cabelo lilás. Talvez a ilustração nos diga que sim, que ela é essa pessoa que conhecemos. E que, na verdade, nunca pintou. Diz a ilustração: - Acredita... Esta é a primeira vez que pego numa paleta.

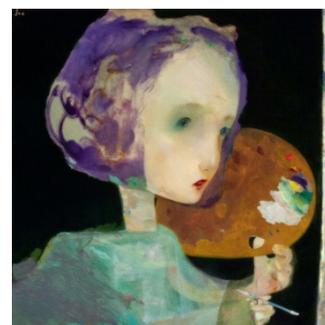


FIGURA 6: “Something in the way”
Joe Sorren

3.3 | A VISUALIDADE DO TEXTO E A TEXTUALIDADE DA IMAGEM

“Toda a imagem na medida que fala tem uma dimensão textual, todo o texto na medida em que cria imagens tem uma dimensão imagética”. (Coelho, 2002:829)

¹⁴ Tradução a partir do original: *“Illustration has always been an important visual communication medium for humans.”*

¹⁵ Tradução a partir do original: *“The images that effectively convey certain information via the visual channel to the human observer.”*

As palavras de Coelho (2002:829) apontam para um denominador comum entre a ilustração e o texto que é, como já falámos anteriormente, a narrativa. A interacção entre os dois códigos - textual e imagético -, numa mesma narrativa, tende a ser simbiótica, recíproca, dialogante (Figura 7).

Podemos dizer que, no que toca a relação entre ilustração e texto, o todo é maior que a soma das partes.

Esta articulação pode ser e, regra geral, é efectivamente, profundamente enriquecedora para a narrativa, tanto mais quando esta articulação consegue proporcionar leituras convergentes.

As novas tendências de ilustração recorrem frequentemente às figuras de estilo - como a metáfora ou a hipérbole (Figura 8) - com francos resultados no que toca à expressividade. Este recurso, largamente utilizado na ilustração contemporânea, parte do pressuposto que a grande massa dos receptores reconhece, efectivamente, essas figuras de estilo dentro da sua cultura visual.

Referimos ainda a articulação entre texto e imagem na qual a presença do texto se torna uma *presença ilustrada*, por assim dizer (Figura 9). São ilustrações em que o texto - que é, regra geral, protagonista apenas da dimensão verbal da ilustração - entra pelo campo da imagética. Ou será o contrário?



FIGURA 7: "Para onde vamos quando desaparecemos?"
Isabel Minhós Martins, Madalena Matoso



FIGURA 8: S/ título
Alan Carline



FIGURA 9: "Paris"
Linda Zacks

4 | EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

4.1 | O ALUNO ILUSTRADOR

“Para estimular a criatividade individual e em grupo, o professor pode ensinar o aluno a reflectir e pensar previamente sobre o problema ou situação a resolver, criar a disposição de ânimo e a abertura mental para admitir outras ideias e saber rejeitar as preconcebidas, ajudá-lo a ser receptivo às ideias dos outros e a comunicar a produção criativa. Pôr de lado a aprendizagem autoritária, não quer dizer eliminar o respeito pelas normas e regras estabelecidas”. (Coelho, 2008:24)

Por tudo o que foi considerado anteriormente e reproduzindo a nossa reflexão no âmbito da **educação artística**, pensamos que é importante a disponibilização - aos alunos - de plataformas de reflexão, na medida em que estes devem ser incentivados a compreender a relevância do modelo de comunicação, particularmente da comunicação visual, e a reconhecerem-se como emissores e como receptores – o que equivale a dizer como produtores e interpretadores de mensagens (Figura 10).

O aluno deve ser incentivado a pesquisar, a aprender, a conhecer além do visível, além do que está mais perto dele. O professor de Artes Visuais deverá direccioná-lo nessa conduta proactiva extremamente valiosa.

“Educaionalmente, é esta elaboração mental que interessa e não o produto final, a obra criada depois de terminada”. (Sousa, 2003:170)

No âmbito da educação artística, o processo adquire centralidade.

Parece-nos que, no que se refere à didáctica das Artes Visuais, o procedimento mais construtivo na educação do jovem aluno, caminha no sentido da valorização do processo enquanto metodologia, em detrimento do produto final.

O professor poderá trabalhar com o aluno para que este seja bem sucedido na organização do seu pensamento, no planeamento, na planificação. O aluno deverá adquirir competências que apontem para capacidades como imaginar, projectar, fasear, prever, concretizar o produto.

Interessa que no final do trabalho o aluno constate que o produto, a concretização, vai de encontro ao esperado e que não defrauda as expectativas criadas pelo próprio. Esta é a importância da concretização nesta fase da educação artística. O produto não é importante, não é essencial em si. É essencial



FIGURA 10: Ilustração realizada por uma aluna de Desenho A, 11.º ano, ESDG, Beja
Ilustração do conto de .M. Ondina Braga “A Trança”

como correspondência da idealização que o próprio aluno construiu ao longo do processo.

Apenas a observação e auto-crítica do aluno sobre o seu processo criativo poderá melhorá-lo, *afiná-lo*. O aluno deve identificar os problemas ocorridos anteriormente para depois poder corrigi-los, num processo efectivo de aprendizagem.

4.2 | EXPERIMENTAÇÃO: PRÁTICA E TEORIA

“A arte enquanto conhecimento do ser humano, do mundo, articula as dimensões, teórica e prática da criação artística. A dimensão teórica abrange a abstracção, a planificação, a intencionalidade do fazer/trabalhar/construir artístico. A reflexão na acção criadora, a reflexão sobre essa mesma acção, a imaginação, o saber metacognitivo. A dimensão prática traduzindo-se pela ascensão do abstracto ao concreto, pela influência em determinadas técnicas, pelo domínio de um certo “saber fazer” artístico”. (Coelho, 2008:25)

O aluno mostra-se muitas vezes inseguro em relação à sua própria prestação e a si próprio; aos objectivos que consegue ou não atingir. Esta insegurança consegue, por vezes, tornar-se avassaladora e paralisante para o aluno. Faz parte do seu processo de transição, de crescimento e de afirmação da identidade. Julgamos que o papel do professor é essencial para o reconhecimento dos esforços do aluno, no que toca tanto ao processo criativo, como à execução.

Nesse sentido, julgamos que será da maior relevância sensibilizar o docente para o incentivo e o reforço positivo ao aluno. Fazê-lo reconhecer que não deve recear a sua própria criação, o seu próprio processo criativo, que deve trabalhar empenhadamente para aprofundar a sua técnica com o objectivo de poder concretizar a sua imagem mental (Figura 11), que a sua criatividade não deverá ser reprimida ou bloqueada, pelos seus *instrumentos* (olho, mão, meio e suporte).

Em última análise, o meio e o suporte deverão estar ao serviço do processo criativo do aluno, ou seja, o processo criativo não deverá ser defraudado pela técnica incipiente.



FIGURA 11: Ilustração realizada por um aluno Desenho A, 11.º ano, ESGD, Beja
Ilustração do conto de .M. Ondina Braga “A Trança”

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS AO DESENVOLVIMENTO TEMÁTICO

“As imagens metafóricas trabalham no nosso espírito, dão forma ao nosso pensamento e constituem a sua essência”. (Bronowski, 1983:28)

Para considerações finais deixamos apenas uma breve alusão que consideramos relevante no contexto educativo.

Parece-nos importante que o docente reconheça e lembre que o adolescente é um indivíduo em transição, que procura a sua identidade, num caminho para uma maturidade que lhe é ainda desconhecida. O professor poderá fornecer vários pontos de partida ao aluno, para que ele consiga traçar o seu caminho de aprendizagens.

Enquanto educadores, devemos lembrar-nos da responsabilidade de acompanhar essa transição. Procuremos fornecer alternativas, permitir que o jovem construa leituras da realidade, numa lógica de crescimento e de maturidade.

PARTE III: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

“A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.” (Nóvoa, 1995:25)

CAPÍTULO I: PES NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE DIOGO DE GOUVEIA

1 | CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

1.1 | BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

“Em geral, as reformas de Passos Manuel denotam a preocupação ansiosa de renovar, através da escola, a sociedade portuguesa, revelam a consciência da urgência dessa renovação que o impelia a fazer muito em pouco tempo, um tanto apressadamente, sem estruturas básicas capazes de ampararem e de acompanharem a transformação.” (Carvalho, 2008:566)

Escreve Rómulo de Carvalho, na sua “História do Ensino em Portugal” que ao deputado nortenho – futuramente, Ministro do Reino - Passos Manuel, se ficou a dever “*o maior conjunto de providências destinadas a impulsionar o ensino em Portugal, em todos os seus graus, dentro do espírito da Revolução* [de Setembro, em 1836]” (Carvalho, 2008:560).

Passos Manuel antevia a urgência do combate à iliteracia do país, verdadeiro obstáculo ao progresso da nação e às necessárias reformas que iam tomando lugar num Portugal, política e socialmente instável e em mudança. Esta “*ilustração geral*”, como dizia, só era possível quando as “*grandes massas de cidadãos*” tivessem ao seu alcance um ensino direcionado àquelas que Passos Manuel julgava serem as necessidades do país.

A maior notoriedade recaiu sobre a sua reforma no Ensino Secundário uma vez que foi neste contexto que, em 1836, Passos Manuel fundou o diploma criador dos Liceus. Os Liceus não apresentavam um esquema curricular totalmente inovador mas, ainda assim, era notória uma inclinação para incluir matérias menos ancoradas no tradicional ensino erudito – que até então tinha “*profundíssimas raízes no nosso meio cultural*” (Carvalho, 2008:564). Os esquemas curriculares propostos para o Ensino Liceal apresentavam, além das matérias próprias de uma academia mais clássica, conteúdos que no contexto das Ciências Naturais, das Ciências Físico-químicas e, mais tarde, das Ciências Matemáticas, pudessem ter aplicação prática e técnica às Artes e Ofícios. Segundo Passos Manuel, estas matérias, longe da “*erudição estéril*” de outros currículos, possuíam “*os elementos científicos e técnicos indispensáveis aos usos da vida no estado actual das sociedades*”.

Os Liceus começaram a ser instituídos em 1840, primeiro em Lisboa e depois nos restantes distritos de Portugal Continental e Insular. Em 1851, já a quase totalidade de Liceus – exceptuavam-se os Liceus de Viseu e de Vila Real – funcionavam em edifícios propriedade do Estado.

1.2 | DIOGO DE GOUVEIA

Diogo de Gouveia nasceu em Beja no ano de 1471 e viria a falecer em Lisboa no ano de 1557. Conhecido como Diogo de Gouveia, o Velho – designação que o distingue de Diogo de Gouveia, o Moço, seu sobrinho e, igualmente, figura notável do seu tempo – era filho de Antão de Gouveia, cavaleiro da Ordem de Cristo e que se havia fixado em Beja.

Diogo de Gouveia foi um dos primeiros bolseiros portugueses a estudar em Paris, primeiro no Collège Montaigu e, posteriormente, na Sorbonne, então destacado núcleo da Universidade de Paris onde exerceu os cargos de Mestre de Artes, de Bibliotecário e de Reitor.

Diogo de Gouveia foi professor de Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus e de S. Francisco Xavier, o Apóstolo das Índias. Diogo de Gouveia teve, aliás grande responsabilidade sobre a vinda dos Jesuítas para Portugal, já que defendeu junto de D. João III a importância dessa nova organização clerical para converter os povos de além-mar.

O seu percurso é de enorme notabilidade – mesmo fora do meio académico – já que Diogo de Gouveia mantinha funções de diplomata ao serviço da casa real portuguesa. Exemplo dessa nobre função foi a sua presença como embaixador do Rei D. João III, no Concílio de Trento.

A vida de Diogo de Gouveia permanece como o percurso de um humanista português que era um destacado pedagogo, teólogo e diplomata no panorama renascentista europeu.



FIGURA 12: Diogo de Gouveia

1.3 | CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO

O Liceu Nacional de Beja - hoje Escola Secundária de Diogo de Gouveia - havia funcionado, desde 1852, em cinco edifícios diferentes até ser construído, em 1937, o edifício modernista projetado pelo Arquitecto Cristino da Silva e que até ao dia de hoje acolhe parte da população estudantil da cidade de Beja.

Ao longo dos anos foi alvo de acentuadas obras de melhoramentos e ampliação e, muito recentemente, no ano lectivo de 2009/2010, e dentro do âmbito do *Programa de Modernização do Parque Escolar Destinado ao Ensino Secundário*, do Ministério da Educação e Ciência, a ESDG foi objeto de intervenções que visaram, entre outros objetivos, “*requalificar e modernizar os edifícios das escolas com Ensino Secundário, repondo a eficácia física e funcional (...)*”, “*abrir a Escola à comunidade, criando condições para uma maior articulação com o meio envolvente (...)*” e “*criar um novo modelo de gestão das instalações, garantindo uma otimização de recursos instalados (...)*”¹⁶.

¹⁶ In: Página de Internet da empresa pública Parque Escolar, no separador *Missão e Objectivos* [Consultado em 22.04.2012]

Actualmente, e com a finalização das intervenções mencionadas anteriormente, a ESDG apresenta-se como um espaço revitalizado e modernizado, capaz de responder às solicitações multidisciplinares da comunidade escolar.

No âmbito do programa mencionado, a ESDG ficou inserida na tipologia “Liceus Históricos” e a coordenação de projecto ficou a cargo do Arquitecto Pedro Viana Botelho.

As infraestruturas do espaço escolar distribuem-se agora por três pisos que agregam as áreas desportivas, as áreas sociais e de restauração, a biblioteca e áreas polivalentes, as áreas de docentes e administrativas, a zona de salas de aulas, a área de oficinas, o Centro de Novas Oportunidades e os espaços adequados às especificidades do ensino de ciências, de tecnologias e de artes. Para descrição mais pormenorizada do espaço físico da ESDG, consultar o seu Regulamento Interno (ESDG, 2010b:14) disponível no Arquivo 3.

Esta articulação dos volumes existentes com as novas construções (ver Anexo Digital 3) destina-se a criar *“as condições espaço funcionais e de segurança que permitem a abertura da escola à comunidade, em horários pós e extra curriculares, no âmbito das atividades associadas à formação pós laboral, aos eventos culturais e sociais e ao desporto.”*¹⁷

1.4 | COMUNIDADE ESCOLAR

No ano lectivo de 2011/ 2012, a ESDG contou com um corpo discente composto por 817 alunos, distribuídos pelo 3.º Ciclo e Ensino Secundário, sendo que o número de alunos a frequentar o Ensino Secundário ultrapassa largamente o número de alunos que frequenta o 3.º Ciclo.

O número de funcionários pertencentes ao corpo não-docente foi este ano lectivo de 37 elementos, sendo que aproximadamente uma terça parte são Assistentes Técnicos e os restantes cumprem as funções de Assistentes Operacionais.

O corpo docente integra cem profissionais que se distribuem por quatro departamentos diferentes: Línguas, Ciências Sociais e Humanas, Matemática e Ciências Experimentais e Expressões. Integrado neste último departamento encontra-se o grupo de Artes Visuais que conta com seis docentes.

A escola conta ainda com o dinamismo da Associação de Antigos Alunos do Liceu de Beja que, entre outros eventos, revitaliza a Festa do Galo, cuja primeira edição data já de 1950.

¹⁷ In: Página de Internet da empresa pública Parque Escolar [Consultado em 22.04.2012]

A Associação de Estudantes e a Associação de Pais e Encarregados de Educação, embora instituídas, têm demonstrado até à data um índice de actividade muito reduzido, situação que levanta alguma preocupação à restante comunidade escolar, conforme o que é expresso no PE (ESDG, 2010a:18) (disponível no Arquivo 5).

