



ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

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

Na Escola, o Artesanato

Ana Carina Guerreiro Lopes
Orientador: Professor Doutor Leonardo Charréu

Évora 2012

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada para a obtenção do grau de *Mestre* em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário realizada nas Escolas Básica Integrada 2,3 Mário Beirão e Escola Secundária com 3º ciclo Diogo Gouveia

Ana Carina Guerreiro Lopes

Orientador da Universidade

Professor Doutor Leonardo Charréu

Professores Cooperantes das Escolas

Profª Mariana Conduto

Profª Isabel Pombeiro

Évora 2012

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

Resumo

Elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, o presente relatório pretende dar a conhecer os aspectos inerentes à prática desenvolvida no ano lectivo de 2011 / 2012 na Escola Básica Integrada Mário Beirão – Beja e na Escola Secundária com 3º ciclo Diogo Gouveia - Beja. O relatório integra um tema aprofundado: Na Escola, o Artesanato e compreende quatro capítulos: Desenvolvimento Teórico; Preparação Científica Pedagógica e Didáctica; Duas Escolas, Dois Ciclos, Duas Experiências - A Prática de Ensino Supervisionada e Considerações Finais.

Possui ainda 24 apêndices finais com informação citada e evidências significativas das actividades desenvolvidas na escola.

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

Abstract

This *Report* was prepared to achieve de Master Degree on *Teaching of the Visual Arts in the 3rd Cycle of Basic and Secondary Education*, and it is focused in the teaching practice developed at Escola Básica Integrada Mário Beirão – Beja and at Escola Secundária com 3^o ciclo Diogo Gouveia, during the academic year 2011/2012. The report includes a in depth theme: At School, the Handicraft and four chapters: Theoretical Development, Scientific, Educational and Teaching Preparation, Two Schools, Two Cycles, Two Experiences - Supervised Teaching Experience, Final Conclusions.

It also includes 24 final appendices with quoted information and significant evidence of the school activities.

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
1. Objetivos e motivação pessoal	1
2. Estrutura e organização do Relatório	2
Capítulo I – Desenvolvimento teórico	
“Na Escola, o Artesanato”	4
Capítulo II - Preparação científica, pedagógica e didática	13
1 Perspectiva educativa e métodos de ensino	13
2 Preparação das aulas	21
Capítulo III – Duas Escolas, Dois Ciclos, Duas Experiências – A Prática de Ensino Supervisionada	28
Parte 1 - A Prática de Ensino Supervisionada 1	28
1 EBI Mário Beirão - Caracterização do Contexto Educativo	28
1.1 A Escola EBI Mário Beirão	28
1.2 A Professora Orientadora Cooperante	29
1.3 A Turma do 8º A	30
1.4 A disciplina de Oficina de Artes e a Sala de Aula	31
2 Enquadramento Curricular da Unidade Didática	32
2.1 Conhecimento do currículo	32
2.1.1 Educação Artística, Educação Visual e Oficina de Artes	32
2.1.2 O Programa de Educação Visual/ Oficina de Artes	33
2.2 Organização da Unidade de Trabalho	35
2.3 Planificação da Unidade de Trabalho	36
2.4 Objectivos	38
2.5 Conhecimento dos conteúdos	38
2.6 Recursos e Materiais Didáticos	39

2.7 Unidade didática e experiência de ensino	40
2.8 Avaliação	50
Parte 2 – A Prática de Ensino Supervisionada 2	51
1 Escola Secundária c/ 3º ciclo Diogo Gouveia –	
Caracterização do Contexto Educativo	51
1.1 A Escola Secundária c/ 3º ciclo Diogo Gouveia	52
1.2 A Professora Orientadora Cooperante	53
1.3 A Turma do 11º F	53
1.4 A disciplina de Desenho A e a Sala de Aula	54
2 Enquadramento Curricular da Unidade Didática	55
2.1 Conhecimento do currículo	55
2.1.1 Currículo – Conceitos, orientações e competências	55
2.2 Organização da Unidade de Trabalho	57
2.3 Planificação da Unidade de Trabalho	59
2.4 Objectivos	60
2.5 Conhecimento dos conteúdos	60
2.6 Recursos e Materiais Didácticos	61
2.7 Unidade didática e experiencia de ensino	62
2.8 Avaliação	69
Capítulo IV – Considerações Finais	71
1 Condução das aulas	71
2 Impacto sobre os alunos e avaliação das suas aprendizagens	74
3 Análise da prática de ensino	77
4 Participação na Escola	79
5 Desenvolvimento Profissional	82
Conclusão	84
Bibliografia	85
Lista de Apêndices em CD-ROM.....	92
Lista de Anexos em CD-ROM.....	93

Lista de Abreviaturas mais utilizadas

CNEB - Currículo Nacional de Ensino Básico
ES3DG – Escola Secundária c/ 3º ciclo Diogo Gouveia
E.V. – Educação Visual
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
ME – Ministério da Educação
O.A. – Oficina de Artes
OEI – Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura
PES – Prática de Ensino Supervisionada
PCT – Plano Curricular de Turma
TIC – Tecnologias da Comunicação e Informação

Índice de Figuras

Figura 1 – Escola Básica Integrada Mário Beirão.
Figura 2 – Interior da sala 8 – Escola Básica Integrada Mário Beirão.
Figuras 3, 4 e 5 – PowerPoint de introdução à fase 1 da unidade de trabalho.
Figuras 6 e 7 – Técnica da gravura em print-blocks.
Figuras 8 e 9 – Matrizes finais em print-blocks.
Figura 10 – Matrizes finais em print-blocks.
Figuras 11 e 12 – Modelação em barro para técnica de molde com madre de gesso.
Figuras 13, 14, 15 e 16 – Processo de criação da madre de gesso.
Figuras 17 e 18 – Aluno M. a preparar a mistura do gesso.
Figuras 19, 20, 21 e 22 – Processo de molde por impressão.
Figuras 23 e 24 - Estudo de formas e cor.
Figuras 25, 26, 27 e 28 – Decoração das peças.
Figuras 29, 30, 31 e 32 – Tratamento final das peças.
Figuras 33, 34 e 35 – Projecto MailArt. Postais e envelopes finais.
Figuras 36, 37, 38 e 39 – Exposição final sobre os trabalhos realizados.
Figura 40 – Escola Secundária com 3º ciclo Diogo Gouveia.
Figura 41 – Sala de aula 21 da Escola Secundária com 3º ciclo Diogo Gouveia.
Figura 42 – Capa do livro “às dez a porta fecha”.
Figuras 43, 44, 45 e 46 – Ilustrações das personagens realizadas pelos alunos do 1º Período.
Figuras 47 e 48 – Recriação fotográfica da cena do conto.
Figuras 49,50 e 51 – Processo de trabalho 1ª fase do projecto.
Figuras 52 e 53 – Realização da estrutura interna das figuras.
Figuras 54, 55, 56 e 57 – Preenchimento da forma e criação de volumetria.
Figuras 58, 59 e 60 – Concretização final das figuras.
Figuras 61 e 62 – Exposição final dos trabalhos dos alunos.
Figuras 63 e 64 – Página Facebook Ver Desenhar e Fazer.
Figuras 65 e 66 – Alunos na exposição e venda final dos trabalhos desenvolvidos.
Figuras 67 e 68 – Sessão com a autora e exposição dos trabalhos dos alunos.

Índice de quadros

Quadro 1 – Áreas de Exploração e Conteúdos de Educação Visual 3º ciclo do Ensino Básico.
Quadro 2 – Organização das mesas em sala de aula
Quadro 3 - Áreas, conteúdos e temas de Desenho A (10º, 11º e 12º anos)
Quadro 4 e 5 – Caracterização de personagens e ambiente
Quadro 6 – Organização das mesas em sala de aula.
Quadro 7 – Excertos da ficha de observação de prática de ensino supervisionada 2.

Agradecimentos

Ao meu amor João pela compreensão e sacrifício ao longo deste período.

Aos meus queridos pais pelo constante apoio e preocupação.

Aos meus muito estimados sogros pelo espírito positivo e constante incentivo.

Às minhas amigas por, embora mais ausente, nunca se esquecerem de mim.

À Thai e à Blu pela companhia de longas horas.

Às minhas amigas e colegas Maria e Célia pelo que são e pelo que foram ao longo da nossa jornada.

Às professoras orientadoras Mariana Conduto e Isabel Monge por tão bem me receberem e apoiarem nas suas escolas.

E aos professores, Leonardo Charréu e Gonçalo Jardim pelo acompanhamento e auxílio que me prestaram.

A todos um bem-haja e um muito obrigado!

Introdução

O Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionado (abreviado como PES) representa o culminar de todo um ciclo de aprendizagem e experiência formativa, teórica e prática, que se veio a construir ao longo dos últimos dois anos lectivos, no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais – 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário, na Universidade de Évora.

De acordo com Wendt (2009:102) *“o estágio supervisionado faz parte da formação profissional do professor (...) e consiste na vivência do contexto escolar (...)”* com vista a preparar o aluno *“para o ingresso no mercado de trabalho”*. De todo o percurso académico realizado na formação de professores, é precisamente no exercício do Estágio da Prática de Ensino Supervisionado que os conhecimentos adquiridos passam da teoria à prática e onde se confrontam realidades, tendo o aluno a oportunidade de contactar directamente com uma vivência em contexto escolar, fora dos limites da Universidade. Visa também potenciar o desenvolvimento pessoal e como futuro docente, no sentido em que promove a adopção de uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional no qual futuramente actuará (Dec. Lei nr. 43/2007 de 22 de Fevereiro).

A minha experiência PES realizou-se durante o terceiro e quarto semestres do ciclo de estudos. Abrangeu uma experiência diversificada proporcionada pelo ingresso nas Escolas Cooperantes, incidindo primeiramente sobre o 3º ciclo do Ensino Básico, onde me foi atribuída a Escola Básica Integrada Mário Beirão - Beja, com a turma 8ºA na disciplina de Oficina de Artes (PES 1) e posteriormente o ensino secundário, na Escola Secundária com 3º ciclo Diogo Gouveia – Beja, com a turma 11ºF na disciplina de Desenho A (PES 2). Neste processo contei com a orientação e supervisão constante das professoras orientadores cooperantes, Mariana Conduto e Isabel Monge, que me acolheram nas turmas onde eram titulares e me inseriram na dinâmica da sua prática educativa.

1| Objectivos e motivação pessoal

Sou formada em Escultura pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa e o rumo quando finalizei a Licenciatura levou-me à docência. Iniciei a prática de docente contratada na área das Artes Visuais 4 anos antes do meu ingresso no Mestrado de Ensino de Artes Visuais. Durante a experiência como docente não profissionalizada deparei-me com alguns obstáculos e dificuldades, porventura por me faltar a formação base, teórica, metodológica e conceptual sobre o que seria o

ensino, os processos, os métodos e as suas problemáticas. Com o auxílio dos colegas, experientes e de boa vontade, fui construindo a personalidade docente e ensaiando, por vezes por tentativa e erro, métodos e estratégias de ensino. Sabia no entanto que não bastava. Para desempenhar uma actividade que se quer formadora dos novos segmentos da sociedade, a formação adequada do docente é imprescindível.

Estipulada esta meta, iniciei o meu percurso no Mestrado em Ensino de Artes Visuais. Os desafios, dificuldades ou dúvidas sentidos no percurso da minha aprendizagem foram indubitavelmente atenuados, ao mesmo tempo que enriquecidos, no contacto e relação que desenvolvi com as professoras orientadoras cooperantes e com os colegas do núcleo da PES, numa troca constante de experiências, saberes e incentivos, que contribuíram fortemente para o sucesso da minha experiência na formação pedagógica.

2| Estrutura e organização do Relatório

O presente relatório foi elaborado no final da Prática de Ensino Supervisionado, seguindo as linhas gerais propostas pelo guião do relatório PES para o Curso de Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º ciclo e Secundário. Este prevê a apresentação dos contextos educativos onde decorreu a PES, as metodologias de ensino exploradas, a exposição do processo de planificação, de abordagem aos currículos e aos conteúdos, assim como a descrição da condução da prática de ensino e respectiva avaliação, tanto das aprendizagens dos alunos como uma apreciação reflexiva sobre todo o trabalho docente desenvolvido. O relatório integra ainda um capítulo de desenvolvimento teórico com o tema “na escola, o artesanato”, desenvolvido no âmbito da disciplina de Temas Actuais das Artes Visuais, leccionada pelo professor Doutor Leonardo Charréu no contexto do Mestrado supra citado. A nível de estrutura, o relatório da Prática de Ensino Supervisionada divide-se em quatro capítulos.

Na **Introdução** é feita uma apresentação geral dos objectivos, motivação e estrutura do relatório.

O **Capítulo I** apresenta o tema aprofundado “Na escola, o Artesanato”. O projecto de desenvolvimento teórico teve como objectivo possibilitar a exploração teórica de temas, linguagens ou problemáticas pertinentes, sentidas actualmente no âmbito do ensino das artes visuais. O tema foi escolhido tendo em conta a pertinência para a formação geral dos alunos, a adequação aos diferentes programas e níveis de ensino e a capacidade de se ajustar à realidade (cognitiva, social e cultural) dos alunos e do contexto escolar. Desta forma o tema centrou-se na exploração dos conceitos fundamentais do artesanato, aquisição de competências aliadas ao saber-fazer e a

valorização do património artístico cultural português, e estruturou-se segundo: 1. Na escola, a formação e a sociedade; 2. O saber-fazer e o património artístico cultural no ensino português; 3. Um percurso pelo artesanato; 4. Para o artesanato que caminho? 5. Na escola, o Artesanato – uma estratégia de salvaguarda e preservação e por fim 6. O artesanato na contemporaneidade. Na PES 1 (Capítulo III, parte 1) tive a oportunidade de abordar, dentro de moldes aproximados, o tema de desenvolvimento apresentado.

O **Capítulo II** é dedicado à Preparação científica, pedagógica e didática e centra-se no estudo da Perspectiva Educativa e Métodos de Ensino de referência desenvolvidos na PES, assim como a apresentação da metodologia empregue na Preparação das Aulas.

O **Capítulo III** subdivide-se em duas partes dedicadas ao enquadramento da Prática de Ensino Supervisionado 1 e 2, e cada parte organiza-se segundo dois pontos. O primeiro remete à Caracterização do Contexto Escolar, onde é feita uma caracterização de cada Escola e Comunidade Escolar, assim como uma caracterização breve da Professora Orientadora Cooperante, da Turma, da Turma na Disciplina e da Sala de Aula. A segunda parte faz o Enquadramento Curricular da Unidade Didática, nomeadamente a abordagem ao Currículo e aos conteúdos, o processo de Organização e Planificação da Unidade de Trabalho, apresentação da Unidade Didáctica e Experiência de Ensino e por fim a Avaliação das aprendizagens dos alunos.

No último **Capítulo IV** é feita uma Análise da Prática de Ensino onde constam os pontos Condução das Aulas, a Análise da Prática de Ensino PES 1 e 2, Participação na Escola e Desenvolvimento Profissional.

Por fim é apresentada a **Conclusão** com as considerações finais sobre o trabalho desenvolvido.

Optei por organizar o relatório segundo a estrutura apresentada uma vez que permite uma abordagem inicial entre as temáticas e metodologias comuns a ambas as experiências de PES e um tratamento individualizado posterior e específico a cada escola cooperante atribuída.

Capítulo I – Desenvolvimento teórico

Na Escola, o Artesanato

Porque o artesanato representa uma das pedras basilares da cultura dos povos, e dada a importância que este representa para o enriquecimento e historicidade de cada indivíduo, comunidade e país, defini o tema com o intuito de verificar: De que forma o sistema de ensino português incentiva a promoção e valorização do património artístico nacional e ao mesmo tempo, que importância é dada à aquisição de competências no saber-fazer técnico e a preparação dos jovens para o ingresso na vida activa? De que forma o artesanato se ajusta à passagem do tempo e à mudança e se o artesanato tem actualmente a capacidade de se assumir como uma actividade profissional viável aos jovens criadores, após o término do ensino secundário?

1 | Na escola, a formação e a sociedade

De que forma o sistema educativo se adequa ou se move relativamente às necessidades evidenciadas, em constante evolução e transformação, que é a sociedade onde está inserido? (Vieira e Vieira, 2004).

O ensino do saber-fazer, a passagem do saber cultural e técnico e a capacitação para actividades específicas a exercer num determinado grupo social, há muito que marcam presença na nossa história enquanto Humanidade (Pinto, A.; Meireles, F. ; Cambotas, M., 2001). Partindo desta aceção e debruçando-me sobre a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, Dec. Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto), verifico que **educação, formação e sociedade** surgem como conceitos parceiros quando nos remetemos para os princípios fundamentais do sistema educativo. Corroborando a importância e a correlação entre estes factores, Desbordes (em Niza, 1977) refere que não há sociedade sem educação e que a escola tem o papel de contribuir para o progresso da sociedade, formando os Homens de forma a satisfazer as necessidades desta. Assim, considerando que uma qualquer sociedade organizada não pode existir sem educação, podemos sintetizar educação como o acto de educar, ensinar, instruir, formar os sujeitos, de forma a lhes permitir agir e actuar em conformidade com as regras, expectativas e necessidades – económicas, técnicas, culturais e morais - ditadas pela sociedade em que estão inseridos (Beck, s.d.; Desbordes, 1970; Marange, s.d.).

“Tal sociedade, tal escola” (Desbordes, s.d. :21). Desta afirmação, podemos retirar duas ideias: a escola é um reflexo da sociedade onde está inserida e a escola apresenta-se, como reflexo da dita sociedade, permeável à mudança e à adaptação, acompanhando o evoluir do seu contexto social (Desbordes, s.d.; Marange, s.d.; Séguy, s.d.). Da escola é esperado que de uma forma actual e

realista, capacite formativa, intelectual, cultural e moralmente os indivíduos, para a persecução dos valores e para o colmatar das necessidades específicas da sociedade a que pertencem (Desbordes, s.d.; Marange, s.d.). Como preconiza a LBSE (Dec. Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto), esta deverá assegurar, além do desenvolvimento equilibrado da personalidade dos alunos, a aquisição de ferramentas e meios que facilitem a estes um justo ingresso na vida activa, possibilitando que se tornem agentes conscientes, críticos, úteis e activos para o progresso da sociedade (Desbordes, s.d.; Marange, s.d.).

2 | O saber-fazer e o património artístico cultural no Ensino Português

O ensino do saber-fazer, de carácter técnico e profissionalizante, há muito que marca presença nas políticas educativas do país. Entre 1794 e 1837 (segundo R. A. Azevedo, 1972, em Fernandes, Gomes e Grácio, 1988), várias tentativas foram feitas no sentido de implementar um sistema educativo que abrigasse o ensino agrícola, industrial e politécnico. Já em 1875, é interessante verificar que, segundo Fernandes (et al. 1988), a evolução do ensino técnico e profissional esteve sujeita às movimentações e transformações sentidas no campo económico, tão actual como na sociedade dos nossos dias (Madeira, 2006). No período pós-guerra, na década de 1950, a elevada taxa de analfabetismo e a escassez de técnicos e de mão-de-obra qualificada alertaram os dirigentes educativos nacionais para a necessidade de fomentar a formação profissional, aliados que estavam estes factores com os problemas económicos e de desenvolvimento do país (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura [OEI], 2003). Com a chegada da democracia, muitas foram as mudanças estruturais e organizacionais realizadas, que alteraram para sempre os fundamentos do sistema educativo Português. Dessas, resultaram em 1986 as medidas que viriam a constituir a Lei de Bases do Sistema Educativo (OEI, 2003). Entre elas é de destacar a medida de alteração estrutural enunciada para o ensino secundário, criada em 1983, que justifica a criação dos cursos técnico-profissionais e especifica a dupla valência das suas características: *“a necessidade de mão-de-obra qualificada e a prossecução de uma política de emprego para os jovens leva à criação de cursos técnico-profissionais, (...) que permitem o acesso ao ensino superior, e diplomas de formação técnico-profissional para ingresso no mundo do trabalho”* (OEI, 2003, pp. 24,25).

Lançando um olhar sobre a actual LBSE (Dec. Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto), procurando realçar a importância dada pelo sistema educativo ao ensino do saber-fazer e ao ensino para a valorização do património cultural Português, começo por citar que *“o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres,*

responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho". Segundo o mesmo documento, dos indivíduos é esperado o empenho na transformação progressiva da sociedade, actuando sobre o meio social de forma crítica e criativa, depois de adquiridas as bases formativas que lhe proporcionem um justo lugar na vida activa. No mesmo sentido, na escola, o ensino do saber fazer, a teoria e a prática devem aliar-se aos conhecimentos que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional. Em ambas as componentes, a formação de carácter técnico, tecnológico e profissionalizante é privilegiada, com o objectivo de facilitar o ingresso do aluno na vida activa ou no mundo do trabalho, em actividades ajustadas aos seus interesses, capacidades e vocação. Relativamente à gestão do currículo de ensino, Eisner e Vallance (1974, em Pacheco, 2001:33) defendem que este deve ser construído centrado no aluno, tendo em conta o *"como se aprende e não propriamente o quê"*. Deve incentivar a autonomia e desenvolvimento pessoal e social e possibilitar o uso inteligente e prático dos conteúdos escolares, transformando-os no que Roldão (2003) denomina de *saber em uso* em oposição ao chamado *saber inerte* – saberes com os quais o aluno não se sabe agir ou utilizar em qualquer operação ou situação. Segundo a mesma autora é importante a implantação de práticas que capacitem o aluno para uma efectiva capacidade de usar, aplicar ou agilizar adequadamente os conteúdos ou conhecimentos adquiridos na escola, nos vários domínios ou parâmetros da sua vida futura. Assim, o ensino deveria focar-se no equilíbrio entre aquilo que o aluno aprende, com aquilo *"vai precisar, pessoal e socialmente, para uma boa integração social"*, aproximando-se desta forma a escola e o ensino do que é a sua função social primordial, a de garantir que as aprendizagens são adquiridas e os conhecimentos utilizáveis em termos práticos, na vida social, pessoal e profissional dos alunos (Roldão, 2003:17). Por outro lado, é um requisito do sistema educativo que o ensino *"contribua para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português"* e que propicie o desenvolvimento de conhecimentos e o *"apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas"* (LBSE, Dec. Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto).

Por fim, o sistema de ensino tem como objectivo *"formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade em geral, e da cultura portuguesa em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País"* (LBSE, Dec. Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto). Para isso, como refere Teodoro (1982), após o ensino básico os caminhos escolares deverão admitir uma diversidade de vias que os alunos poderão optar por ingressar, traçadas de acordo com as necessidades do País e o seu previsível desenvolvimento, tornando-se bastante óbvia a relação existente entre educação/economia e educação/mercado de trabalho (Madeira, 2006).

Neste sentido e segundo Castro (1999), o artesanato poderá surgir como um potenciador de desenvolvimento regional e de emprego, uma vez que encerra em si a capacidade de se adaptar às novas realidades e respectivas necessidades de mercado. Segundo o mesmo autor, o artesanato pode ainda contribuir como incentivo ao progresso e desenvolvimento do país e como meio de inserção dos indivíduos na sociedade e no mercado de trabalho. Efectivamente, o artesanato é um veículo rico em aprendizagem sobre as raízes, sobre a identidade e a cultura nacional de cada nação, sendo por isso de valorizar a exploração desta temática artística em contexto escolar (Castro, 1999).

3 | Um percurso pelo Artesanato

“A cidade sufoca-o”. É desta forma que Delahaye (1970:10) define o interesse crescente, por parte da população citadina, que actualmente se tem verificado pela actividade artesanal – o artesanato e o artesão. O artesanato caracteriza-se como uma actividade de invenção e produção de artefactos, realizados pelo Homem, com vista a satisfazer, a dada altura, as necessidades específicas, utilitárias e estéticas, da sociedade ou do grupo em que se insere. Fazendo um olhar retrospectivo pelas etapas de evolução da Humanidade, vemos que este representou uma das primeiras formas de expressão identitária da cultura dos diversos povos, nas diferentes sociedades e épocas da história (Castro, 1999; Santos, 1998). Desde a civilização Neolítica de 6000 a.C. que o Homem moldou os seus hábitos e práticas, adquirindo faculdades que lhe permitiram desenvolver actividades artesanais como fiação, tecelagem, cestaria e cerâmica (Pinto, A. *et al*, 2001). Muitas vezes, objectos e produtos, nomeadamente os de cerâmica, possuíram um papel privilegiado no seio daquela sociedade. No entanto, nem sempre o artesanato existiu como um produto reconhecido, de afirmação de um património cultural específico. Nem o seu criador artesão possuiu um estatuto social e cultural, considerado de importância e relevo para a história e identidade da sociedade em que se viu inserido (Antunes, 2000). O estatuto do artesão e o papel cultural e social das suas criações apresentou-se oscilante ao longo dos séculos. Ora escravo sem reconhecimento, ora livre e ambulante, sendo os produtos por ele criados considerados ora de *“objectos imperfeitos, com uma fraca qualidade dos seus materiais”*, ora como *“peça artística de reconhecido valor estético”* (Antunes, 2000:15; Castanho, 2000; Castro, 1999:18).

Segundo Castro (1999), a evolução do artesanato sofreu um revés aquando da revolução industrial. Progressivamente foi sendo rotulado como uma actividade menor (ou arte menor segundo Antunes, 1999), num tempo onde a produção em massa e a má qualidade artística e estética dos produtos baratos impera, dominada por comerciantes e imitadores que mais não fazem que oferecer *“produtos feios só porque se vendem”* (Delahaye, 1970:11).

Procurando então definir artesanato, e partindo da sua acepção mais generalista, artesanato representa *“toda a actividade produtiva de objectos e artefactos, realizados manualmente ou com a utilização de meios rudimentares ou tradicionais”* pouco difundidos (Neto, s.d.:3). A intervenção da acção do homem é denotada em todas as fases do processo de trabalho, desde a produção à venda, sendo esta feita por vezes na sua própria casa ou oficina. Muitas vezes, do sucesso deste processo, depende o sustento da família (Antunes, 2000; Castro, 1999; Neto, s.d.; Santos, 1998). O artesanato, produto do génio criativo do artesão, é e está estritamente ligado e influenciado pela cultura, região e pelos recursos naturais em que está inserido. E tem a capacidade de, segundo Castro (1999, pp.11-12), caracterizar e definir *“a identidade de um povo”* como forma da expressão mais genuína e autêntica das suas tradições, usos e costumes. É realizado individualmente ou com um reduzido número de artesãos, na forma de pequena empresa que, não raras vezes, é formada por grupos familiares onde o ofício do saber-fazer artesanal passou de geração em geração e onde a formação escolar é, de maneira geral, baixa (Castro, 1999). Reproduções do modelo original ou exclusivas e originais, essas peças, utilitárias ou artísticas, são normalmente produzidas em pequena série, denotando-se nelas a *“habilidade, destreza, apuro técnico, engenho e arte”* do seu criador, recebendo por isso o apreço e valor como património cultural (Castro, 1999; Neto, s.d. p. 3). Ao artesão detentor do saber-fazer, além das referências já descritas, cabe o papel de, directa ou indirectamente, perpetuar a sua actividade artesanal. Quer pela formação de novos artesãos – o mestre-artesão. Quer pela própria manutenção ou perpetuação da actividade, quando recorre a práticas e saberes tradicionais, conjugados com saberes técnicos relativos aos materiais, à destreza manual, ao sentido estético e ao conhecimento e aplicação dos elementos estilísticos da comunidade onde se insere (Antunes, 1999; Castro, 1999; Neto, s.d.). Uma dúvida que surge normalmente quando se debate sobre a actividade do artesão ou o fazer artesanal, é a legitimidade do uso de ferramentas de trabalho, sendo que actividade artesanal pressupõe a produção de objectos *manufacturados* onde se subentende um processo de *“fazer/produzir à mão, de modo caseiro, artesanal”* (Guedes [Dir.] Dicionário de Língua Portuguesa). O Estatuto do Artesão (Dec. Lei n.º 41/2001, de 9 de Fevereiro) contempla o recurso a *“equipamentos de produção”* quando estes visem o *“diminuir a penosidade do processo produtivo ou a rentabilizar a produção desde que, em qualquer caso, seja salvaguardada a natureza e qualidade do produto ou serviço final”*. Segundo Santos (1998), toda a actividade produtiva artesanal pressupõe o uso de mecanismos de força, sejam naturais, como a força do próprio corpo, ou artificiais, como as ferramentas de trabalho rudimentares. As mãos e a destreza do artesão são as suas principais ferramentas, são elas que definem o processo e a cadência da criação (Lina, s.d.; Neto, s.d.). No entanto, para trabalhar os materiais, e para deles fazer surgir as mais variadas formas e detalhes, necessita do auxílio de

utensílios que funcionam como uma extensão do seu corpo, trabalhando em função e sob o comando deste, fazendo estas ferramentas parte da identidade dos próprios objectos criados (Antunes, 1999; Lina, s.d.; Santos, 1998).