1.5 | SOBRE O PROJECTO EDUCATIVO

Segundo o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, Capítulo II, Artigo 9.º, na alínea a) do número 1 (ver Arquivo 4), o PE define-se como “*o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa*”. Desta forma, para o agrupamento de escolas ou para a escola não agrupada, o PE assume-se como o documento orientador daquelas que são as suas linhas estruturantes, definidoras dos seus códigos identitários e dos processos operacionais que implementam esses códigos.

O PE da ESDG continua, nesta edição, – e à semelhança das que a precederam - a orientar-se segundo uma ideia axial que rege a postura da instituição: **HUMANIZAR A ESCOLA**.

Poderemos questionar: humanizar como? Que direcções tomar nesta acção humanizadora que, com certeza, se pretende ampliada para o meio envolvente, repercutindo-se no meio *peri* comunidade escolar? Que campos operacionais se podem definir para que esta ideia chave possa emanar da acção educativa desenvolvida no seio da comunidade escolar? No PE clarifica-se que a escola se humaniza “*projectando na sociedade valores de cidadania, participação, globalização e sustentabilidade*” (ESDG, 2010a:5) (ver Arquivo 5). Para um professor em formação - e no exercício de uma pedagogia reflexiva - estas palavras ecoam no auto-conceito profissional e naquela que se define como a sua *filosofia de ensino*, assumindo assim a proeminência que lhes é devida.

Humanizar a escola. É talvez nestas palavras - mais do que no domínio das mensagens científicas e dos conteúdos programáticos com elas relacionados – que o receio de falhar se vai insinuando. Como projecto de educação, a humanização da escola deverá gozar sempre de lugar primordial, peça chave de um processo moldador da sociedade, na medida em que esta reflectirá sempre essa acção educacional.

1.6 | ENSINO SECUNDÁRIO E CURSOS CIENTÍFICO-HUMANÍSTICOS

Pelo Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto (ver Arquivo 6), ficou estabelecido que o regime de escolaridade obrigatória abrangeria as crianças e jovens na faixa etária dos 6 aos 18 anos. Desta forma, a obrigatoriedade de frequência escolar cessa apenas quando o jovem atinge a idade de 18 anos ou quando lhe é conferido diploma que certifique a habilitação ao nível do Ensino Secundário ou equivalente.

O Ensino Secundário compreende os Cursos Científico-Humanísticos, os Cursos Tecnológicos, os Cursos Artísticos Especializados e os Cursos Profissionais.

Para além dos referidos, existe ainda o Ensino Secundário Recorrente que visa *“proporcionar uma segunda oportunidade de formação, permitindo conciliar a frequência de estudos com uma actividade profissional”*¹⁸. Essa oferta compreende os Cursos Científico-Humanísticos, os Cursos Tecnológicos e os Cursos Artísticos Especializados.

Por último, os Cursos de Educação e Formação (CEF) visam apresentar aos jovens, alternativas diferenciadas para o cumprimento da escolaridade obrigatória, em simultâneo com a certificação em áreas profissionais qualificadas.

Os Cursos Científico-Humanísticos são especificamente direccionados para o prosseguimento de estudos no Ensino Superior e dividem-se em Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais. São estruturados sobre uma matriz curricular comum (ver Anexo Digital 4) que compreende as componentes de formação geral e específica, sendo que a componente geral é comum aos quatro cursos e as específicas variam entre eles.

A matriz curricular do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais (ver Anexo Digital 5) compreende as disciplinas da componente comum – Português, Língua Estrangeira I, II ou III, Filosofia e Educação Física – e as disciplinas da componente específica – Desenho A e três disciplinas optativas.

2 | ENQUADRAMENTO DO CONTEXTO PEDAGÓGICO

2.1 | A DOCENTE COOPERANTE

¹⁸ In: Página de Internet da Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, *Oferta Formativa e Currículo* (Consultado em 28/03/2012 [<http://www.dgicd.minedu.pt/ensinossecundario/index.php?s=directorio&pid=1>])

Ao serviço desde 1979 (ver Anexo Digital 6), a Professora Isabel Pombeiro Monge exerceu, desde então, as suas funções ao nível do 2.º Ciclo, do 3.º Ciclo e do Ensino Secundário. Com licenciatura em Design de Interiores e Equipamento Geral e mestrado em Cultura Visual, leccionou, ao longo dos anos, disciplinas tão diversas como Educação Visual, no 2.º e 3.º Ciclos, História de Arte, História de Arte em Portugal, História e Cultura das Artes, Teoria do Design, Geometria Descritiva, Oficina de Design, Oficina de Artes e Desenho no Ensino Secundário.

Ao longo da sua carreira passou por escolas como a Escola Secundária de Alenquer, a Escola Secundária de Elvas, a Escola Secundária de Ferreira do Alentejo, o Externato de Beringel, o Colégio Luso-Britânico de Elvas e a Escola EB 2,3 de Santiago Maior, em Beja. Conta também com larga experiência no âmbito do Ensino Profissional: ao longo dos seus anos de serviço passou já pelas Escolas Profissionais de Serpa, de Cuba e de Alvito.

Na sua carreira, a Professora Isabel ocupou cargos tão diversos como Directora de Turma, Delegada de Disciplina, Chefe de Departamento / Coordenadora de Grupo, Responsável da Área Disciplinar, Delegada de Instalações e Orientadora de Estágios Pedagógicos.

Esta longa experiência transparece, de resto, na forma como a Professora Isabel gere o tempo e o espaço da sala de aula, mantendo, para com o grupo de alunos, uma atitude serena, embora firme e segura. Os alunos sentem-se, notoriamente, à vontade no seio da relação professora / aluno, respondendo efectivamente às solicitações feitas pela docente. Importante notar que é com bastante fluidez que a Professora Isabel mantém um ambiente disciplinado na sua sala de aula.

Na recepção aos alunos em PES pela Universidade de Évora, a Professora Isabel mostrou grande disponibilidade e empatia pelos alunos que acolheu, disponibilizando, incansavelmente, recursos e documentos de apoio à prática pedagógica.

2.2 | OBSERVAÇÃO: CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A turma F do 11.º ano, do curso científico-humanístico de Artes Visuais é constituída por 32 alunos, tendo uma das alunas sido transferida no início do ano lectivo. Dos restantes 31 alunos apenas 23 frequentam a disciplina de Desenho A.

O grupo é constituído maioritariamente por elementos do sexo feminino, sendo que do total de 23 alunos apenas dois são do sexo masculino.

Apenas quatro alunos residem na cidade de Beja. Os restantes 19 alunos distribuem-se pelos concelhos de Cuba, Serpa, Castro Verde, Ferreira do Alentejo e Aljustrel. A maioria dos alunos pertence a agregados familiares de tipologia biparental sendo que apenas duas alunas pertencem a agregados familiares monoparentais.

O grupo não apresenta problemas de saúde proeminentes havendo no entanto seis elementos com problemas de origem alergológica, um elemento com dislexia e outro elemento com um problema de origem cardíaca. Treze dos alunos registam algum tipo de problema ao nível do aparelho visual.

Alguns alunos pertencem a agregados familiares em que um dos pais se encontra desempregado. Com alguma frequência, a generalidade dos alunos demonstram no seu discurso ou nas suas atitudes algumas dificuldades de ordem financeira. Como exemplo refere-se alguma relutância em adquirir novo material ou em consumir aquele de que dispõem. Nessa altura e em conversa informal, os próprios alunos referem essas dificuldades financeiras em que os seus agregados familiares se encontram. Mais se agrava esta situação se tivermos em conta as despesas adicionais em deslocações e refeições fora de casa uma vez que, como referido anteriormente, a grande maioria reside fora da cidade.

Justamente esta condição residencial acaba por reflectir-se com um impacto não desprezível no estado anímico dos alunos, já que numa base diária têm de se levantar muito cedo – perto das 6 horas da manhã – e sujeitar-se à viagem que os trará até ao local no qual frequentam a escola. Em muitos dos casos essa viagem nunca será menos do que 45 minutos.

Logicamente, considerou-se que esta circunstância deveria ser uma condicionante na atribuição de trabalho autónomo (em casa) dado que são muitas vezes notórios algum desgaste e algum cansaço provocados por essa rotina diária.

O comportamento da turma é muito positivo, colaboram em todas as tarefas e empenham-se nas actividades que lhes são propostas. A recepção a alguém estranho à sala decorreu com grande normalidade e até com entusiasmo e curiosidade.

É uma turma sem casos preocupantes no que toca ao aproveitamento global na totalidade de disciplinas, embora se registem alguns casos de repetências em anos anteriores.

Alguns alunos mostram uma grande preferência por áreas como Design de Moda, Ilustração, Desenho e Fotografia e são essas áreas que designam como perspectivas para uma futura carreira. Uma das alunas mostra-se indecisa entre o Design de Moda e em prosseguir estudos superiores na área da Música. Outra aluna refere que deseja mudar de área de estudos e que no Ensino Superior pretende estudar Psicologia.

Nota: No presente relatório os alunos desta turma serão nomeados de A a Z evitando assim a utilização dos seus nomes reais.

2.3 | A DISCIPLINA DE DESENHO A

Com uma carga horária semanal de 315 minutos, a disciplina de Desenho A é trianual e é a única disciplina da componente específica do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais que não é optativa. O seu programa divide-se em duas secções distintas: Desenho A: 10.º Ano, homologado em 2001 (Arquivo 7), e Desenho A: 11.º e 12.º Anos (Arquivo 8), homologado em 2002, ambos da autoria de Artur Ramos (Coordenador), João Paulo Queiroz, Sofia Namora Barros e Vítor dos Reis.

O programa está estruturado em quatro partes: a Introdução, a Apresentação do Programa, o Desenvolvimento do Programa e a Bibliografia.

A Apresentação do Programa é composta pelos seguintes temas: Finalidades, Objectivos, Visão Geral das Áreas, dos Conteúdos e dos Temas, Sugestões Metodológicas Gerais, Competências a Desenvolver, Avaliação e Recursos.

O Desenvolvimento do Programa integra os Conteúdos e Temas, a Gestão do Programa e as Sugestões Metodológicas Específicas.

Por fim, na Bibliografia são aconselhados uma série de títulos dirigidos aos diversos temas: a Visão, as Matérias, os Procedimentos, a Sintaxe e o Sentido.

No programa de Desenho A sintetiza-se esquematicamente e com bastante clareza a abordagem que se propõe para a didáctica da disciplina (ver Figura 13).

Assim se verifica que os conteúdos programáticos (Visão, Materiais, Procedimentos, Sintaxe e Sentido) são transversais às três áreas de exploração propostas para a didáctica da disciplina de Desenho A nos três anos do Ensino Secundário. Na abordagem aos conteúdos estão, assim, previstos os enquadramentos temáticos adequados às especificidades de cada um.

Este esquema auxilia o professor a desenvolver uma visão global e integral sobre o programa de Desenho A e acaba por flexibilizar as abordagens aos conteúdos, permitindo alguma plasticidade no desenho das actividades ou das unidades didácticas.

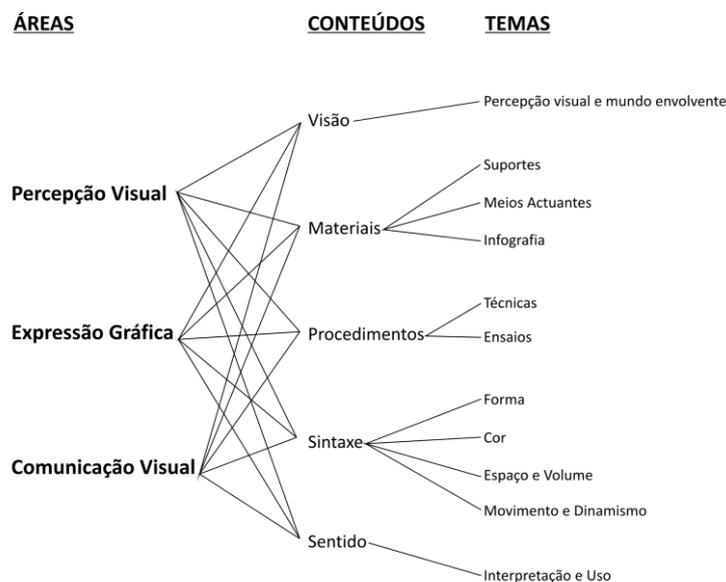


FIGURA 13: Áreas, conteúdos e temas (10.º, 11.º e 12.º anos)
In: Programa de Desenho A 10.º ano, página 4

2.4 | AULA DE DIAGNÓSTICO: TEMÁTICAS TRANSVERSAIS

Nesta primeira sessão - leccionada no dia 10.10.2011, com a duração de 90 minutos – deu-se continuidade à temática de representação do corpo humano, desenvolvida pela Professora Isabel nas sessões anteriores. Esta aula serviu também o propósito de realizar uma aferição diagnóstica qualitativa sobre as práticas de expressão e representação do grupo, a fluidez no exercício dessas práticas, a interação entre os intervenientes em sala de aula, a motivação para novos enunciados.

Durante os 90 minutos da aula abordaram-se temas estruturantes para os conteúdos genéricos que integram o programa de Desenho A e que são transversais ao triénio contemplado pela disciplina como o enquadramento, a proporcionalidade e a não proporcionalidade, bem como algumas reflexões sobre a utilização do diário gráfico e sobre a importância do desenho sistemático para a aquisição de fluência na prática desenhista. A planificação da sessão pode ser consultada no Anexo Digital 7.

Após uma breve apresentação das temáticas a abordar, iniciou-se uma conversa informal sobre as práticas de desenho e sobre as vantagens da utilização do caderno gráfico. Houve ainda oportunidade para trocar impressões sobre as vantagens das boas práticas no exercício do desenho sistemático.

Foram expostas aos alunos algumas noções prévias sobre enquadramento, composição e gestão do espaço no suporte escolhido para trabalhar e também sobre proporcionalidade e não proporcionalidade e de que formas estes conceitos poderão sustentar a expressividade do desenho. Foi distribuída aos alunos uma ficha de apoio aos conteúdos tratados (Anexo Digital 8) e foram visualizados alguns exemplos numa breve apresentação no computador (Anexo Digital 9).

Recorrendo a manequins articulados os alunos iniciaram uma série de exercícios de representação da figura humana que partiu de um primeiro exercício de carácter lúdico e de interacção entre os intervenientes, que teve como objectivo imprimir algum ritmo e à vontade ao grupo e que funcionou como um exercício de “aquecimento” da mão.

Seguiram-se vários exercícios em que foram pedidos desenhos com vários tempos de execução e com vários enquadramentos. Foi pedido um exercício no qual se recorresse à não proporcionalidade, considerando os exemplos vistos anteriormente.

Houve ainda tempo para uma breve abordagem, individual e de grupo, às actividades realizadas (dificuldades, aprendizagens, apreciações, etc.).

Este primeiro contacto foi importante na construção de uma relação pedagógica estável e de confiança. Os alunos mostraram-se desde logo à vontade, sem sinais de ansiedade ou de indisciplina e extremamente cooperantes com o que lhes era pedido. Expuseram as suas ideias e falaram das suas experiências e práticas de desenho e houve ainda tempo para mostrarem alguns pormenores dos seus cadernos gráficos. Alguns deles fazem uma utilização regular e assídua do caderno gráfico, os que não o fazem justificam-se com alguma falta de tempo. Na prática, no entanto, foi evidente alguma insegurança no desenho e que nalguns casos chegou mesmo a tocar a incipiência: muitos dos alunos possuem pouca noção da folha de papel e do espaço a utilizar no desenho (por exemplo, desenhando um objecto muito pequeno no centro da folha), exploram pouco os movimentos mais amplos do braço acabando por realizar traços curtos e inseguros e abordam o desenho com um receio evidente.