4| Para o artesanato, que caminho?

Segundo Antunes (2000) e Castro (1999), se se sente o risco de, por um lado, ao se verem envelhecer e desaparecer os artesãos se ver desaparecer também a essência do ofício, constata-se por outro, o progressivo aumento da procura comercial destes produtos.

O rejuvenescido interesse na redescoberta do artesanato poderá dever-se porventura ao saudosismo associado a estas peças, como expressão nostálgica de uma persistência do passado, associado ao seu reconhecido valor social e cultural, económico e afectivo (Antunes, 1999; Castro, 1999; Perdigão, 2001). Perdigão (2001, Introdução) acrescenta ainda que o interesse por estas peças singulares, autênticas e exóticas, *“afastadas da produção em serie”* deve-se ao facto destas incorporarem a *“expressão de um passado ao qual o comprador fica vinculado, permitindo-lhe, assim, renovar a sua identidade. A valorização afectiva de um objecto reside, precisamente, na carga identitária que cada um lhe atribui e na capacidade que o objecto tem de trazer consigo a memória de um povo e a memória afectiva”*.

No entanto o interesse das camadas mais jovens pela aprendizagem do ofício é pouco notada, como defende Castro (1999), consequência das duras condições de trabalho que grande parte das actividades artesanais oferece e pela ambição revelada pelos jovens na procura de melhores condições de trabalho, que proporcionem uma maior estabilidade e rendimento fixo.

O artesanato, tido como elemento integrante e expressivo da cultura histórica e regional, não se pode alienar ao constante dinamismo e mudança sentidos na sociedade em que está inserido, sob a pena de não acompanhar a sua evolução e a evolução do ciclo económico da procura e das necessidades do mercado.

Com o arrancar da produção em massa, aliada aos novos métodos de fabrico mecânicos e industriais e às novas demandas dos mercados, previu-se, em finais do século XIX, o esquecimento e extinção da actividade artesanal, tendo-se o artesanato deparado com uma fase sensível de decadência e marginalização social e económica (Antunes, 2000; Castro, 1999; Neto, s.d.). No entanto, e lançando um olhar sobre as culturas do passado e da actualidade, denotamos no artesanato um denominador comum e persistente, revelando este uma capacidade de adaptação e actualização constante, acompanhando os gostos, mudanças e evoluções culturais, económicas, sociais e políticas relativamente à sociedade em que está inserido (Lima, s.d.; Santos, 1998; Perdigão, 2001; Antunes, 2000).

O ressurgimento da procura e o gosto pelo artesanal fizeram pulsar o sector, e sendo a actividade artesanal aberta à inovação, esta acompanhou o evoluir dos padrões de produção e de consumo, permeabilizando e flexibilizando os usos e funções dos objectos tradicionais, passando estes de objectos utilitários a decorativos e vice-versa. Vejam-se os casos de peças utilitárias de barro, infusas ou alguidares de amassar, agora convertidas a peças rústicas de decoração. Permitiu a adopção de novos materiais, quer matéria-prima provenientes de outras regiões, por razões ecológicas, quer materiais de produção industrial ou química. Permitiu ainda a adopção de novas técnicas e desenhos, adquirindo uma nova identidade, sem perder no entanto as características próprias da sua região ou as particularidades dos saberes tradicionais, conservando, acima de tudo, a sua originalidade e autenticidade (Antunes, 1999; Castro, 1999; Henriques, 2000;Perdigão, 2001; Santos, 1998).

“Amanhã, o artesão continuará a existir, adaptando-se e adaptando os seus artefactos às mudanças ecológicas, sociais, históricas e culturais para que, depois de amanhã, existam testemunhos de civilizações e culturas, tal como até nós, hoje, nos chegam testemunhos das civilizações de antes de antes de ontem” (Castanho, 2000:23).

5 | Na escola, o Artesanato – uma estratégia de salvaguarda e preservação

Se *“é possível, hoje em dia, reconhecer o valor económico e cultural inestimável que é o artesanato dentro das suas especificidades regionais”* (Castro, 1999:18), este ainda carece, quiçá, de ser colocado no seu lugar! No bom sentido é claro.

A divulgação da cultura e práticas artesanais deverá constituir-se como uma preocupação de primeira linha, possibilitando a perenidade desta arte e afugentando o progressivo esquecimento dos seus saberes, das suas técnicas e das suas expressões.

Segundo a Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial da UNESCO (2003) existe já uma vontade universal e uma preocupação comum, de salvaguardar o património cultural imaterial da humanidade. Como é preconizado pela Convenção (UNESCO, 2003), sobre o património cultural imaterial (entendido como as *“práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas (...) instrumentos, objetos, artefactos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades (...) reconhecem como parte integrante do seu património cultural”*, e no qual se incluem, entre outros, as *“técnicas artesanais tradicionais”*) deverá recair o investimento das sociedades, promovendo a sua valorização e preservação, consciencializando, especialmente as camadas mais jovens, para a necessidade da sua salvaguarda e protecção, visando conservar a sua

presença e possibilitar a continuidade, a transmissão e a *“revitalização deste património nos seus diversos aspectos”*.

Aos países vinculados pela Convenção e entre os quais esta esteja em vigor é requisitado que procurem garantir a salvaguarda e valorização do património cultural imaterial presente no seu território, promovendo os meios e as estratégias que garantam da melhor forma a disseminação destas necessidades, particularmente junto dos jovens, recorrendo sobretudo a programas educativos, orientados para a valorização e descoberta, da função, da historicidade e da importância que este património representa para a afirmação e caracterização da nossa identidade nacional (UNESCO, 2003). A escola, representando um veículo privilegiado para a formação e promoção de saberes, assume o papel de, como se sabe, responder às necessidades e preocupações próprias da sociedade onde está inserida (Desbordes, s.d.). Desta forma, a escola e o sistema educativo apresentam-se como uma estrutura base privilegiada para estas aprendizagens, podendo perpetuar a sua divulgação e instigar à sua salvaguarda.

Os currículos de Artes Visuais propõem de facto como princípios e competências essenciais a adquirir pelos alunos, a construção de uma consciência de valorização e preservação do património artístico e cultural Português (ME, 2001a; ME, 2001b, ME, 2005). Os programas das disciplinas facilitam também ao professor a flexibilidade suficiente na sua gestão para encorajar a pesquisa, o debate e a descoberta sobre artesanato. As suas origens e temáticas, os seus autores, as características dos materiais e técnicas mais usadas nas diversas expressões. Assim como proporcionar visitas de estudo a oficinas de artesãos e artistas, a feiras de artesanato tradicional e a lojas de artesanato contemporâneo.

Estando hoje perante uma situação cada vez mais alarmante de desemprego jovem¹, de indivíduos entre os 15 e os 24 anos e citando Charréu (2009:27) questiono, *“interessará verdadeiramente aos alunos e, por extensão, à sociedade, a educação artística em Artes Visuais que hoje recebem via instituição escolar oficial?”*

6 | O artesanato na contemporaneidade

As aprendizagens adquiridas ao longo da formação escolar do aluno podem proporcionar-lhe aptidões, capacidades e ferramentas que lhe garantam oportunidades para um ingresso justo no mundo activo do mercado de trabalho e as oportunidades poderão passar também pela criação e produção artesanal (Campos, 1997). Castro (1999:41) explica que o artesanato poderá ser olhado sob

¹ Agência Lusa (2012, 14 de Novembro). Taxa de desemprego jovem no terceiro trimestre quase nos 40 por cento. *RTP Noticias*. Acedido em <http://www.rtp.pt/noticias/>

uma “*óptica de progresso*”, consideradas as suas potencialidades para a empregabilidade e para a criação de novos postos de trabalho, em áreas tão variadas como a cultura, o turismo e o ambiente. Refere ainda que esta actividade tem vindo a registar um progressivo aumento da procura, por parte dos jovens, “*com vista à criação do próprio emprego*” (Castro, 1999:26).

Muitos jovens, os protagonistas do chamado artesanato contemporâneo ou urbano, viram na criação artesanal uma oportunidade de desenvolvimento de uma actividade profissional, autónoma e criativa (Castro, 1999:23,26). O artesanato contemporâneo ou urbano partilha as raízes do artesanato tradicional. No entanto soube distanciar-se deste pela vivência urbana dos seus criadores, na sua maioria jovens escolarizados, e pelo recurso a novas estéticas, processos e materiais (Castro, 1999; Antunes, 2000). Por norma, estes artesãos artistas, assim denominados pela larga presença de indivíduos provenientes de círculos sociais criativos ou intelectuais ou com formação escolar artística ou superior e provenientes de áreas urbanas, procuram no artesanato uma fonte de rendimento permanente ou complementar, praticando uma produção em pequena escala, mas que contudo inova, técnica e formalmente, nos produtos que produz (Antunes, 2000; Castro, 1999; Silva, 1989). Estes produtos são agora realizados com o propósito de assumirem uma nova leitura, facilitada pela introdução de novas estéticas, materiais, formas e motivos. Potenciados pela introdução de novos métodos, práticas e instrumentos de trabalho, que permitiram alterar a função dos objectos produzidos, transitando muitas vezes do tradicional uso utilitário para o decorativo (Antunes, 2000; Castro, 1999). O artesanato de recuperação passou também a marcar posição nestas novas práticas artesanais e caracteriza-se pela produção de objectos, recorrendo somente à reutilização ou recuperação de matérias-primas não aproveitadas ou desperdiçadas pelo consumo ou por outras actividades (Castro, 1999). Factor comum a toda a heterogeneidade de novos artesãos de artesanato contemporâneo de cariz popular é a preocupação pela manutenção das suas origens pela preservação da essência da tradição artesanal do ofício (Castro, 1999; Antunes, 2000)

A actividade artesanal não deve assim temer a adopção de novas metodologias, temáticas ou inovações técnicas, desde que seja sempre garantida e dignificada, a sua identidade e originalidade (Castro, 1999). Desta forma o artesanato urbano não deixa também de representar (como se tem verificado com o artesanato tradicional) a nossa identidade temporal, na medida em que reflecte as “*realidades sociais, culturais e económicas*” do contexto e do tempo em que vive (Antunes, 2000, p. 15). Para finalizar, e debruçando-me sobre Declaração de Jacarta (WCC / UNESCO, 1985) sobre o papel do artesanato no processo de desenvolvimento, é reforçado que “*o artesanato é vital para todos os países em desenvolvimento nas escalas económica, social e cultural*”, actuando como um impulsionador de progresso e desenvolvimento (em especial nos países pobres), proporcionando o sustento e subsistência a milhões de pessoas por todo o mundo.

Capítulo II - Preparação Científica, Pedagógica e Didáctica

Com o início da Prática de Ensino Supervisionada foi fundamental rever conhecimentos teóricos adquiridos durante a prática curricular e investigar sobre métodos, procedimentos, estratégias e conceitos nos quais me pudesse apoiar no desenvolvimento do percurso.

Foi fundamental o estudo realizado para o planeamento de **métodos de ensino** que me permitiram uma introdução à prática educativa de forma mais consciente e segura, assim como abordar, de forma pedagogicamente melhor fundamentada, os pressupostos da educação artística. Desta forma aferi caminhos, metodologias e formas de actuar nos currículos na tentativa de me aproximar ao que, na minha perspectiva, o ensino actual deverá verdadeiramente ser, oferecer e representar. Por fim, debruçei-me sobre os aspectos essenciais da **preparação das aulas** e da **planificação das actividades**.

1 | Perspectiva Educativa e Métodos de Ensino

O professor, como qualquer outro profissional cujo desempenho deva contar com a reflexão sobre o que faz e por que faz, necessita de recorrer a determinados referentes que guiem, fundamentem e justifiquem a sua acção educativa (Coll, 2001).

Como forma de apoiar, guiar e fundamentar a minha conduta educativa, no contexto da Prática de Ensino Supervisionada optei por tomar como referência a **perspectiva construtivista** do ensino e da aprendizagem. De uma forma geral, a perspectiva construtivista além de não prescrever uma metodologia concreta de ensino, é incompatível com uma concepção de ensino entendida como pura transmissão de conhecimentos. Encontra-se permeável a todas as metodologias que, ao centrar o processo de ensino na aprendizagem do aluno, objectivam a aquisição de aprendizagens significativas. Promove o posicionamento activo e o carácter social da construção do conhecimento e incentiva a aprendizagem através da experiência, orientando o aluno para o desenvolvimento progressivo da autonomia e da capacidade crítica na abordagem e resolução de problemas (Coll, 2001; Pacheco 2001). A perspectiva construtivista de ensino constitui-se ainda como uma ferramenta útil para a tomada de decisões relativas à planificação e avaliação do processo de ensino e aprendizagem (Coll, Marchesi, Palacios e col., 2004).

Na concepção construtivista, a construção do conhecimento resulta da relação entre três elementos da aprendizagem escolar, **Alunos – Conteúdos Escolares – e Professor**, o chamado de

triângulo interactivo ou didáctico, que se articula numa dinâmica onde constam: os alunos (1), que aprendem, os conteúdos (2), que são objecto de ensino e aprendizagem, e o professor (3), que sob a sua influência educativa, ajuda os alunos a construírem significados e a atribuírem sentido ao que fazem e aprendem (Coll, 2004).

Isto é, segundo a perspectiva construtivista, no exercício do ensino e da aprendizagem o professor assume a postura insubstituível de mediador educacional, formulando situações e actividades “*particularmente pensadas para promover a aquisição de determinados saberes e formas culturais por parte dos alunos*” (Coll, 2004:121). A sua função mediadora consiste em assegurar o relacionamento ou *engate* adequado entre os conhecimentos prévios do aluno, a sua actividade mental construtiva e o conteúdo de aprendizagem². Assim, ao mesmo tempo que desenvolve estratégias pedagógicas que mobilizem os saberes, as experiências e as vivências anteriores do aluno, o professor ajuda o aluno a estabelecer a ligação lógica entre o que este já sabe e o que precisa saber do novo conteúdo, envolvendo-o activamente no processo de ensino (Coll, 2004).

De acordo com esta perspectiva do ensino e da aprendizagem, “*a significatividade da aprendizagem escolar está directamente relacionada com a sua funcionalidade, isto é, com a possibilidade de utilizar as aprendizagens realizadas quando as circunstâncias assim aconselharem ou exigirem*” (Coll, 2004:124). Desta forma, a aprendizagem significativa só se cumpre efectivamente na medida em que o aluno recupera e mobiliza os seus conhecimentos e decide, de forma autónoma, crítica e menos aleatória possível que procedimentos ou conhecimentos activar na resolução de tarefas ou problemas. O aluno constrói, sob a orientação mais ou menos demarcada do professor, o seu próprio conhecimento sobre como, quando e porquê utilizar determinados *procedimentos* ou saberes em prol de outros (Coll, 2004; Font, 2007). Assim, para que uma aprendizagem se concretize como significativa devem ser respeitados alguns factores essenciais: qualquer nova informação ou conteúdo apresentado deve relacionar-se de forma não-arbitrária, significativa e contextualizada com os conhecimentos prévios que o aluno já possua. Deve estar ajustado às suas possibilidades cognitivas de compreensão e requer, por último, uma disposição favorável por parte do aluno para estabelecer novas relações relevantes entre conhecimentos, ou *querer* aprender de forma significativa (Coll, 2004).

² Por conteúdo de aprendizagem entendem-se os conteúdos Conceptuais (ligados à aquisição de conceitos); Procedimentais (metodológicos e técnicos); e Atitudinais (no campo das normas e dos valores éticos, morais e sociais) agrupados comumente como *saber, saber fazer e saber ser* (Coll, 2001)

Segundo os enfoques construtivistas, a aprendizagem do aluno é um processo construtivo de natureza pessoal, individual e interna (Coll, 2001; Coll, 2004). Em contexto de sala de aula a construção de conhecimento é por sua vez um processo de natureza social e cultural, interpessoal e compartilhado, onde a dinâmica do ensino e da aprendizagem é influenciada por três factores fundamentais a reter: as características do aluno, a actividade educacional do professor, e as relações sociais e de entreajuda que se estabelecem em sala de aula entre professor, aluno e entre este e os restantes colegas da turma (Coll, 2004).

Assim, existem uma variedade de factores que, relacionados directamente com os participantes da prática educativa, interferem no processo global de aprendizagem do aluno. Segundo Coll (2004) e no que diz respeito ao **aluno**, para além da necessidade que o novo conteúdo seja significativo do ponto de vista lógico e psicológico e adequado ao seu desenvolvimento cognitivo, afectivo e social, o professor deve ainda contar com a postura e disponibilidade que o aluno manifesta para conhecer e aprender; a sua concepção de aprendizagem e o sentido que atribui ao ensino; atitudes e expectativas perante a aprendizagem; os factores externos que a dado momento possam influenciar o querer (ou não) aprender; o seu interesse e motivação por uma dada actividade ou conteúdo (Coll, 2004). Relativamente ao **professor**, diversos factores são também influenciadores da qualidade de aprendizagem feita por parte dos alunos: a metodologia de ensino e as estratégias adoptadas na organização e gestão das actividades, nomeadamente como planifica, expõe, regula e avalia; as suas motivações, intenções e expectativas em relação ao ensino e aos alunos; a qualidade de interacção com os alunos e a atenção dada ao cultivo da motivação; o conhecimento dos conteúdos, das técnicas, dos materiais e a lógica da sua organização. Por fim, as próprias características ambientais e do contexto institucional (sala de aula, escola, comunidade etc), onde estas dinâmicas relacionais ocorrem (Coll, 2001; Coll, 2004; Font, 2007). Todos estes factores se verificam absolutamente decisivos, não só relativamente à qualidade de aprendizagem realizada pelo aluno, como também em relação à sua atitude e motivação perante a actividade escolar (Font, 2007).

Assim, como forma de dirigir e regular o processo de ensino, o professor utiliza intencionalmente um conjunto de procedimentos, acções ou estratégias de forma a promover uma aprendizagem mais eficaz, os chamados modelos ou **métodos de ensino**. Genericamente, um modelo ou método de ensino representa *“um conjunto específico de estratégias de ensino concebidas para alcançar um tipo particular de resultado da aprendizagem dos alunos”* (Sprinthall, 1993:307). É uma forma de organizar a acção educativa com o fim de orientar, de maneira mais ou menos precisa e ordenada, o desenvolvimento ou sequência de acções e actuações do professor e dos alunos. Influencia também, de acordo com os conteúdos e objectivos específicos de

aprendizagem, o processo de planificação, regulação e avaliação das actividades, conduzindo o professor para a consecução dos objectivos específicos, tanto da actividade didáctica como do trabalho docente (Font, 2007; Trindade, 2007)

No entanto, perante a diversidade de alunos, da realidade socio-cultural da escola e comunidade, dos conteúdos de aprendizagem e de objectivos de ensino, seria pouco prudente e razoável limitar a prática educativa a uma só metodologia de ensino, uma vez que nenhuma representa, por si só, a melhor maneira de ensinar (Coll, 2001; Sprinthall, 1993). Segundo Lowenfeld (1970:15) *“o processo de aprendizagem é muito complexo e, portanto, talvez não exista um único método de ensino que se possa considerar o melhor”*. É seguro afirmar que a eficácia da prática educativa depende da capacidade do professor para agilizar e combinar diferentes métodos e estratégias de forma a responder à variedade de realidades e circunstâncias na actividade pedagógica (Coll, 2004; Sprinthall, 1993). Desta forma, a escolha do método deve, acima de tudo, privilegiar a qualidade da aprendizagem dos alunos e reger-se em função do ajuste e adequação que este representa no suprimento das necessidades específicas de aprendizagem daqueles (Coll, 2004).

Segundo Pacheco (2001:57) *“uma interpretação construtivista da aprendizagem escolar exige uma interpretação igualmente construtivista da intervenção pedagógica”*. Posto isto, na persecução dos objectivos pedagógicos e didácticos no contexto da PES, recorri essencialmente aos métodos de ensino para a **autonomia**, do **ensino critico** ou para a descoberta e do ensino para a aprendizagem **cooperativa e colaborativa**, por considerar serem os métodos que melhor se adequavam à realidade educativa dos alunos, dos conteúdos a ensinar e da tipologia de ensino que considero mais adequada para a área específica do ensino das artes visuais.

O **método do ensino para a autonomia** assenta essencialmente em dois pressupostos fundamentais: o carácter activo na construção de conhecimento e a passagem do controle no processo de ensino aprendizagem. Primeiramente, e segundo Freire (1996:12) *“ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”*. Isto é, neste método de ensino o saber não é simplesmente transmitido pelo professor e absorvido pelo aluno passivamente. O aluno é sim requisitado a intervir e participar activamente no processo aprendizagem e a assumir responsabilidade na construção do seu conhecimento, em actividades didácticas permeáveis à experimentação, à interrogação, ao cultivo da curiosidade e à procura autónoma e activa de soluções (Freire, 1996). O aluno, desafiado e regulado pela acção do professor, aprende em consequência da sua prática e o professor, ao regular o ensino e desafiar o método de aprendizagem do aluno, facilita a formação de alunos mais curiosos e criadores (Freire,

1996). Para Colomina, R., Onrubia, J. e Rocheira, M. J. (em Coll et al. 2004a:294), o ensino para a autonomia consiste ainda na “*transferência progressiva do controle do professor para os alunos*” através da construção progressiva de conhecimentos partilhados entre professor e alunos. Isto é, à medida que o professor for partilhando com o aluno parcelas mais significativas de conhecimentos comuns sobre um determinado conteúdo de aprendizagem, o apoio e a ajuda facilitada ao aluno no processo de aprendizagem vai sendo, gradual e progressivamente retirado (Colomina et al., 2004). Desta forma é promovido um desempenho cada vez mais autónomo e auto-regulado do aluno na realização das tarefas, através do aumento progressivo da responsabilidade e da tomada de controlo sobre o processo de aprendizagem. O objectivo é capacitar o aluno para a resolução autónoma de tarefas futuras.

Relativamente ao **método de ensino crítico ou ensino para a descoberta** e em semelhança com o ensino para a autonomia, o aluno é incentivado a se responsabilizar e a assumir-se não só como agente activo, mas também crítico ao acto de aprender.

Isto é, perante um problema ou actividade, o aluno é incentivado a questionar, a pesquisar, a procurar respostas e a descobrir, de uma forma lógica e criteriosa, coisas por ele próprio (Arends, 1995). Através do diálogo, da discussão e da troca de opiniões, os alunos são levados a pensar criticamente e a apresentar as suas ideias, formulando soluções que expressam o seu ponto de vista (Arends, 1995). Assim, o método da pedagogia crítica é uma abordagem de ensino que tem como objectivo geral ensinar os alunos a pensar, desenvolvendo nestes competências para que se tornem aprendizes autónomos e independentes, confiantes, capazes de aprenderem por si próprios e de construírem as suas próprias ideias e opiniões, reforçando nestes a sua capacidade crítica (Arends, 1995; Freire, 1996).

Por fim, o método de ensino para a aprendizagem **cooperativa e colaborativa** privilegia a interacção entre alunos em sala de aula e a construção de aprendizagens conjuntas, entre alunos de pequenos grupos heterogéneos de trabalho (Colomina, R.; Onrubia, J., em Coll et al. 2004b). Perante uma tarefa ou actividade, todos os membros do grupo são chamados a intervir com vista a uma resolução conjunta e colaborativa de problemas. O processo de aprendizagem é potenciado através do debate, da exploração conjunta de ideias e da discussão entre pontos de vista, numa dinâmica onde os alunos são levados a apresentar as suas opiniões, a rever os seus conhecimentos e avaliar as decisões, envolvendo-se num processo de construção conjunta de saberes, metas e objectivos comuns. A resolução da actividade depende do esforço combinado entre todos os membros do grupo, sendo que cada indivíduo só atinge os seus objectivos pessoais na medida em que o grupo, no seu todo, atinge também os seus. Ao professor cabe a função de apoiar na regulação das interacções de grupo e, sempre que necessário, colocar perguntas, lançar desafios ou sugerir hipóteses,

vinculando a importância das relações de ajuda e interdependência entre os membros. Deve ainda orientar, sempre que necessário, o processo de aprendizagem, auxiliando os alunos a resolver situações de conflito e garantir que todos os membros do grupo participem das discussões e das tomadas de decisão (Colomina e Onrubia, em Coll et al. 2004b). No processo de avaliação é importante avaliar tanto o esforço conjunto, de grupo, como reconhecer o contributo individual (Arends, 1995).

Educação Artística

Para Read (2010), a educação é o apoio do desenvolvimento e excluindo o desenvolvimento físico visível, o desenvolvimento pessoal e interior só se manifesta na expressão. Partindo desta ideia interessou-me verificar de que forma o contacto com a perspectiva educativa das artes e da educação artística beneficiava o aluno no seu processo de formação e desenvolvimento pessoal, emocional e social. Assim como conhecer as recomendações metodológicas para a organização de um ensino-aprendizagem mais eficaz.

Segundo Read (2010), o propósito da educação é a preparação do aluno para o seu ingresso e integração na sociedade, capacitando-o para o conhecimento integral do mundo no apoio prestado a todos os seus níveis de desenvolvimento e crescimento vocacional, mental e espiritual. No entanto evolutivamente a prática educacional tomou a lógica, o racional e a educação gramatical-linguística e científica como seu modelo de maior valor educativo. Oprimiu o desenvolvimento da inteligência intuitiva (capacidade de obtenção de conhecimento sem a intervenção da razão) e a participação do interior e da sensibilidade do indivíduo no processo de aprendizagem e conhecimento do mundo, relegando para segundo plano actividades adjectivadas como criativas, imaginativas, inventivas, e estéticas (Read, 2010; Lowenfeld, 1970; Williams e Newton, 2007).

Assim, segundo Read (2010) e Williams e Newton (2007) e de acordo com o acima explanado, existem essencialmente duas formas através das quais é proporcionado ao indivíduo a possibilidade conhecer e apreender o mundo. A via da educação racional, largamente difundida, relacionada com o método científico de aprendizagem, essencialmente lógico, metodológico e sistemático. E a via da educação sensível, relacionada com o método de ensino artístico, que proporciona a exploração da dimensão intuitiva e emocional do indivíduo ao longo do processo de conhecimento. Esta centra-se na importância dada ao cultivo do pensamento visual de aprendizagem e ao incentivo ao desenvolvimento do que é individual e interior nos sujeitos, educando e orientando no sentido da criatividade de expressão, da sensibilidade estética e da literacia intuitiva e visual. Williams e Newton (2007) afirmam que para que haja uma experiência educativa equilibrada e

completa é fundamental proporcionar ao aluno a oportunidade de usar, de forma integrada, a cognição racional e a cognição intuitiva no processo de ensino-aprendizagem. A educação racional é um estado necessário e imprescindível da educação intuitiva e vice-versa. Isto é, o aluno encontrar-se-á pouco habilitado para interpretar uma realidade ou solucionar um problema do dia-a-dia pelo uso exclusivo de uma das abordagens educativas. É no ensino para o uso equilibrado entre a razão e a intuição que se desenvolve uma personalidade integrada e uma educação equilibrada e completa.

Williams e Newton (2007) ressaltam ainda que numa sociedade cada vez mais visual e prolífera na propagação em massa da imagem artística, publicitária ou comercial e sob a forte influência dos meios de comunicação, a educação no século XXI urge cada vez mais do uso integrado das capacidades racionais e intuitivas como forma de desenvolver a **literacia visual** e promover as competências necessárias para criar e comunicar, mas fundamentalmente, para interpretar e criticar os códigos culturais, num mundo cada vez mais visual. Vedar esta possibilidade é condicionar a educação integral dos alunos, remetendo-os para uma formação mutilada, desequilibrada e incompleta.

Assim, um sistema de ensino que alie e tire partido das potencialidades da educação artística na sua prática educativa potencia a formação e florescimento de pessoas e sociedades melhores e consequentemente indivíduos mais ajustados e de capacidades sociológicas superiores. O resultado é a formação de jovens e de uma sociedade mais consciente, crítica e atenta ao que a rodeia, munida de novas aptidões e estratégias de adaptação ao meio e às relações com o outro e com capacidade para interpretar e usufruir conscientemente de toda a complexidade que o mundo oferece (Hurwitz e Day, 2001; Read, 2010).

Focando-me nos pressupostos da educação artística e distante do que possa ser pensado, *“a experiência artística é mais do que uma mera utilização de materiais de trabalho no processo de desenhar ou pintar”* (Lowenfeld, 1970:75). Por seu lado, a abordagem artística da educação só poderá ser considerada significativa se oferecer de facto algo que qualquer outra abordagem não ofereça. Efectivamente, segundo Lowenfeld (1970:50), a arte desempenha um papel fundamental no processo educativo das crianças assumindo-se como um veículo fundamental para a expressão dos *“seus processos de pensamento, para o seu desenvolvimento perceptual e emocional, para a sua crescente consciencialização social e para o seu desenvolvimento criador”*.

Assim, por meio da arte e do ensino artístico o aluno tem a oportunidade de contactar com processos de ensino-aprendizagem focados no desenvolvimento da sua expressão pessoal, fornecendo-lhe ferramentas para expressar pensamentos, sentimentos, gostos ou interpretações de uma maneira comunicável. Isto é, partilhar através da expressão o que não pode ser dito ou

entendido por palavras. Em contexto escolar a educação artística é *“uma actividade social, produtora de sociabilidade e com efeitos socializadores”* (Patrício, 1993:129). Desta forma estimula o desenvolvimento da sua personalidade pessoal e social proporcionando ao aluno novas formas de ver, sentir, interpretar e ajuizar o meio envolvente, capacitando-o para a construção de novas interpretações e pontos de vista. Proporciona ainda ao aluno benefícios no foro terapêutico e social, promovendo a sua integração e desenvolvimento das suas competências interpessoais em actividades colectivas como exposições de trabalhos, participação em teatros, danças ou outras actividades que suponham interacção, debate e convivência com os seus pares (Hurwitz e Day, 2001). Contactar com a arte e com a história da arte facilita o entendimento das tradições, da cultura, da evolução da Humanidade e ainda a valorização do património cultivando no aluno o seu sentido de nacionalidade e cultura geral. Abarcando todos os modos de auto-expressão potencia a sua performance educativa melhorando o desempenho escolar. Isto é, a articulação entre as ferramentas do ensino artístico e as restantes disciplinas do currículo proporciona a oportunidade de uma abordagem mais clara, ilustrativa e facilitadora das aprendizagens dos alunos, além de possibilitar o desenvolvimento mais esclarecido e entusiástico dos conteúdos das disciplinas, entre outras (Eisner, 2002; Hurwitz e Day, 2001; Read, 2010).

Posto isto, no ensino artístico o professor, a gestão da sala de aula e as características das actividades assumem um papel fundamental. O professor, assumindo o papel de facilitador de aprendizagens deve cultivar uma postura flexível e democrática e estabelecer um clima relacional baseado na confiança, tolerância e aceitação mútuas (Lowenfeld, 1970). Na gestão de sala de aula deve procurar criar uma atmosfera estimulante e um contexto favorável ao desenvolvimento da criatividade e da experimentação, estimulando os alunos a descobrir, a recriar, a imaginar e a se expressar livremente nas actividades propostas (Cortesão, 2000; Lowenfeld, 1970). As actividades devem ir ao encontro dos interesses dos alunos e permitir o seu envolvimento activo na experiência de ensino e na procura criativa de soluções, estimulando a motivação, a curiosidade, a produtividade e o desejo de saber mais (Lowenfeld, 1970). Por fim, na actividade de avaliação, deve ser dado tanto ou mais relevo ao processo de criação como ao produto artístico final, privilegiando o método de acompanhamento e avaliação continua (Lowenfeld, 1970).

Ainda segundo Lowenfeld (1970:366), um programa artístico *“apresenta uma invejável posição para romper com o usual padrão académico de dar notas e realizar testes sobre conhecimentos que o professor considera essenciais”*. De facto, a educação artística tem a possibilidade de inovar e diversificar na abordagem aos conteúdos, no processamento do ensino e na avaliação das aprendizagens, contribuindo para que as propostas de aprendizagem sejam mais adequadas às características, necessidades e interesses dos alunos (Cortesão, 2000; Lowenfeld,

1970). Aproveitando um sem número de recentes inovações informáticas, aplicações artísticas multimédia, novos recursos materiais, propagação de obras online (...), considero que o ensino deve, tanto quanto possível, aliar os conteúdos de aprendizagem a novas formas de expressão e a novos suportes, recorrendo a novos materiais, referentes ou técnicas, apoiando-se nas novas tecnologias informáticas e digitais, de forma a cativar e motivar o público estudantil que se identifica e ao mesmo tempo aprende com estas novas linguagens.

Durante o percurso PES tive a preocupação de adoptar estratégias diversificadas que se adequassem aos alunos nos momentos específicos da unidade de trabalho. Sempre que necessário recorri a uma metodologia mais expositiva na apresentação dos conteúdos ou actividade e a organizadores prévios, facilitadores da relação entre os conteúdos aprendidos anteriormente e a nova informação (Arends, 1995). Usei modelos demonstrativos e interrogativos como forma de guiar os alunos na realização das tarefas, num clima propício à colocação de dúvidas e exposição de pensamentos, como meio para o desenvolvimento da criatividade e descoberta da sua personalidade criadora. Fiz por promover o trabalho cooperativo em projectos que incentivavam à troca de ideias em grupo e discussão de opiniões pessoais, com o objectivo de desenvolverem métodos de trabalho mais ricos e a construção de soluções criativas e inovadoras para os problemas propostos. Utilizei ainda estratégias específicas para estimular a motivação, a participação e o processo criativo dos alunos, apresentando de forma clara, lógica e dinâmica os conteúdos de aprendizagem. Possibilitei experiências de aprendizagem dentro e fora da sala de aula e dei liberdade criativa à descoberta e à experimentação. Por fim avaliei não somente o conhecimento declarativo ou as concretizações finais das actividades, mas também o processo de trabalho dos alunos nas suas formas de pensar, resolver e agir. Segundo Roldão (2003) é a avaliação de carácter regulador ou contínuo que permite verificar, de forma rigorosa e objectiva, se o aluno conhece, domina ou sabe usar verdadeiramente os conteúdos de aprendizagem.

2| Preparação das aulas

A preparação das aulas e a planificação das actividades lectivas são práticas incontornáveis da actividade docente que visam auxiliar o professor a organizar e direccionar o seu trabalho, permitindo-lhe uma melhor gestão da sala de aula e a eficácia no processo de ensino-aprendizagem (Pacheco, 2001). Ajudam ainda a prever, de um modo flexível, as interacções em sala de aula, constituindo-se como uma ferramenta essencial para a redução das incertezas e inseguranças que possam advir fruto de uma prática de ensino não estruturada (Pacheco, 2001). Segundo Calderhead (1984, em Pacheco, 2001), ao planear uma aula ou planificar uma actividade, são inúmeros os

factores a ter em conta. Os professores *“têm que decidir sobre a matéria a abordar, a informação a dar aos alunos, os procedimentos a ensinar, os livros e os materiais a usar ou os exercícios a realizar. Ao tomarem estas decisões devem ter em conta o contexto no qual se trabalha, as capacidades e interesses dos alunos, o currículo e outros aspectos como o plano global da escola e as restrições de horário”* (Calderhead em Pacheco, 2001:105). Para além disso, é essencial que o professor domine os conteúdos, as técnicas e os materiais e que as actividades, os objectivos e a organização temporal sejam adequados à faixa etária e tipologia dos alunos, nas suas variáveis culturais e de desenvolvimento cognitivo, emocional e motor (Pacheco, 2001). Os conteúdos, a complexidade da tarefa e a sequência de ensino devem ainda estar ajustados em função dos conhecimentos prévios dos alunos e a avaliação deve ser contínua e respeitar tanto o processo de aprendizagem como o produto final (Arends, 1995). Também o Currículo Nacional do Ensino Básico e o programa da disciplina de Desenho A propõem orientações metodológicas na formulação das planificações das disciplinas onde privilegiam a flexibilidade nos projectos ou unidades de trabalho, recomendando a adequação dos programas das disciplinas ao contexto de cada escola e à realidade e características da turma, do meio e das condições físicas da sala de aula e dos materiais. Atendendo à diversidade de factores, é fundamental que a planificação assuma um carácter flexível e permeável a pequenos ajustes ou modificações que possibilitem ao professor agir e regular com maior segurança e adequabilidade as interacções entre professor/alunos em de sala de aula (Pacheco, 2001). Isto é, o professor deve organizar o processo de planificação de forma a lhe ser possível reorientar a actividade, reformulando as tarefas ou modificando procedimentos e estratégias de forma a adequar a planificação às necessidades ou contingências inesperadas do processo de ensino.

Como referido anteriormente, a primeira parte da Prática de Ensino Supervisionada (PES 1), foi desenvolvida durante o 1º semestre na Escola Básica Integrada Mário Beirão - Beja, com a turma 8ªA na disciplina de Oficina de Artes (O.A.). A segunda parte da Prática de Ensino Supervisionada (PES 2), foi desenvolvida entre o 2º e 3º períodos lectivos na Escola Secundária com 3º ciclo Diogo Gouveia – Beja, com a turma 11ªF na disciplina de Desenho A.

O processo de preparação das aulas e planificação das actividades foi comum às duas fases da PES. Desta forma, a preparação das aulas teve início com uma reunião introdutória com as respectivas professoras cooperantes da PES, nomeadamente a professora Mariana Conduto (PES 1) em Setembro de 2011 e a professora Isabel Monge (PES 2) em Fevereiro de 2012. Às quais se seguiram sessões de aulas observadas, troca de ideias e formulação orientada das respectivas unidades de trabalho.

Em cada reunião foi analisada inicialmente a situação da turma nas suas características gerais, o seu desempenho global e comportamento; as planificações existentes e os tempos de aula

previstos para o período ou semestre; os conteúdos já abordados, as condições de sala de aula e os materiais explorados, assim como a sua disponibilidade e os métodos de ensino e avaliação a que os alunos estão mais habituados. Procurei igualmente saber os objectivos ou expectativas das professoras cooperantes para as disciplinas, que actividades ou conteúdos tinham projectado explorar com a turma inicialmente e projectos existentes.

À reunião inicial seguiram-se algumas sessões de aulas observadas. Segundo Trindade (2007) o processo de observação constitui um elemento essencial para o desenvolvimento da planificação de uma unidade de trabalho, uma vez que possibilita a recolha de informações acerca dos alunos, habilidades, hábitos de trabalho, atitudes, modo de falar, estabilidade emocional, adequação social, que não se poderia aferir de qualquer outra forma. Por outro lado, a observação permite ainda ao professor conhecer o comportamento característico de uma pessoa em determinada situação e, conseqüentemente, dá-lhe a possibilidade de o modificar. Assim, a actividade de observação permitiu-me analisar a turma na sua dinâmica e aperceber-me das suas características gerais relativamente a formas de ser e estar, métodos de trabalho e comportamento, além de ter proporcionado um aproximar aos alunos e de conhecer de uma forma genérica os seus interesses, motivações e expectativas para a área e para a disciplina. Todas estas informações permitiram-me planificar as actividades e planejar estratégias de ensino de uma forma mais consciente e criteriosa, de acordo com a realidade específica da turma. As sessões de aula observada facilitaram também a minha integração nas turmas, tendo-me sido possível intervir em situações pontuais cooperando nas actividades desenvolvidas em contexto de sala de aula, sempre sob a orientação das professoras orientadoras cooperantes.

Na PES 1 na disciplina de Oficina de Artes, verifiquei, em concordância com o que já tinha sido apontado no Projecto Curricular de Turma (PCT, anexo 1) e pela professora da disciplina, que os alunos se distraíam com facilidade, brincando frequentemente com o parceiro do lado ou entrando em conversas paralelas. Constatei que um aluno da turma era muitas vezes alvo das brincadeiras dos colegas e que os alunos, na sua generalidade, esqueciam ou organizavam incorrectamente a lista de material pedido para a aula. Desta forma, no processo de planificação e preparação das actividades tomei especial atenção ao desenvolvimento de estratégias de gestão da sala de aula, nomeadamente a criação de uma atmosfera de trabalho estimulante e a negociação com os alunos dos elementos de aprendizagem e dos prazos para o desenvolvimento dos projectos, envolvendo os alunos e ao mesmo tempo responsabilizando-os pelo bom rumo da actividade. Assim como à regulação das interacções entre alunos, onde promovi estratégias de aprendizagem cooperativa entre o pequeno grupo de trabalho. Esta estratégia permitiu ajudar os alunos a aceitar e ultrapassar as diferenças, e a se auxiliarem em colaboração na persecução de objectivos comuns. Com a autorização da professora

da disciplina e com o consentimento dos encarregados de educação, desenvolvi uma página de Facebook, com o nome *Ver, Desenhar e Fazer*, que serviu como plataforma de troca e partilha de informações, memorandos e imagens relativos ao tema da actividade, tendo sido dinamizada em parceria com a colega de estágio Maria Chaveiro e aberta a toda a comunidade educativa. A página online serviu também como suporte didáctico aos alunos da PES 2.

Na PES 2 (ou em Desenho A) as características da turma que mais se destacaram na actividade de observação foram a falta de motivação e a desconcentração exagerada que de um modo geral se fizeram sentir por toda a turma e que afectavam a forma de estar na sala de aula. Uma aluna revelou ainda alguns problemas de atitude nomeadamente o respeito pelas normas em sala de aula e reacções despropositadas perante criticas ou elogios. Verifiquei que os alunos revelavam alguma falta de pontualidade e assiduidade e que a falta de material para a aula era uma situação recorrente. Desta forma, de acordo com as informações recolhidas junto da professora orientadora cooperante e na actividade de observação, defini como estratégias de remediação algumas variáveis instrucionais que segundo Good (em Trindade 2007:101) podiam exercer uma grande influência na motivação e aprendizagem dos alunos. Assim, na gestão da sala de aula procurei apresentar as tarefas de forma clara e entusiástica, colocando questões e garantindo a sua compreensão, fazendo sempre que possível a ponte entre o saber do aluno e os conteúdos a trabalhar, respeitando os seus ritmos de aprendizagem. Tentei desenvolver as actividades num ambiente estimulante para os alunos, com um nível moderado de controlo mas com graus de expectativas de sucesso elevados. Como forma de potenciar a motivação dos alunos e promover a sua auto regulação no decorrer das tarefas foi essencial o acompanhamento e orientação constantes, fornecendo feedbacks e indicações regulares de forma a ajudar os alunos a adequar os seus comportamentos e desempenhos ao perfil pretendido. Recorri frequentemente ao reconhecimento do seu trabalho por meio do reforço positivo e valorizei as suas opiniões e sugestões, envolvendo os alunos na escolha dos materiais e na organização temporal da actividade, dando liberdade criativa à descoberta e à experimentação, responsabilizando-os pela organização dos materiais e pelo sucesso do seu projecto de grupo. Na manutenção do processo de ensino procurei acentuar a importância do processo de criação, mostrando que o empenho, a persistência, a iniciativa e a curiosidade influem tanto no processo de avaliação como o produto final. Na organização da proposta de trabalho escolhi o método de resolução de problemas por considerar ser a estratégia de ensino-aprendizagem que mais potenciava o desenvolvimento da autonomia, da motivação e da organização pessoal dos alunos, para e ao longo da actividade de projecto.

Orientada pelas professoras orientadoras cooperantes e apoiada pelos colegas de PES iniciei o processo planificação da unidade de trabalho. A unidade de trabalho na disciplina de Oficina de

Artes teve como tema *“Património artístico, cultural e natural Português”* e fez parte de um projecto conjunto e interdisciplinar com a colega de PES Maria Chaveiro. O projecto intitulou-se de *“Património Português”* e desenvolveu-se transversalmente às disciplinas de Oficina de Artes e Educação Visual da turma 8ªA.

A unidade de trabalho desenvolvida na disciplina de Desenho A visou a continuação do projecto de leitura e interpretação da obra de Alice Vieira *“Às dez a porta fecha”*, dinamizado pela biblioteca escolar e no qual a turma se encontrava envolvida desde o 1º período. Dada a estrutura da actividade, à unidade de trabalho foi dado o nome *“Da Linha à Tridimensionalidade”*.

Atendendo à metodologia acima exposta, preparei as unidades de trabalho de Oficina de Artes e de Desenho A tendo em conta as indicações constantes no Currículo Nacional de Ensino Básico, nos programas das disciplinas de Educação Visual e de Desenho A, nos documentos orientadores da escola, nomeadamente o Projecto Educativo (PE), o PCT, o Plano Anual de Actividades (PAA) e os tempos disponíveis para a realização da actividade. Feita a apreciação diagnóstica, na preparação das unidades de trabalho tive especial atenção à relação entre os conteúdos, os objectivos das actividades e as características dos alunos, da turma e do seu contexto educativo. Nomeadamente a adequação entre a complexidade das actividades, os conhecimentos prévios e a idade ou desenvolvimento dos alunos. A adequação das actividades ao contexto cultural dos alunos ou projecto de turma. Os recursos físicos e didácticos disponíveis na escola assim como a tipologia e custos dos materiais a utilizar. Na escolha do método de ensino tive a preocupação de adequar a minha prática com a realidade pedagógica e didáctica já existente entre os alunos e a professora da disciplina. Procurei desenvolver actividades diversificadas, que fossem ao encontro dos seus interesses, nomeadamente a utilização de técnicas e materiais ainda não explorados e o recurso às novas tecnologias. Tive o cuidado de ajustar o processo de planificação à lógica e formas de trabalhar os currículos, nomeadamente planear as unidades de trabalho como um projecto faseado, permeável e transversal a diversos conteúdos e técnicas, com alguma flexibilidade na organização temporal. Finalmente, organizar o processo de avaliação respeitando os critérios definidos pela escola nomeadamente a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, dando ênfase tanto ao processo de trabalho e às demonstrações de conhecimentos dos alunos, como ao balanço do produto final.

Chegada a altura de delimitar os objectivos específicos e a sequência didáctica das actividades, foi fundamental colocar a mim mesma a seguinte pergunta: *“que pretendo eu que os meus alunos aprendam, de que quero que fiquem capazes, ao organizar este trabalho, esta tarefa?”* (Roldão, 2003:52). Deparar-me com esta questão faz-me delinear com mais segurança os resultados que pretendi que os alunos atingissem durante o processo de ensino e no final das aprendizagens.

Depois de seleccionada a abordagem que considereei mais adequada à realidade educativa dos alunos, desenvolvi, para ambas as turmas, a planificação global das actividades, a médio prazo, assim como a planificação detalhada, a curto prazo, das respectivas fases das unidades de trabalho. Na planificação foram definidos os conteúdos, objectivos gerais e específicos de cada grupo de sessões, os métodos e estratégias de ensino mais adequados, as actividades e experiências de ensino assim como a sua sequência e tempo de execução, os materiais didácticos e respectiva avaliação. Em ambas as fases da PES a planificação foi flexível e permitiu-me ir ajustando os objectivos e adequando as estratégias de ensino consoante a evolução das aprendizagens dos alunos e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido planifiquei actividades onde o ambiente de aprendizagem não era excessivamente estruturado. Dei espaço e liberdade aos alunos para se envolverem e participarem no processo de ensino, permitindo que através das suas contribuições influenciassem o rumo da aula, das actividades e do seu próprio trabalho, responsabilizando-os pelas suas aprendizagens. Esta estratégia de condução do ensino foi fundamental pois permitiu aumentar a motivação e a auto-estima dos alunos na medida em que sentiram que as suas ideias e opiniões também eram válidas e dignas de consideração.

Em ambas as planificações foi ainda essencial uma preparação atempada e antecipada de alguns materiais.

Recursos e materiais didácticos

Na escolha dos materiais de trabalho tive a atenção de diversificar e adequar os materiais, as suas tipologias, formas de utilização e dificuldade de manutenção às necessidades criativas e expressivas dos alunos. Na preparação das actividades foi essencial o trabalho de pesquisa, de selecção e de organização de material didáctico para acompanhar os alunos ao longo da unidade de trabalho. Procurei reunir exemplos ricos e variados de diversos autores e técnicas de forma a incrementar o seu léxico artístico e muni-los de novas ferramentas e conhecimentos que enriquecessem e melhorassem os seus projectos. Na apresentação dos conteúdos e das actividades apoiei-me frequentemente no manual da disciplina, em livros técnicos e nos recursos audiovisuais e multimédia como meios facilitadores das aprendizagens (fotografias digitais, apresentações powerpoint, aplicações online). Os recursos didácticos audiovisuais são essenciais ao apoio e dinamização dos conteúdos e das actividades. Permitem aumentar o impacto das demonstrações uma vez que facilitam a compreensão das matérias de uma forma mais eficaz, ao mesmo tempo que potenciam e enriquecem o processo de exposição oral (Wagner, B., Stunard, E., 1998). Assim, os recursos didácticos audiovisuais ao potenciarem a combinação de um método de ensino oral aliado ao visual oferecem as melhores possibilidades para a aprendizagem, sendo que é imprescindível

incentivar a participação activa e experimentação do aluno que aprende (Mesquita, 2002). Em suma, um *“método dirigido a amplificar os instrumentos de comunicação incidirá favoravelmente e positivamente nos resultados”* dos alunos, estabelecendo de uma forma mais activa o processo de troca de informações, dúvidas e opiniões entre os intervenientes da relação pedagógica, indispensável para um processo mais eficiente de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula (Wagner, B., Stunard, E., 1998:6-7). Na preparação das aulas e planificação das actividades foram ainda essenciais as parcerias e ajudas das colegas da PES, a colega Célia Mestre com quem troquei inúmeras impressões relativas aos conteúdos das disciplinas e a colega Maria Chaveiro com quem realizei em parceria a actividade de trabalho da fase 1 da PES. Consultei ainda a escultora-artesã Liliana Martins com quem conferenciei algumas ideias a nível da técnica da escultura, nomeadamente estruturas internas e moldes.

Capítulo IV – Duas Escolas, Dois Ciclos, Duas Experiências – A Prática de Ensino Supervisionada

Como indicado anteriormente, a minha experiência de PES desenvolveu-se entre duas escolas e dois ciclos de ensino. Optei por uma abordagem individualizada para cada experiência de estágio pela diversidade de aprendizagens que proporcionou e por considerar que desta forma a leitura da experiência PES fica mais clara. Desta forma a Parte 1 incide sobre a experiência de PES 1 na Escola EBI Mário Beirão, e a Parte 2 sobre a Escola Secundária com 3º ciclo Diogo Gouveia.

Parte 1 - A Prática de Ensino Supervisionada 1

1| EBI Mário Beirão - Caracterização do Contexto Educativo

A Escola Básica Integrada Mário Beirão (figura 1) em Beja deve o seu nome ao patrono que acolheu, o poeta Mário Pires Gomes Beirão, natural da terra e que narrou nas suas poesias as paisagens alentejanas, enquadrando-se, em meados do século XX, na estética do Saudosismo, a chamada “*Renascença Portuguesa*”³.



Figura 1 – EBI Mário Beirão.
Fonte: Célia Mestre

Segundo reporta o seu Projecto Educativo, a EBI Mário Beirão é actualmente a sede do Agrupamento de Escolas Nº 2 de Beja, ao qual pertencem igualmente outras seis Escolas Básicas do 1.º Ciclo (sendo que cinco destas comportam também o Jardim de Infância, tendo todos estes edifícios sofrido obras de requalificação entre os anos de 2006/2009) e o Pólo de Ensino Pré-Escolar Itinerante de Trindade (EPEI).

1.1| A Escola E. B. I. Mário Beirão

Para uma Escola Inclusiva, Participativa, Inovadora, Solidária, Responsável. É desta forma que é apresentado o Projecto Educativo 2009/2013 do Agrupamento de Escolas Nº 2 Mário Beirão - Beja. Desde a sua fundação em 1968 a escola transitou entre diversas instalações tendo, em 1996, sido transferida em definitivo para o edifício actual, situado numa zona residencial à entrada da cidade de Beja. A estrutura das instalações escolares encontra-se em bom estado de conservação, notando-se

³ Disponível em: [http://www.infopedia.pt/\\$saudosismo](http://www.infopedia.pt/$saudosismo). Consultada a 20 de Março 2012

um cuidado geral pela manutenção do espaço escolar quer pelos auxiliares de acção educativa, quer pelos professores ou alunos.

A escola é constituída por um edifício de dois pisos e possui infraestruturas utilitárias como salas de aula regulares e uma sala com computadores para a disciplina de tecnologias da informação e comunicação (TIC), laboratórios, salas de educação visual e educação tecnológica - oficina, sala de educação musical, biblioteca, refeitório, bar, espaços de convívio e recreio como uma sala de ping-pong, sala de Directores de Turma e reprografia, pavilhão desportivo e diversos espaços abertos em redor da escola. Dispõe ainda Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF). A escola disponibilizou ainda como Actividades de Enriquecimento Curricular o Clube de Modelismo, Clube de Expressão Dramática e Corporal, Clube de Protecção Civil, Clube de Percussão e as Olimpíadas da Matemática. A escola dispõe de uma sala de multideficiência e de um núcleo de Educação Especial, sendo uma escola de referência para a integração de alunos NEE em Baixa Visão. Dispunha ainda de 3 técnicos especializados, nomeadamente em Fisioterapia, Psicologia Educacional e Terapia da Fala, que acompanhavam e apoiavam os alunos com necessidades educativas especiais (NEE). No ano lectivo 2011/2012 a EBI Mário Beirão contava com um total de 566 alunos, 81 docentes e 58 de pessoal não docente (assistentes técnicos e operacionais). Em relação ao 3º ciclo de Ensino Básico tinha 13 turmas, incluindo duas turmas do Curso de Educação e Formação (CEF).

Dados alguns resultados escolares menos positivos o PE propôs directrizes específicas a nível de metas e estratégias de superação, nomeadamente necessidade de uma maior reflexão nos domínios da actuação docente; a renovação das práticas pedagógicas com a diversificação de métodos e estratégias de ensino; a responsabilização dos alunos pelo seu próprio processo de aprendizagem e a construção de uma cultura de participação no processo educativo por parte de toda a comunidade educativa e encarregados de educação. Assim foi importante a realização de um esforço colectivo no cumprimento das metas do PE, de forma a promover o sucesso escolar e prevenção do abandono e a promoção de uma melhor qualidade de vida escolar.