3 | A UNIDADE DIDÁCTICA “LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO”

3.1 | OBSERVAÇÕES PRÉVIAS

“Pelo contrário, o indivíduo deverá ser estimulado a descobrir significados sob a sua livre espontaneidade. Isto, no sentido em que o indivíduo gira o seu conhecimento de dentro para fora e não de fora para dentro – não se quer com isto dizer que o conhecimento provenha só dos recursos subjectivos, mas sim

que há a necessidade de transformar essa subjectividade em objectividade pela experiência de autoria e não de reprodução. Esta atitude não anula a concepção, mas implica, além dela, uma permanente crítica.” (Rodrigues, 2011:22)

A Unidade Didáctica “LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO” (ver Anexo Digital 10) foi elaborada sobre a matriz da Planificação de Actividades (Anexo Digital 11) fornecida pela docente cooperante e de acordo com o conteúdo programático da disciplina de Desenho A, homologado pelo Ministério da Educação. Neste contexto, é importante referir que, sendo a Unidade Didáctica em questão, centrada nas linguagens ilustrativas e na interpretação e na construção de mensagens visuais, o conteúdo de fundo nunca deixou, no entanto, de ser a representação da figura humana, aqui particularmente, uma representação interpretativa.

Com base no desenvolvimento teórico e nas reflexões sobre a temática apresentada na Parte II deste documento – ***A narrativa visual e a representação interpretativa: o contributo das novas tendências da ilustração para o pensamento crítico nos adolescentes*** – pretendia-se que a Unidade Didáctica elaborada conseguisse irradiar desse referencial centrado no aluno e nos seus processos interpretativos, criativos e produtivos.

Foi nessa lógica de processo que se desenvolveu a referida Unidade: por ser dividida em três sub-unidades – que se pretendiam de algum carácter evolutivo – deveria o aluno ser direccionado para um processo de maturação criativa, que lhe permitisse alcançar os resultados finais definidos pelo próprio aluno e pelo grupo turma.

“A sala de aula tem de ser um laboratório de experiências no campo das artes visuais”. (Almeida, 1980:64)

O “LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO” foi pensado como espaço de experimentação, livre ou direccionada, no qual os alunos pudessem explorar as técnicas e os conceitos possíveis no âmbito da Ilustração. Pretendia-se, principalmente, que procurassem soluções para o tratamento da figura humana, recorrendo a processos de síntese (ampliação, sobreposição, acentuação, articulação palavra/imagem, construção de texturas, objectos e ambientes) que permitissem transformar e interpretar o visível. Da mesma forma, o aluno deveria procurar e experimentar técnicas e formas de tratamento do fundo, dos elementos tipográficos, de personagens e cenários, visando a construção de narrativas visuais.

Para um desenvolvimento de uma visão globalizante sobre o trabalho desenvolvido, apresentam-se no ponto seguinte as sub-unidades de trabalho detalhadas.

3.2 | ACTIVIDADES NO ÂMBITO DA UNIDADE DIDÁCTICA

3.2.1 | LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO | “Observação e Análise”

A sub-unidade “**Observação e Análise**”, com a duração de 90 minutos, consistiu numa primeira abordagem ao âmbito da Ilustração e foi leccionada na Sessão 1 da Unidade Didáctica, no dia 22.11.2011 (Anexo Digital 10, páginas 2 e 3).

Pretendia-se que no final desta sub-unidade os alunos tivessem desenvolvido algumas reflexões sobre os conceitos de *desenho* e *ilustração* e que pudessem reconhecer algumas das principais características formais da Ilustração tais como as suas aplicações e as suas figuras de estilo.

Interessava também que os alunos desenvolvessem capacidades de observação, análise e síntese na recolha de dados e que aplicassem critérios no registo da informação analisada.

Inicialmente foi distribuída uma ficha informativa (ver Anexo Digital 12) relacionada com a temática central da Unidade Didáctica onde constavam com maior detalhe alguns conceitos referentes às funções atribuídas à Ilustração bem como as suas figuras de estilo (hipérbole, metáfora, metonímia e personificação) e as suas aplicações (editorial, infográfica, literatura infanto-juvenil, banda-desenhada). A ficha dispunha ainda de uma listagem de alguns autores nacionais e internacionais que os alunos foram convidados a pesquisar no seu período de trabalho autónomo.

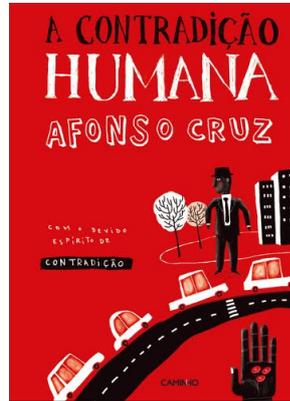
Foram disponibilizados aos alunos vários livros, dentro do âmbito da literatura infanto-juvenil, para que pudessem observar atentamente e analisar as opções gráficas e plásticas tomadas pelos autores (Figura 14).

As observações que os alunos, durante a sua análise, considerassem mais relevantes, seriam registadas na ficha de observação fornecida previamente (Anexo Digital 13).

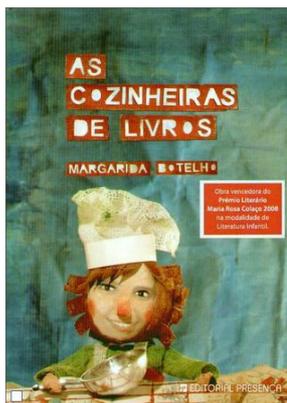
Na ficha estavam indicadas algumas ideias-chave a serem consideradas para as observações: cenários, técnicas de execução, relação tipografia-imagem, linguagem plástica, narrativa visual.



O Senhor das Palavras
Escrito por Isabel Rosas
Ilustrado por Luís Silva



A Contradição Humana
Escrito e ilustrado por Afonso Cruz



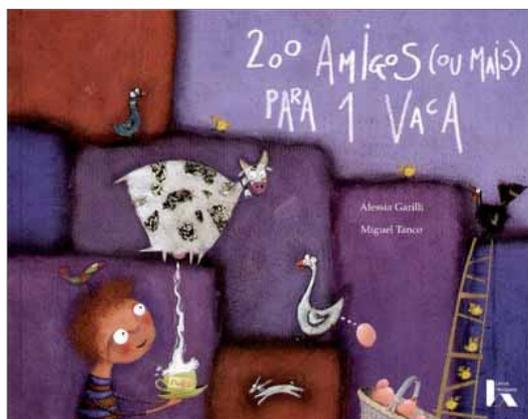
As Cozinheiras de Livros
Escrito e ilustrado por Margarida Botelho



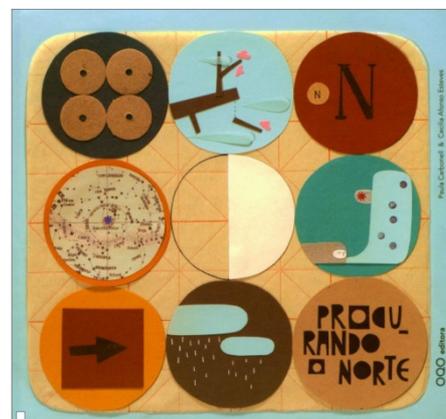
A Princesa de Aljustrel
Escrito por Patacria
Ilustrado por Javier Solchaga



Amor e bondade com cheiro a Madressilva
Escrito por Ana Paula Figueira
Ilustrado por Ana Afonso



200 Amigos ou Mais para uma Vaca
Escrito por Alessia Garilli
Ilustrado por Miguel Tanco



Procurando o Norte
Escrito por Paula Carbonell
Ilustrado por Cecilia Afonso Esteves

FIGURA 14: Literatura infanto-juvenil disponibilizada aos alunos da turma 11.ª F

A reacção entusiástica por parte de alguns alunos ao ser revelada a temática a abordar, constituiu um factor de motivação inicial que, sem dúvida, imprimiu energia ao grupo de trabalho. A resposta à actividade de **“Observação e Análise”** foi de resto bastante positiva.

Foram explicados aos alunos quais os aspectos que deveriam ter em linha de conta nas suas observações, e que esse registo seria importante, essencialmente, para o seu próprio método de trabalho no decurso da unidade. Dessa forma, foi passada a mensagem de que a observação crítica e o registo selectivo deveriam ser ferramentas de trabalho efectivas, da qual eles mais tarde se pudessem valer na prática e que, por esse motivo, deveriam ser criteriosos na sua análise.

A turma interessou-se pela generalidade dos livros disponibilizados e manteve-se concentrada nas suas tarefas durante o tempo de aula.

De assinalar, apenas, que as sessões leccionadas nas terças-feiras, no horário da tarde, das 16h30 às 18h00, eram prejudicadas, ainda que de forma pouco acentuada, pela saída de alguns alunos - residentes a mais de 45 minutos da escola - na tentativa de cumprirem os horários dos seus transportes públicos para casa.

No final da aula, os alunos foram informados do material que deveriam trazer para as próximas sessões: cola, tesoura, meios riscadores e materiais aleatórios que tivessem nas suas casa, e que pudessem empregar na execução das suas ilustrações. Esta informação foi reforçada mais tarde, via correio electrónico. O correio electrónico foi, de resto, um meio de comunicação bastante explorado no contacto com o grupo, revelando-se muito vantajoso.

3.2.2 | LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO | ‘Narrativas Visuais’

A sub-unidade **“Narrativas Visuais”**, com a duração de 225 minutos, consistiu na construção - e posterior ilustração - de uma narrativa e foi leccionada nas Sessões 2 e 3 da Unidade Didáctica, nos dias 28 e 29.11.2011 (Anexo Digital 10, páginas 4 e 5).

Pretendia-se com esta actividade que os alunos reconhecessem a relevância da partilha de ideias e de acções, da entreaajuda e da resolução conjunta de problemas e que, dessa forma, pudessem desenvolver a capacidade de interacção com o grupo na articulação de processos construtivos que visassem a concretização.

Depois de apresentada aos alunos uma breve contextualização do “Laboratório de Ilustração” foi solicitado aos alunos que formassem grupos de dois elementos. Foram aleatoriamente atribuídas a cada grupo cinco palavras-chave: duas pessoas, um animal, um

objecto e um local. Cada grupo deveria construir uma pequena narrativa escrita que tivesse entre 7 a 10 linhas, utilizando, para o efeito, a totalidade das palavras-chave que lhes haviam sido atribuídas. O texto deveria ser registado nos cadernos gráficos.

Mantendo a formação de grupos, foi solicitado aos alunos que cada um realizasse duas pranchas de Ilustração - A4 ou A3 - da narrativa escrita elaborada anteriormente. Para o efeito, deveriam partilhar ideias, resolver problemas e entreajudar-se na concretização da actividade. A criação deveria ser individual (duas pranchas por aluno) mas deveria ser o produto de um processo construtivo do grupo. Nas figuras seguintes (Figuras 15, 16 e 17) apresentam-se alguns dos trabalhos resultantes desta actividade. A totalidade dos trabalhos poderá ser consultada no Anexo Digital 15.

FIGURA 15: LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO | Narrativas Visuais
Ilustração da aluna V

Sem Título | Narrativa elaborada pela aluna V e pelo aluno O
Palavras-Chave: JOÃO, PRIMO, LAGARTIXA, VILA, CARTEIRA
Num certo dia de Verão, o **primo** do João foi visitá-lo. Enquanto brincavam no campo, encontraram uma **lagartixa** em cima de uma pedra, mas esta não era uma lagartixa qualquer. A lagartixa chamava-se Joaquina e era mágica, quando o João a foi tentar agarrar esta gritou: “Ponham-me no chão! Tenho medo de alturas!”. Nesse instante o João largou-a com o susto que acabara de apanhar. Após dois dedos de conversa ficaram muito amigos e levaram-na para sua casa. A traquina Joaquina perdeu-se no meio da casa e com a aflição foi para dentro da **carteira** da mãe do João. Quando esta foi à **vila** comprar pão, ao retirar o dinheiro, deparou-se com a inesperada presença da lagartixa que se assustou e fugiu para dentro da manga do seu casaco. Com o desespero, a mãe do João saltava e gritava de um lado para o outro, foi então que a pobre Josefina caiu para o meio do chão e fugiu. A partir desse dia o João e o primo nunca mais a viram.



FIGURA 16: LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO | Narrativas Visuais
Ilustração da aluna Q

Sem Título | Narrativa elaborada pela aluna Q e pelo aluno G
Palavras-Chave: FRANCISCO, AMIGO, PAPAGAIO, LOJA, DIÁRIO
Querido **Diário**, sou o **Francisco**...
Passou-se mais um dia na minha **loja**. Hoje, para meu grande espanto, apareceu um rapaz da minha idade que queria comprar um **papagaio**. Ao fim de tantas e tantas horas de conversa, descobrimos que tínhamos imensas coisas em comum e, assim, tornámo-nos amigos. Chama-se José, o meu novo **amigo**.

FIGURA 17: LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO | Narrativas Visuais
Ilustração da aluna F

“Na Boca do Lobo” | Narrativa elaborada pela aluna T e pelo aluno F

Palavras-Chave: FILIPE, PAI, GATO, VALE, RELÓGIO

O pai do Filipe decidiu, num belo dia, dar-lhe dois balões com ar quente, que o fariam voar. O Filipe prendeu os balões nos ombros, e lá foi ele a voar, a voar, a voar... O Filipe olha para o seu relógio e vê que já está a voar há muito, muito tempo. Entretanto, no topo do vale, estava uma gata com focinho de lobo, a dormir calmamente. De repente ouve um estrondo! Eram os balões do Filipe! Tinham acabado de ser furados por um pássaro que passou! Nisto, a gata abre a sua grande bocarra para bocejar e ao fechar a boca, engole o Filipe, que tinha havia caído!

A gata fica um pouco desorientada pois não sabia o que tinha acabado de acontecer, só sabia que tinha uma pança muito grande! Foi para casa, por já ser tarde, e ao abrir a porta, o seu marido, o gato, com os olhos muito abertos de espanto diz: “Estás grávida?!” A gata, a única coisa que conseguiu fazer perante aquela estupidez, foi levar a pata à testa e abanar a cabeça!



Os alunos corresponderam ao solicitado na aula anterior e trouxeram o material para darem início à actividade “Narrativas Visuais”. No momento em que lhes foi revelada a natureza do enunciado proposto, reagiram com alguma surpresa e bastante agrado, particularmente na escolha das palavras-chave. Estes foram, aliás, momentos divertidos para todos, uma vez que os alunos tinham de retirar, sem ver, os pequenos papéis, nos quais estavam inscritas as referidas palavras-chave.

Alguns grupos cumpriram o tempo estipulado para a redacção do texto, mas outros ultrapassaram-no largamente. Os que terminaram mais rapidamente iniciaram a preparação do local de trabalho.

Foram criadas duas zonas “laboratoriais” distintas: no fundo da sala existiam já duas mesas de grandes dimensões que se revelaram as ideais para as tarefas que se seguiam (Figuras 18 e 19). Foi ainda acrescentado mais um pequeno conjunto de mesas para servirem de apoio. Os grupos ocuparam as zonas de trabalho e dispuseram o material. O objectivo era construir um banco de recursos materiais de que todos se servissem e pudessem dessa



FIGURAS 18 e 19: LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO | Narrativas Visuais

forma ter acesso a materiais que não tinham sido os próprios a trazer. Esta lógica acabou por criar uma dinâmica de partilha, que era o que se pretendia. No Anexo Digital 16 poderão ser consultados mais alguns registos fotográficos desta actividade.

3.2.3 | LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO | ‘Contos Ilustrados’

A sub-unidade “**Contos Ilustrados**”, com a duração de 270 minutos, consistiu em ilustrar o poema “A Trança”, de Maria Ondina Braga, e foi leccionada nas Sessões 4 e 5 da Unidade Didáctica, nos dias 05 e 12.12.2011 (Anexo Digital 10, páginas 6 e 7).