Durante o percurso da PES manteve também com toda a comunidade escolar e os seus intervenientes uma relação pautada pelo constante respeito, colaboração e profissionalismo. A PES decorreu sem quaisquer constrangimentos a nível de acesso às instalações, aos materiais ou a qualquer outra situação necessários.

1.2 | A Professora Orientadora Cooperante

A professora cooperante Mariana Conduto acompanhou-me durante a primeira parte da PES (PES 1). Mestre em Design e Cultura Visual, possui uma longa carreira de 29 anos no ensino e 7 anos

de experiência na escola EBI Mário Beirão assumindo os cargos de, para além de professora de E.V. e O.A., Coordenação de Departamento e Assessoria da Direcção da Escola, sendo uma das duas docentes existentes do departamento das Artes Visuais.

A professora Mariana Conduto coordenou, orientou e acompanhou sempre as minhas práticas durante a PES, nomeadamente no processo de planificação da Unidade de Trabalho e avaliação dos alunos, encaminhando-me formativamente sempre que necessário para o melhor cumprimento da minha prática pedagógica. No primeiro contacto com a docente, que já acompanha a turma desde o 7º ano na disciplina de E.V. e ainda antes do início da PES, fiquei a conhecer a realidade da turma a nível de motivações e comportamento, os objectivos e programas de ambas as disciplinas leccionadas pela docente, os critérios de avaliação e em que moldes poderiam ser desenvolvidas as actividades futuras.

1.3 | A Turma do 8º A

O primeiro contacto com a turma 8ºA foi feito nas sessões de aula observada no início da Prática de Ensino Supervisionada. Por sugestão da docente da disciplina comecei por observar, em duas sessões de aula distintas, a dinâmica de turma, uma no contexto da disciplina de Educação Visual e outra na disciplina de Oficina de Artes. Foi-me atribuída a disciplina de O.A.. Com um carácter mais prático na exploração de materiais e técnicas, vi na disciplina uma oportunidade de tomar contacto, na prática real, com a exploração do tema do Património Artesanal e Cultural, já apresentado no Capítulo I. Sendo Oficina de Artes uma disciplina optativa, do universo de 26 alunos que constitui a turma 8ºA, 6 alunos optaram por esta disciplina e foi sobre esses que fiz recair a caracterização da turma na generalidade dos aspectos. A turma/disciplina era constituída por um total de quatro rapazes e duas raparigas dos quais cinco tinham 13 anos e uma aluna 14. Segundo o PCT todos os alunos pertenciam a um extracto socioeconómico médio e todos viviam com ambos os pais. De todos os alunos apenas uma aluna não vivia na cidade de Beja. Todos os alunos tinham um nível satisfatório de condições e recursos de estudo. Um aluno fez parte do Clube de Modelismo no âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular. Dos seis alunos, o aluno L. é o único que evidencia problemas de visão, sendo que também usufruiu de apoio do Psicólogo Clínico. Este aluno evidencia dificuldades em termos das relações interpessoais e um fraco desempenho em todas as disciplinas do currículo, pelo que é importante a realização de um acompanhamento mais atento. No início do ano, no âmbito da disciplina de Formação Cívica assumida pela professora Directora de Turma, foram discutidas e definidas as regras que os alunos deveriam respeitar e cumprir em sala de aula. Relativamente às informações iniciais sobre os alunos da turma, segundo a apreciação constante no PCT, em Outubro já tinham sido identificados problemas no desempenho do

grupo/turma em diversas disciplinas. Nomeadamente a existência de diferentes ritmos de aprendizagem entre os alunos e que estes se revelavam bastante faladores entre si em contexto de sala de aula. A nível de comportamento três dos seis alunos da disciplina (de entre cinco da turma de origem) foram, ainda no início do ano lectivo, referenciados como faladores e como sendo os que mais perturbavam o funcionamento da aula. No final do 1º período a generalidade dos alunos apresentou um desempenho avaliativo médio-baixo no contexto geral das disciplinas. No contacto inicial que tive com a turma tive oportunidade de comprovar alguns dos aspectos referenciados pelo PCT. Partindo destas informações foram definidas, em conjunto com a professora orientadora cooperante, estratégias motivacionais e de correcção destes comportamentos. De resto e de um modo geral, o grupo/turma pareceu-me equilibrado, respeitador e interessado no que eu poderia ter para ensinar.

1.4 | A disciplina de Oficina de Artes e a Sala de Aula

A disciplina de Oficina das Artes foi uma disciplina de oferta de escola escolhida pelo agrupamento das Artes Visuais. Dispunha de uma carga horária de 90 minutos semanais e teve um carácter opcional, funcionando em regime semestral em alternativa a Educação Musical e Educação Tecnológica no 7º e 8º anos e no 9º ano em alternativa a Educação Visual, Educação Musical e Educação Tecnológica. A avaliação dos alunos das disciplinas semestrais foi descritiva no primeiro e segundo períodos e as classificações, balizadas entre os níveis de 1 a 5, só foram publicadas na pauta final do terceiro período. A PES 1 decorreu na sala 8 (figura 2), sala de Educação Visual, espaçosa, possuía armários com material diverso (tintas, papéis, materiais riscadores e cortantes entre outros), uma arrecadação, lavatórios, estiradores, bancadas, além do quadro, projector e computador com ligação à internet, apresentando todo o material necessário ao correcto desenvolvimento das actividades.



Figura 2 – Interior da sala 8 - EBI Mário Beirão.
Fonte: Célia Mestre

A disposição dos alunos na disciplina fez-se a nível de grupo/turma, onde foram aglomeradas várias mesas para permitir um trabalho conjunto, como incentivo à colaboração, cooperação e parceria entre os colegas. Os alunos foram incentivados a cumprir normas de higiene e arrumação do espaço de aula ao longo de todas as actividades.

Relativamente às motivações existentes para a escolha da disciplina opcional de O.A., os alunos e a professora foram unânimes em afirmar que um factor preponderante era muitas vezes o

docente da disciplina, por norma, a mesma professora da disciplina de E.V., sendo que a generalidade dos alunos afirma também que prefere o desenho e as artes à Educação Musical.

2| Enquadramento da Unidade de Trabalho

Para a planificação da Unidade de Trabalho foi fundamental analisar o Currículo Nacional do Ensino Básico e o Programa de Educação Visual relativamente às metodologias sugeridas para a sua abordagem e objectivos orientadores neles constantes.

2.1| Conhecimento do currículo

O currículo em educação caracteriza-se genericamente como um programa ou plano de estudos estruturado e organizado segundo conteúdos, objectivos, actividades e critérios de avaliação, planificado no tempo e no espaço em função das finalidades das disciplinas e do contexto onde é desenvolvido, prevendo a manutenção do processo de ensino-aprendizagem (Pacheco, 2001).

Estruturalmente o Currículo Nacional de Ensino Básico (CNEB, ME, 2001a) encontra-se dividido em várias secções e específica, para cada uma das disciplinas, competências de carácter geral e específico, que os alunos deverão alcançar no final do percurso da educação básica, sustentadas por um conjunto de valores e princípios transversais e comuns a todas as áreas disciplinares. Fornece ainda indicações sobre os tipos de experiências de aprendizagem que devem ser proporcionadas a todos os alunos durante o ciclo de ensino.

A disciplina de Oficina de Artes do 3º ciclo, por ser uma disciplina de carácter optativo e dependente da opção de oferta de escola, não dispõe de um programa oficial. A planificação da disciplina é elaborada, segundo informações recolhidas junto da professora cooperante, de acordo com o Ajustamento do Programa de Educação Visual (ME, 2001c) uma vez que pertence à mesma área disciplinar. Não obstante e segundo a professora orientadora, o programa de O.A. apresenta a especificidade de pelo seu carácter mais autónomo, possibilitar uma exploração mais prática e abrangente, onde é possível explorar conteúdos de uma forma menos sequencial e mais criativa (Mariana Conduto, comunicação pessoal, 28 de setembro de 2011).

2.1.1| Educação Artística, Educação Visual e Oficina de Artes

No currículo do ensino básico a Educação Artística desenvolve-se através de 4 grandes áreas artísticas – Expressão e Educação Musical; Expressão Dramática/Teatro; Expressão Físico-Motora/Dança -, pertencendo a disciplina de Oficina de Artes à área disciplinar de Expressão Plástica e Educação Visual.

Na área curricular da Educação Artística, onde é apontado que “*as artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno*” (ME, 2001a:149), a apropriação de competências artísticas no âmbito da Literacia em Artes (ou Artística) assume um papel fundamental. A Literacia em Artes organiza-se segundo 4 eixos estruturantes e inter-relacionados, essenciais para o sucesso educativo de qualquer unidade de trabalho desenvolvida nomeadamente a apropriação das linguagens elementares das artes, compreensão das artes no contexto, desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação e desenvolvimento da criatividade. Apoiado nos pressupostos da Educação Artística o CNEB (ME, 2001b) expõe, de uma forma abrangente e sucinta, como as competências específicas artísticas contribuem para o desenvolvimento dos princípios e valores preconizados no currículo, assim como para o desenvolvimento das competências gerais, essenciais e estruturantes.

Como explanado no capítulo II, o CNEB (ME, 2001b) atesta as *Artes* como uma área fundamental e de reconhecida importância na formação do indivíduo e as experiências artística e estética como promotoras do desenvolvimento integral do aluno ao contribuírem para a construção da sua identidade pessoal, social e afectiva. Influenciam, como referido anteriormente, o modo como o aluno aprende, pensa e produz ao mesmo tempo que permitem afirmar a singularidade de cada um.

As competências específicas a adquirir pelos alunos de artes visuais articulam-se em três eixos estruturantes, a fruição – contemplação, a produção – criação e a reflexão – interpretação. O primeiro centrado no sentir, o segundo no agir e o terceiro no conhecer. Estas deverão desenvolver-se no que o currículo denomina de experiências de aprendizagem diversificadas. Nomeadamente exploração e contacto com conteúdos e vivências artísticas variadas, propiciadoras da sua formação pessoal, social e artística. Iniciativas didácticas de investigação, de experimentação e de exploração de conteúdos, técnicas e materiais, artísticos e culturais. A assistência a exposições e instalações artísticas. A visita a oficinas de artistas e artesãos e outras, que propiciem a participação em actividades individuais e em grupo e que incentivem à interdisciplinaridade e troca de saberes entre as áreas disciplinares.

De facto, uma abordagem ao currículo enfatizando a experiência estética e artística urge de especial importância quando para a maioria dos alunos o 3º ciclo do ensino básico consistirá na última educação artística formal que recebem da escola pública (Lowenfeld, 1970).

2.1.2| O Programa de Educação Visual/ Oficina de Artes

O programa oficial da disciplina de Educação Visual apresenta uma proposta de exploração comum e transversal aos 3 anos do ciclo de estudos. Esta proposta inclui os conteúdos considerados

essenciais mas cabe aos professores e escolas gerirem o processo de ensino aprendizagem de forma a conseguirem uma aprendizagem mais otimizada. Assim, conteúdos e áreas de exploração diversificadas cruzam-se sem pressupor uma sequencialidade de abordagem, numa estratégia que permite diversificar a exploração dos conteúdos e técnicas, assim como possibilita a interdisciplinaridade de aprendizagens com outras áreas do currículo. As orientações curriculares proporcionam ao professor as ferramentas para desenvolver uma prática pedagógica específica e diferenciada e uma planificação mais flexível e dinâmica, adequando os conteúdos e processo educativo com a realidade, necessidades ou características particulares dos alunos, da escola e da comunidade onde estão inseridos. Permite ainda desenvolver actividades que vão ao encontro dos objectivos constantes no P.E. ou projectos escolares. Os conteúdos essenciais dividem-se em 5 áreas temáticas: Comunicação, Espaço, Estrutura, Forma e Luz/Cor, aliados às áreas de exploração de Banda Desenhada, Gravura e Impressão, sendo que deve ser dado especial ênfase às áreas dominantes do Desenho, da Pintura (Exploração Plástica Bidimensional), da Escultura (Exploração Plástica Tridimensional) e das Tecnologias da Imagem, nomeadamente fotografia e vídeo como abordagem às TIC (quadro 1).

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

Quadro 1 - Áreas de Exploração e Conteúdos de Educação Visual 3º ciclo do Ensino Básico.

A unidade de trabalho **Património artístico, cultural e natural Português** desenvolvida na disciplina de O.A. proporcionou aos alunos uma oportunidade de aprendizagem bastante enriquecedora e diversificada, propícia ao fortalecimento da consciência e identidade nacional e cultural e ao desenvolvimento das suas competências cognitivas, estéticas, culturais e sociais na realização do projecto e ainda, a melhoria das suas capacidades técnicas e expressivas, uma vez que permitiu uma abordagem global e diversificada às nas 4 áreas dominantes de expressão plástica. Do **desenho**, através do esboço e do estudo de formas, motivos ou padrões típicos da cultura e da

identidade portuguesa. Da **exploração plástica bidimensional**, através da exploração da gravura, do decalque e da pintura a guache/acrílico. Da **exploração plástica tridimensional**, através do processo de modelação de barro e da criação de moldes em barro/gesso de objectos naturais característicos de uma dada região e as **tecnologias da imagem**, através da fotografia.

2.2| Organização da Unidade de Trabalho

Com o início da PES 1 e durante o período de preparação das aulas, debati e esbocei, em conjunto com a professora cooperante Mariana Conduto, a planificação semestral da disciplina. Até à data os alunos tinham realizado 2 actividades na disciplina: a criação de uma capa de cartolina para organização dos seus trabalhos e participado de uma saída de campo pela cidade de Beja, onde recolheram registos fotográficos de elementos realizados em ferro forjado, varandas, aldrabas, batentes e fechaduras. Uma vez que a disciplina de Oficina de Artes não tinha ainda a planificação semestral formalizada propus o desenvolvimento da unidade de trabalho **Património artístico, cultural e natural Português**, acolhida com entusiasmo pela professora orientadora cooperante. Ao planear esta unidade de trabalho pretendi que os alunos tomassem contacto com o património artístico e cultural Português, principalmente o artesanato. O tema foi escolhido tendo como ponto de partida o desenvolvimento da competência específica constante do CNEB, a adquirir pelos alunos das artes visuais, nomeadamente conhecer o património artístico, cultural e natural do seu país e região como um valor da afirmação da identidade pessoal, social e nacional e encarar a sua preservação como um dever cívico (ME, 2001a). Assim, para o desenvolvimento da planificação e delineação da actividade fiz a mim própria a seguinte pergunta: como posso promover entre os alunos a valorização do património artístico e cultural nacional, regional e local de uma forma activa e atractiva? Como posso organizar a actividade nos seus conteúdos, objectivos e materiais de forma a incentivar estas aprendizagens? Responder a estas perguntas permitiu-me organizar ideias e planificar finalmente as fases e as características da unidade de trabalho.

A organização da unidade de trabalho respeitou a proposta de desenvolvimento curricular constante no CNEB (ME, 2001a), nomeadamente a criação de actividades como projectos de trabalho que implicam um processo e um produto final, englobando diferentes estratégias de aprendizagem e avaliação. A unidade de trabalho foi então planeada como parte do **projecto Património Português**, criado em parceria com a colega de PES Maria Chaveiro e transversal às disciplinas de Oficina de Artes e Educação Visual da turma do 8ºA. A criação de um projecto conjunto permitiu-nos abordar de uma forma colaborativa quase a totalidade dos conteúdos programáticos, sendo que E.V., de acordo com a planificação anual da disciplina, explorou o desenho geométrico e de perspectiva, os

arcos, as fachadas tradicionais e os trabalhos em ferro forjado, com a unidade intitulada **Património Arquitectónico** – cidade de Beja. O objectivo do projecto conjunto foi promover a interdisciplinaridade e nos alunos, a melhoria das competências cognitivas através do uso crítico e autónomo na mobilização de saberes, úteis para a resolução criativa de problemas. As estratégias de ensino favoreceram a cooperação e o desenvolvimento do espírito de equipa pela participação na actividade colectiva. O projecto enfatizou ainda o desenvolvimento e aquisição de valores cívicos e de solidariedade por parte dos alunos. Isto é, na discussão sobre a exposição final os alunos foram unânimes e entusiásticos em acordar apresentar e vender à comunidade escolar os objectos produzidos nas duas disciplinas, com o propósito de doar as receitas daí advindas a uma instituição de apoio social à sua escola.

A unidade de trabalho de Oficina de Artes desenvolveu-se através de uma metodologia projectual faseada e a avaliação recaiu tanto sobre o processo de trabalho como o produto artístico final num processo de avaliação fundamentalmente contínuo ou formativo. A nível programático a unidade de trabalho abrange transversalmente quase todos os conteúdos essenciais. No entanto, alguns conteúdos como a Comunicação, Cor e o Espaço foram abordados superficialmente, uma vez que já tinham sido ou foram, durante esse período, tratados mais aprofundadamente pelos alunos na disciplina de Educação Visual e não se constituíam como essenciais para o desenvolvimento da unidade de trabalho.

2.3 | Planificação da Unidade de Trabalho

Da construção entre conteúdos, objectivos, competências, estratégias, recursos, calendarização e blocos previstos para o desenvolvimento da actividade foram elaboradas as seguintes planificações: uma planificação semestral (apêndice 1) a médio prazo onde foi feita a apresentação simplificada da actividade e do projecto, a sua estrutura e organização e os objectivos gerais. Uma planificação para a primeira aula da unidade de trabalho (apêndice 2) e três planificações detalhadas, a curto prazo, de cada uma das fases da unidade de trabalho (apêndice 3, 4 e 5). A planificação não se processou de forma excessivamente linear ou fechada, permitindo-me ir ajustando objectivos específicos e competências a atingir de acordo com a realidade ou necessidades dos alunos da turma. Realizei ainda uma planificação específica para a aula avaliativa da prática de ensino supervisionada, a cargo do Professor Gonçalo Jardim (apêndice 6). A unidade de trabalho desenvolveu-se através de três fases de trabalho e decorreu durante o 1º semestre, entre 12 de Outubro e 25 de Janeiro, num total de 14 aulas, em blocos de 90 minutos semanais.

A gestão do tempo de cada fase de trabalho de exploração plástica foi pensada de forma a permitir a consolidação das aprendizagens e a qualidade do produto final. Assim, embora a actividade possuísse as fases de trabalho bem estruturadas, a planificação foi flexível e planeada de forma a terminar antes do tempo previsto, possibilitando dessa forma uma ligeira margem de manobra para qualquer imprevisto que pudesse acontecer no decorrer da prática de ensino. Em cada planificação foi ainda ressalvada a seguinte nota: “As estratégias planificadas a desenvolver ao longo da aula poderão sofrer ligeiras alterações resultado da reflexão diária feita pela professora estagiária, dependendo das necessidades ou dificuldades evidenciadas pelos alunos, ou pelas metodologias adoptadas pela docente no decorrer da prática de ensino”.

De forma a facilitar a compreensão da estrutura da unidade de trabalho apresento em baixo os pontos resumo de cada fase, expondo de forma sumária a sua calendarização, as actividades chave e os objetivos operacionais a atingir pelos alunos, tendo como base as planificações acima referidas.

- **Fase 1 – Exploração bidimensional:** A Fase 1 teve a duração total de 3 aulas e como objectivos operacionais gerais: envolver os alunos no processo de planificação da actividade, conhecer e discutir de forma crítica e construtiva os conteúdos e os temas de trabalho, compreender a metodologia projectual associada à técnica da gravura e os respectivos materiais, trabalhar com criatividade os referentes da cultura e do artesanato pesquisados, interiorizar noções de Figura-Fundo e Positivo-Negativo, desenvolver a capacidade de síntese e transformação gráfica – simplificação por nivelamento e por fim cultivar a autonomia, a capacidade crítica e o sentido estético na realização das tarefas.

- **Fase 2 – Exploração tridimensional:** A Fase 2 teve a duração de 4 aulas e teve como objectivos operacionais gerais: compreender as características dos materiais barro e gesso e a metodologia projectual associada à técnica de moldes por impressão e molde com madre de gesso, aprender a prevenir problemas associados às técnicas, trabalhar com criatividade os referentes da cultura e do artesanato pesquisados, desenvolver a autonomia, a capacidade crítica e o rigor na realização das tarefas e fortalecer a capacidade de trabalho conjunto e cooperativo.

- **Fase 3 – Pintura, recriação, tratamento final das peças:** A Fase 2 teve a duração de 7 aulas e teve como objectivos operacionais: criar de objectos artesanais para uso quotidiano inspirados nas formas e nos referentes da cultura popular e artesanal, trabalhar com criatividade os referentes da cultura e do artesanato pesquisados, desenvolver a autonomia, a capacidade crítica e o rigor na realização das tarefas e fortalecer a capacidade de trabalho conjunto e cooperativo. A última aula da fase 3 foi destinada à exposição colectiva dos trabalhos dos alunos e respectiva avaliação

final. Teve como objectivo desenvolver nos alunos a capacidade de organização e dinamização conjunta das actividades e desenvolver o juízo crítico no processo de auto e heteroavaliação.

2.4| Objectivos

Os objectivos reflectem, de uma forma clara e simples, aquilo que é esperado que o aluno aprenda ou adquira numa dada situação de ensino-aprendizagem, aula ou unidade de trabalho (Roldão, 2003). Assim, os **objectivos gerais** relacionados com a temática da unidade de trabalho e esperados que os alunos atingissem foram: os alunos deveriam ser capazes de definir artesanato e explicar a diferença entre produção artesanal e industrial; identificar alguns marcos artísticos da cultura popular, como as cerâmicas de Bordalo Pinheiro, os rendilhados de filigrana, o xaile tradicional Português e conhecer algumas histórias da cultura e do imaginário Português como a lenda do Galo de Barcelos ou a história dos lenços dos namorados, entre outras. Perceber e demonstrar como se trabalham os materiais barro e gesso; conhecer e aplicar os métodos artesanais estudados para produção e reprodução de objectos (gravura e moldes); conseguir aplicar de forma criativa e inventiva os conhecimentos adquiridos em objectos artesanais com outras funções e linguagens mais contemporâneas. Reconhecer o artesanato e o património artístico e cultural português como um bem a valorizar e preservar. A actividade visou ainda contribuir para o desenvolvimento da tomada de consciência pessoal e social, incentivar o respeito pela diversidade e valorização das relações humanas, o desenvolvimento da criatividade, da curiosidade, da autonomia e da capacidade crítica, o gosto pelo saber e pelo descobrir e desenvolver competências que capacitem para a tomada de decisões e resolução de problemas, de acordo com os requisitos do programa oficial (ME, 2001 a).

2.5| Conhecimento dos conteúdos

Segundo Roldão (2003) e Trindade (2007), é muito importante que o professor conheça e domine os conteúdos que ensina e que tenha conhecimento próprio dos métodos e técnicas para os operacionalizar.

A unidade de trabalho relaciona-se fundamentalmente com os conteúdos essenciais:

- **Elementos visuais da comunicação/ Linha** – a *linha* é considerada um dos elementos básicos da linguagem visual e pode assumir diversas funções plásticas: tem a capacidade de gerar superfície e contorno e dar a alusão de posição e direcção; limita ou separa planos e organiza o espaço; traz profundidade à composição (sobretudo nas representações planas); dá volume aos objectos bidimensionais e a linha tanto pode representar forma como a estrutura dos objecto, entre outros (Porfírio, M. e Ramos, E., 2009a). No contexto da actividade foi usada a *linha* como recurso

para o processo de **transformação gráfica por nivelamento / processo de simplificação da forma**. No desenho, simplificar por nivelamento implica representar o objecto anulando os seus pormenores, simplificar sucessivamente a figura observada, eliminando aspectos considerados não essenciais até à obtenção de uma resposta sintética do modelo – abstracção, eliminação do realismo da forma, mas sem nunca perder de vista a sua representação (Porfírio et al., 2009b).

- **Forma - Noção de figura/fundo, positivo/negativo** – Tudo o que vemos, bi ou tridimensionalmente, possui uma forma, uma circunscrição ou contorno exterior. De uma maneira geral a **forma** é apreendida como ocupando um espaço e é-nos dada pela silhueta exterior de uma figura ou objecto. Enquanto o **fundo** é normalmente o espaço maior, mais simples e que se encontra mais longe, sobre o qual repousa ou se destaca a forma (Alves, Ferrand e Modesto, 2002; Porfírio et al., 2009a). Nesta relação é também normal falar de formas positivas e negativas. Quando a forma é entendida como ocupando um espaço é denominada de positiva. Quando é percebido de maneira oposta, isto é, como espaço vazio circundado por espaço ocupado denomina-se de negativa (Porfírio et al., 2009a). Em muitos casos porém, a relação figura-fundo pode ser ambígua e até reversível (Porfírio et al., 2009a).

2.6| Recursos didácticos

Foram utilizados materiais de registo e meios actuantes como lápis, guache, acrílico, assim como linóleo, print-blocks, esponjas de estampagem, pincéis, teques, recipientes recicláveis como garrafas e copos de plástico, cola e arame. Foi dada especial importância à apresentação e exploração dos materiais barro e gesso e ao ensino das suas propriedades e características. Disponibilizei o enunciado do projecto (apêndice 7), uma ficha de apoio aos conteúdos da fase 1 (apêndice 8) e uma ficha própria para experiências de cor na fase 3 (apêndice 9). Desenvolvi recursos didácticos multimédia de apoio à apresentação dos conteúdos, nomeadamente duas apresentações em Powerpoint para introduzir a fase 1 de trabalho (apêndice 10) e a fase 3 (apêndice 11). Disponibilizei ainda livros sobre técnicas específicas, sobre artesanato e cultura Portuguesa, imagens e fotografias que proporcionassem aos alunos um entendimento prático e visual da matéria e dos conteúdos a abordar e, por conseguinte, os facilitassem no processo de aprendizagem.

Todos os materiais didácticos e recursos materiais utilizados tiveram como princípio a adequação à faixa etária dos alunos e respeitaram os princípios de segurança e higiene em sala de aula exigidos pela escola.

2.7| Unidade didáctica e experiência de ensino

Neste ponto apresento a descrição genérica das aulas leccionadas em cada fase de trabalho assim como das ocorrências mais significativas, a participação dos alunos e os resultados / balanço geral da sua aprendizagem. Por ocorrências significativas entendam-se “*os factos, acontecimentos ou actividades...observadas e que marcaram uma dada situação*” (Estrela, 1976 citado em Trindade, 2007:57). Isto é, são significativas porque me permitiram identificar de uma forma clara o contexto da sua ocorrência e as suas consequências, que tanto podem ser positivas ou negativas (Estrela, 1976 em Trindade, 2007).

FASE 1 – Exploração bidimensional

- 12 a 26 de Outubro (3 aulas/blocos de 90 minutos)

Foi feita a minha apresentação inicial à turma pela professora orientadora cooperante Mariana Conduto na primeira sessão de aula observada. Foi explicado, de uma forma breve, porque estava ali e qual o objectivo daquela experiência, ao mesmo tempo que respondi a várias perguntas para saciar a curiosidade dos alunos.