Se na actividade anterior os alunos ilustravam uma narrativa da sua própria autoria, nesta actividade iriam ilustrar um conto de outro autor. Um dos objectivos para esta actividade era que os alunos reconhecessem a relevância e a responsabilidade de trabalhar com base na obra de autores de elevado reconhecimento no panorama da literatura nacional.

Pretendeu-se também promover a autonomia na aplicação, em contexto prático, de conhecimentos adquiridos anteriormente, simultaneamente à aquisição de novas aprendizagens no âmbito do *saber fazer*.

Os alunos deveriam ser capazes de direccionar o seu trabalho individual para uma concretização de equipa uma vez que a actividade consistia, justamente, em conseguir um produto final, resultado do trabalho articulado de toda a turma. Embora as ilustrações fossem desenvolvidas individualmente, deveria ser mantido um eixo referencial (materiais, técnicas, procedimentos, gama cromática), com vista a um produto final coerente. As diferentes linguagens que coexistirão no produto acabado deverão contribuir para uma concretização do todo.

Após a leitura de uma ficha informativa (Anexo Digital 17) sobre a autora e sobre o seu conto “A Trança”, a turma leu em conjunto o texto sobre o qual se iria trabalhar.

Após a leitura do texto foi altura de convencionar os aspectos gráficos e plásticos de personagens e ambientes. Este exercício proporcionou momentos de debate e trocas de opiniões muito interessantes e durante as quais os alunos liam e reliam o texto com vista a



FIGURA 20: Caracterização de personagens e ambientes do conto “A Trança”

afinar detalhes sobre a narrativa visual a construir. As conclusões foram inscritas no quadro para que todos pudessem transcrevê-las para os seus cadernos gráficos (Figura 20).

O texto foi posteriormente dividido em tantas secções como o número de alunos da turma, ou seja, 23 secções (Anexo Digital 18). Cada aluno deveria dessa forma ilustrar o trecho que lhe havia sido atribuído. Para o efeito os alunos reuniram-se em pequenos grupos para decidir pormenores como a cor das roupas de determinada personagem ou o tipo de mobiliário de determinado ambiente (Figura 21).



FIGURA 21: Reunião de planeamento do trabalho a realizar

Convencionou-se que a ilustração seria realizada em formato A3 ao alto e seriam utilizados exclusivamente meios actuantes aquosos, neste caso aguarela ou aguadas. Antes de iniciar o trabalho prático, os alunos tiveram oportunidade de conhecer algumas ilustrações em aguarela de outros autores através de uma breve apresentação de slides (Anexo Digital 19).

Considerou-se que, previamente a iniciar o trabalho prático, os alunos beneficiariam se o docente demonstrasse algumas boas práticas na execução da técnica da pintura a aguarela e optou-se, por isso, por uma estratégia pedagógica assente no método demonstrativo (Figura 22). O grupo mostrou-se entusiasmado com esta abordagem, colocando questões e partilhando algumas experiências anteriores com a técnica da pintura a aguarela.



FIGURA 22: Demonstração da técnica de pintura a aguarela

Antes de iniciar as ilustrações finais, os alunos foram incentivados a ensaiar o material e a técnica em estudos prévios bem como a explorar diferentes tipos de conceptualizações e abordagens aos seus excertos.

Na Figura 23 podem observar-se algumas das ilustrações realizadas. As restantes ilustrações podem vistas numa curta montagem de som, texto e imagem produzida pela aluna estagiária (Anexo Digital 20). Poderão ser consultados os registos fotográficos relativos à actividade “Contos Ilustrados” no Anexo Digital 21.



FIGURA 23: Ilustrações realizadas no âmbito da actividade “Contos Ilustrados” do LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO

4 | ACTIVIDADES EXTRA-LECTIVAS E ENVOLVIMENTO NA COMUNIDADE

4.1 | XVI COLÓQUIO JUVENIL DE ARTE: EXPOSIÇÃO DE *MAIL ART*

O programa do XVI Colóquio Juvenil de Arte (consultar Arquivo 11), este ano organizado pela Escola Secundária Alcaides de Faria em Barcelos, debruçou-se essencialmente sobre a articulação dos temas arte, política e intervenção e decorreu entre 29 de Fevereiro e 2 de Março.

Além de oferecer a oportunidade de expor os trabalhos desenvolvidos no decorrer do ano lectivo em curso, o evento, intitulado *arte.po.int*, contemplava ainda a realização de uma exposição de Arte Postal (ou *Mail Art*) e, nesse âmbito, a Professora Isabel Monge sugeriu que a aluna estagiária preparasse uma abordagem ao tema referido para que os alunos pudessem desenvolver alguns trabalhos a expor no Colóquio em Barcelos.

Nesse sentido foi distribuída pelos alunos uma ficha informativa sobre o tema (ver Anexo Digital 22) e foram apresentados alguns exemplos de Arte Postal (ver Anexo Digital 23).

A actividade desenvolvida consistiu na execução de trabalhos no âmbito da Arte Postal, nos quais os alunos poderiam optar por técnicas e materiais à sua escolha. Alguns dos trabalhos produzidos podem ser vistos no Anexo Digital 24.



FIGURA 24: Exposição de Arte Postal no XVI Colóquio Juvenil de Arte na Escola Secundária Alcaides de Faria em Barcelos (Fotografia: Professora Isabel Monge)



FIGURA 25: Pormenor do expositor dos alunos da Escola Secundária de Diogo de Gouveia, Beja (Fotografia: Professora Isabel Monge)

4.2 | EXPOSIÇÃO DE TRABALHOS DESENVOLVIDOS NA DISCIPLINA DE DESENHO A

Para a realização da exposição de trabalhos desenvolvidos pelos alunos de Artes Visuais da ESDG foi escolhido o dia 11 de Janeiro, dia em que Nuno Crato - Ministro da Educação, Ensino Superior e Ciência - estaria em Beja para reunir com os directores das escolas da região.



FIGURA 26 e 27: Montagem da exposição dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos de Artes Visuais da ESDG, Beja

FIGURA 28 (à direita): Pormenor da montagem da exposição das ilustrações do conto “A Trança” de Maria Ondina Braga, actividade realizada na UD LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO

A montagem da exposição foi realizada durante a tarde do dia anterior e nela intervieram vários docentes de Artes Visuais, os alunos estagiários do MEAV da Universidade de Évora e os alunos das turmas envolvidas (Figuras 26, 27 e 28).

4.3 | VISITA DE ESTUDO: “ANDY WARHOL: OS MISTÉRIOS DA ARTE”

Foi organizada por alguns dos docentes de Artes Visuais da ESDG uma visita de estudo à exposição “Andy Warhol: Os Mistérios da Arte”, uma mostra de quarenta e uma das obras do artista - principal referência no movimento artístico Pop Art -, na Fundação Eugénio de Almeida situada no centro histórico de Évora. A exposição esteve patente no referido espaço entre 15 de Julho e 13 de Novembro de 2011.

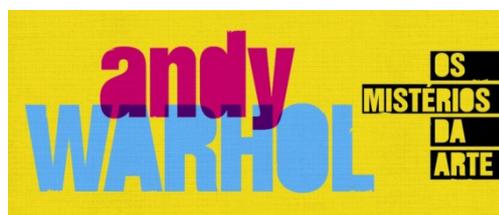


FIGURA 29: Exposição “Andy Warhol: Os Mistérios da Arte”

As duas turmas - uma de 11.º ano e outra de 12.º ano - dirigiram-se a Évora, acompanhadas de três professoras da área de Artes Visuais e duas alunas estagiárias do MEAV da Universidade de Évora.



FIGURA 30 e 31: Visita de estudo à exposição “Andy Warhol: Os Mistérios da Arte”, na Fundação Eugénio de Almeida em Évora

FIGURA 32 (à direita): Pormenor do *workshop* de pintura com recurso à técnica de *stencil*



5 | AVALIAÇÃO DO ALUNO

5.1 | CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

O Departamento Curricular das Expressões, na ESDG, propõe como critérios de avaliação para a disciplina de Desenho A (definidos e aprovados em Conselho Pedagógico) dois parâmetros principais: o parâmetro das Competências e Conhecimentos e o parâmetro das Atitudes e Valores. O primeiro centra-se nas Competências Conceptuais - relacionadas com as competências do *saber* e que têm uma ponderação de 30 % da avaliação global – e nas Competências Processuais – relacionadas com as competências do *fazer* e que têm uma ponderação de 50 % da avaliação global. Temos, portanto, que do parâmetro das Competências e Conhecimentos se afere 80 % da avaliação global.

O parâmetro das Atitudes e Valores divide-se por sua vez em três variáveis: os Métodos de Trabalho – com um peso de 10 % da avaliação global – e o Empenhamento e a

Responsabilidade/ Autonomia, cada um com uma ponderação de 5 %. As Atitudes e Valores perfazem assim uma ponderação de 20 % na avaliação global. A descrição dos Critérios de Avaliação encontra-se esquematizada no quadro-síntese da Figura 33.

Competências e Conhecimentos	Competências Conceptuais (Competências do saber)	30 %	80 %
	Competências Processuais (Competências do fazer)	50 %	
Atitudes e Valores	Métodos de trabalho	10 %	20 %
	Empenhamento	5 %	
	Responsabilidade/ Autonomia	5 %	

FIGURA 33: Quadro-síntese: Critérios de Avaliação para a disciplina de Desenho A

5.2 | AUTOAVALIAÇÃO DO ALUNO

No final da UD foi realizada a autoavaliação dos alunos. Para o efeito foi criada uma ficha de autoavaliação (Anexo Digital 25) da qual constava uma grelha estruturada a partir dos Critérios de Avaliação e das competências definidas para a UD. Havia ainda espaço para uma breve memória descritiva e reflexiva sobre a UD “LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO” na qual os alunos poderiam manifestar a sua opinião sobre as suas aprendizagens, sobre o seu desempenho ou acrescentar qualquer contributo que considerassem relevante. Globalmente, os alunos pareceram ter uma opinião bastante positiva das suas aprendizagens conforme demonstram frases como as seguintes:

“Nestes trabalhos desenvolvi a minha criatividade.” Aluno U

“Acho que tive um bom desempenho: trabalhei e dei o meu melhor” Aluno T

“Utilizamos a aguarela o que me agradou bastante e adorei o resultado final do meu trabalho, apesar de saber que podia ter feito melhor.” Aluno X

“Gosto da técnica da aguarela com tinta-da-china e introduzi um pouco de sépia para dar expressividade.” Aluno L

“Gostei da actividade das “Narrativas Visuais” e dos “Contos Ilustrados” pois deu-nos a oportunidade de criar um desenho a partir da nossa percepção individual de uma frase.” Aluno V

“A última actividade foi a minha preferida: gostei do conto e ainda mais do excerto que me calhou.” Aluno X

“Aprendemos várias técnicas desde a aguarela, os pastéis, as colagens e em diferentes tipos de suportes.” Aluno D

Alguns alunos admitiram no entanto sentir algumas dificuldades ao nível da execução:

“Tive dificuldades a trabalhar a aguarela. Foi um desastre total. Não consegui obter a transparência que era pedida. E também o rigor está bastante baixo.” Aluno A

“O meu maior problema foi não tratar a aguarela de um modo aguado. Ficou um resultado quase como os guaches, mas gostei do resultado final.” Aluno O

“Foi um trabalho divertido mas tive alguns problemas no que toca ao suporte do trabalho e algumas das colagens.” Aluno P

Foi incluída na ficha de autoavaliação um campo no qual os alunos deveriam atribuir uma classificação quantitativa ao seu desempenho global na unidade considerada. Essas classificações encontram-se expressas na Figura 34.

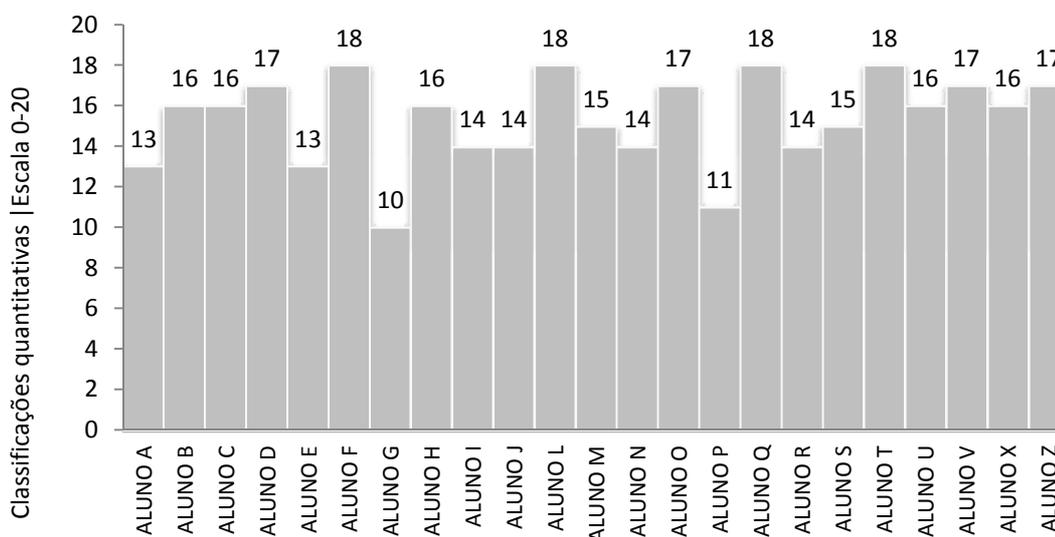


FIGURA 34: Autoavaliação: classificações quantitativas atribuídas pelos alunos ao seu desempenho global na UC “LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO”

Do gráfico representado na Figura 34 depreende-se que os alunos avaliam de forma bastante positiva as suas aprendizagens e o seu desempenho, sendo que apenas oito alunos do total de 23 se autoavaliam com classificações abaixo dos 15 valores.

5.3 | AVALIAÇÃO FORMATIVA

Conforme está definida no Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março (ver Arquivo 9) a avaliação formativa “é contínua e sistemática e tem função diagnóstica, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente

autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias”.

Segundo Fernandes (2006:23) a avaliação formativa *“trata-se de uma avaliação interactiva, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens”.*

A observação directa nos tempos lectivos, as situações particulares como a autoavaliação e a avaliação diagnóstica e o contacto de carácter informal com os alunos permitiram construir pareceres próprios da avaliação formativa – *contínuos, sistemáticos* e de *função diagnóstica* conforme definido no Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março.

Desta avaliação formativa conclui-se que a turma revela estabilidade comportamental, são assertivos nas suas opiniões e revelam maturidade na resolução de problemas - *“(…) aprendemos com os nossos erros e, com o tempo, melhoramos, até porque estamos aqui para aprender”* (Aluna T) – mostram motivação e apreço pelas novas aprendizagens - *“(…) estes trabalhos abriram-me novos horizontes nas artes, já que fiquei com uma enorme paixão pelo mundo das ilustrações.”* (Aluna B) – e dão sinais de alerta em relação às suas dificuldades - *“(…) como sou muito insegura, sempre que começava um novo trabalho entrava em stress e não conseguia avançar.”* (Aluna Q).

Pela relevância destes indicadores percebe-se que a avaliação formativa envolva activamente as várias faces da comunidade escolar numa acção conjunta para o benefício do aluno e da própria comunidade uma vez que se configura potencialmente modificadora de atitudes, procedimentos e estratégias, oferecendo bases fiáveis para práticas pedagógicas diferenciadas.