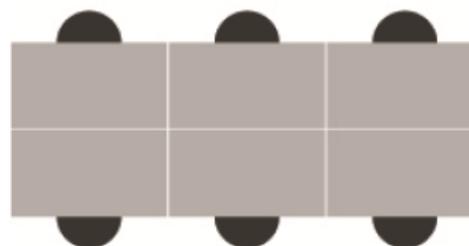
O projecto de trabalho teve início no dia 12 de Outubro com a aula de apresentação oficial. Fiz a minha apresentação formal e pedi aos alunos para se apresentarem e para falarem um pouco sobre o porquê de terem escolhido a disciplina de O.A. Foram discutidas e definidas as regras e procedimentos a respeitar em sala de aula, onde dei especial atenção ao respeito exigido por colegas e professores. Entreguei e expliquei aos alunos os critérios de avaliação da disciplina (anexo 2) e reforcei os parâmetros do empenho e do cultivo da capacidade crítica, autonomia e sentido estético, por considerar serem as posturas essenciais para promover o desenvolvimento das aprendizagens e a capacidade de aprender dos alunos. De seguida dei início à introdução temática da unidade de trabalho. Para introduzir o tema comecei por perguntar se os alunos já tinham ouvido falar de artesanato, artesãos ou produção artesanal. Tendo como apoio a apresentação powerpoint (Figuras 3, 4 e 5 e apêndice 10) introduzi perguntas e incentivei ao debate sobre o artesanato regional e nacional, sobre a diferença entre produção artesanal e industrial e ainda sobre aspectos ou ícones da cultura popular portuguesa de forma a perceber os conhecimentos que os alunos pudessem já ter adquirido sobre esta temática. Nos momentos de aula expositiva tive sempre a preocupação de expor com a maior clareza e objectividade os temas abordados, de apresentar ilustrações ricas e variadas, assim como mantive sempre uma postura aberta à participação e à colocação de questões por parte dos alunos. O debate facilitou aos alunos a descoberta do artesanato, dos seus significados e histórias, sendo que é fundamental ligar a história artesanal/artística com o fazer prático, levando o aluno gradualmente a conhecer e a aprender a olhar o artesanato.



Figuras 3, 4 e 5 – PowerPoint de introdução à fase 1 da unidade de trabalho.

Depois de introduzida a temática apresentei a unidade de trabalho, as suas fases e características. Fui preparada com diverso material alusivo às técnicas a utilizar de forma a facilitar a compreensão das fases de trabalho por parte dos alunos. Desta forma levei para a sala de aula matrizes de gravura, goivas, tintas assim como alguns moldes feitos de silicone e peças finais já positivadas (apêndice 12), para que os alunos pudessem tocar, sentir e testar a resistência. Apresentei então os objectivos, os materiais necessários e novamente, expliquei como iria avaliar os seus desempenho e com que finalidade. No final da aula pedi aos alunos que realizassem uma pesquisa fotográfica de objectos artificiais/naturais relacionadas com o tema ou recolhessem imagens na internet, como trabalho de casa para a aula seguinte. Pedi ainda que adquirissem uma placa de linóleo de formato A₅ e, com alguma antecipação, um pacote de argila para a 2ª fase do projecto de trabalho.

Na aula seguinte organizei os alunos por grupo de trabalho e as mesas foram unidas, formando um rectângulo espaçoso (quadro 2), pois foi necessário partilhar goivas, tintas, rolo de impressão, imagens (inclusive as fotografias dos ferros forjados da cidade de Beja, tiradas anteriormente pelos alunos e cedidas pela professora cooperante) e outros



Quadro 2 – Organização das mesas em sala de aula.

materiais. Era também importante que os vissem o desenvolvimento do trabalho uns dos outros de forma a partilharem opiniões, que discutissem e avaliassem os projectos entre si e se necessário, se entreajudassem na resolução de problemas comuns. Esta formação de mesas de trabalho permitiu-me movimentar livremente pela sala, expondo as metodologias ou esclarecendo as dúvidas para todo o grupo. Assim como me permitiu observar a dinâmica de trabalho dos e entre alunos, facilitando-me a avaliação e regulação atempada das interacções ou auxiliar os alunos em momentos específicos da actividade, consoante as necessidades e o grau de realização da tarefa. Esta organização do espaço da sala de aula manteve-se durante toda a unidade de trabalho.

No início da aula organizei os materiais e verifiquei se os alunos possuíam o material pedido. Dois alunos não levaram material para a aula. Alertei-os para a necessidade de trazerem o material pedido e sem mais demoras disponibilizei o linóleo que tinha comprado anteriormente como precaução. Expliquei então mais detalhadamente o que seria feito e o respectivo processo de trabalho. Das imagens recolhidas criariam diversas matrizes de gravura para aplicar em objectos de cariz artesanal de uso quotidiano escolhidos pelos alunos, separadores de livros, envelopes e papel de carta. Distribuí uma ficha de apoio explicativa sobre o processo de positivo/negativo e figura/forma, noções essenciais para a compreensão da técnica da gravura. No auxílio à exposição oral destes conteúdos projectei diversas imagens exemplificativas (apêndice 13) e apliquei estratégias didácticas que implicaram a identificação do processo em causa e a exploração, na prática, dos conteúdos, para verificação dos conhecimentos, encorajando os alunos a questionar o que ia apresentando. Segundo Roldão (2003:44) *“não basta verificar que o aluno «sabe» um conteúdo, no sentido de conhecimento declarativo. Importa passar para o nível interpretativo e operacionalizador. Que ficou ele a compreender? Como lá chegou?”*. De todas as imagens recolhidas dei a escolher aos alunos que referentes queriam usar. Desafiei-os e incentivei-os a assumir as suas próprias decisões autonomamente. A maioria dos alunos optou por desenhos mais intrincados como forma de se evidenciar perante os colegas. Antes de começarem a trabalhar, levando em consideração o que Font (2007) aconselha, certifiquei-me que todos os alunos tinham interpretado correctamente o que era solicitado, isto é que tivessem entendido os processos e o que lhes estava a pedir que fizessem. Esta estratégia foi importante pois permitiu aos alunos que terminaram o processo de destacar a figura mais cedo, não ficassem sem nada para fazer e à espera dos colegas. As imagens foram sublinhadas através do processo de síntese e, com recurso ao papel vegetal, transferidas para a placa de linóleo. Antes de passarem à prática foi essencial exemplificar como se trabalhava o material, o posicionamento correcto das mãos e como eram mantidas as normas de segurança na sua manutenção. Depois de sinalizadas as zonas a remover os alunos começaram a escavar e a explorar as características, as propriedades, as possibilidades ou as limitações dos materiais por eles próprios. Dadas as características do material, durante o exercício o aluno J. acidentalmente cortou-se com uma goiva. De facto o linóleo que os alunos dispunham para trabalhar era rijo e de difícil manejo. Decidi então suspender o exercício com o linóleo e adoptar como material de trabalho os print-blocks, pedaços rectangulares de borracha para gravar, bastante suaves e de fácil manejo. Os alunos foram bastante receptivos ao novo material, o que lhes facilitou progredir nas formas de expressão e detalhe das figuras (figuras 6 e 7). Comecei por prestar um acompanhamento mais individualizado a cada aluno, corrigindo ou orientando o seu processo de

trabalho, auxiliando-os na resolução do problema. Insisti para que os alunos olhassem de forma crítica para a sua matriz e que ponderassem o que podia ou não ser melhorado ou mais explorado.



Figuras 6 e 7 – Técnica da gravura em print-blocks.
Fonte: Fotos da autora

Gradualmente fui aumentando a autonomia dos alunos no desenvolvimento da técnica de trabalho, deixando-os explorar mais livremente as formas e reforçando a sua auto-estima ao longo do processo criativo. Os alunos realizaram várias matrizes com diversos motivos e dimensões, para que se adequassem aos objectos que tinham escolhido antecipadamente. A tiragem de várias provas de cor foi essencial, pois permitiu aos alunos avaliar o seu trabalho e ajuizar a sua orientação. Os alunos concluíram o exercício dentro do tempo estipulado. A maioria dos alunos não teve dificuldade na aquisição da técnica e conseguiu captar bem a sua forma de trabalhar. Apenas o aluno L. teve alguma dificuldade a nível da destreza fina, necessitando de bastante apoio e incentivo não se tendo aventurado muito, realizando apenas uma matriz. De um modo geral os resultados deste exercício foram bons e a postura dos alunos bastante positiva (figuras 8, 9 e 10).



Figuras 8, 9 e 10 – Matrizes finais em print-blocks.
Fonte: Fotos da autora

Fase 2 – Exploração tridimensional

- 9 a 24 de Novembro (4 aulas/blocos 90 minutos)

Na segunda fase de trabalho foram exploradas as técnicas artesanais de reprodução de objectos através do molde com madre de gesso e do molde por impressão. Na introdução a esta fase de trabalho expliquei teoricamente os métodos, as formas de trabalhar os materiais e os problemas mais comuns que pudessem surgir mas foi efectivamente na prática e através da experiência que os alunos construíram as suas aprendizagens. Tendo em conta a tipologia e o tamanho de objectos que iriam criar nesta fase de trabalho, foi decidido que as peças se aplicariam a pisa-papéis, pendentives decorativos e mini cabides. Através dos mesmos referentes usados na fase anterior e sob a minha orientação, os alunos escolheram a imagem que pretendiam modelar em barro e reproduzir tridimensionalmente através da técnica da madre de gesso (figuras 11 e 12).

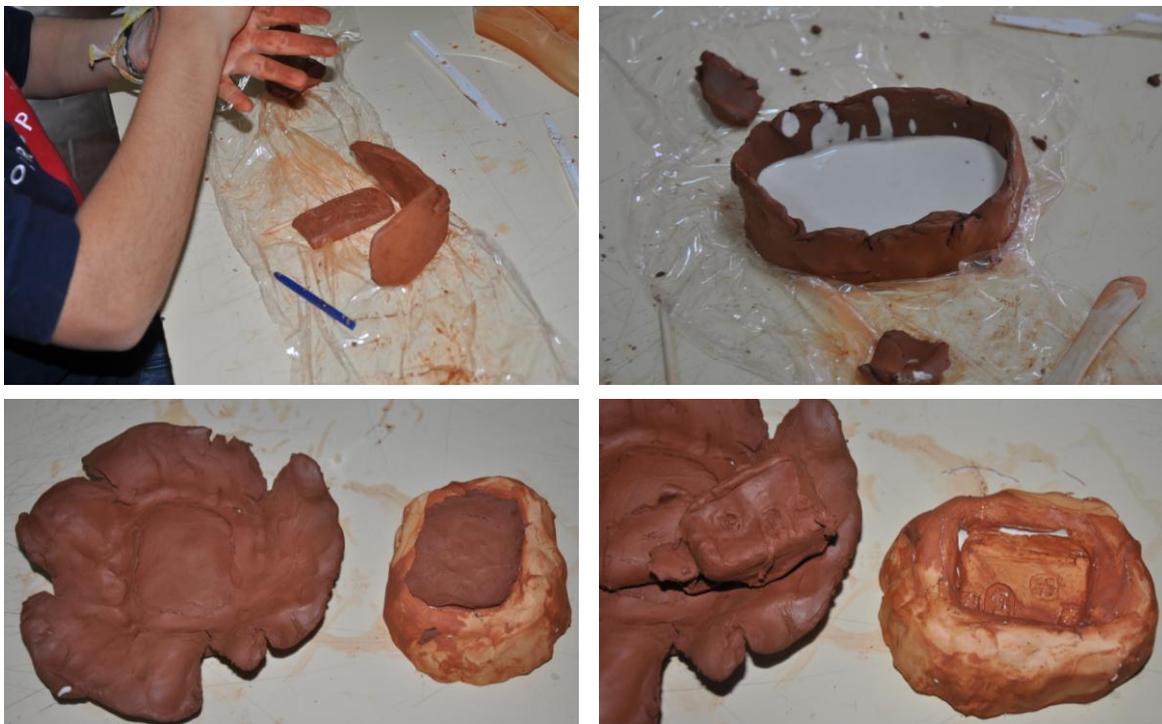


Figuras 11 e 12 – Modelação em barro para técnica de molde com madre de gesso.
Fonte: Fotos da autora

Os alunos R., J., N. e M. mostraram um grande à vontade na manipulação do material barro e um empenho constante na realização da sua peça. Procurei motivar os alunos L. e C. através da escolha conjunta da imagem ou referente, auxiliando-os a esquematizar a figura e realizando, sempre que possível, comentários positivos à sua prestação, no sentido de melhorar o seu envolvimento no decorrer da actividade.

Sendo que esta actividade foi possivelmente a mais complexa que planeei para os alunos, tive o cuidado de proporcionar um acompanhamento regulador sistemático, orientando o seu trabalho, fornecendo-lhes indicações constantes sobre problemas observados na execução ou problemas que os alunos não tinham em consideração. Incentivei os alunos a partilhar dúvidas e a fazer perguntas sempre que sentissem necessidade, uma vez que estas eram muitas vezes comuns e úteis para os restantes colegas. Incentivei também os alunos a reflectir, de uma forma crítica, sobre as possíveis soluções para resolver o problema: verificar a verticalidade ou garantir um ângulo mais agudo das peças; anular as possíveis reentrâncias que possam «prender» a peça positiva ao molde de gesso etc. Finalizadas as peças e construída a parede de barro dirigimo-nos para a bancada de apoio do lavatório para misturar o gesso. Misturei o gesso e dei a experimentar aos alunos, de maneira a

que sentissem a saturação aconselhada para melhor trabalhar o material. O aluno M. recusou-se a mexer no gesso e a fazer parte da experiência. Os alunos derramaram então o gesso sobre as peças e deixaram a repousar. Quando seco desmoldaram a peça e verificaram a qualidade das madres de gesso e as suas imperfeições (figuras 13, 14, 15 e 16).



Figuras 13, 14, 15 e 16 – Processo de criação da madre de gesso.
Fonte: Fotos da autora

Através das ferramentas específicas de desbaste corrigiram os problemas da madre, suavizaram as formas e taparam eventuais bolhas de ar que se tivessem formado. Entretanto procurei saber junto do aluno M. o porquê da sua recusa, uma vez que por norma era um aluno bastante participativo. Aconselhei-o a experimentar pois só através da prática poderia aprender um processo. No resto da aula os alunos realizaram peças pela técnica molde por impressão. Foram utilizados objectos artificiais e naturais de diversas regiões como conchas, bolotas, búzios, castanhas, infusas em miniatura, entre outras. Chegada a altura de misturar mais gesso, o aluno M. disponibilizou-se prontamente para o ir fazer comigo de forma a aprender o processo (figura 17 e 18). Atitude que congratulei e incentivei.



Figuras 17 e 18 – Aluno M. a preparar a mistura do gesso.

Os alunos descobriram facilmente como trabalhar a técnica, assim como diagnosticavam *a priori* os problemas de cada molde ou peça. Nesta fase de trabalho procederam frequentemente com bastante autonomia, num clima criativo e colaborador onde todos demonstraram o seu interesse, inventividade, empenho e participação (figura 19, 20, 21 e 22).



Figuras 19, 20,21 e 22 – Processo de molde por impressão.
Fonte: Fotos da autora

No desenvolvimento da actividade procurei que os alunos, tal como preconiza Lowenfeld (1970:27), sentissem “*satisfação em resolver os seus problemas, a ter prazer no desenvolvimento de maiores conhecimentos e melhor compreensão das coisas ou a medir o êxito ou o fracasso*” do objecto criado. Desta forma incentivei os alunos a criticarem constantemente o trabalho desenvolvido e a recusar qualquer objecto feito se considerassem que não tinha a qualidade que eles exigiam para as peças. Gradualmente fui alterando o nível de ajudas dadas aos alunos de acordo com a complexidade ou familiaridade da tarefa, adequando as ajudas às suas necessidades específicas. No final da aula e perante todos os objectos já realizados procedeu-se à discussão em conjunto sobre os mesmos, com comentários e apreciações tanto dos alunos como meus e da professora Mariana Conduto. Realizei ainda um balanço sobre a avaliação formativa e o desempenho geral dos alunos. O processo de feedback foi importante para que todos os alunos tivessem uma noção mais precisa de quais os seus pontos fortes e quais necessitavam melhorar se pretendessem obter melhores

resultados. Na última aula da fase 2 os alunos experimentaram finalmente os moldes em madre de gesso para obterem a sua peça positivada. Os alunos M. e L. tiveram alguns problemas em desmoldar as peças, consequência de um isolamento menos bem conseguido. No entanto, dada a complexidade da tarefa, o resultado final foi bastante positivo.

Fase 3 – Pintura, recriação, tratamento final das peças

- 30 de Novembro a 25 de Janeiro (7 aulas/blocos 90 minutos)

A última fase do projecto teve como objectivo a criação, a partir das matrizes e das peças criadas, de objectos artesanais funcionais ou decorativos para uso quotidiano inspirados nas formas e nos referentes da cultura popular e artesanal. Para introduzir a última fase do projecto e de forma a incrementar o imaginário artístico e léxico visual dos alunos, foi essencial a apresentação powerpoint preparada (apêndice 11). O objectivo foi proporcionar o contacto entre os alunos e novas linguagens de artesanato português contemporâneo, inspirado nas figurações ou designs específicos da nossa cultura. Pretendi que os alunos compreendessem que a nossa cultura artesanal e popular podia também ser actual e usada de forma moderna e contemporânea, numa vasta gama de produtos artesanais ou industriais, impulsionando desta forma a sua valorização e conhecimento. Depois de uma breve conversa e troca de opiniões sobre as imagens visualizadas iniciámos a 3ª fase de trabalho com os estudos de cor a aplicar nas peças finais. Distribuí uma ficha de apoio com a silhueta das peças criadas à escala real (apêndice 9) onde os alunos puderam explorar padrões e designs inspirados nos diversos referentes do tema e estudar ainda novas composições, formas e cores. Permiti a liberdade criativa e expressiva dos alunos, de maneira a que se envolvessem no processo artístico e criassem peças com verdadeiro significado para eles, num ambiente onde incentivei a invenção, a exploração e a criatividade. Considerei importante que os estudos de cor fossem realizados à escala real de maneira a que os alunos tivessem noção do que conseguiria ser pintado nas peças e quão intrincados poderiam ou não ser os padrões (figura 23 e 24).



Figuras 23 e 24 – Estudo de formas e cor.
Fonte: Fotos da autora

No geral os alunos foram muito meticolosos nos detalhes e inventivos nas soluções, comparando técnicas e ideias de uma forma orgulhosa e entusiástica. Os alunos L. e C. demonstraram algumas dificuldades de expressão e de desenvolvimento de ideias pelo que solicitei aos alunos com maior destreza e habilidade que auxiliassem os colegas com mais dificuldade. Estes deram uma ajuda fundamental para o desenvolvimento do trabalho e melhoramento da prestação geral dos colegas, tecendo pequenas orientações e comentários e auxiliando-os a nível de expressão e técnica, demonstrando que tinham adquirido uma boa aprendizagem e que conseguiam ao mesmo tempo transmitir os seus conhecimentos no saber-fazer das técnicas (figura 25, 26, 27 e 28).



Figuras 25, 26, 27 e 28 – Decoração das peças.
Fonte: Fotos da autora

Chegada à fase final, com quase todas as peças decoradas e agrupadas consoante a sua futura função foi iniciado o processo de tratamento final. Dividi os alunos em 2 grupos de acção. Os alunos R., J. e N. por apresentarem maior criatividade e destreza manual continuaram o tratamento de cor das peças. Os colegas C. e L., por apresentarem continuamente algumas dificuldades a nível da expressão, baixando os níveis de motivação e envolvimento geral na actividade, começaram a fase de tratamento final das peças. O aluno M., que nessa aula estava um pouco abatido, juntou-se a eles. Foram realizadas etiquetas de turma e coladas as molas, os arames e as pedras criando pregadeiras, clips de folhas, pisa-papéis e cabides (figuras 29, 30, 31, 32).



Figuras 29, 30, 31 e 32 – Tratamento final das peças.
 Fonte: Fotos da autora

Por fim, com as matrizes de gravura e letras decalcáveis foram realizados os postais e envelopes para venda na exposição. Por esta altura a professora Mariana Conduto recebeu um convite para participar na iniciativa MailArt juntamente com a Escola 3º ciclo e Secundário Diogo Gouveia, que os alunos realizaram na mesma altura (figura 33). Propus aos alunos explorarem diferentes composições sob a ideia chave de incentivar as pessoas a escrever e enviar uma carta (figura 34 e 35).



Figuras 33, 34 e 35 – Projecto MailArt. Postais e envelopes finais.
 Fonte: Fotos da autora

Na última aula foi então realizada a exposição final da turma em ambas as disciplinas, O.A. e E.V., o que foi muito importante para os alunos, pois sentiram o trabalho valorizado. Os alunos organizaram a exposição, distribuíram os objectos e dinamizaram o espaço durante 3 períodos de intervalo de aulas. Toda a comunidade educativa respondeu bem à iniciativa, foram visitar a exposição e venda, conversaram com os alunos e elogiaram o trabalho realizado (figuras 36, 37, 38 e 39). Foram recebidos alguns encarregados de educação enquanto os alunos mostravam e explicavam com orgulho os frutos do trabalho desenvolvido. No final da manhã e em contexto de sala de aula foi realizada uma apreciação final do projecto e discutidas as hetero e auto-avaliações.



Figuras 36, 37, 38 e 39 – Exposição final sobre os trabalhos realizados.
Fonte: Fotos da autora

2.6| Avaliação

Na avaliação da unidade de trabalho tive como referência os critérios oficiais da disciplina, definidos pelo agrupamento de Artes Visuais da escola (anexo 2). Dei especial importância ao processo de avaliação contínua que me permitiu acompanhar, informar e orientar, de forma

sistemática e objectiva, os alunos sobre o seu desempenho ao longo da actividade. E apoiei-me ainda na avaliação intercalar realizada no final do 1º período (apêndice 24).

No domínio cognitivo e motor todos os alunos atingiram os requisitos mínimos de desempenho. A nível dos valores e atitudes alguns alunos da turma apresentaram por vezes problemas motivacionais, de inquietude ou de postura perante os colegas, pelo que foram tomadas medidas regularmente, tentando sempre minimizar estes problemas. Mostraram-se no entanto bastante responsáveis a nível dos materiais e no geral bastante empenhados na realização das actividades, o que facilitou a exposição dos conteúdos, seguindo a planificação sem alterações. A experiência e o contacto com as técnicas e materiais revelou-se fundamental para a aquisição de saberes e desenvolvimento de modos de expressão pessoal e tal foi visível na variedade de soluções apresentadas. Os alunos demonstraram que conseguiam ser autónomos e resolver os problemas apresentados sem a minha presença demasiadamente demarcada. A actividade decorreu conforme o planeado e os tempos de aula previstos foram suficientes para a realização dos trabalhos. Os resultados dos alunos foram positivos e reflectiram-se nas avaliações finais (apêndice 14) que realizei em parceria da professora cooperante. Na actividade de hetero e auto avaliação os alunos demonstraram-se seguros e conscientes do trabalho desenvolvido, tendo-se revelado positivamente críticos no debate entre o que foram os seus pontos fortes e os pontos que precisavam ainda melhorar. No apêndice 22 apresento a compilação de fotografias dos trabalhos dos alunos ao longo da unidade de trabalho.

Parte 2 – A Prática de Ensino Supervisionada 2 (PES 2)

1| Escola Secundária c/ 3º ciclo - Diogo Gouveia - Caracterização do Contexto Educativo

A Escola Secundária com 3º ciclo Diogo Gouveia (ES3DG, figura 40) situa-se no centro da cidade de Beja e tem como patrono Diogo Gouveia, um importante pedagogo religioso Português nascido em Beja⁴. A cidade que acolhe a escola “localiza-se no coração da vasta planície alentejana” (ES3DG, 2010) e como sede de distrito e concelho constitui-se por 4 freguesias urbanas, 1 mediamente urbana e 13 predominantemente rurais, agregando diversos alunos de localidades distantes.



Figura 40 – ES3 Diogo Gouveia.
Fonte: Célia Mestre

⁴ Diogo Gouveia, acedido em [http://www.infopedia.pt/\\$diogo-de-gouveia](http://www.infopedia.pt/$diogo-de-gouveia) a 27 de maio de 2012

1.1 | A Escola Secundária c/ 3º ciclo Diogo Gouveia

A centenária Escola Secundária c/ 3º ciclo Diogo Gouveia sofreu recentemente, durante o ano lectivo de 2010/2011, obras de requalificação e melhoramento com vista à sua modernização e ajustamento às novas necessidades dos alunos. Como consequência da requalificação referida, foram realizadas, partindo do edifício base, alterações físicas e de organização espacial, ampliando as suas dependências e remodelando por completo os espaços exteriores. O edifício apresenta uma estrutura em forma de “s” constituída por três pisos – cave, rés-do-chão e 1º andar, ligados entre si de forma ampla, luminosa e espaçosa, apresentando-se em perfeitas condições de manutenção, funcionalidade e segurança. A escola possui biblioteca, laboratórios e campos de desporto cobertos e ao ar livre, salas de Artes Visuais e de TIC devidamente equipadas, sala de convívio para alunos, refeitório, bar/bufete, papelaria/reprografia e restantes infraestruturas necessárias aos órgãos de gestão e administrativos da escola. A escola conta com um total de 100 elementos do pessoal docente, 37 elementos de pessoal não docente, nomeadamente assistentes técnicos e operacionais, e um vigilante. Possui um universo de 36 turmas, com um total de 817 alunos, sendo que 646 frequentam o ensino secundário. O estatuto socioeconómico e cultural é diversificado. É uma de duas Escolas Secundárias da cidade e dispõe de uma oferta formativa ampla, que engloba o 3ºciclo, o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), o curso de dupla certificação de Educação e Formação de Adultos (EFA) em regime pós-laboral e o ensino secundário, onde além dos Cursos Profissionais e do Curso Tecnológico de Desporto, possui os Cursos Científico Humanísticos de Ciências e Tecnologias, de Línguas e Humanidades e de Artes Visuais. No caso deste último, a única oferta de Artes Visuais de entre as escolas da cidade, o que se insurge como um factor decisivo e positivo para a escola, uma vez que cativa uma grande afluência de alunos para a sua frequência. Citando o Relatório de Avaliação Externa (2011:4) *“a oferta formativa apresenta-se como uma resposta intencional às expectativas de alunos e de encarregados de educação, ao capital de experiência do corpo docente e às solicitações do meio local”*. Além da sua oferta formativa largamente divulgada anualmente, a escola goza ainda de uma grande credibilidade e impacto positivo junto dos discentes, encarregados de educação e restante comunidade educativa e *“é reconhecida na comunidade pela exigência e rigor, pelo bom clima educativo, que transparece das relações interpessoais, e pelo profissionalismo de todos os seus trabalhadores”* (Relatório de Avaliação Externa, 2011:4).

Segundo o PE da escola, algumas linhas orientadoras e regentes pelas quais se pautam as finalidades, objectivos e metas escolares manter-se-ão e insurgem-se em volta de *“um tema unificador”* – **Humanizar a Escola**. A promoção da cultura e em especial o uso e optimização dos serviços da Biblioteca Escolar assume-se como exemplo das metas a atingir. Pela experiência que tive

no decorrer da PES 2 considerei que o ambiente educativo era no geral bastante positivo e favorável ao trabalho e às aprendizagens. Fiz por cultivar o espírito cooperativo, o profissionalismo e o respeito mútuo no relacionamento entre discentes, docentes e pessoal auxiliar. Sempre que necessitei fui assistida ou auxiliada com toda a atenção, tendo-me sido facultados, sem constrangimentos, os meios ou os materiais disponíveis na escola, para o desenvolvimento das actividades da disciplina.

1.2 | A Professora Orientadora Cooperante

A professora cooperante Isabel Monge era docente da disciplina de Desenho A e Educação Visual e possui uma carreira de 17 anos no ensino, sendo que possui também a formação de Mestre em Design Gráfico pelo IADE. Além do serviço lectivo era ainda a coordenadora de departamento da área disciplinar das Artes Visuais. No primeiro contacto informal com a professora em Fevereiro de 2012, além de uma troca de ideias sobre a turma, foi lançado um olhar sobre a planificação anual projectada para a disciplina de Desenho A (anexo 3). Os temas a abordar iriam, ao longo do ano, gravitar em torno de duas temáticas principais, o Espaço e a Figura Humana. A planificação da unidade didáctica foi realizada com o apoio e orientação da professora orientadora cooperante com vista à sua adequação aos moldes da planificação anual já existente e de forma a manter uma continuidade no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Quando questionada sobre a receptividade geral da comunidade educativa aos trabalhos e projectos dos alunos a professora referiu que, além de ser prática comum articular actividades e projectos entre departamentos, espaço escolar e comunidade exterior, a sua apreciação é geralmente positiva. Acrescenta no entanto que, por vezes, as actividades artísticas dos alunos carecem ainda de algum reconhecimento por parte da comunidade educativa. Assumindo as palavras de Lowenfeld (1970:340) a professora refere que a sociedade e comunidade educativa confere ainda *“aos cursos de arte um lugar subalterno no currículo”*, relativizando a importância dos projectos de Arte, associando-os a actividades de ilustração e decoração de espaços escolares, que em pouco têm que ver com o que a educação artística proporciona e constrói.