5.4 | AVALIAÇÃO SUMATIVA

Tal como consta no Projecto Curricular da ESG (Arquivo 10) *“a avaliação sumativa final de cada período resulta da soma de todos os elementos de avaliação existentes à data tendo em conta os índices de ponderação constantes dos critérios aprovados em Conselho Pedagógico”.*

Dessa forma, foi realizada pela aluna estagiária uma proposta de avaliação sumativa para a UD leccionada. Para o efeito foi desenhada uma grelha que cruzasse as competências definidas para a UD *“LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO”* com os Critérios de Avaliação aprovados

em Conselho Pedagógico. Para melhor compreensão dos processos avaliativos descritos é importante analisar a grelha produzida que poderá ser consultada no Anexo Digital 26.

No gráfico da Figura 35 expressam-se as avaliações qualitativas que foram aferidas após a análise de todos os elementos avaliativos.

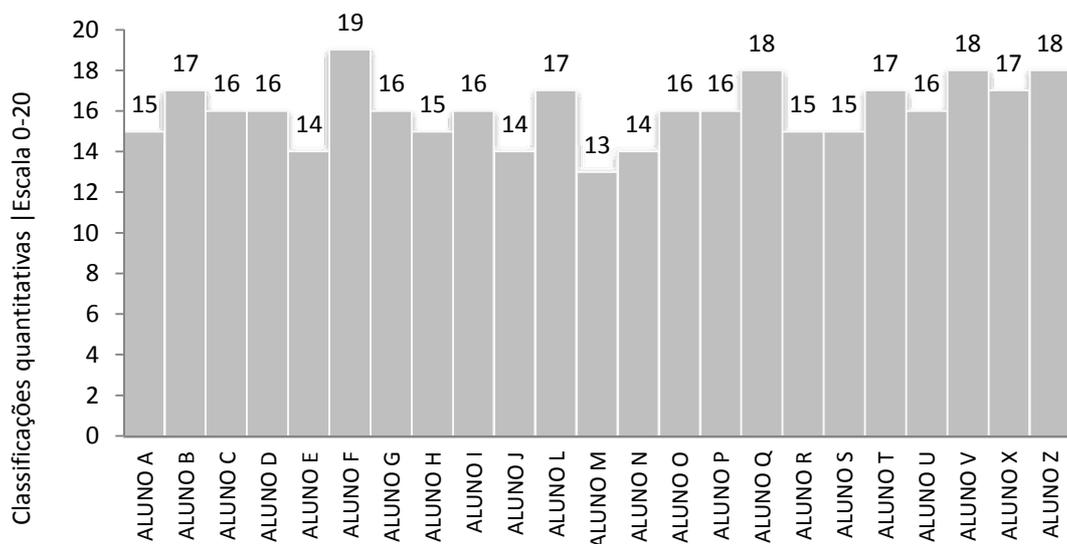


FIGURA 35: Classificações quantitativas propostas na avaliação sumativa para a UC “LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO”

5.5 | AVALIAÇÃO QUALITATIVA E ESTRATÉGIAS PROPOSTAS

Os diferentes processos avaliativos permitiram modificar algumas abordagens e alterar algumas medidas no decurso das aulas. Embora não tenha sido possível implementar todas as estratégias estas não deixaram, de todo, de ser alvo de reflexão.

A turma revela uma grande homogeneidade ao nível das Atitudes e Valores. Este foi de resto o parâmetro no qual os alunos atingiram classificações mais plenas.

São alunos de bom trato e cordiais no contacto com os docentes e entre pares e com poucas ocorrências a registar a este nível. Optou-se com frequência por premiar o excelente comportamento de grupo permitindo aos alunos ouvir um pouco de música durante as aulas práticas ou proporcionando momentos de trabalho conjunto em pequenos grupos. A assiduidade e a pontualidade também não levantaram problemas assinaláveis sendo que apenas dois elementos faltaram às aulas com maior frequência.

A turma interage de forma positiva o que proporciona uma grande fluência no ritmo de trabalho. Mantêm o espaço de trabalho limpo e organizado.

Nos parâmetros das Competências Conceptuais (competências do *saber*) e das Competências Processuais (competências do *saber fazer*) evidenciaram-se discrepâncias mais acentuadas uma vez que os alunos revelaram graus de maturidade conceptual e operacional muito diferentes. Essas diferenças ganharam algum relevo na segurança demonstrada na resolução de problemas, no desenho praticado - nalguns casos ainda um pouco incipiente -, no manuseio de materiais e suportes, na autonomia na realização de tarefas.

A turma revela ainda algumas dificuldades na concretização de ideias - *“Tenho uma ideia na cabeça mas não sei como desenhá-la”* – e na livre utilização do seu imaginário e da sua fantasia para a obtenção de mensagens visuais expressivas.

Na segunda actividade – *“Narrativas Visuais”* – a turma não mostrou quaisquer hábitos de planeamento ou intencionalidade no cumprimento do trabalho. No geral não realizaram quaisquer esboços prévios e tinham pouca noção do resultado que queriam alcançar. Antes de dar início à segunda actividade – *“Contos Ilustrados”* – a turma foi alertada, em conversa de grupo, para a necessidade de prever resultados e de realizar estudos e esboços antes de começar a concretizar o produto final. Como estratégia pedagógica, a conversa e o debate de grupo demonstraram ser bons instrumentos de veiculação de mensagens.

Admitindo a referida heterogeneidade da turma, e numa perspectiva de implementação de uma pedagogia diferenciada, optou-se por fornecer-lhes referências visuais compatíveis com os interesses particulares de cada um, por adaptar o tipo de mensagem que fosse de encontro às dificuldades sentidas, por procurar conhecer a experiência de cada aluno relacionada com os conteúdos abordados (utilização de materiais, hábitos e práticas de desenho, temáticas preferidas).

Outra estratégia pedagógica prendeu-se com a utilização do email para trocar informações sobre material a trazer para a aula ou alertar para tarefas em falta. O mesmo canal de comunicação revelou-se ideal para comunicações mais informais como enviar mensagens festivas na altura do Natal, enviar referências a consultar ou até trocar algumas palavras de apreço no âmbito da relação pedagógica, o que permitiu estreitar laços e tornar o diálogo professor/ aluno mais fluido.

6 | AUTOAVALIAÇÃO DO DOCENTE EM FORMAÇÃO

6.1 | PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: AULA OBSERVADA

A aula observada pelo Professor Gonçalo Jardim decorreu no dia 13.12.2011 e correspondeu à última aula leccionada pela aluna estagiária no âmbito da PES na ESDG.

Começou por ser efectuada uma apresentação audiovisual dos trabalhos realizados na actividade “Contos Ilustrados” (ver Anexo Digital 20). Esta apresentação foi, de alguma forma, pensada para oferecer aos alunos uma visão finalizada do seu trabalho. Os alunos reagiram com muito agrado a este momento pelo qual não esperavam.

Sendo a última aula, o ambiente encontrava-se descontraído, em tom de despedida, de conversa informal sobre expectativas futuras e revisão dos principais momentos decorridos nas últimas semanas, surgindo até alguma emotividade de parte a parte nos momentos de despedida.

A aula foi assistida pelo Professor Gonçalo Jardim, pela Professora Isabel Monge e por um dos colegas do núcleo de PES.

A avaliação produzida pelo Professor Gonçalo (Anexo Digital 27) conclui que, apesar de “algum nervosismo”, a “aula estava bastante bem preparada” e que foi “perfeitamente visível a relação de confiança criada com a turma durante a realização das actividades”.

6.2 | AUTOAVALIAÇÃO DO DOCENTE EM FORMAÇÃO

“Diz todas estas coisas aos outros, mas de modo que, ao dizê-las, tu também possas ouvi-las.” (Séneca)

Do desempenho demonstrado pela aluna estagiária decorrido da prática pedagógica na PES na ESDG, assinalam-se como pontos positivos:

_ o desenho e planificação da UD LABORATÓRIO DE ILUSTRAÇÃO que resultou num produto que consideramos completo e coerente com os conteúdos programáticos da disciplina de Desenho A;

- _ a relação pedagógica estabelecida com a turma;
- _ a relação de confiança e de parceria estabelecida com a docente cooperante;
- _ o envolvimento e a entrega em todos os momentos da prática pedagógica.

Como aspectos a melhorar destacam-se:

- _ alguma inibição na comunicação com o grupo turma;
- _ maior assertividade no controlo dos produtos finais dos trabalhos dos alunos.

CAPÍTULO II: PES NA ESCOLA EBI MÁRIO BEIRÃO

1 | CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

1.1 | MÁRIO BEIRÃO

Mário Gomes Pires Beirão nasceu em Beja no ano de 1890 e faleceu em Lisboa em 1965. Licenciado em Direito pela Universidade de Lisboa, Mário Beirão exerceu o cargo de Conservador do Registo Civil em Mafra. Em 1911, pela primeira vez, vê o seu poema *As Queimadas* ser publicado na Revista *Águia*. Colaborou com várias outras publicações como as revistas *Ocidente*, *Portucale* e *Mundo Português*. É autor de obras como *O Último Lusíada*, *Ausente*, *Lusitânia*, *Novas Estrelas*, *Pastorais*, *Mar de Cristo*, *A Noite Humana*, *O Pão da Ceia*, *Oiro e Cinza*.

Pela sua obra fora cantou o Alentejo da sua infância como no poema seguinte:

BARROS DE BEJA Mário Beirão



FIGURA 36: Mário Beirão

*Ledos campos de Outrora! em plena festa.
Por onde a minha infância,
Ditosa, decorreu,
Entre fumos de cálida fragrância,
Deslumbramentos, extases do Céu.
Que resta*

*Desse inefável, em que tudo abria
Em flor e lumes siderais,
Desse inefável de algum dia?
Vago, indistinto
Sorrir de pôr-do-sol - um sonho extinto...
Uma saudade a desfolhar-se em ais.*

*Pudesse eu regressar
A mim, volver
Ao intimo do ser,
Ao Anjo em que vivi transfigurado,
De longe em longe, como absorto, a errar...*

*Plainos de oiro de Beja do Passado,
Da minha clara infância e de outro Mundo,
Libertai-me do sono em que me afundo...
Que eu seja Luz, constelação sagrada,
O' voo para Deus duma «queimada»*

1.2 | CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO

Criada em 1968 a escola funcionava inicialmente nas instalações do antigo Liceu Nacional de Beja. Só em 1972 a escola passou a funcionar em instalações próprias, ainda que nessa altura as instalações se resumissem a pavilhões pré-fabricados. Em 1996 é então construído o edifício que acolhe actualmente a EBI Mário Beirão. A escola situa-se na freguesia urbana de São João Baptista, numa zona residencial e em pleno desenvolvimento da cidade

O edifício no qual funcionam o 2.º e o 3.º Ciclos dispõe de dois pisos pelos quais se distribuem salas de aula, biblioteca (integrada na Rede de Bibliotecas Escolares), zonas de refeição, espaços de convívio e um pavilhão desportivo. Desde o ano lectivo de 2011/2012, a EBI Mário Beirão integra ainda o novo Centro Escolar que acolhe o 1.º Ciclo e o Ensino Pré-Escolar.



FIGURAS 37, 38 e 39: EBI Mário Beirão



1.3 | COMUNIDADE ESCOLAR

A EBI Mário Beirão integra-se no Agrupamento de Escolas n.º 2 de Beja – do qual é sede – e do qual fazem parte as Escolas Básicas com 1.º Ciclo e Jardim de Infância de Santa

Clara do Louredo, de Albernoa, de Cabeça Gorda, de Salvada e o Polo de Ensino Itinerante de Trindade.

A população discente do Agrupamento conta com 1215 alunos distribuídos da seguinte forma: 128 alunos no Ensino Pré-Escolar, 521 alunos no 1.º Ciclo, 301 alunos no 2.º Ciclo e 265 no 3.º Ciclo. Do total de 1215 alunos, 58 apresentam NEE.

De referir, que a EBI Mário Beirão conta, desde o ano lectivo de 2009/2010, com uma unidade de apoio a alunos com multideficiência.

O corpo docente e os técnicos especializados do Agrupamento distribuem-se da seguinte forma: nove técnicos no Ensino Pré-escolar, 31 docentes do 1.º Ciclo, 41 docentes do 2.º Ciclo, 40 docentes do 3.º Ciclo, cinco técnicos de Intervenção Precoce, nove técnicos de Educação Especial e dois técnicos contratados.

O Agrupamento conta ainda com a equipa de pessoal não-docente que se distribui da seguinte forma: um Chefe de Serviços de Administração Escolar, nove Assistentes Técnicos, 36 Assistentes Operacionais e 12 Assistentes Operacionais a tempo parcial. O Projecto Educativo (Arquivo 12) e o Regulamento Interno (Arquivo 13) poderão oferecer dados mais detalhados neste campo bem como informação adicional acerca da oferta educativa, projectos e parcerias em vigor.

O Agrupamento promove uma filosofia de constante articulação com outros organismos públicos e privados - bem como com outras instituições escolares – visando novas abordagens e práticas renovadas para o bem-estar da comunidade educativa e o meio local no qual esta se insere.

A comunidade escolar conta ainda com a Associação de Pais e Encarregados de Educação e a Associação de Estudantes que contribuem activamente para a mediação de vozes na comunidade escolar.

1.4 | SOBRE O PROJECTO EDUCATIVO

O PE da EBI Mário Beirão (Arquivo 12) emana de uma conceptualização da escola que a perspectiva como idealmente *inclusiva, participativa, inovadora, solidária e responsável*. A leitura do PE deixa entrever uma postura reflexiva e introspectiva – e até autocrítica – que permite afirmar que estamos perante uma instituição que se debate para fazer mais e melhor pela educação do indivíduo, da comunidade e, em última análise, da sociedade e que se

encontra consciente da necessidade de, permanentemente, equacionar práticas, conceitos e procedimentos.

Encontram-se definidos como princípios e valores subjacentes ao PE (Agrupamento de Escolas n.º 2 de Beja, 2009:7) os que a seguir se expõem:

Princípios

- _ *O desenvolvimento integral da pessoa humana*
- _ *A valorização do trabalho e do sentido de responsabilidade*
- _ *A preparação para a vida*
- _ *A Escola como serviço público aberto à comunidade*

Valores

- _ *A dignidade/respeito da pessoa humana*
- _ *O esforço/trabalho*
- _ *A auto-confiança*
- _ *A cidadania*

Os problemas que se encontram identificados no PE como o abandono escolar, as classificações nos exames nacionais, as dificuldades na leitura, entre outros, encontram no mesmo documento estratégias definidas que se lhes possam afigurar como soluções exequíveis e de implementação mais ou menos imediata.

2 | ENQUADRAMENTO DO CONTEXTO PEDAGÓGICO

2.1 | A DOCENTE COOPERANTE

Ao serviço desde há 29 anos (ver Anexo Digital 28), a Professora Mariana Conduto exerceu, desde então, as suas funções ao nível do 2.º Ciclo, do 3.º Ciclo, do Ensino Secundário e do Ensino Superior. Com licenciatura em Design de Comunicação e mestrado em Cultura Visual, leccionou, ao longo dos anos, disciplinas como Educação Visual e Oficina de Artes.

Ao longo da sua carreira passou por escolas como a Escola Secundária D. Manuel I, a Escola EBI de Santa Maria, a Escola EBI Mário Beirão e a Escola Superior de Educação no Instituto Politécnico de Beja.

Na sua carreira, a Professora Mariana ocupou cargos tão diversos como Directora de Turma, Coordenadora de Departamento, Delegada à Profissionalização, Avaliadora, Orientadora de Estágio e Assessora da Direcção.

No acolhimento aos alunos estagiários do MEAV da Universidade de Évora no seio das suas turmas, a Professora Mariana demonstrou o seu vasto espírito de disponibilidade e entejuda, partilhando com inegável generosidade a sua experiência de anos de ensino.

O seu contacto com as turmas comprova essa mesma vasta experiência uma vez que é visível a excelente relação pedagógica existente entre a docente e os seus alunos.