De resto contei por parte da professora cooperante um auxílio constante no decorrer da prática de ensino, guiando-me sempre que necessário, assim como esclarecendo dúvidas ou curiosidades relativas à prática educativa e ao ensino das artes visuais em particular.

1.3 | A Turma do 11ºF

A turma do 11ºF era constituída por um total de 31 alunos, sendo que destes, apenas 23 frequentaram a disciplina de Desenho A. Na disciplina a turma era constituída por 21 raparigas e 2 rapazes, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos. Em relação ao contexto familiar, a

grande maioria habitava com ambos os pais e o estrato socioeconómico das famílias situava-se na classe média – média/baixa. Sendo que alguns alunos apresentavam dificuldades económicas este constituiu-se como um factor essencial que tive em conta na planificação das actividades e na escolha dos materiais. O grupo de alunos era ligeiramente heterogéneo, tanto a nível do seu aproveitamento como comportamento. O aproveitamento geral da turma era baixo, sendo que cerca de metade da turma apresentou pelo menos uma classificação negativa nas avaliações finais do 1º período. O comportamento da turma era considerado satisfatório pela maioria dos professores, afirmando que a turma era, no seu geral, agitada. Junto dos alunos apurei que a grande maioria ambicionava seguir uma educação superior, embora ainda com muitas dúvidas sobre a área profissional. Lowenfeld (1970:342) esclarece que *“todos nós já tivemos a oportunidade de conhecer uma criança de 5 anos que está ansiosa por ser bombeiro quando crescer, mas raramente encontraremos um jovem de dezasseis anos que se tenha definido quanto às suas metas vocacionais”*. De qualquer forma duas alunas referiram que a sua ambição era ingressar na carreira de Psicologia e Oficial da Marinha, tendo optado pelo Curso de Artes Visuais por e em opinião comum à maioria dos colegas, ser a sua grande vocação ou a área que mais os cativava. Na disciplina de Desenho A o desempenho dos alunos era na sua generalidade médio, apresentando uma média de 15 valores nas classificações finais do 1º período. A professora cooperante referiu ainda que estes apresentam algumas dificuldades a nível da representação analítica bidimensional, assim como no conhecimento e aplicação das técnicas de registo gráfico e expressivo.

Aquando da minha apresentação os alunos mostraram-se atentos, colaborantes e participativos, demonstrando interesse pela actividade a desenvolver tendo prontamente acedido a recolher e amealhar materiais recicláveis para utilização futura em sala de aula.

1.4 | A disciplina de Desenho A e a Sala de Aula

A disciplina de Desenho A é uma disciplina de carácter específico e obrigatório no currículo das Artes Visuais. Teve uma carga horária de 3 aulas (2 blocos de 90 minutos e 1 bloco de 135 minutos) semanais. A sala 21 (figura 41) era uma das várias salas específicas para disciplinas artísticas que a escola dispunha. Encontrava-se em perfeito estado de conservação e manutenção, como de resto toda a escola. Estava equipada com armários e gavetas para organização de materiais e trabalhos e dispunha de lavatório e bancadas de trabalho. Existiam estiradores



Figura 41 – Sala de aula 21 da ES3DG
Fonte: Célia Mestre.

individuais de trabalho assim como uma mesa para trabalhos de grupo. A sala era ampla e arejada,

tinha arrecadação e painéis de cortiça próprios para afixar informações ou trabalhos dos alunos. Os alunos podiam também usufruir do espaço disponível no corredor contíguo à sala para o desenvolvimento de trabalhos de maior dimensão, assim como dispunham de uma oficina de madeiras e metais que podiam, oportunamente, utilizar. Ao longo da PES 2 e consoante conversas informais tidas com os alunos, todos eles demonstraram bastante agrado no teor geral e na frequência da disciplina de Desenho A, descrevendo-a como uma porta de acesso à experimentação e à criatividade pela possibilidade de exploração de diversas abordagens, materiais e técnicas artísticas.

2. Enquadramento Curricular da Unidade Didática

2.1 | Conhecimento do currículo

A disciplina de Desenho A insere-se no plano de estudos do Curso Científico Humanístico de Artes Visuais, constituindo esta uma das disciplinas nucleares do curso a nível da formação específica. É uma disciplina de carácter triénio, pelo que acompanhou o percurso dos alunos durante toda a sua passagem pelo ensino secundário.

2.1.1 | Currículo – Conceitos, orientações e competências

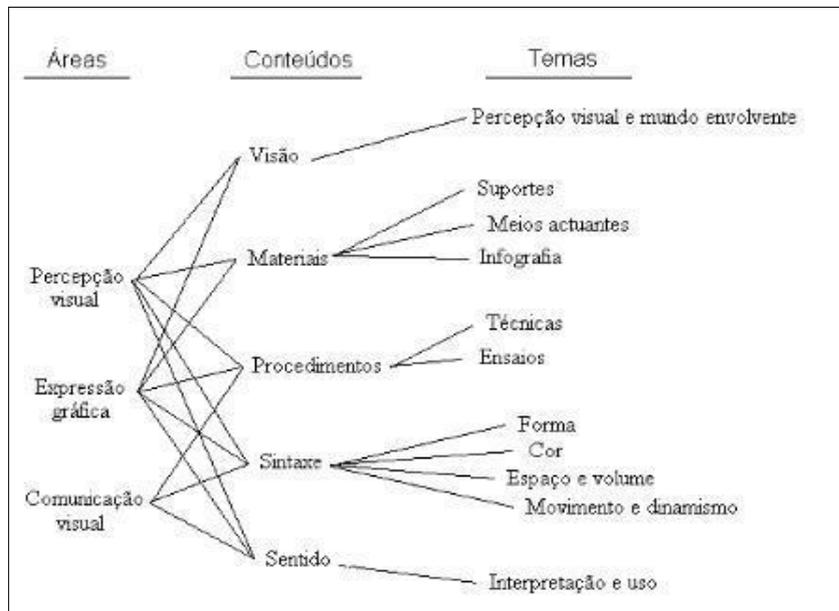
O currículo de Desenho A segue as linhas orientadoras da educação artística descritas anteriormente, assumindo-se como uma pedagogia promotora da «educação para a cidadania».

Para o estudante do ensino secundário, a arte, como produto de um esforço consciente e deliberado, converteu-se agora em algo que ele pode fazer ou simplesmente rejeitar (Lowenfeld, 1970). Quando se perspectiva a preparação dos jovens para a integração no seu lugar na sociedade, a «educação para a cidadania» preconizada pelo programa da disciplina de Desenho A assume um papel cada vez mais relevante. Faz todo o sentido se pensarmos que o ensino secundário representa a ponte simbólica entre a escola e a vida activa, tendo esta a obrigação de preparar os alunos para serem capazes de enfrentar e resolver problemas reais e de se adaptarem a novas situações relacionadas com o meio sociocultural e/ou profissional (Font, 2007).

O programa da disciplina de Desenho A é vasto e abrangente, elaborado dentro dos princípios da flexibilidade, continuidade, unidade e adequação à realidade (ME, 2001 b). Desta forma é proporcionado ao professor a oportunidade de *usar* o currículo de forma autónoma e flexível na criação de unidades de trabalho variadas, actuais e com as quais os alunos se identifiquem. A abordagem deve facilitar um desenvolvimento faseado das actividades e ser permeável à experimentação de várias técnicas, processos e materiais. Para uma maior rentabilização dos tempos

lectivos o programa recomenda a abordagem transversal entre metodologias, conteúdos e temas ao longo das unidades de trabalho. O programa da disciplina propõe a adopção de uma pedagogia facilitadora de tomadas de posição, de postura crítica, de debates, de exposição de pensamentos e de confrontos de ideias, incentivando para que o aluno se torne *mais* capaz de ver criticamente, de reagir e intervir perante a cultura e a sociedade. Segundo Lowenfeld, (1970:340), “*a arte pode desempenhar um papel especial entre os jovens, se o programa artístico corresponder às suas necessidades*”. Desta forma cabe ao professor a criação de unidades de trabalho que se traduzam em actividades verdadeiramente importantes e significativas para os alunos e que vão ao encontro das suas necessidades criadoras e motivações. Permeável a projectos colectivos e à exploração de diversas temáticas, a disciplina de Desenho A constitui-se como um terreno fértil para a maturação bio-psico-social do aluno, para a troca de saberes entre pares e para o cultivo de valores para a aceitação da diferença, auxiliando o processo contínuo de integração dos adolescentes. O contexto da disciplina permite ainda o desenvolvimento da sensibilidade estética e da expressão íntima e pessoal do aluno, numa pedagogia que se pretende aberta à inovação, à descoberta e experimentação, em adequação com a realidade e interesses gerais dos alunos.

A nível das temáticas de desenvolvimento curricular o programa enuncia os seus conteúdos gerais – **Visão, Materiais, Procedimentos, Sintaxe e Sentido** – e respectivas ramificações contidos em três grandes áreas de exploração – **Percepção Visual, Expressão Gráfica e Comunicação**. A estruturação tricotómica é também visível a nível das competências essenciais a desenvolver a desenvolver pelos alunos e enunciadas no currículo, que se delineiam pela conjugação entre «Ver-Criar-Comunicar». O primeiro relativo à capacidade de observar e analisar, o segundo à de manipular e sintetizar e o último à capacidade de interpretar e comunicar. A actividade de trabalho planeada, “**da linha à tridimensionalidade**”, estruturalmente respeitou os princípios orientadores constantes no programa, nomeadamente a adequação à realidade educativa dos alunos e às actividades constantes do PAA. Respeitou ainda o princípio da continuidade de aprendizagens e conteúdos relacionando-se e evocando conhecimentos adquiridos anteriormente, permitindo que as aprendizagens adquiridas em actividades desenvolvidas ao longo do ano lectivo, se articulassem como uma unidade de trabalho coerente em crescimento e permeável à experimentação de várias técnicas, processos e materiais.



Quadro 3 – Áreas, conteúdos e temas de Desenho A (10º, 11º e 12º)

2.2| Organização da Unidade de Trabalho

A planificação anual da disciplina de Desenho A foi realizada no início do ano lectivo pela professora cooperante e teve como temática regente o **ESPAÇO** e a **FIGURA HUMANA** numa abordagem transversal aos conteúdos de **PROCEDIMENTOS**, **SÍNTAXE** e **SENTIDO** e em relação directa com o tema unificador do PE, **Humanizar a Escola** e aqui, **Humanizar os espaços**. Sob a responsabilidade da professora Isabel Monge a turma integrou, no início do ano lectivo, o Projecto **Às Dez a Porta Fechada**, dinamizado pela professora bibliotecária M^a Emília Polaco no âmbito do Plano Anual de Actividades da Biblioteca Escolar. **Às Dez a Porta Fechada** é o título de uma das obras da escritora Alice Vieira integrante do Projecto de Leitura da escola (figura 42).

O Projecto contou com a colaboração e participação dos professores e alunos das disciplinas de Oficina de Teatro e Língua Portuguesa do 3º ciclo, de Desenho A (11º ano), dos alunos do Curso Profissional Técnico de Apoio Psicossocial e dividiu-se em duas fases fundamentais. Numa primeira fase, anterior ao meu ingresso na PES 2, a obra foi apresentada aos alunos por meio de diversas sessões de leitura e interpretação do texto com a Professora Bibliotecária na biblioteca da escola. Na segunda fase do Projecto, ainda no 1º período, foi proposto o desenvolvimento, no âmbito das respectivas disciplinas, de um projecto criativo e inovador de abordagem à obra. A meta seria uma mostra/exposição colectiva dos projectos dos alunos no âmbito da comemoração do Dia do Livro e dos Direitos de Autor no dia 23 de Abril de 2012, na biblioteca da escola.



Figura 42 – Capa do livro “às dez a porta fechada”

Seria este o tema do projecto a desenvolver. Junto da professora orientadora informei-me das actividades já realizadas no âmbito do Projecto: caracterização física de dez personagens principais do conto e respectiva ilustração gráfica, aberta à criatividade dos alunos que atribuíram às personagens raça, estatura, roupa e restantes características que não vinham descritas no livro. A análise dos conteúdos abordados e das actividades já desenvolvidas pelos alunos ao longo do ano lectivo foi também fundamental para o processo de organização e planificação da unidade de trabalho. Desta forma, ao longo do 1º e 2º período foram trabalhadas as actividades de análise e desenho da figura humana com recurso a diversos meios riscadores e actuantes, a exploração de fotografia digital, introdução à linguagem da ilustração e ainda uma actividade de exploração dos conteúdos da profundidade e perspectiva. Estas unidades de trabalho foram desenvolvidas pelos colegas do núcleo PES. Procurei ainda saber que condições a escola oferecia para trabalhar com materiais e técnicas oficinais. Estes conhecimentos permitiram-me enriquecer e diversificar nas propostas de trabalho que apresentei e debati com a professora cooperante, ao mesmo tempo que me permitiu garantir o princípio da continuidade de saberes em uso proposto no programa da disciplina.

Com o tema do projecto em mente propus então o desenvolvimento da unidade de trabalho intitulada “**da linha à tridimensionalidade**”, onde objectivei a recriação plástica de cenas particulares ou características das personagens do livro. A actividade foi acolhida com bastante entusiasmo pelos alunos uma vez que ainda não tinham tido contacto com a exploração plástica tridimensional. Ao planear a actividade pretendi que os alunos utilizassem o material que já tinham desenvolvido para o projecto e ao mesmo tempo, que fizessem uso dos conhecimentos e técnicas adquiridas nas actividades de trabalho que desenvolveram ao longo do ano lectivo.

A actividade foi então organizada segundo duas fases de trabalho onde foram desenvolvidas diferentes técnicas, processos e materiais. A 1ª fase, “**da linha à ilusão da tridimensionalidade**”, foi de representação plástica bidimensional, onde os alunos recorreram à fotografia, ao desenho linear e aos conhecimentos de perspectiva para recriar o ambiente da cena do conto nas vidraças da biblioteca escolar. Teve como objectivos operacionais: envolver os alunos no processo de planificação da actividade, sensibilizar os alunos para as posturas e formas de ser/estar em sala de aula, desenvolver a capacidade de síntese e transformação gráfica – simplificação por nivelamento e de representação em perspectiva, sensibilizar para a importância da reciclagem e reutilização de materiais e desenvolver a autonomia, o rigor, a capacidade crítica e o sentido estético na realização das tarefas. Na 2ª fase “**do conto à criação**”, de exploração plástica tridimensional, os alunos tiveram a possibilidade de experimentar uma vasta gama de materiais e técnicas na criação, em escala real, das personagens do conto. Esta fase engloba ainda a etapa final de organização da exposição e

avaliação do desempenho. Os objectivos operacionais gerais foram: sensibilizar para a reutilização e reciclagem, dominar os processos de estruturação e organização das formas tridimensionais, desenvolver o trabalho com criatividade e inventividade e usar com criatividade os materiais, desenvolver capacidades de auto-regulação e avaliação crítica, desenvolver a autonomia e o sentido estético na realização das tarefas, fortalecer a capacidade de trabalho cooperativo e demonstrar capacidades de organização e iniciativa e desenvolver a capacidade crítica e de juízo no processo de auto e heteroavaliação.

De forma a adequar o desenvolvimento da actividade às características diagnosticadas anteriormente na actividade de observação dos alunos (referidas no capítulo II), organizei a sequência das aprendizagens tendo como principio o método de resolução de problemas. O método de resolução de problemas pressupõe o processo de trabalho organizado por meio de 5 fases distintas: a apresentação da **situação**, actividade ou problema a resolver; **investigação** (pesquisa de informação e formulação de hipóteses, soluções); **projecto** (discussão, exploração e criação de hipóteses); **realização** (concretização do projecto final) e por fim **avaliação** do trabalho realizado e resultado final (Heid et al, 2009). Organizei os conteúdos e as actividades de forma a criar exercícios com um nível crescente de dificuldade, procurando manter o entusiasmo e envolvimento ao longo da actividade de trabalho e o processo de avaliação recaiu, tal como na PES 1, tanto sobre o processo de trabalho como o produto artístico final, tendo sido essencial o processo de avaliação e acompanhamento contínuo que realizei.

2.3 | Planificação da Unidade de Trabalho

Para a unidade de trabalho foram realizadas as seguintes planificações: uma geral a médio prazo com a apresentação global da actividade, conteúdos essenciais e objectivos (apêndice 15) e duas planificações mais detalhadas a curto prazo, referentes às fases de trabalho 1 (apêndice 16) e 2 (apêndice 17). As fases da unidade de trabalho foram igualmente flexíveis e permeáveis a alterações como resultado de sugestões dos alunos ou por qualquer outra contingência de ensino. A PES 2 decorreu entre 5 de Março a 24 de Abril de 2012, durante parte do 2º e 3º período num total de 15 aulas, tendo sido antecedida por duas sessões de aula observadas. Na planificação da unidade de trabalho tive ainda especial atenção à organização das actividades uma vez que a turma se encontrava organizada por turnos. Assim, a disciplina teve uma carga horária de 3 aulas semanais, nomeadamente uma aula de 270 minutos, 135 minutos para cada turno e duas aulas conjuntas de 90 minutos. No caso da unidade de trabalho da PES 2, a gestão do cronograma e dos tempos lectivos disponíveis para a realização da actividade tiveram que ser criteriosamente planeados de forma a

garantir que todas as fases do trabalho fossem cumpridas antes da data desejada de 23 de Abril, sem prejuízo para o processo de aprendizagem dos alunos nem da qualidade do produto artístico final.

2.4| Objectivos

Tendo como referência as competências específicas enunciadas no programa da disciplina de Desenho A e de acordo com as capacidades evidenciadas dos alunos, ao planear a actividade tive como objectivo geral proporcionar aos alunos a possibilidade de desenvolverem um projecto que fosse desafiante e de encontro aos seus interesses e motivações. Desta forma, ao longo da actividade, os alunos deveriam ser capazes de mobilizar conhecimentos anteriores na forma de saber em uso, nomeadamente conhecimentos de perspectiva e da linguagem plástica. Interpretar o conto de forma criativa e adequada. Compreender os processos de estruturação e organização das formas tridimensionais de maneira a transmitir com clareza a mensagem pretendida. Desenvolver o projecto com empenho e criatividade e usar com inventividade e inovação os materiais. Aprofundar as capacidades de resolução de problemas, na procura de novas soluções para o problema proposto. Reflectir nos trabalhos produzidos a sua personalidade criadora, a sua espontaneidade e a capacidade inventiva mas que tivessem ao mesmo tempo a capacidade de negociar e resolver cooperativamente os problemas. Que desenvolvessem a capacidade de auto-análise e de juízo crítico/estético em relação ao trabalho desenvolvido, individual ou colectivo. Pretendi ainda sensibilizar os alunos para a necessidade de reciclar e/ou reutilizar os objectos e matérias e contribuir para a construção de uma cultura visual mais abrangente.

2.5| Conhecimento dos conteúdos

A unidade de trabalho relaciona-se fundamentalmente com os conteúdos essenciais de **PROCEDIMENTOS** (processo de síntese simplificação por nivelamento) e **SÍNTAXE** (domínio da linguagem plástica – linha). Estes conteúdos foram analisados genericamente no ponto 2.5 da parte 1 deste capítulo.

Os objetivos da unidade de trabalho foram ainda operacionalizados com os seguintes conteúdos:

SINTAXE / Volume e organização da tridimensionalidade – Segundo Porfírio et al. (2009a e 2011) as técnicas tridimensionais permitem representar algo plasticamente através do volume e as formas assim criadas nomeiam-se de tridimensionais. Neste contexto, forma refere-se à estrutura interna, à massa ou volume tridimensional, ao contorno exterior e à unidade da criação como um todo. Ao contrário das figuras bidimensionais estas existem no espaço e podem ser tocadas, sentidas e vistas ou apreciadas a partir de todos os ângulos. Deve ser dada tanta atenção à composição de

uma criação tridimensional como bidimensional: proporção, ritmo, equilíbrio, peso. Em relação à escultura, um conceito incontornável é a estrutura que a suporta. A estrutura ou suporte deve ser fisicamente semelhante e proporcional à carga que suporta (Porfírio et al., 2009a e 2011). As estruturas são um conjunto de elementos resistentes que garantem a forma e fazem a ligação entre as várias partes de uma escultura.

SENTIDO (diacrónico e sincrónico) – Este conteúdo foi abordado de forma contínua ao longo de todo o ano lectivo e desenvolveu-se com o intuito de contextualizar temporalmente os conteúdos de aprendizagem, fornecendo uma perspectiva da arte, tanto actual ou contemporânea (sincronia) como ao longo dos tempos (diacronia) (ME, 2001b).

2.6| Recursos e materiais didácticos

Para a disciplina de desenho A desenvolvi uma apresentação powerpoint (apêndice 18) como recurso para a introdução da unidade de trabalho. A apresentação facilitou a exposição mais clara das fases de trabalho e dos conteúdos a desenvolver. Organizei um conjunto rico e diversificados de obras, técnicas, autores e exemplos visuais que funcionaram como facilitadores da aprendizagem dos alunos e contribuíram para a construção e enriquecimento da sua cultura visual. Na escolha dos materiais de trabalho tomei como ponto preponderante a condição socio-económica dos alunos, uma vez que parte da turma apresentava dificuldades económicas e também a destreza e capacidade inventiva já conquistada pelos alunos na manutenção dos materiais. Planeei a actividade de forma a que os alunos tomassem contacto com uma vasta gama de materiais e processos, recorrendo essencialmente a materiais recicláveis ou reaproveitados e outros materiais comuns de uso quotidiano, num desafio à recriação e à criatividade através de materiais inesperados. Assim nas diferentes fases do projecto foram utilizados materiais como garrafas de plástico, corda, arame, madeiras, papéis variados, esfregões, botões, lã e outros materiais de uso quotidiano. A preparação atempada dos materiais foi bastante importante, tendo estes sido pensados e escolhidos pelos alunos ainda na 1ª fase do projecto. Ao longo de toda a unidade de trabalho disponibilizei ainda diversos materiais de apoio. Nomeadamente a apresentação PowerPoint de introdução da actividade e uma ficha de apoio para a orientação dos alunos ao longo do desenvolvimento da actividade, onde detalhei as fases de trabalho assim como os parâmetros de avaliação formativa (apêndice 19). Os manuais escolares de Desenho A assim como livros especializados, fundamentalmente na área da escultura e modelação de volumes. Os materiais didácticos foram escolhidos e preparados tendo em conta a faixa etária dos alunos, os seus interesses, o seu percurso escolar e a disponibilidades de recursos existentes na escola e no meio envolvente.

2.7| Unidade didática e experiência de ensino

FASE 1 – da linha à ilusão da tridimensionalidade

- 5 a 12 de Março (4 aulas)

Como referi anteriormente, pelas características gerais da turma planeei a sequência das aprendizagens tendo como princípio o método de resolução de problemas, organizado segundo 5 fases de trabalho.

Fase 1 do método de resolução de problemas (situação/problema).

Na primeira fase da actividade foi exposto e explicado o projecto aos alunos. O procedimento de apresentação aos alunos e introdução à unidade de trabalho respeitou os mesmos princípios enunciados anteriormente na PES 1. Com recurso à apresentação powerpoint (apêndice 18) introduzi o tema do projecto à turma, os principais conteúdos, cronograma e critérios de avaliação (anexo 3). Discuti com os alunos as fases do projecto, materiais a usar e principalmente, as estratégias de avaliação e as normas de estar em sala de aula. Distribuí ainda uma ficha de apoio para orientação pessoal dos alunos ao longo do projecto (apêndice 19). Como sugere Wiggins (citado em Roldão, 2003), dada a complexidade do projecto foi importante garantir que os alunos compreendiam tanto a tarefa como as suas exigências antes das situações práticas ou de avaliação. Na exposição dos conteúdos apresentei uma vasta gama de exemplos de obras de arte e projectos criativos de autor usando materiais diversificados. A arte contemporânea recupera frequentemente materiais “pobres”, como embalagens, caixas de cartão, jornais e outros desperdícios da sociedade de consumo, transmitindo-lhe um novo sentido estético. Procurei desvendar as técnicas utilizadas, fazendo a ligação entre conhecimentos já adquiridos pelos alunos e os novos conceitos ou terminologias e desmistificar as obras, para estimular os alunos na experimentação de novos materiais. De uma forma simples e dinâmica introduzi o conceito de simplificação por nivelamento em oposição ao processo de acentuação, relacionando-o com as características conceptuais da linha e da caricatura, já familiares da cultura visual e artística dos alunos.

Os alunos foram organizados em grupos de trabalho cooperativo de 3 ou 4 alunos num total de 7 grupos. Esta estratégia visou colmatar os problemas diagnosticados anteriormente na observação da turma, incentivando a motivação geral dos alunos no desenvolvimento da actividade e a responsabilização de cada membro pelo sucesso do seu projecto. Após uma breve análise conjunta do conto foram distribuídas as personagens, duas por grupo. Dei liberdade aos alunos de escolherem

os seus parceiros de trabalho respeitando os turnos da disciplina. A liberdade de escolha motivou e envolveu os alunos na actividade, pois sentiram que podiam participar e influenciar o rumo do próprio trabalho.

Em grupo os alunos iniciaram a primeira actividade de trabalho: caracterizar o ambiente e as personagens atribuídas e planear a representação tridimensional da personagem quanto às técnicas, materiais e o aspecto visual pretendido.

Fase 2 do método de resolução de problemas (investigação).

De acordo com a segunda fase do método de resolução de problemas, os alunos foram incentivados a pesquisar informações sobre o problema, a aprofundar conhecimentos, a formular hipóteses/estratégias de trabalho e procurar em conjunto soluções para os problemas propostos. Assim, tendo como ponto de partida o conhecimento sobre as personagens e as ilustrações realizadas anteriormente (figuras 43, 44, 45 e 46), os alunos debateram ideias e, como grupo, definiram as personagens quanto à sua personalidade e aparência (raça, estatura, roupa, acessórios ...), escolhendo por entre as passagens do conto a situação ou local que melhor as caracterizava (quadros 4 e 5, anexo 5).



Figuras 43, 44, 45 e 46 – Ilustrações das personagens realizadas pelos alunos do 1º Período.
Fonte: Professora cooperante Isabel Monge

ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º Ciclo DIOGO de GOUVEIA - BEJA			
<i>"As dez a porta fecha" – Alice Vieira</i>			
Ano Lectivo 2011 - 2012			
<i>"Carriça" e Juvenal (irmão de "Gimbras")</i>			
	ESPAÇO / AÇÃO	À porta do Lar	<i>Juvenal "namorista" com D. Carriça.</i>
IIIº G	29405	José Vargas	<i>Tímida Envergonhada Acanhada Simples</i>
	29340	Marta Dias	
	29091	Rita Alex. Lopes	<i>Brincalhão Sério Agressivo</i>
	28682	Teresa Gião	<i>Estatura média Pele clara Olhos e cabelos castanhos Elegante</i>

ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º Ciclo DIOGO de GOUVEIA - BEJA			
<i>"As dez a porta fecha" – Alice Vieira</i>			
Ano Lectivo 2011 - 2012			
<i>"Gimbras" com Dulce</i>			
	ESPAÇO / AÇÃO	Cozinha	<i>D. Dulce descobre Gimbras no armário da cozinha.</i>
Iº G	29457	Ana Catarina Amado	<i>Rapaz traquino Bom menino Fofinho e carinhoso Desconfiado com falta de afectividade</i>
	29391	Catarina Silva	<i>Estatura baixa Magrinho Escurinho Cabelo encaracolado despenteado</i>
	29205	Liliana Alcaria	<i>Maternal Organizada nas limpezas Tranquila</i>
	29455	Nicole Martins	<i>Alta Gordinha Ruiva</i>

Quadro 4 e 5 – Caracterização de personagens e ambiente.