2.2 | OBSERVAÇÃO: CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A turma A do 8.º ano da EBI Mário Beirão é composta por 26 alunos – 15 elementos do sexo masculino e 11 elementos do sexo feminino. Não existem alunos com NEE embora um dos alunos beneficie de apoio psicológico, encontrando-se, neste caso, o CT a ponderar a sua referenciação para NEE.

A totalidade dos alunos é de nacionalidade portuguesa. Do total de 26 alunos apenas seis residem fora da cidade, sendo que a distância máxima da escola à residência se situa nos 12 quilómetros.

Onze dos alunos apresentam algum problema de saúde sendo a maioria deles relacionados com o aparelho visual e com o aparelho respiratório.

Quatro alunos registam no seu percurso escolar pelo menos uma retenção e, em dois dos casos, a retenção foi no ano lectivo transacto.

O comportamento da turma é descrito pelo CT como globalmente satisfatório, registando-se, no entanto, alguns casos de alunos bastante conversadores e que perturbam o bom funcionamento das aulas.

Algumas informações adicionais poderão ser consultadas no Projecto Curricular de Turma, disponível no Arquivo 14.

O grupo de seis alunos que frequentam a disciplina de Oficina de Artes no decurso da PES ora descrita é composto por três elementos do sexo masculino e três elementos do sexo feminino.

O pequeno grupo tem um comportamento irrepreensível, mostrando-se cordato e cooperante, sem qualquer ocorrência a apontar. Demonstraram-se, desde logo, satisfeitos com a temática a abordar no decurso das aulas de Oficina de Artes e receberam cordialmente a aluna estagiária.

Os alunos interagem muito bem entre si, criando facilmente dinâmicas de trabalho em grupo. Embora de início demonstrassem alguma timidez e se mostrassem pouco

intervenientes na aula, essa situação foi sendo gradualmente ultrapassadas, acabando mesmo por se dissipar completamente.

Nota: No presente relatório os alunos desta turma serão nomeados de A a F evitando assim a utilização dos seus nomes reais.

2.3 | OFICINA DE ARTES

Com a carga horária semanal de 90 minutos, a disciplina de Oficina de Artes pertence à oferta de escola para o 3.º Ciclo da EBI Mário Beirão. É leccionada em blocos semestrais durante os quais a turma é desdobrada pelas disciplinas que constituem a oferta de escola.

O conteúdo programático foi definido pela professora titular da turma com base no documento orientador organizado pelo Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação – *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais* (disponível no Arquivo 15).

Assim, como **competências gerais** a desenvolver no âmbito da disciplina estabelecem-se as seguintes:

- _ Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- _ Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- _ Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
- _ Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- _ Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- _ Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- _ Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns.

As dimensões que orientam as **competências específicas** a desenvolver no âmbito da disciplina encontram-se expressas nas seguintes palavras do referido documento:

*“A Arte como forma de apreender o Mundo permite desenvolver o pensamento crítico e criativo e a sensibilidade, explorar e transmitir novos valores, entender as diferenças culturais e constituir-se como expressão de cada cultura. A relevância das Artes no sistema educativo centra-se no desenvolvimento de diversas dimensões do sujeito através da **fuição-contemplação, produção-***

criação e reflexão-interpretação". (Departamento da Educação Básica, 2001:155)

Fruição-contemplação, produção-criação e reflexão-interpretação constituem-se assim os ideais referenciais estruturantes para as competências específicas na disciplina de Oficina das Artes.

3 | A UNIDADE DIDÁCTICA: "MONSTROS E CRIATURAS"

3.1 | OBJECTIVOS GERAIS DA UNIDADE DIDÁCTICA E CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS

"A criatividade, como uso finalizado da fantasia e da invenção, forma-se e transforma-se continuamente." (Munari, 2007:123)

A estruturação da UD "Criação de personagem tridimensional: CRIATURAS E MONSTROS" obedeceu a por um lado aos conteúdos programáticos de Oficina de Artes e à matriz de competências gerais e específicas definidas para a disciplina e, por outro lado, a uma intenção de valorizar e explorar o carácter lúdico possível – e até desejável – na disciplina de Oficina de Artes.

Toda a planificação de actividades promove portanto um ambiente tendencialmente mais informal na sala de aula e de, alguma forma, procuraram-se temáticas que fossem de encontro aos interesses dos alunos e para as quais se sentissem naturalmente motivados.

Uma ou duas visitas à sala onde decorriam as aulas de Oficina de Artes e algumas conversas informais com os alunos indicaram alguns dos temas de interesse e, uma vez confrontados com a possibilidade de criarem uma personagem tridimensional sob a temática de CRIATURAS E MONSTROS, os alunos mostraram entusiasticamente o seu agrado.

As actividades planificadas no âmbito da UD "Criação de personagem tridimensional: CRIATURAS E MONSTROS" visavam desenvolver no aluno competências orientadas para as metodologias de projecto definidas por fases, bem como as competências necessárias para a condução de processos de criação, de produção e de reflexão que se repercutissem nos métodos de trabalho, quer individuais quer colectivos.

Investiu-se, portanto, no reforço de estratégias ao nível do levantamento de questões e de resolução efectiva de problemas, tanto no âmbito do processo criativo como no processo

de produção, reconhecendo assim que ambos os processos interferem ao nível da concretização.

Pretendeu-se ainda promover a autonomia e a autoconfiança no aluno na execução de tarefas e, por outro lado, a capacidade de articulação do grupo para definir respostas e soluções para as actividades propostas.

Os alunos deveriam ainda revelar competências no uso adequado da Língua Portuguesa, nas suas formas oral e escrita, como está aliás previsto nas estratégias de superação de problemas identificados no PE (Agrupamento de Escolas n.º 2 de Beja, 2009:21).

Da mesma forma, no desenho da UD houve um investimento nas actividades que visassem a aquisição de competências no campo da leitura e interpretação de diferentes linguagens visuais.

No ponto seguinte abordam-se as actividades desenvolvidas no âmbito da UD “Criação de personagem tridimensional: CRIATURAS E MONSTROS”. Aconselha-se a consulta atenta do Anexo Digital 29 onde se encontra detalhada toda a UD.

3.2 | ACTIVIDADES NO ÂMBITO DA UNIDADE DIDÁCTICA

3.2.1 | CRIATURAS E MONSTROS | Observação e Análise, Registo e Estudos Gráficos

A actividade prolongou-se durante 270 minutos e foi leccionada nas sessões 1, 2 e 3 da UD, nos dias 08, 15 e 29.02.2012 (Anexo Digital 29, páginas 2 e 3).

Pretendia-se que os alunos explorassem conceitos como “mito”, “folclore”, “ficção”, “fantasia” e que reflectissem sobre a relevância destes conceitos ao longo da História.

Por outro lado, os alunos deveriam adquirir competências ao nível da capacidade de observação e análise dos livros consultados, aplicando critérios de selecção no registo da informação pesquisada.

Como consequência da exploração prática dos diversos meios de expressão e representação para criação das propostas pretendidas, os alunos deveriam desenvolver a sua capacidade de identificação e resolução de problemas para, individualmente e em grupo, definirem respostas e soluções para a actividade proposta.

Inicialmente foi distribuída uma ficha informativa (Anexo Digital 30) na qual, além de uma breve introdução à temática das CRIATURAS E MONSTROS, os alunos tinham acesso ao enunciado respeitante à criação da personagem tridimensional. Em anexo, os alunos podiam

ainda encontrar uma ficha de planeamento de toda a actividade, com indicações respeitantes a cada fase prevista.

Foram disponibilizados ao grupo alguns livros (Figura 40) com representações de *criaturas* e *monstros* para que os alunos pudessem analisar as opções plásticas que considerassem mais interessantes.

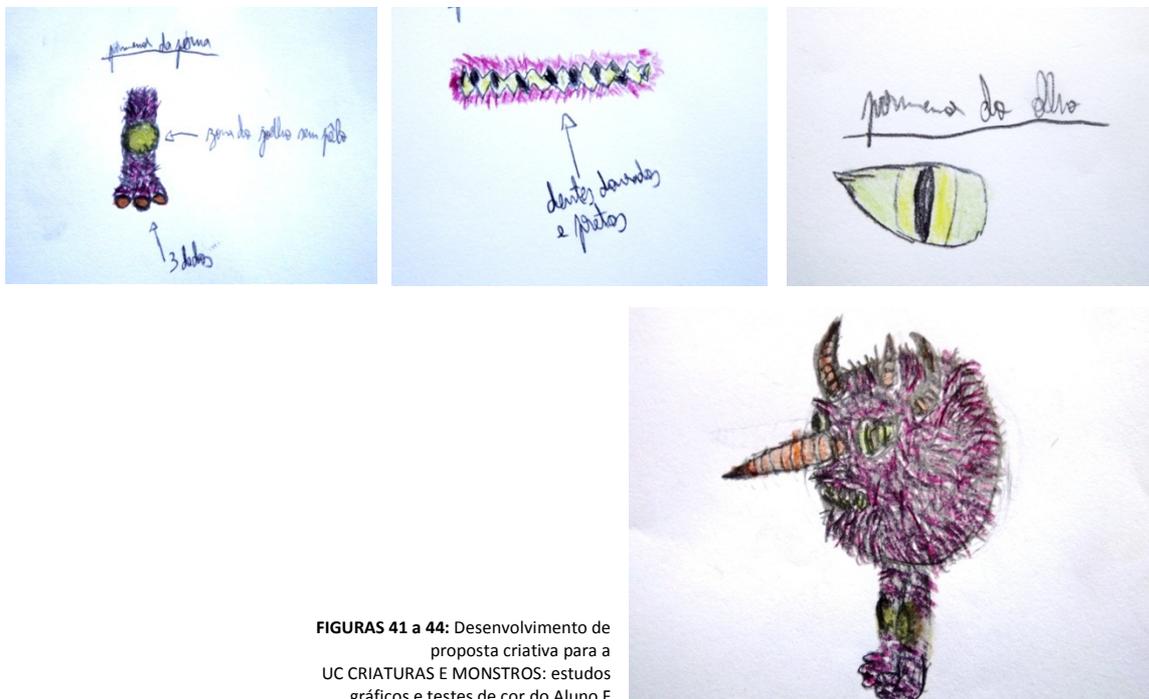


FIGURA 40: Alguma da bibliografia infanto-juvenil proposta para a UD CRIATURAS E MONSTROS

Chegava o momento em que, com base na pesquisa e nos apontamentos realizados anteriormente, os alunos desenvolveriam uma proposta criativa como resposta ao enunciado para a criação da personagem tridimensional, realizando para o efeito os necessários estudos gráficos e os testes de cor.

3.2.2| CRIATURAS E MONSTROS | Identidade e Narrativa

A actividade prolongou-se durante 90 minutos e foi leccionada na sessão 4 da UD, no dia 14.03.2012 (Anexo Digital 29, páginas 4 e 5).



FIGURAS 41 a 44: Desenvolvimento de proposta criativa para a UC CRIATURAS E MONSTROS: estudos gráficos e testes de cor do Aluno F

Depois de criada a personagem e dos primeiros estudos gráficos estarem completos, foi pedido aos alunos que, individualmente, construíssem uma identidade para a sua *criatura* ou *monstro*. Deveriam definir características como o nome, a idade, a profissão, a naturalidade, os *hobbys* e o prato favorito da personagem. A seguir, deveriam criar uma narrativa em que a personagem criada anteriormente desempenhasse o papel principal.

Pretendia-se que o aluno desenvolvesse a capacidade para estabelecer conexões entre a comunicação verbal e a comunicação visual e que aprofundasse a sua fluência criativa na construção de narrativas e na caracterização de personagens.

Os trabalhos desenvolvidos no âmbito desta actividade podem ser consultados no Anexo Digital 31.

3.2.3 | CRIATURAS E MONSTROS | Modelação da Estrutura Tridimensional

A actividade prolongou-se durante 405 minutos e foi leccionada nas sessões 5 a 9 da UD, nos dias 21.03.2012, 11 e 18.04.2012 e 02 e 09.05.2012 (Anexo Digital 29, páginas 6 e 7).

Recorrendo aos estudos preparatórios realizados anteriormente, os alunos modelaram a sua personagem com diversos tipos de arame, construindo uma malha de dimensões adequadas para a correcta sustentação da estrutura.

Para esta actividade pretendia-se que o aluno desenvolvesse a capacidade de seguir estudos efectuados previamente e que orientasse a execução do seu trabalho para a concretização projectada anteriormente, correspondendo dessa forma às expectativas do próprio.



FIGURAS 45 a 48: UC CRIATURAS E MONSTROS: modelação da estrutura tridimensional

Esta actividade foi particularmente exigente no que toca à capacidade de trabalho em equipa uma vez que os alunos iam formando grupos de trabalho de dois ou três elementos consoante os desempenhos assim o fossem exigindo. O principal objectivo desta articulação de esforços era que nenhum dos alunos ficasse *para trás*, promovendo no grupo um ambiente de entreaajuda e de espírito de equipa.

3.2.4| CRIATURAS E MONSTROS | Aplicação de Papel e Cola Branca

A actividade prolongou-se durante 180 minutos e foi leccionada nas sessões 10 e 11 da UD, nos dias 16 e 23.05.2012 (Anexo Digital 29, páginas 8 e 9).

Nesta actividade os alunos aplicaram alternadamente tiras de papel de jornal e cola branca em camadas, formando uma superfície que, depois de seca, confere dureza a toda a estrutura, permitindo a aplicação de tintas e outros materiais.

Pretendia-se que o aluno, além de prosseguir com o seu próprio plano de trabalho, adquirisse destreza motora no manuseio de novos materiais e técnicas de modelação com papel com vista ao domínio técnico no âmbito da actividade proposta.

Nesta actividade – como aliás até ao final da UD – o método de trabalho foi o mesmo que o adoptado na actividade anterior, ou seja, quando um dos alunos termina a sua tarefa forma um grupo de trabalho com outro colega que ainda não tenha concluído. Dessa forma, todos os elementos do grupo vão concluindo fases de trabalho em simultâneo e acabarão por concluir os seus projectos na mesma altura.



FIGURAS 49 e 50: UC CRIATURAS E MONSTROS: aplicação de papel e cola branca

3.2.5 | CRIATURAS E MONSTROS | Acabamento da Personagem Tridimensional

A actividade prolongou-se durante 270 minutos e foi leccionada nas sessões 12 a 14 da UD, nos dias 30.05.2012 e 06 e 13.06.2012 (Anexo Digital 29, páginas 10 e 11).

Os alunos finalizaram os seus trabalhos pintando as *criaturas* e *monstros* com tintas acrílicas e, depois da tinta seca, acentuaram alguns detalhes com marcadores, acrescentando expressividade aos trabalhos. Alguns alunos acrescentaram ainda pormenores como aplicações de tecidos e fios de lã (Figuras 51 a 56).

No Anexo Digital 32 poderão ser consultados mais alguns registos fotográficos da UD.



FIGURA 51: Trabalho final do Aluno A



FIGURA 52: Trabalho final do Aluno B



FIGURA 53: Trabalho final do Aluno C



FIGURA 54: Trabalho final do Aluno D



FIGURA 55: Trabalho final do Aluno E



FIGURA 56: Trabalho final do Aluno F

4 | ACTIVIDADES EXTRA-LECTIVAS E ENVOLVIMENTO NA COMUNIDADE

4.1 | PARTICIPAÇÃO NO CONCURSO “DESENHA A TUA SARDINHA | FESTAS DE LISBOA 2012”

O concurso “Desenha a Tua Sardinha”, promovido pela EGEAC no âmbito das Festas de Lisboa foi, nesta edição de 2012, aberto a todos os participantes interessados, contrariamente a outras edições destinadas apenas a ilustradores profissionais. Nesse contexto, foi proposto aos alunos de Oficina de Artes que, utilizando materiais e procedimentos à sua escolha, ilustrassem sardinhas para participar no evento referido.

Esta participação num concurso a nível nacional teve por principais objectivos:

- _ fomentar o envolvimento comunitário contextualizado em eventos visíveis para além da comunidade escolar;
- _ promover a autoconfiança do aluno, decorrente da exposição do seu trabalho numa comunidade heterogénea como a comunidade participante no concurso em causa;

_ desenvolver a autoconsciência do aluno sobre o seu trabalho, orientado para a saudável competitividade inerente a concursos como o proposto.

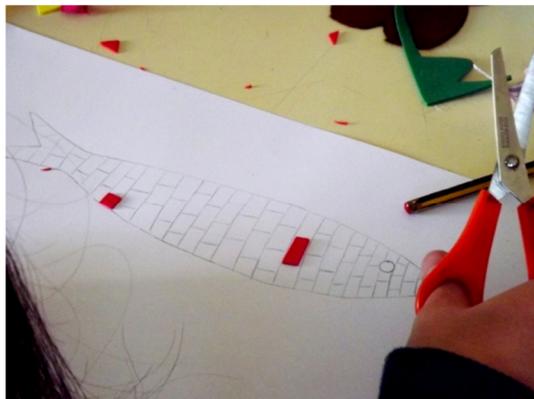


FIGURA 57: Ilustração da sardinha executada com colagens



FIGURA 58: Grupo de alunos a executar a actividade relativa ao concurso “Desenha a Tua Sardinha”

Alguns dos trabalhos produzidos podem ser vistos nas figuras 59 a 62.

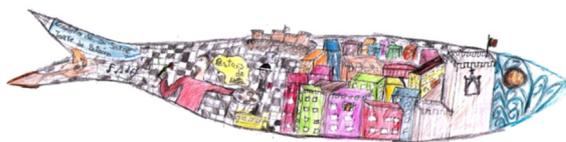


FIGURA 59: Proposta realizada pelo Aluno B.



FIGURA 60: Proposta realizada pelo Aluno D.



FIGURA 61: Proposta realizada pelo Aluno E.



FIGURA 62: Três propostas realizadas pelo Aluno F.

4.2 | EXPOSIÇÃO DE TRABALHOS DESENVOLVIDOS EM OFICINA DE ARTES

No final do ano lectivo foi realizada uma exposição dos trabalhos realizados ao longo do 2.º e do 3.º períodos. Essa exposição, que teve lugar no dia 11 de Junho, integrou trabalhos dos alunos do 8.º A - nas disciplinas de Oficina das Artes e de Educação Visual - e do 7.º A, na disciplina de Oficina das Artes. Os trabalhos expostos foram o produto do período de contacto dos alunos estagiários de MEAV da Universidade de Évora com os alunos das duas turmas.

Os alunos de Oficina de Artes do 8.º A participaram activamente na exposição dos seus *monstros e criaturas*, visivelmente satisfeitos por poderem partilhar o produto do seu trabalho com os seus pares. Os modelos tridimensionais foram dispostos ao longo de mesas, acompanhados das fichas de exposição que contextualizavam os trabalhos expostos (Anexo Digital 33).



FIGURA 63, 64 e 65: Montagem da exposição de trabalhos de Oficina de Artes.

5 | AVALIAÇÃO DO ALUNO

5.1 | PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO

Para a disciplina de Oficina de Artes foram definidos e aprovados em Conselho Pedagógico os mesmos parâmetros de avaliação aplicados na disciplina de Educação Visual e que se ordenam segundo os domínios Cognitivo, Motor e Socio-afectivo, conforme pode ser consultado no quadro-síntese da Figura 66.

Do quadro-síntese afere-se que, para a obtenção da classificação final, o **Domínio Socio-afectivo** – competências no âmbito dos Valores e Atitudes - contribui com uma ponderação de 20 % e o **Domínio Motor** – competências no âmbito da Técnica – contribui com

uma ponderação de 30%. O **Domínio Cognitivo** que articula competências no âmbito da Percepção e Representação - 25 % -, no âmbito da Comunicação - 5 % - e no âmbito dos Processos – 20 %, contribui na totalidade com uma ponderação de 80 % para a classificação final.

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO					%	
DOMÍNIOS	Cognitivo	Processos	Método de Resolução de Problemas	Consideração de condicionantes; Aplicação e alargamento de conhecimentos; Diversidade de ideias alternativas; Fundamentação; Eficácia na comunicação visual de ideias; Higiene e segurança no trabalho; Autonomia; Cooperação.	20 %	80 %
		Comunicação	Uso da Língua Materna	Expressão oral e escrita; Vocabulário específico de disciplina.	5 %	
		Percepção e representação	Sensibilidade estética; Expressão; Representação; Criatividade.	25 %		
	Motor	Técnicos	Domínio; Expressão; Adequação; Rigor; Clareza.	30 %		
	Socio-afectivo	Valores e atitudes	Respeito pelos outros; Responsabilidade; Assiduidade; Empenho; Pontualidade.	20 %		

FIGURA 66: Quadro-síntese: Parâmetros de Avaliação para a disciplina de Oficina de Artes

5.2 | AUTOAVALIAÇÃO DO ALUNO

No final da ano lectivo foi realizada a autoavaliação dos alunos. Para o efeito foi criada uma ficha de autoavaliação (Anexo Digital 34) da qual constava uma grelha estruturada a partir dos Parâmetros de Avaliação e das competências definidas para a UD. Havia ainda espaço para

uma breve memória descritiva e reflexiva sobre a UD CRIATURAS E MONSTROS. Como a turma é muito reduzida possibilitou que os alunos preenchessem as suas fichas de autoavaliação no computador.

Globalmente o grupo mostra-se amplamente satisfeito com as actividades desenvolvidas na disciplina, com o seu desempenho e, particularmente, com o produto final do seu trabalho. Essa satisfação fica patente em expressões como seguintes:

“Penso que mereço uma boa nota pois desenvolvi um bom trabalho ao longo do ano, e acho que o produto final também ficou bom”. Aluno A

“Pesquisei, desenhei-o, fiz o estudo de cor e criei uma narrativa acerca dele. Tudo me correu bem”. Aluno B

“Está a ser muito divertido especialmente moldá-lo, eu gosto muito de trabalhar com este tipo de materiais”. Aluno C

“No trabalho dos monstros eu fiz um que se chama Zorg e que tem os olhos na cabeça. Acho que ficou giro”. Aluno D

“Aprendi muito e fiz coisas novas. A parte de que gostei mais foi pintar o monstro”. Aluno E

“Foi uma experiência muito divertida: a parte da estrutura em arame foi demorada mas valeu a pena”. Aluno F

No último dia de aulas conversou-se sobre o decorrer do ano lectivo, os alunos autoavaliaram o seu desempenho e atribuíram uma classificação quantitativa que se encontra expressa no gráfico da Figura 67.

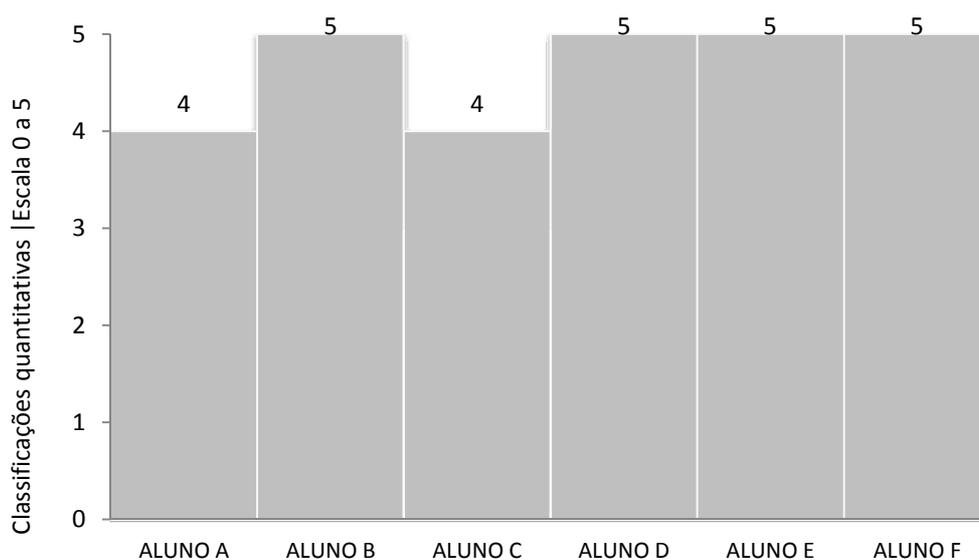


FIGURA 67: Autoavaliação: classificações quantitativas atribuídas pelos alunos ao seu desempenho global na UC CRIATURAS E MONSTROS

5.3 | AVALIAÇÃO FORMATIVA

Remetendo para o enquadramento da avaliação formativa realizado anteriormente (Cfr. Ponto 5.3, Parte III, Capítulo I), refere-se que o grupo de alunos a frequentar a disciplina de Oficina de Artes revela excelente capacidade de articulação nas dinâmicas de trabalho de grupo conforme refere um dos alunos ao constatar que *“a turma é pequena mas boa, damos todos muito bem e foi divertido fazer este projecto todos juntos”*.

São alunos que demonstram gosto pelas novas aprendizagens e que, desde o início, mostraram o seu entusiasmo em relação à UD que iriam iniciar.

Embora existam discrepâncias no aproveitamento dos vários elementos nas restantes disciplinas, essas diferenças não se fazem sentir no relacionamento entre pares (no grupo considerado). O grupo conversa naturalmente e sem competitividade sobre o aproveitamento, sobre as expectativas e perspectivas de cada um.

Os alunos estão conscientes da sua própria criatividade e gostam de se ver desafiados a realizar propostas criativas e a encontrar soluções para os problemas colocados: *“o trabalho das sardinhas foi uma oportunidade de expressar a minha criatividade artística”*.

São muito organizados na manutenção do seu espaço de trabalho, não sendo de todo necessário lembrá-los que essa é uma tarefa a cumprir todas as aulas. O mesmo se pode dizer do cumprimento das regras da sala de aula que em nenhuma altura foram desrespeitadas.

Alguns elementos mostraram de início menos capacidade de iniciativa e de pro-actividade, facto que foi sendo atenuado ao longo do período de contacto.

Outras observações no âmbito da avaliação formativa poderão ser consultadas no Anexo Digital 35.

5.4 | AVALIAÇÃO SUMATIVA

Para a proposta de avaliação sumativa foram considerados os parâmetros de avaliação da disciplina de Oficina de Artes bem como as competências definidas para a UD CRIATURAS E MONSTROS.

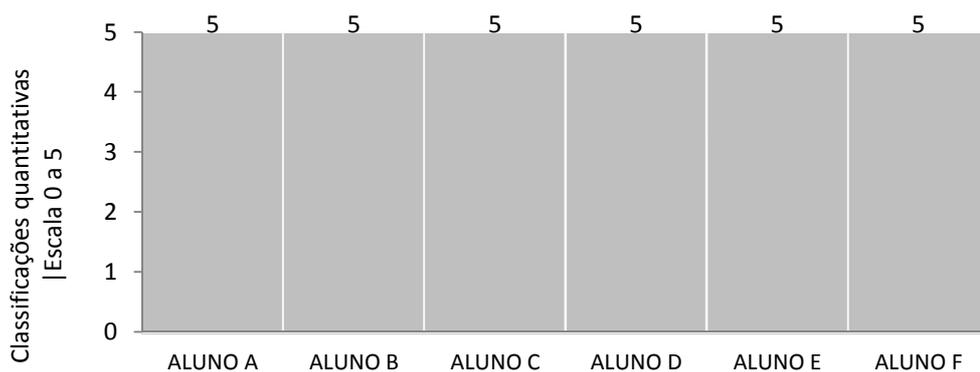


FIGURA 68: Classificações quantitativas propostas na avaliação sumativa para a UC "CRIATURAS E MONSTROS"

5.5 | AVALIAÇÃO QUALITATIVA E ESTRATÉGIAS PROPOSTAS

Pelas suas reduzidas dimensões este grupo acabou por revelar condições algo atípicas se equiparados a uma turma completa. Não deverá ser ignorado o facto de que este grupo se integra de facto no universo *turma* e que as suas características grupais se moldarão às especificidades desse grupo maior. Aliás, por observação directa, foi constatado que de facto essas mudanças acontecem efectivamente e que os alunos do grupo considerado adoptam comportamentos próprios de grupos maiores.

Considerada esta ressalva, tome-se como objecto o grupo de seis alunos de Oficina de Artes.

Como referido anteriormente são um grupo muito tranquilo, muito cordial e extremamente afável no relacionamento com os pares e com as professoras. Observando mais atentamente, percebe-se que é um grupo não tão homogéneo como superficialmente aparentaria ser.

Dois dos elementos são alunos de desempenho extremamente elevado em todas as disciplinas. Um destes elementos revela uma capacidade de liderança muito invulgar porquanto consegue normalmente aplicar essa capacidade para motivar e dinamizar o grupo, ainda que por vezes necessite de aprender a gerir melhor essa sua qualidade. O outro elemento revela excelência em todas as disciplinas (recebeu classificação de 5 valores em todas elas, exceptuando Educação Física) e é um aluno muito cordial, prestável e seguro nas suas decisões.

Uma das alunas revela-se especialmente vocacionada na área das Artes Visuais. É, no entanto, uma aluna que se encontra a viver uma fase de desenvolvimento da identidade e que não se sente integrada nos códigos de comportamentos dos seus pares, atravessando uma

fase em que se sente *“triste, deslocada e diferente dos colegas”*. Foi possível, através do diálogo entre a aluna, a professora titular e a aluna estagiária, prestar-lhe algum apoio, sendo que a professora titular iria mesmo contactar os seus pais.

Outros dois elementos da turma apresentam comportamento muito regular, sendo que uma delas revela alguma timidez que a inibe de participar tanto quanto os seus colegas.

Outro elemento tem revelado pouco aproveitamento nas restantes disciplinas – encontrava-se mesmo em risco de retenção – e o seu comportamento é muito afectado pelo grupo de pares em que se insere. Na disciplina de Oficina de Artes essa realidade, de todo, não se comprovou, uma vez que o aluno revelou ao longo do período de contacto ser um aluno muito afável e com gosto pelo trabalho que se encontrava a desenvolver. Notou-se que efectivamente requer estratégias de motivação e incentivo porque facilmente apresenta sinais de desistência dos seus objectivos. Apresenta também algum défice de autoestima. A classificação que obteve em Oficina de Artes foi muito importante para o seu percurso escolar porque, em conjunto com a classificação que obteve na disciplina de Inglês, justificou a opção do CT de não reter o aluno.

Perante a avaliação qualitativa apresentada não houve necessidade de estratégias pedagógicas de relevância. A estratégia dominante foi potenciar, em todos os momentos, as qualidades específicas de cada aluno visando a harmonia e o dinamismo do grupo.

6 | AUTOAVALIAÇÃO DO DOCENTE EM FORMAÇÃO

6.1 | PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: AULA OBSERVADA

A aula observada pelo Professor Gonçalo Jardim decorreu no dia 18.04.2011 e correspondeu à última aula leccionada pela aluna estagiária no âmbito da PES na EBI Mário Beirão.

Foi uma aula totalmente prática, em pleno decurso da actividade de modelação da estrutura tridimensional.

A aula foi assistida pelo Professor Gonçalo Jardim, pela Professora Mariana Conduto e por uma das colegas do núcleo de PES.

A avaliação produzida pelo Professor Gonçalo (Anexo Digital 36) conclui que, apesar da *“escala pequena dos monstros”* e de *“algum pouco à vontade no manuseamento nos materiais”*, a aluna estagiária demonstrava, no relacionamento com os alunos, um trato *“doce*

e maternal” e que “a qualidade, pertinência e orientação desta UD ficou demonstrada pelo interesse e empenho dos alunos”.