De forma a facilitar o processo criativo incentivei os alunos a colocarem a si próprios questões e problemas a resolver: a caracterização da personagem vai de encontro às características do conto? qual o local que melhor caracteriza a personagem? como daremos a ilusão de volumetria do corpo? com que material faremos a saia? como poderemos fazer esse efeito? com papel de jornal ou crepe?.. Todos os membros do grupo foram chamados a intervir e a expressar espontaneamente as suas ideias. Respeitei os ritmos de aprendizagem e o curso da discussão entre alunos e permiti-lhes alguma liberdade temporal para amadurecer ideias. Confrontaram-se pontos de vista e os alunos avaliaram em conjunto quais as melhores soluções para os problemas propostos. Os alunos, como adolescentes, encontram-se numa fase em que procuram expressar a sua identidade pessoal e linguagem própria nas actividades que realizam (Lowenfeld, 1970). Assim, ao longo do processo de investigação e de forma a existir coerência visual na totalidade do projecto, encorajei os alunos a discutir e a elaborar uma solução compartilhada para o aspecto geral das personagens. Foi escolhida a estética da linguagem da ilustração infantil como referência para o aspecto visual das personagens. Personagens como figuras animadas, com detalhes coloridos e expressões exageradas. Tendo como mote a utilização de materiais recicláveis, reutilizáveis ou outros objectos de uso quotidiano, verifiquei os projectos e discuti com cada grupo de alunos, a viabilidade das soluções e a possibilidade plástica dos materiais a utilizar na fase 2 da unidade de trabalho. Chegados em conjunto a uma conclusão final realizaram os apontamentos e esboços necessários para a organização do seu processo de trabalho. No final da aula pedi aos alunos que preparassem antecipadamente o material necessário ao desenvolvimento da fase 2 do projecto. Pedi ainda, como trabalho a desenvolver fora da sala de aula, a recriação fotográfica da cena escolhida. Os alunos foram bastante criativos nas encenações feitas e envolveram tanto os encarregados de educação como familiares na recriação da cena do conto (figuras 47 e 48).



Figuras 47 e 48 – Recriação fotográfica da cena do conto.
Fonte: Fotos de alunos

Na aula seguinte, a imagem foi transferida para uma folha de acetato segundo o processo de síntese por nivelamento (figura 49), mantendo apenas os traços essenciais. Durante esta fase de trabalho assisti e regulei com frequência as actividades dos alunos, garantindo a compreensão dos conteúdos e a correcta execução da tarefa. Com a ajuda do projector os alunos aumentaram a escala da figura e transferiram a imagem para uma folha de formato A₂ (figura 50). O processo inicial de transformação da escala foi fundamental pois permitiu aos alunos compreender e analisar as linhas orientadoras da imagem no que diz respeito à perspectiva e proporção entre elementos. Definidos os espaços a intervir na biblioteca os alunos passaram o «cenário» à mão livre para as vidraças e iniciaram o processo de contorno com papel autocolante preto (figura 51). Foi tido em conta a relação entre a escala do cenário e a dimensão final das personagens.



Figuras 49,50 e 51 – Processo de trabalho 1ª fase do projecto.
Fonte: Fotos da autora

Os alunos desenvolveram o seu trabalho de forma organizada e mantiveram sempre um bom espírito de equipa. Os alunos a quem evidenciei inicialmente maiores dificuldades de concentração ou expressão conseguiram também realizar um bom trabalho, revelaram-se na generalidade cumpridores das normas e empenhados na actividade. O feedback que recebi foi de entusiasmo pelas características gerais do projecto, pela possibilidade de experimentar a expressão tridimensional e pela liberdade permitida ao longo do processo criativo. No processo de avaliação

continua definido para esta fase de trabalho privilegiei a forma de ser/estar em sala de aula, a capacidade de colocar questões, o processo de trabalho e envolvimento no projecto, a aprendizagem dos conteúdos e domínio do vocábulo específico, a qualidade e rigor gráfico das representações e ainda o empenho e criatividade demonstrados na realização da actividade.

FASE 2 – do conto à criação

- 13 de Março a 23 de Abril (11 aulas)

Iniciei a segunda fase de trabalho com uma apresentação sumária sobre a anatomia e proporções médias do corpo humano. Este estudo já tinha sido realizado anteriormente na disciplina em actividades durante o 1º período. Recorrendo novamente à apresentação powerpoint, a livros técnicos de escultura e às ferramentas/aplicações online POSEMANIACS, ARTNATOMIA E BIOMOTIONLAB⁵ (que disponibilizei na página de Facebook Ver Desenhar e Fazer) expliquei aos alunos, de uma forma inovadora e dinâmica, como se articulavam os elementos da estrutura interna da figura humana e demonstrei a relação entre a estatura, o estado de espírito e a tipologia de estrutura a criar. Este estudo foi de extrema importância para a compreensão e desenvolvimento da segunda fase de trabalho. Permitiu aos alunos compreender a função da estrutura interna na representação da figura humana tridimensional, verificar proporções e estudar as posições pretendidas para as personagens. A realização da estrutura interna e a gestão da volumetria das figuras constituiu um dos maiores desafios colocados aos alunos. Salvaguardando as devidas normas de segurança na manutenção dos materiais, exemplifiquei e expliquei para toda a turma a forma de trabalhar o arame na construção da estrutura. Respeitando os tamanhos ou estatura das personagens os grupos de alunos desenvolveram, sob a minha constante orientação, as estruturas internas das figuras (figuras 52 e 53). Devido às condicionantes de espaço dentro da sala de aula, na segunda fase do projecto os alunos trabalharam maioritariamente no corredor contíguo à sala de aula.

Fase 3 do método de resolução de problemas (projecto).

Na criação da volumetria, os alunos iniciaram o processo de experimentação e verificação de soluções. Testaram ou exploraram algumas hipóteses de trabalho planeadas assim como os materiais, seleccionando e desenvolvendo as ideias que parecessem constituir a melhor solução.

⁵ Disponíveis respectivamente nos sites: <http://www.posemaniacs.com>; <http://www.artnatomia.net>, <http://www.biomotionlab.ca/Demos/BMLwalker.html>, acedidos a 15 de Fevereiro de 2012



Figuras 52 e 53 – Realização da estrutura interna das figuras.

Fonte: Fotos da autora

Os alunos apresentaram naturais dificuldades a nível da autonomia e de iniciativa na resolução de problemas técnicos. Desta forma, mantive-me sempre disponível para explicar procedimentos mas pretendi assumir sobretudo a posição de facilitadora ou guia no processo de busca de soluções por parte dos alunos, levando-os a pensar e a encontrar soluções ou alternativas por eles próprios. No preenchimento da forma e criação da volumetria os alunos usaram sobretudo a modelação de materiais como garrafas, cartão, papéis e esferovite (figuras 54, 55, 56 e 57).



Figuras 54, 55, 56 e 57 – Preenchimento da forma e criação de volumetria.

Fonte: Fotos da autora

Este processo permite adicionar e subtrair material a qualquer instante, alterando facilmente formas ou corrigindo enganos. Foi essencial que os alunos que fossem criativos e inventivos a manipular os materiais, e rigorosos na articulação da estrutura da figura humana. A última aula do 2º período, no dia 22 de Março, foi realizada a avaliação final dos alunos pela

professora cooperante pelo que não houve aula prática. A minha avaliação foi formativa e em termos de parecer em relação aos desempenhos dos alunos até à data.

Fases 4 e 5 do método de resolução de problemas (Realização e avaliação).

Concluída a actividade de estruturação e modelação das formas os alunos começaram finalmente a concretização final das figuras. Pretendi que os alunos aprofundassem as capacidades de resolução cooperativa de problemas na procura de soluções adequadas à linguagem visual pretendida. Desta forma, promovi a discussão e a troca de ideias finais em grupo, com vista ao desenvolvimento de soluções mais criativas e inovadoras. Incentivei os alunos a avaliar e reflectir constantemente sobre o trabalho desenvolvido e se necessário, a investigar novas soluções ou alterar ideias iniciais. Como sugere Heid (et al, 2009) este processo de reflexão visa permitir aos alunos lembrar experiências realizadas e resolver mais facilmente outros problemas semelhantes no futuro. Dadas as características gerais da turma e segundo a indicação de Trindade (2007), acompanhei e orientei constantemente os alunos, tanto a nível grupo como singularmente, fornecendo feedbacks e indicações regulares de forma a orientar o seu processo de trabalho, ajudando-os a adequar os seus comportamentos e desempenhos ao perfil pretendido. Alguns grupos tiveram dificuldades em resolver certos conflitos ou a negociar ideias. Assim, adequando as minhas ajudas às necessidades específicas de cada grupo, medie as suas interações e intervi pontualmente orientando o processo de negociação de forma a possibilitar aos alunos a resolução por eles próprios do problema. Os alunos foram bastante criativos nas soluções apresentadas e inovadores na abordagem aos materiais usados (figuras 58, 59 e 60).



Figuras 58, 59 e 60 – Concretização final das figuras.

Fonte: Fotos da autora

Dada a complexidade do projecto e o número de aulas disponível para a sua realização, só o grupo 1 conseguiu realizar tridimensionalmente as duas figuras atribuídas. De forma a agilizar o tempo restante, alterei a estratégia de ensino e ajustei a planificação de forma a dar resposta à situação inesperada. Os alunos representaram então a segunda peça bidimensionalmente tendo como suporte o papelão. Demonstraram autonomia e capacidade de se mobilizar e encontrar rapidamente uma solução alternativa ao projecto idealizado.

Concluídas as actividades foi feito um ponto da situação a uma apreciação global sobre o trabalho desenvolvido. Os alunos realizaram ainda uma ficha de rosto respectiva aos seus projectos de grupo (anexo 6) para acompanhar as personagens na exposição final. O objectivo seria facilitar ou proporcionar ao público assistente a descoberta e compreensão do conto por via da interpretação artística das personagens do livro. Ainda como parte integrante do projecto os alunos foram responsáveis pela organização e exposição dos trabalhos desenvolvidos no espaço da biblioteca. Foram colocadas as personagens, as fichas técnicas e distribuídos, pela entrada e interior da biblioteca, trabalhos referentes ao processo criativo dos alunos. Juntamente com a professora cooperante realizei ainda uma apresentação powerpoint para a sessão de abertura, com a exposição global do processo de trabalho dos alunos ao longo do projecto (apêndice 20). Dinâmica e esteticamente todo o projecto **“às dez a porta fecha”** resultou de uma forma bastante interessante e teve uma óptima recepção junto da comunidade educativa e da autora Alice Vieira. A exposição final dos trabalhos foi muito importante e estimulante para os alunos que se revelaram orgulhosos do produto do seu esforço (figuras 61 e 62). A aluna A. entregou ainda à autora uma miniatura da personagem “Gimbras” feita por ela, como agradecimento simbólico pela sua presença. O desenvolvimento da actividade contou com alguns constrangimentos, no entanto o projecto foi concluído dentro dos tempos de aula previstos para a sua realização.



Figuras 61 e 62 – Exposição final dos trabalhos dos alunos.
Fonte: Fotos da autora

2.8| Avaliação das aprendizagens

No processo de avaliação tomei como referência os critérios de avaliação aprovados para a disciplina (anexo 4) e baseei a minha apreciação final nos dados recolhidos através da avaliação contínua. A actividade de avaliação contínua permitiu-me verificar tanto desempenho dos alunos em grupos como o seu envolvimento e capacidades individuais. Assim na actividade de avaliação contínua privilegiei: o processo de trabalho e envolvimento na actividade, capacidade de resolução cooperativa de problemas, partilha de saberes e opiniões de forma crítica mas cooperativa, empenho, criatividade e inovação na realização da tarefa, domínio dos materiais e capacidade de explorar as suas potencialidades, participação, iniciativa e contributo pessoal para a actividade, responsabilidade e capacidade crítica no processo de avaliação. De uma forma geral quase todos os alunos atingiram níveis muito bons de desempenho na aquisição das competências e conhecimentos esperados. No entanto alguns alunos apresentaram uma prestação menos positiva, principalmente no parâmetro dos valores e atitudes. Problemas relacionados com fracos métodos de trabalho e falta de responsabilidade a nível da pontualidade e dos materiais foram sendo resolvidos, porém reflectiram-se no trabalho realizado e na avaliação final (apêndice 21). No final da actividade foram discutidas a auto e heteroavaliação. Os alunos apontaram as actividades que mais gostaram ou onde sentiram maiores dificuldades. O debate foi interessante, no entanto os alunos mostraram-se pouco críticos em relação aos trabalhos dos colegas, realizando juízos por simpatia sem a correcta análise do desempenho realizado. As fotografias finais da fase final do projecto foram posteriormente organizadas e postadas na página facebook Ver Desenhar e Fazer e partilhadas pela comunidade educativa. No apêndice 23 apresento a compilação de fotografias dos trabalhos dos alunos ao longo da unidade de trabalho.

Capítulo V – Considerações Finais

1| Condução do ensino

Neste capítulo analiso sumariamente os dois momentos de aula supervisionada realizados ao longo da PES. Estes tiveram como propósito observar mais atentamente o meu método de ensino e verificar o meu desempenho prático. As aulas foram observadas pelo professor orientador da Universidade de Évora, Gonçalo Jardim e pelas professoras orientadoras cooperantes das respectivas escolas. Foram apontadas algumas dificuldades e evidenciadas as situações mais positivas com o objectivo de me fornecer o feedback necessário para criticar e regular a minha prática e melhorar o meu método de ensino. A análise e auto-reflexão sobre as aulas expostas baseiam-se nas apreciações do professor Gonçalo Jardim, fornecidas através das fichas de observação de prática de ensino supervisionada e de reparos realizados oralmente. As aulas foram avaliadas segundo quatro parâmetros: Materiais Didáticos (apresentações ou objetos concebidos especificamente para a sessão); Criatividade (dos materiais didáticos concebidos e nas formas de dinamizar a aula); Comunicação (Interação com os alunos/clareza na exposição dos conteúdos e resposta ao feedback dos alunos) e finalmente Gestão Didáctico-Pedagógico (Pesquisa, rigor e manipulação dos conteúdos artístico-científicos, condução da aula e gestão do tempo). A avaliação foi qualitativa e ordenada segundo A – Excelente, B – Muito Bom, C – Bom, D – Suficiente, E – Insuficiente e F – Medíocre. Na apreciação feita pelo professor orientador Gonçalo Jardim (anexos 7 e 8) foram destacados pontos positivos, negativos, algumas notas e ainda uma apreciação geral qualitativa da aula.

AULA 1

A primeira aula observada foi na EBI Mário Beirão, no dia 30 de Novembro de 2011, com a turma do 8ªA em Oficina de Artes. Foi uma aula teórico-prática de introdução à 3ª fase do projecto de trabalho que teve como tema “**Pintura e recriação**”. Dinamizei uma apresentação powerpoint (apêndice 10) com exemplos variados de objectos que se produzem hoje em dia tendo como influência os referentes do artesanato tradicional ou da cultura Portuguesa. Depois do debate de opiniões e troca de ideias os alunos começaram os estudos de cor a aplicar nas peças realizados nas aulas anteriores. Os alunos que não tinham tido tempo na semana anterior desmoldaram nesta aula as peças da madre de gesso.

Relativamente aos aspectos menos conseguidos identificados na actividade de ensino, estou de acordo com o Professor Orientador. De facto o quadro verde e janelas abertas não facilitaram a qualidade pretendida para a visualização da apresentação powerpoint. Outra dificuldade apontada

foram os moldes da madre de gesso. Duas peças positivas de gesso não desmoldaram devidamente, o que levou à perda das peças. Como estratégia a melhorar defini a maior manutenção nas aprendizagens técnicas de forma a tentar garantir que todos os métodos de trabalho cumpram os requisitos para o seu sucesso, de maneira a não prejudicar as expectativas, motivação e envolvimento dos alunos na actividade. Relativamente à escolha da escala dos modelos para os estudos de cor, esta foi intencional como tive oportunidade de explicar. O professor orientador apontou que os objectos eram demasiado pequenos assim como respectivos estudos de cor que foram preparados à mesma escala. De facto os objectos poderiam ser maiores mas dado que foram maioritariamente realizados com objectos reais/naturais e pelo processo de impressão em barro, não era possível alterar a escala. A escolha da função para as peças criadas teve contudo em atenção o factor tamanho e foram criadas pregadeiras, molas para decoração ou prender documentos, pisa-papéis entre outros objectos de pequeno formato. Considero no entanto que a escala das figuras para o estudo de cor (apêndice 8) foram adequadas pois permitiram aos alunos praticar as decorações de uma forma realista, avaliando *a priori* o quão intrincadas ou detalhadas podiam ser. A mistura de exemplos industriais com peças artesanais no powerpoint apresentado foi também intencional. O objectivo era enriquecer o léxico visual dos alunos com todos os objectos que, de uma forma criativa e inovadora, aplicassem nas suas criações formas e padrões do artesanato ou da cultura portuguesa. A apreciação geral qualitativa da aula foi classificada como Muito Bom, o que me deixou bastante satisfeita, servindo como validação ao trabalho desenvolvi até à data (quadro 6).

Excertos da ficha de observação de prática de ensino supervisionada 1 (anexo 7)		
Pontos positivos	Pontos negativos	Análise crítica do mestrando
<ul style="list-style-type: none"> - Boa relação do olhar com os alunos, boa comunicação. - Boa apresentação do PowerPoint, dinâmica e explicativa (bastante Variedade de exemplos: misturas de várias fontes de inspiração, motivos florais e orgânicos) 	<ul style="list-style-type: none"> - Referencia à luz excessiva para ver o PowerPoint. Deveria ser escurecida a sala, que já vinha da aula anterior. - PowerPoint projectado no quadro verde-escuro – má visibilidade. - Moldes de gesso com positivo em gesso - mal isolados. - Mistura de exemplos industriais com artesanato (imaginário de arte popular aplicados industrialmente). - Moldes/provas pequenas demais para serem pintadas. 	<p>A melhorar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparação da sala de aula para apresentação de recursos multimédia - Dois moldes com madre de gesso não desmoldaram devidamente, o que levou à perda das peças. Tentar garantir que todos os métodos de trabalho cumprem os requisitos para o seu sucesso de forma a não prejudicar as expectativas, motivação e envolvimento dos alunos na actividade <p>A manter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dinâmica pedagógica, comunicação activa e acompanhamento dos alunos. - Características dos materiais didácticos
<p>Notas: Apresentação do PowerPoint “Artesanato popular e cultura portuguesa”. Explicação dinâmica apoiada numa rica variedade de exemplos, como ponto de partida para a actividade de estudo de cores e formas. Pareceu-me, contudo, que os objectos em si eram demasiado pequenos, assim como os respectivos estudos que estavam à mesma escala (embora perceba a dimensão dos objectos devido a finalidade a que se destinam). Mesmo assim os estudos de cor poderiam ser executados numa escala maior (?). Os moldes deveriam ter sido isolados com material</p>		

mais apropriado para evitar danificar o positivo e o próprio molde. Apesar destes contratempos técnicos pareceu-me que os alunos estavam muito entusiasmados com os resultados e empenhados para atingir os objectivos finais propostos.

Avaliação Global Proposta: B	Materiais Didácticos	Criatividade	Comunicação	Gestão Didáctica-Pedagógica
	B	B	A	B

Quadro 6 – Organização das mesas em sala de aula.

Em suma, a aula decorreu conforme os objectivos planeados e consegui verificar se os alunos tinham entendido o que pretendia: ser capaz de inovar nas expressões do artesanato usando como referentes os elementos tradicionais e específicos da cultura portuguesa.

AULA 2

A segunda aula observada foi na ES3DG, no dia 14 de Março de 2012, com a turma do 11ºF na disciplina de Desenho A. Foi a segunda aula da fase 2 do trabalho e os alunos encontravam-se divididos entre duas actividades distintas. Um aluno de cada grupo encontrava-se na biblioteca a terminar a criação do ambiente com papel autocolante e os restantes membros do grupo na sala de aula a construir a volumetria das figuras tridimensionais. Iniciei a aula com a revisão do powerpoint apresentado na primeira aula da unidade de trabalho (apêndice 17) e foquei-me na 2ª parte da apresentação. Contrariamente ao que planeei, os alunos exigiram mais tempo na concretização da actividade final da 1ª fase de trabalho (passar o “cenário” para o vidro e contornar com papel autocolante preto). Acrescendo a alguma falta de ritmo de trabalho inicial, o papel autocolante não aderiu convenientemente ao vidro, tendo os alunos que reforçar o trabalho já feito de maneira a manter as formas no vidro. De forma a não atrasar o desenvolvimento do projecto, alterei a estratégia programada e encarreguei um aluno de cada grupo de finalizar a representação bidimensional na biblioteca, enquanto os restantes membros continuavam a construção da volumetria da figura. As actividades desenvolveram-se então em 2 espaços distintos. A sala de aula e o corredor contíguo no piso 1 e a biblioteca no piso 0. Este constrangimento fez com que durante duas aulas me deslocasse frequentemente entre os dois pisos de forma a acompanhar o desenvolvimento de ambas as fases de trabalho. Este foi um ponto negativo indicado pelo professor orientador afectando de certa forma e nas palavras do professor “*o modo como a informação e orientação eram transmitidas aos alunos*”. Concordei com a apreciação feita, no entanto, dada a relativa preocupação com a gestão do tempo para a unidade de trabalho, considerei esta opção a melhor estratégia para resolver o assunto no imediato sem comprometer o cumprimento do projecto na data programada. Não deixei de concordar com o professor na apreciação negativa feita às estruturas internas das “personagens”. De facto o arame que serviu como estrutura à restante construção não era forte o suficiente e as figuras assumiram uma “*pose descaída*”. Juntamente com

os alunos procurei formas de manipular os restantes materiais de maneira a garantir o sustento na vertical das personagens. Através da articulação entre madeiras, garrafas e cartões as figuras foram corrigidas e reforçadas, no entanto não escondia totalmente a falha inicial. Tirando esses constrangimentos a aula decorreu normalmente. Possivelmente foi das aulas onde houve maiores dificuldades mas ao mesmo tempo foi a que mais me desafiou estrategicamente, proporcionando-me ferramentas para resolver melhor, situações semelhantes no futuro. A apreciação geral qualitativa da aula foi classificada como Muito Bom (quadro 7).

Excertos da ficha de observação de prática de ensino supervisionada 2 (anexo 8)				
Pontos positivos	Pontos negativos		Análise crítica do mestrando	
<ul style="list-style-type: none"> - Unidade didáctica muito bem concebida, construída, interessante e ambiciosa. - Boa dinâmica na orientação do/s trabalho/s em curso. - PowerPoint, de base à unidade didáctica bem construído e com alguma variedade de exemplos como fontes de inspiração. 	<ul style="list-style-type: none"> - PowerPoint: o autor Naomi Grossman que está inserido na “Representação Tridimensional” deveria estar incluído na “Da linha à ilusão de 3 dimensionalidade” - Estruturas internas mal concebidas na fase inicial da representação tridimensional das personagens. - A informação dada aos alunos aparecia em forma de “recado” e pouco pausada, devido há necessidade de se desdobrar em dois trabalhos distintos (bi e tridimensional) que se desenrolavam em dois espaços físicos diferentes. 		<p>A melhorar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atenção à organização da informação nas apresentações multimédia - Não transparecer aos alunos que os conteúdos estão a ser revistos “a correr” - Melhorar os tempos de apresentação dos conteúdos e de desenvolvimento das actividades (melhor gestão temporal) - Desenvolver estratégias para organizar e gerir melhor grupos de alunos <p>A manter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dinâmica pedagógica e relacional - Comunicação activa e acompanhamento dos alunos. - Características dos materiais didácticos 	
<p>Notas: Esta unidade didáctica “Da linha á tridimensionalidade” pareceu-me muito bem concebida, bastante abrangente nas vertentes da bi e tri dimensão e por isso saudavelmente ambiciosa e trabalhosa. Na aula que fui assistir, os trabalhos decorriam em dois espaços distintos (pisos 0 e 1) obrigando a uma deslocação constante, o que afectou, de certa forma, o modo como a informação e orientação eram transmitidas aos alunos, aliás como a própria Carina reconheceu e avisou no momento. De todo este vasto trabalho, penso que o que correu menos bem foram as estruturas internas da representação tridimensional das personagens. A mal concepção estrutural veio a revelar-se na “pose descaída” de todas as personagens, onde o tratamento/revestimento final das volumetrias (muito interessante) não escondia essa falha inicial. As próprias volumetrias anatómicas estavam um pouco “abonecadas” [com ou sem intencionalidade (?)]. Apesar da máxima “não se vêem, mas estão lá”, tenho a certeza que os pontos referidos não foram detectados por “ninguém”, especialmente pela Alice Vieira.</p> <p>Quando se aborda o Corpo Humano+Rosto - especialmente em três dimensões - penso que seria pertinente haver uma aula dedicada ao entendimento geral da anatomia, tanto ao nível estrutural como volumétrico (anatomia de superfície). A vontade, o empenho e a dedicação demonstrados revelaram-se, dentro dos resultados que me foram possíveis ver, altamente positivos.</p>				
Avaliação Global Proposta: B	Materiais Didácticos	Criatividade	Comunicação	Gestão Didáctica-Pedagógica
	B	B	B	B

Quadro 7 – Excertos da ficha de observação de prática de ensino supervisionada 2.

2| Impacto sobre os alunos e avaliação das suas aprendizagens

Na avaliação da unidade de trabalho tive como referência os critérios oficiais das disciplinas, definidos pelos agrupamentos de Artes Visuais das respectivas escolas (anexo 2 e anexo 4) e, orientada pelas estratégias planeadas em conjunto com as professoras cooperantes, desenvolvi métodos de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

Desenvolvi hábitos de observação e avaliação contínua e realizei, junto dos alunos, diversos momentos de balanço e regulação do progresso das suas aprendizagens. Considero que o processo de avaliação na área das artes visuais deve focar-se essencialmente no acompanhamento regulador das actuações, posturas e processo de trabalho dos alunos. No agir, no ser e no pensar. De acordo com Roldão (20003) é nessa actividade que se verifica se os alunos compreenderam e se sabem verdadeiramente usar e operacionalizar os conteúdos de aprendizagem para resolver questões ou problemas propostos e não somente na avaliação dos trabalhos finais. A avaliação contínua permitiu-me verificar, regular ou orientar, de uma forma consistente e sistemática, as aprendizagens, o desempenho e o progresso dos alunos ao longo de toda a actividade, indicando-lhes o que faziam correctamente e os aspectos que teriam ainda que melhorar, nos diversos parâmetros de avaliação. Assim, seguindo a indicação de Trindade (2007), proporcionei aos alunos a oportunidade necessária para reflectirem e ajuizarem criticamente o desempenho e rigor do seu trabalho e decidirem conscientemente o caminho a seguir ao longo da actividade.