6.2 | AUTOAVALIAÇÃO DO DOCENTE EM FORMAÇÃO

Do desempenho demonstrado pela aluna estagiária decorrido da prática pedagógica na PES na EBI Mário Beirão, assinalam-se como pontos positivos:

_ o desenho e planificação da UD CRIATURAS E MONSTROS que resultou num produto que consideramos completo e coerente com os conteúdos programáticos da disciplina de Oficina das Artes;

_ a relação pedagógica estabelecida com o grupo;

_ a relação de confiança e de parceria estabelecida com a docente cooperante;

_ o envolvimento e a entrega em todos os momentos da prática pedagógica.

Como aspectos a melhorar destacam-se:

_ a gestão do tempo ao longo da UD.

CAPÍTULO III: CONSIDERAÇÕES FINAIS

TEACHING PHILOSOPHY | “na primeira pessoa”

Motivação para a docência

A vida trouxe-me até aqui. Até ao ensino. Era a peça que faltava, que eu procurava há muito tempo.

No final do ano lectivo transacto, tive uma primeira e curta experiência como docente de Educação Visual.

Em poucos dias, fiz uma das curvas mais apertadas da minha vida, quando decidi inverter a marcha e ser professora. Poucas vezes tive tanta certeza de alguma coisa e foi sem receios que tomei essa decisão.

Não foi algo que nasceu comigo, mas foi com certeza algo que cresceu em mim. E que se revelou, só agora, numa maturidade convicta do caminho escolhido.

Hoje, quando penso no meu percurso de vida, sinto que este momento de encontro veio na altura certa.

Teaching Philosophy

Será irrefutável assumir que as filosofias de ensino tenham que ser orientadas para o aluno, para aquela que é a sua estrutura emocional, intelectual, criativa, cívica. A minha concepção de filosofia de ensino fornece plataformas de valorização pessoal, de construção

individual do aluno. Essencialmente, oferece suportes para um desenvolvimento equilibrado e completo.

Questiono-me até que ponto poderá o professor interferir neste desenvolvimento do seu aluno? Que dúvidas surgirão ao longo desse processo? Quantas vezes, como professora, me sentirei impotente, na resolução de problemas, no apoio que deverei prestar ao meu aluno?

Mas, voltando a moeda, a face é outra.

Quantas vezes me sentirei emocionada por me sentir parte do processo de crescimento de um jovem? Que satisfação sentirei se os meus alunos se sentirem bem e motivados nas minhas aulas? Se, ao encerrar um ano lectivo, eles sentirem que foram valiosas as aprendizagens que fizemos juntos no decurso do ano?

A minha filosofia de ensino é ainda um mar de questões. Questões de quem pouco sabe mas que muito quer aprender. Acima de tudo estou muito feliz por ter encontrado o meu caminho.

Foi assim que respondi – ainda nas primeiras aulas do Mestrado em Ensino de Artes Visuais - ao desafio de escrever a minha filosofia de ensino. São palavras ditadas pela inexperiência mas também pela vontade. Vontade de querer fazer. De querer dar o melhor de mim.

Hoje, redijo o mesmo texto sem ceder à tentação de o alterar ao sabor das mudanças que se foram operando em mim. Se cedesse, escreveria que todos os dias errei. Portanto que todos os dias aprendi. Que muitas vezes pensei: - Podia ter feito melhor. E fiz, no dia seguinte.

Escreveria que a moeda não tem só duas faces. Há a face da generosidade, a face da insegurança, a face da tenacidade, a face do medo, a face da competência, a face da alegria. Entra-se na sala de aula e enquanto se pousam as coisas na secretária a moeda mostra as suas faces. Serei capaz? Sou.

Digo bom dia aos alunos e sei que alguns devem notar que a voz treme muito ligeiramente no início da frase. Sou capaz, claro que sim. Fecho a moeda na palma da mão, bem cerrada. A face da insegurança e a face do medo bem cerradas. Não quero que os alunos reparem que às vezes - há dias assim - trago aquelas moedas e custo a livra-me delas.

A minha filosofia de ensino permanece essencialmente igual. Se alguém julgar que isso é negativo, que é sinal que não se mudou ou que não se aprendeu, pergunto: quantos de nós partem de viagem com a mala carregada de sonhos de “querer fazer” e voltam com a mala tão ou mais completa dos mesmos sonhos? A minha viagem foi assim. De pés assentes na terra, de

pés assentes na sala de aula. E é verdade, voltei mesmo com a mala carregada de “querer fazer”.

*“E pronto, provavelmente já lhe disseram isto montes de vezes e eu sou apenas mais uma aluna a fazê-lo, mas é o que penso e eu gosto de dizer o que penso!
Foi um prazer ser sua aluna, gostei imenso!
Um beijinho,
Nicole”*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGRUPAMENTO DE ESCOLAS N.º 2 DE BEJA (2008). *Regulamento Interno*. Beja: Agrupamento de Escolas n.º 2 de Beja
- AGRUPAMENTO DE ESCOLAS N.º 2 DE BEJA (2009). *Projecto Educativo*. Beja: Agrupamento de Escolas n.º 2 de Beja
- ALMEIDA, A. (1980). *A educação estético-visual no ensino escolar* (2.ª Ed). Lisboa: Livros Horizonte.
- ALMEIDA, A. (2008). A cidade e a educação. In: *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 46 / 4 p. 1-11. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- ÁNGELES, J. (1996). *Creatividad Publicitaria Concepto, Estrategias y Valoración*. Navarra: Eunsa.
- ASSEMBLEIA DE REPÚBLICA (2009). *Decreto-lei 85/2009 de 27 de Agosto*. Diário da República, 1.ª Série, n.º 166, 5635-5636.
- BARBOSA, M. (2011). *A128: A documentary about illustration*. Toronto. (Consultado em 17/01/2012, [http://www.appliedartsmag.com/blog/?p=5810])
- BAHIA, S. & GOMES, N. (2010) A criatividade como ferramenta de flexibilização de limites. *Revista Imaginar*, n.º 52, p. 59-64. (Consultado em 20/12/2011 [http://www.apecv.pt/anexos/imaginar/nr52.pdf])
- BECHARA, E. (2003). *Moderna gramática portuguesa* (37.ª ed. revista e ampliada). Rio de Janeiro: Lucerna.
- BORRELA, L. (2008). *A terra, a solidão...* In: Blog Atempadamente. (Consultado em 23/01/2012 [http://paxivlia.blogspot.pt/])
- BRONOWSKI, J. (1983). *Arte e conhecimento: ver, imaginar, criar*. Lisboa: Edições 70.
- CÂMARA MUNICIPAL DE BEJA (2010). *História da Cidade*. (Consultado em 15/02/2012 [http://www.cmbeja.pt/portal/page?_pageid=73,46181&_dad=portal&_schema=PORTAL&conteudos_genericos_qry=BOUI=27540])
- CÂMARA MUNICIPAL DE BEJA (2010). *Biblioteca Municipal de Beja José Saramago: projectos anuais de continuidade*. (Consultado em 15/02/2012 [http://www.cmbeja.pt/portal/page?_pageid=73,46181&_dad=portal&_schema=PORTAL&conteudos_genericos_qry=BOUI=27570])

- CANÁRIO, R. (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. In: *Inovação e projecto educativo de escola*, p. 57-85. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. (1996). Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: *O estudo da escola*, p. 121-150. Porto: Porto Editora.
- CARVALHO, R. (2008). *História do Ensino em Portugal* (4.ª Ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CASTRO, R. (2005). A formação inicial de professores de línguas. In: *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições.
- CAVALCANTI, J. (2006). A criatividade no processo de humanização. *Saber (e) Educar*, n.º 11, p. 89-98.
- CHARRÉU, L. (2007). Imagem global e cultura visual: sobre o que se pode aprender no espaço mediático. In: V. Trindade, N. Trindade & A.A. Candeias (Orgs.). *A Unicidade do Conhecimento*. p. 1-12. Évora: Universidade de Évora (Consultado em 17/01/2012 [http://pt.scribd.com/leonardo_charr%C3%A9u/d/53296321-CHARREU-L-2007-Imagem-Global-e-Cultura-Visual])
- COELHO, C. (2008) Artistas de palmo e meio. *Revista Imaginar*, n.º 51, p. 24-25. (Consultado em 11/01/2012 [<http://www.apecv.pt/anexos/imaginar/nr51.pdf>])
- COELHO, S. (2002). As imagens invisíveis. In: Fernandes, M., Gonçalves, J.A., Bolina, M., Salvado, T. & Vitorino, T. (orgs.). *O Particular e o global no virar do Milénio: Cruzar Saberes em Educação*. Actas do 5º CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, p.825-833. Lisboa: Ed. Colibri.
- COSTA, J. & MELO, A. (2001). *Dicionário da língua portuguesa* (8ª Ed. revista e actualizada). Porto: Porto Editora.
- CORTESÃO, L. (1982). *Escola, sociedade que relação?*. Porto: Afrontamento.
- DIRECÇÃO GERAL DE INOVAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR (DGDIDC). Oferta Formativa e Currículo. (Consultado em em 28/03/2012 [<http://www.dgidc.minedu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=1>]).
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- DUNCUM, P. (2010). Conceitos Chave da Educação para a Cultura Visual. *Revista Imaginar*, n.º 52, p. 4-13. (Consultado em 18/12/2011 [<http://www.apecv.pt/anexos/imaginar/nr52.pdf>]).
- DURAN, T. (2002) *Leer antes de leer*. Salamanca: Anaya.
- ESCOLA SECUNDÁRIA DE DIOGO DE GOUVEIA (ESDG) (2010a). *Projecto educativo*. Beja: ESDG.
- ESCOLA SECUNDÁRIA DE DIOGO DE GOUVEIA (ESDG) (2010b). *Regulamento Interno*. Beja: ESDG.
- FLEMING, M. (2005). *Entre o medo e o desejo de crescer: psicologia da adolescência*. Lisboa: Afrontamento.
- FONTOA, M. (2001) La imagen como mediadora en el aprendizaje escolar. In: *CONGRESSO GALAICO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA*. Congresso Galaico-Português de psicopedagogia : actas (1.ª Ed., Vol. 1). p. 469-475. Braga: Universidade do Minho. Golse, B. (2005). *O desenvolvimento afectivo e intelectual da criança* (1.ª Ed). Lisboa: Climepsi.
- GOES, M. (1988). Beja, XX séculos de História de uma cidade. Beja: Câmara Municipal de Beja.
- GRÖLLER, M. & VIOLA, I. (2005). Smart Visibility in Visualization. In: *Proceedings of EG Workshop on Computational Aesthetics Computational Aesthetics in Graphics, Visualization and Imaging*, p. 209-216. Viena: Institute of Computer Graphics and Algorithms, Vienna University of Technology. (Consultado em 20/01/2012 [<http://www.cg.tuwien.ac.at/courses/CG2/SS2002/IllustrativeVisualization.pdf>])
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, I.P. (2011). *Anuário estatístico da região Alentejo 2010*. Lisboa: INE, I.P. (Consultado em em 30/03/2012

- [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=130327251&PUBLICACOESmodo=2]
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, I.P. (2011). *Censos 2011: resultados provisórios*. Lisboa: INE, I.P. (Consultado em 20/03/2012 [http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacoes])
- MARTINS, J. (2000). Relação autarquia / escola ou a sua administração. In: Autonomia, contratualização e município. Actas do seminário realizado no Instituto de Estudos da Criança na Universidade do Minho, p. 9-18. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- MANO, V. & ZAGALO, N. (2009) Criatividade: sujeito, processo e produto. *8.º Congresso Lusocom*. 1213-1229 p. Universidade Lusófona (Consultado em 10/01/2012 [<http://conferencias.ulusofona.pt/index.php/lusocom/8lusocom09/paper/viewFile/205/181>]).
- MALE, A. (2007). *Illustration: a theoretical and contextual perspective*. Londres: AVA Publishing. 216 p.
- MESTRE, J. (1991). *Beja: olhares sobre a cidade*. Beja: Câmara Municipal de Beja.
- MESTRE, M. (2003). A ilustração inventa e a imaginação vê. *Revista Pé de Página*, n.º 1, p. 36-37. Beja: Biblioteca Municipal de Beja
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008). *Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril*. Diário da República, 1.ª Série, n.º 79, 2341-2356.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2011). *Decreto-Lei n.º 50/2011 de 8 de Abril*. Diário da República, 1.ª Série, n.º 70, 2097-2126.
- MUNARI, B. (2007). *Fantasia*. Lisboa: Edições 70.
- NÓVOA, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. p. 13-33 (2.ª Ed). Lisboa: Publicações D. Quixote, Lda.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (2012). *Maternal, newborn, child and adolescent health*. (http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/en/ [Consultado em 20/01/2012])
- PAPALIA, D. & OLDS, S. (2000). *Desenvolvimento humano* (7.ª Ed). Porto Alegre: Artes Médicas.
- PATRÍCIO, M. (1996). Debates. In: *Seminário Educação e meios rurais: problemas e caminhos do desenvolvimento: actas*, p.74-78. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- PIAGET, J. (2004). *The Psychology of Intelligence* (reimpressão). Londres: Routledge.
- PINTO, F. (2004). *Cidadania, sistema educativo e cidade educadora*. Lisboa: Instituto Piaget.
- PERKINS, D. (1994). *The intelligent eye : learning to think by looking at art* (3.ª Ed). Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- RIBEIRO, C. (2003) Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: reflexão e crítica*, n.º 16 (1), p. 109-116. (Consultado em 10/01/2012 [<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf>]).
- RODRIGUES, L. (2011) Educação artística e cultura visual. *Revista Imaginar*, n.º 53, p. 12-25. (Consultado em 12/01/2012, disponível em [<http://www.apecv.pt/anexos/imaginar/nr53.pdf>])
- SÊCO, J. (1997). *Chamados pelo nome: da importância da afectividade na educação da adolescência*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SOUSA, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: música e artes plásticas*. (Vol. 3). Lisboa: Instituto Piaget.
- STRECHT, P. (2001). *Interiores: uma ajuda aos pais sobre a vida emocional dos filhos*. Lisboa: Assírio & Alvim. (Consultado em 07/01/2012 [<http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v16n1/16802.pdf>]).

BIBLIOGRAFIA NÃO REFERENCIADA

- ACASO, M. (2009). *La educación artística non son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: La Catarata.
- AFONSO, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico* (1.ª ed). Porto: Asa.
- ARGEL, D. & MARQUES, H. (1992). *Quatro décadas de Beja: uma busca das bruscas transformações 1950-1989*. Beja: Câmara Municipal de Beja.
- FAURE, E. (imp. 1974). *Aprender a ser*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro. Lisboa: Bertrand.
- FROIS, J. (2000) (Coord). *Educação Estética e Artística*. Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian
- MENÉRES, M. (1993). *Imaginação*. Lisboa: Difusão Cultural.
- MIGUÉNS, M. (Org.) (2008). *Seminário Escola/Família/Comunidade: [actas]*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- MINISTRY OF EDUCATION (1999). *The arts in the New Zealand curriculum*. (Consultado em 09/01/2012 [http://www.tki.org.nz/r/arts/curriculum/statement/contents_e.php])
- PIAGET, J. (1998). *The Origin of Intelligence in the Child: Jean Piaget: Selected Works* (reimpressão). Londres: Routledge.
- PIAGET, J. (1998). *The principles of genetic epistemology* (reimpressão). Londres: Routledge. 98 p.
- SOUSA, F. (2005). Educação, ruralidade, periferia e identidade: notas para uma abordagem performativa. *Arquipélago*, n.º 6, p. 81-106.