Os critérios de avaliação para cada fase do projeto foram estabelecidos consoante os objetivos pretendidos a atingir e as competências a adquirir. Na avaliação sumativa fiz um balanço das dificuldades ou problemas verificados na aprendizagem assim como a análise dos elementos de avaliação contínua, considerando ainda o desenvolvimento de valores e atitudes e a postura geral perante as actividades propostas. Através de discussões e troca de opiniões regulares sobre os trabalhos desenvolvidos, durante e no final de cada fase de trabalho e ainda através da actividade de hetero e auto-avaliação, foi dada a oportunidade aos alunos de demonstrarem os seus conhecimentos, expressarem o seu ponto de vista perante os colegas e demonstrarem a sua criatividade e capacidade de resolução de problemas, participando de uma forma consciente e activa no seu processo de avaliação. O processo de avaliação e regulação conjunta dos desempenhos proporcionou o desenvolvimento de alunos mais proactivos, demonstrando autonomamente conhecimentos ou técnicas e com competências sociais fortalecidas, verificadas nas relações de respeito e cooperação entre os alunos e na agilidade demonstrada em ambas as exposições finais dos trabalhos. Em ambas as PES os alunos envolveram-se verdadeiramente nas actividades propostas e reagiram com bastante entusiasmo à aprendizagem das técnicas e à exploração de diferentes materiais.

Os trabalhos realizados tiveram ainda um impacto bastante positivo sobre as aprendizagens dos alunos. Na disciplina de Oficina de Artes as actividades desenvolvidas proporcionaram aos alunos a aquisição das competências específicas no âmbito da literacia artística. O contacto com amostras artísticas diversificadas impulsionou o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, enriqueceu o léxico visual/artístico e proporcionou aos alunos a construção de ferramentas para solucionar

problemas presentes ou futuros de forma original, diversificada e inovadora. A exploração de novas técnicas, procedimentos e materiais possibilitou o desenvolvimento de novas formas de expressão e comunicação próprias. Familiarizar-se com a linguagem visual e conceitos específicos do tema em estudo facilitou a construção de uma consciência artística, indispensável para o desenvolvimento da sensibilidade estética e do espírito crítico e logo, de uma capacidade de discussão e troca de ideias e opiniões mais rico e fundamentado. Os alunos conheceram e usaram frequentemente o vocabulário técnico e específico das técnicas desenvolvidas, como matriz, impressão, processo positivo e negativo, madre de gesso, molde por impressão, desmoldante, entre outros. Além de ter facilitado a compreensão das artes tradicionais nas suas formas de expressão e no contexto onde estavam inseridas. Os alunos compreenderam ainda a importância de aprender a pensar e a agir criticamente em relação ao seu próprio trabalho e a actuar de forma colaborativa na persecução de metas comuns. Na actividade de auto-avaliação e por meio da discussão oral conjunta, os alunos expressaram que se sentiram desafiados pelo teor das actividades. Quatro dos seis alunos consideraram que evoluíram nas aprendizagens ao longo do projecto e que conseguiriam aplicar as técnicas que aprenderam sozinhos em casa.

Relativamente à disciplina de Desenho A, ao longo de todo o projecto encorajei os alunos a tentar dar o seu melhor e os alunos corresponderam às expectativas criadas. Os alunos foram bastante críticos na execução das tarefas e mostraram-se sempre motivados e capazes de gerir com bastante autonomia a sua auto-regulação no decorrer das tarefas. O esforço do seu trabalho e a sucessão de resultados foram reconhecidos ao longo do projecto, o que permitiu manter os níveis de motivação e empenho pretendidos para os alunos. As estratégias implantadas para organizar as aprendizagens surtiram também um efeito muito positivo sobre as aprendizagens dos alunos. Através o método de resolução de problemas e da ficha de apoio à actividade, os alunos conseguiram regular e organizar melhor o seu processo de trabalho, melhorando o desempenho geral na execução das actividades. Na última aula da unidade de trabalho, na actividade de hétero e auto-avaliação e no sentido de aferir as suas representações sobre o percurso de aprendizagem desenvolvido, pedi aos alunos que realizassem uma análise pessoal sobre o que tinham achado do projecto e principais facilidades ou constrangimentos sentidos ao longo das fases de trabalho (alguns exemplos - anexo 9). Tomando como exemplo alguns excertos de respostas mais representativas, os alunos consideraram que na 1ª fase de trabalho *“a construção do espaço na janela foi bom porque aproveitamos a matéria anterior da perspectiva”* e permitiu desenvolver a *“noção de espaço”*. Relativamente à 2ª fase, alguns alunos afirmaram que a construção da personagem foi a parte que mais gostaram e que permitiu expressar criativamente a sua personalidade: *“deu para fazer algo diferente de todos os outros, fiz-lhe uma cara mais abonecada, não é que não conseguisse fazer mais*

realista, apenas queria fazer diferente". A nível da apreciação do seu desempenho, grande parte dos alunos consideraram-se autónomos *"e até originais"* e colaborativos: *"ajudei colegas de outros grupos"*. Demonstraram ainda que tinham adquirido competências organizacionais e de trabalho: *"no grupo existiu uma grande organização"*, *"o grupo dividiu-se em pares e íamos alternando as pessoas em cada personagem (...)* e *aproveitamos melhor as capacidades de cada um"* e *"quando surgiram dificuldades tentamos pensar numa alternativa"*. Na apreciação global os alunos consideraram que a unidade de trabalho *"resultou bem"*, *"foi um bom projecto"* e uma *"boa experiência"*. *"Foi bastante divertido e aprendemos a ser mais criativos"*. *"Foi um trabalho que me deu gosto fazer e se pudesse voltaria a fazer"*. Consideraram ainda que foi uma *"experiência inovadora onde aplicámos novos materiais e novas técnicas. Foi bom termos usado materiais reciclados"* e *"é muito bom utilizarmos diferentes técnicas"*. *"Foi no geral uma experiência que me enriqueceu a nível multifacetado"*. Um aluno referiu ainda que ter a possibilidade de trabalhar o projecto em diferentes espaços o motivou: *"não trabalhar num lugar fixo motivou-me"*. A grande maioria dos alunos considerou-se *"orgulhosa e feliz com o resultado final"*.

Estas opiniões permitiram-me fortalecer os meus objectivos como profissional do ensino e validar a preocupação tida ao longo da prática de ensino pela qualidade da actividade e da relação pedagógica.

3| Análise da prática de ensino

Segundo Roldão (2003:57), dificilmente se promove um bom ensino se não se acompanha todo o processo com uma postura auto-avaliativa rigorosa – *"o que é aprendido ou não e porquê, do modo como orientámos o processo de ensino, onde falhou e porquê"*. O professor deve examinar a sua própria actividade prática, mediante a auto-análise sistemática do seu ensino, de forma a se consciencializar dos seus pontos fortes ou dos aspectos necessários a corrigir ou melhorar (Stenhouse citado em Pacheco, 2001).

Para além das reflexões realizadas ao longo da exposição da prática da PES, considero ainda importante destacar algumas análises realizadas de estratégias bem sucedidas, de aspectos que considero necessitar serem corrigidos no futuro ou que podiam ter sido diferentes. De uma forma geral na prática PES consegui cumprir positivamente os meus objectivos e metas. Desenvolvi o processo de ensino numa atmosfera propícia à aprendizagem, à descoberta, à criatividade e desenvolvimento dos alunos. Procurei promover junto dos alunos uma postura positiva perante a aprendizagem, ao respeito e aceitação das diferenças e desenvolver competências pessoais para actuar no processo de ensino-aprendizagem de forma criativa e motivada. Considero que fui eficaz a diagnosticar as dificuldades das situações pedagógicas e a definir as estratégias de

superação/remediação. Procurei ainda garantir a avaliação correcta dos desempenhos dos alunos, onde objectivei proporcionar um ensino de qualidade e aprendizagens eficazes e significativas.

Na disciplina de Oficina de Artes, finda a unidade de trabalho, considerei que teria sido interessante, para incrementar os conhecimentos e cultura geral dos alunos, ter criado uma apresentação multimédia ou vídeo onde fizesse um olhar abrangente sobre a história do artesanato mundial, desde a pré-história até alguns exemplos mais marcantes de outras culturas. A nível da dinâmica de grupo consegui controlar a agitação e energia de alguns alunos da turma, chamando a atenção cada vez que havia algum foco mais intenso de distração, respeitando os tempos de paragem necessários aos alunos, pois efectivamente desenvolveram sempre as actividades com um ritmo, qualidade e empenho a destacar. Por outro lado, só foi possível desenvolver a tipologia e variedade de técnicas usadas na unidade de trabalho pelo facto de trabalhar com uma turma pequena.

No contexto da disciplina de Desenho A deparei-me com diversos desafios. O primeiro foi a nível da gestão de sala de aula. A turma era no geral bastante irrequieta e faladora. Na primeira aula de apresentação e exposição oral dos conteúdos não foi fácil garantir que as normas de saber estar em sala de aula eram cumpridas, nem anular as conversas de fundo ou faltas de atenção. A turma era grande e não foi possível aprender rapidamente o nome dos 23 alunos, o que dificultou as chamadas de atenção, obrigando-me a parar a aula por diversas vezes. Esta situação fez-me procurar estratégias que se adequassem à gestão de grupos. Assim, até ao final das actividades planeei e exerci sempre uma pedagogia preventiva na gestão de sala de aula, prevenindo os problemas em vez de os tentar somente solucionar. Utilizei ainda o sistema de perguntas no sentido de responsabilizar e levar os alunos a reflectir sobre as suas posturas: achas que essa é a postura correcta a ter em sala de aula? Achavas justo que eu falasse ao mesmo tempo que me fazias uma pergunta? Gostavas que o teu colega te respondesse dessa forma? Deparei-me ainda com alguns constrangimentos no decorrer da unidade de trabalho. Os alunos não finalizaram a fase 1 no tempo planeado e necessitei alterar algumas estratégias a nível da organização. Durante duas aulas os alunos trabalharam divididos entre o piso 1 da sala de aula e o piso 0 da biblioteca. Procurei movimentar-me regularmente entre os dois espaços de trabalho procurando acompanhar devidamente os dois grupos de alunos. Embora não fosse o método ideal foi a estratégia necessária ao cumprimento da calendarização da actividade. Os alunos apresentavam já alguma autonomia na realização das tarefas o que facilitou o momento de prática mais individual. A meio da actividade foi também necessário alterar a planificação e objectivos finais. Verifiquei que alguns grupos de alunos não iriam conseguir realizar o objectivo de 2 representações tridimensionais. Assim, foi discutida e tomada como opção a seguir a representação bidimensional da figura em falta. Esta estratégia revelou-se bastante positiva,

as novas soluções foram inovadoras e criativas e os alunos realizaram com agrado esta nova técnica de trabalho. Considerei um desafio organizar, planificar e leccionar a disciplina de Desenho A, senti que arrisquei bastante, mas considero o trabalho desenvolvido com a turma bastante positivo. Os alunos mostraram-se sempre motivados e atingiram os objectivos definidos na planificação inicial.

De resto, as escolas apresentavam todas as condições ao desenvolvimento das actividades. Desenvolvi com toda a comunidade educativa de ambas as escolas relações de respeito e cooperação e procurei responder aos desafios impostos no decorrer da PES e resolvê-los com assertividade, fazendo das dificuldades aprendizagens para o futuro.

4| Participação na Escola

Segundo os programas e currículos oficiais analisados e referidos ao longo deste trabalho, deve ser dada a oportunidade aos alunos de vivenciar e participar de experiências de aprendizagens diversificadas dentro e fora da sala de aula, em grupo ou individualmente. Produção e organização de exposições, instalações ou contactar com eventos artísticos são actividades a privilegiar (ME, 2001a, ME, 2001b). Assim procurei ao longo da minha prática cumprir, ser activa e colaborativa no âmbito do desenvolvimento da dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, referida como essencial no perfil de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Dec. Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto).

Desta forma desenvolvi e dinamizei, no âmbito de ambas as PES, uma página Facebook com o nome **Ver, Desenhar e Fazer**⁶ (figuras 63 e 64), aberta a toda a comunidade educativa. A criação da página teve como objectivo primário proporcionar um acompanhamento e suporte aos alunos paralelo ao trabalho de sala de aula. Partilhei por esta via diverso material de apoio, links de interesse, variados recursos web 2.0, imagens e indicações úteis para o prosseguimento das suas actividades e enriquecimento do seu trabalho.



Figuras 63 e 64 – Página facebook Ver Desenhar e Fazer.

⁶ Lopes, C. (2011, 16 de Outubro). Ver Desenhar e Fazer – recurso Web 2.0. disponível em <https://www.facebook.com/verdesenharefazer>

Os próprios alunos e restante comunidade escolar foram convidados a partilhar saberes e qualquer material considerado útil para as disciplinas. A página serviu ainda como meio de organizar e partilhar as fotografias referentes ao trabalho realizado pelos alunos ao longo das actividades, iniciativa acolhida com entusiasmo pelos alunos, colegas e professores. É de referir também que a criação da página assim como a colocação das fotos dos alunos teve a autorização tanto dos encarregados de educação como da direcção das respectivas escolas.

Na disciplina de Oficina de artes foi realizada, no final da unidade de trabalho, uma exposição colectiva do trabalho dos alunos. Em conjunto com a colega de PES e professora estagiária da disciplina de E.V., Maria Chaveiro, foi organizada a exposição final na manhã do dia 25 de Janeiro de 2012 e com o auxílio da Direcção da escola, toda a comunidade educativa, incluindo os encarregados de educação, foi convidada a visitar a exposição e a participar da acção preparada. Com a devida autorização dos professores das disciplinas os alunos estiveram reunidos junto ao átrio principal da escola durante três intervalos lectivos. Todos os alunos ajudaram na montagem da exposição e na organização dos objectos para venda. Além do material produzido na aula de O.A., foram ainda postos à venda separadores de livros e postais, desenhados e produzidos pela turma em E.V. Todas as peças tinham um valor simbólico, entre 10 e 50 cêntimos. Os alunos da turma 8ºA foram os responsáveis pela caixinha das moedas, pelo que foram eles mesmos a receber os visitantes, a realizar as vendas e a manusear os trocos, tarefas que fizeram com muita satisfação e entusiasmo (figura 65 e 66).



Figuras 65 e 66 – Alunos na exposição e venda final dos trabalhos desenvolvidos.
Fonte: Fotos da autora

O evento foi um sucesso e quase a totalidade do material foi vendido, tendo os alunos amalhado um total de 15, 75€. O dinheiro foi então guardado e doado mais tarde à instituição BUGANVILIA escolhida pelos alunos. Infelizmente, dada a minha rotina entre PES e trabalho oficial na minha escola de origem, não tive a oportunidade de participar desta doação simbólica, que ficou a cargo da professora orientadora e dos alunos da turma. Esta iniciativa visou ainda promover os

princípios e valores enunciados no PE, nomeadamente a acção para a cidadania e solidariedade, contribuindo para a formação de jovens responsáveis e intervenientes na vida comunitária. Permitiu ainda promover a relação entre os vários intervenientes da comunidade educativa, nomeadamente alunos, educadores, professores e pessoal não docente, pais e outros encarregados de educação e comunidade circundante, incentivando, de uma forma bastante positiva e integra, a construção hoje da sociedade de amanhã mencionada no PE. Toda a turma participou no evento de hasteamento da bandeira nacional, promovido no pátio da escola no dia 5 de Outubro e que contou com a participação do aluno J., escolhido para hastear a bandeira. Os alunos participaram ainda no projecto de escolas MailArt (figura 33).

Na disciplina de Desenho A a turma participou do projecto *Às dez a porta fechada* dinamizado pela biblioteca escolar. A actividade desenvolvida na disciplina de Desenho A visou a adequação ao projecto e contribuir para o cumprimento da meta do PAA, nomeadamente dinamizar a escola e o meio envolvente através de exposições de trabalhos dos alunos. As peças bi e tridimensionais e os cenários produzidos enriqueceram indubitavelmente o espaço da biblioteca no dia 23 de Abril de 2012, Dia do Livro e dos Direitos de Autor. Nesse dia esteve presente a escritora Alice Vieira para uma sessão com os alunos. Ao mesmo tempo e em especial para a escritora convidada, foram apresentados e explicados os trabalhos realizados pelos alunos em cada disciplina (figuras 67 e 68).



Figuras 67 e 68 – Sessão com a autora e exposição dos trabalhos dos alunos.

Fonte: Fotos da autora

Com este projecto contribuí ainda para o cumprimento de alguns objectos constantes no PE, nomeadamente utilizar as novas tecnologias de informação aliadas às práticas lectivas, tendo em vista a inovação educacional. Valorizar e promover, dentro da comunidade escolar, o valor do papel da biblioteca escolar na promoção do gosto pela leitura, assim como promover o trabalho interdisciplinar e de cooperação entre professores e alunos de várias disciplinas e por fim, a exposição final deste projecto, aberta a todos os interessados, permitiu incentivar a participação da comunidade educativa nos aspectos da vida escolar.

De resto procurei sempre cultivar e incitar o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre os alunos, docentes e colegas PES e também entre o pessoal não docente e restantes intervenientes da comunidade educativa. Relativamente ao contacto com os encarregados de educação ou restante família, procurei que estes fizessem parte do processo educativo dos alunos, nomeadamente no auxílio e na procura conjunta de materiais para as actividades, no convite para assistir e participar das exposições ou ainda convidados a interagir ou acompanhar o trabalho dos alunos via a plataforma Facebook. De resto, através das apreciações regulares realizadas com as professoras orientadoras cooperantes, os directores das respectivas turmas estiveram sempre a par do desempenho dos alunos nas disciplinas e logo, com a capacidade de informar os encarregados de educação da evolução dos seus educandos.

5 | Desenvolvimento Profissional

Segundo Nóvoa (1999:109), a abordagem dos professores em relação à prática pedagógica depende em grande parte “ (...) da sua preparação prática para enfrentar os problemas reais do ensino”. No contexto do desenvolvimento profissional, o professor deve ser o profissional capaz de reflectir e analisar sistematicamente sobre a sua prática pedagógica, de forma a ampliar a compreensão crítica do seu trabalho e das necessidades específicas que consciencializa, com o fim de aperfeiçoar o seu ensino (Stenhouse citado em Pacheco, 2001). Desta forma, entendo a formação contínua ou a actualização de saberes, como um elemento fundamental para o desenvolvimento da prática profissional docente.

Na preparação dos temas, dos conteúdos e dos métodos de ensino das aulas PES, encarei o autodesenvolvimento profissional e os procedimentos de investigação como uma estratégia para a melhoria da minha actividade profissional. Pesquisei, analisei e compilei bibliografia específica, assim como explorei outras formas de facilitar as aprendizagens e dinamizar o ensino, nomeadamente recursos web 2.0 como o Facebook, aplicações informáticas e interactivas como o Biomotionlab, Artnatomia entre outros. O contacto, discussão e troca de saberes com outros profissionais da área artística, do ensino, professores orientadores e colegas da PES, enriqueceram de igual forma o meu processo de trabalho e consciência profissional. Permitiram-me avaliar de forma mais consciente o meu processo de trabalho e desempenho profissional e verificar as minhas necessidades imediatas de formação ou investigação. Durante o período da PES assumi ainda, na Escola Secundária Júlio Dantas, os cargos de Directora de Turma e Directora de Curso. Através desta experiência participei na coordenação, no desenvolvimento de estratégias, no debate de apreciações em contexto de reuniões intercalares ou de avaliação, o que me enriqueceu a nível da prática de procedimentos ou posturas que poderia também aplicar ou evitar na PES. Integrei ainda como avaliada, no processo de

Avaliação do Desempenho Docente, o que me facilitou uma rotina de auto-análise e reflexão sobre a minha prática pedagógica. Sendo trabalhadora-estudante, deparei-me com o desafio de conciliar o exercício da PES com a minha função docente, exercida a tempo inteiro numa escola situada a 200km dos locais de estágio. A distância e as longas viagens converteram-se na minha maior dificuldade. No entanto considero que esta experiência foi bastante importante pois fortaleceu as minhas capacidades de organização e de gestão do tempo e o trabalho acabou por ser reconhecido na avaliação de desempenho final, onde o resultado foi de “Muito Bom”. De resto, ao longo da minha experiência educativa questioneei e reflecti sobre as minhas práticas, os sucessos ou constrangimentos do meu ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Sempre que necessário procurei aprender mais sobre a profissão docente, alterei ou reorganizei estratégias e procurei atingir, ao longo da experiência de ensino, a maior qualidade da minha actividade como professora.

Conclusão

É com satisfação e sentimento de trabalho cumprido que finalizo a etapa final do relatório da Prática de Ensino Supervisionada. A Prática de Ensino Supervisionada foi talvez a fase mais exigente do percurso académico mas também a mais enriquecedora pessoal, social e profissionalmente. Possibilitou-me contactar com novas experiências e realidades, fundamentais para a criação de novas e cada vez mais adequadas, perspectivas sobre o ensino. Permitiu-me reflectir sobre a profissão docente e agir nas escolas no sentido de melhorar a experiência de aprendizagem dos alunos. Na melhoria das minhas competências foi fundamental o trabalho de equipa e a partilha de experiências e saberes realizado tanto com o professor orientador, com as professoras cooperantes e com colegas do núcleo PES. Ao rever todo o percurso realizado, sinto e sei que evolui, desde a preparação da primeira aula até aos processos de análise final, que me levaram a ser mais exigente e a procurar, para o futuro, práticas de ensino mais eficazes. Assim, ao longo da PES, procurei desenvolver, com inovação e adequação à realidade, métodos de ensino activo, centrados no aluno, que o levassem a reflectir, analisar e procurar individual ou cooperativamente soluções para os problemas. Na preparação de aulas e condução do ensino procurei organizar as actividades de acordo com a realidade educativa e social dos alunos, dos seus interesses e capacidades. Garantir a qualidade das aprendizagens pelo acompanhamento constante dos alunos, mobilizar saberes e experiências anteriores, adaptar ou modificar estratégias de forma a ultrapassar as dificuldades apresentadas. Produzi diversos materiais de apoio e de dinamização do ensino como meio facilitador de aprendizagens. Avaliei as aprendizagens de forma a potenciar o desenvolvimento da liberdade criativa, da motivação e da capacidade crítica do alunos e o mesmo contribuir para a construção da sua personalidade. Em conformidade mantive sempre uma expectativa elevada em relação aos alunos, levando-os a cultivar uma representação positiva de si próprios e reforçar a sua auto-estima. Segundo Coll (2001), bagagem essencial para continuarem a enfrentar os desafios que lhes surjam. Considerei importante que os alunos adquirissem o saber-fazer a par do saber-saber e do saber-ser. Assim privilegiei o contacto com a manufactura de objectos e a compreensão dos seus processos. O meu objectivo foi e partilhando a ideia de Font (2007) proporcionar aos alunos a apropriação das metodologias praticadas, interiorizando-as de maneira a puderem utilizá-las posteriormente, de forma independente e descontextualizada, em outras disciplinas, na sua vida diária ou pessoal. As aulas PES e a redacção do relatório deram-me ainda a importante oportunidade de reflectir minuciosamente sobre a minha prática pedagógica e questionar o meu desempenho, contribuindo para o meu desenvolvimento pessoal e como futuro profissional docente.

BIBLIOGRAFIA

- Agência Lusa (2012, 14 de Novembro). Taxa de desemprego jovem no terceiro trimestre quase nos 40 por cento. *RTP Notícias*. Acedido em <http://www.rtp.pt/noticias/index.php?article=603365&tm=5&layout=121&visual=49>
- Alves, C., Ferrand, M., Modesto, A. (2002). *Manual de Educação Visual 7º e 8º anos*. Porto: Porto Editora.
- Antunes, L. (1999). *Das Artes e Ofícios Tradicionais: Contributos para o estudo do enquadramento normativo legal. Versão electrónica do artigo da publicação periódica do Observatório das Actividades culturais, OBS nº6*. Consult. 10 Dezembro 2011, disponível em http://www.oac.pt/pdfs/OBS_6_Das%20Artes%20e%20Of%C3%ADcios%20Tradicionais.pdf
- Antunes, L. (2000). *Para um cenário das transformações identitárias dos artesãos*. In Feira Internacional de Artesanato - FIL (2000). *As idades do futuro*. Lisboa: IEFP
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal
- Artnatomia [recurso web 2.0] acedido a 15 de Fevereiro, disponível em <http://www.artnatomia.net>
- Beck, N. (s.d) *Educar para a vida em sociedade: estudos em ciência da educação*. Porto Alegre: Edipucrs. Consult. 8 Dezembro 2011, disponível em http://books.google.pt/books?id=hIWV3iziLMUC&printsec=frontcover&source=gbs_g_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Biomotionlab [recurso web 2.0] acedido a 15 de Fevereiro, disponível em <http://www.biomotionlab.ca/Demos/BMLwalker.html>
- Caminho. Às dez a porta fecha [figura]. Acedido a 12 de Maio de 2012, disponível em http://www.caminho.leya.com/catalogo/detalhes_produto.php?id=779
- Castanho, H. (2000) *Artesanato/Ecossistemas (antes de ontem, ontem, hoje, amanhã)*. Em Feira Internacional de Artesanato - FIL (2000). *As idades do futuro*. Lisboa: IEFP
- Castro, M. N. (1999) *Artesanato – Medidas de Apoio numa Perspectiva de Desenvolvimento da Actividade (Reflexões para a Definição de uma Estratégia)*. Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional do Ministério do Trabalho e da Solidariedade
- Charréu, L. (2009). *Para uma educação artística em artes visuais focada na contemporaneidade*. Em Rodrigues, Edvânia Braz Teixeira; Assis, Henrique Lima (orgs). *O Ensino das Artes Visuais*:

Desafios e possibilidades contemporâneas. (pp39-58) Goiânia: Grafset Ed./ Secretaria de Educação do Governo do Estado de Goiás

Charréu, L. (2003). *A Arte na Escola: Compreensão da arte contemporânea por adolescentes a partir da sua experiência escolar*. Tese de Doutoramento policopiada. Évora/Barcelona: Universidade de Évora/Universidade de Barcelona.

Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Lisboa: Edições Asa

Coll, C., Marchesi, A., Palacios, J. e col. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Educação*, volume 2. Psicologia da Educação Escolar. Porto Alegre: Artmed

Coll, C. (2004). Construtivismo e Educação: a Concepção Construtivista do Ensino e da Aprendizagem (pp. 106 – 127), em C. Coll, Á. Marchesi, J. Palacios e col. (2004) *Desenvolvimento Psicológico e Educação*, volume 2. Psicologia da Educação Escolar. Porto Alegre: Artmed

Colomina, R., Onrubia, J. e Rocheira, M. J. (2004a). *Interactividade, mecanismos de influência educacional e construção do conhecimento na sala de aula* (pp. 294 – 308). Em C. Coll, Á. Marchesi, J. Palacios e col. (2004) *Desenvolvimento Psicológico e Educação*, volume 2. Psicologia da Educação Escolar. Porto Alegre: Artmed

Colomina, R., Onrubia, J. (2004b). *Interação educacional e aprendizagem escolar: a interação entre alunos* (pp. 281 – 295). Em C. Coll, Á. Marchesi, J. Palacios e col. (2004) *Desenvolvimento Psicológico e Educação*, volume 2. Psicologia da Educação Escolar. Porto Alegre: Artmed

Cortesão, L. (2000). *Ser professor: Um ofício em risco de extinção*. Reflexão sobre as práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI. Porto: Edições Afrontamento

Decreto-Lei n.º 41/2001, de 9 de Fevereiro. *Estatuto do artesão e da unidade produtiva artesanal*. Lisboa. Consult. 5 Dezembro de 2011, disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/02/034A00/07240727.PDF>

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Ministério da Educação. Lisboa. Consult. 10 Janeiro 2012, disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55695572.pdf>

Decreto-Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República—I Série-A. Ministério da Educação. Lisboa. Consult. 10 Janeiro 2012, disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/2005/08/166A00/51225138.pdf>

- Decreto de lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro. *Habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Ministério da Educação. Lisboa. Consult. 10 Janeiro 2012, disponível em <http://www.DGES.mctes.pt/DGES/pt>
- Delahaye, G. (1970) *O artesanato: Uma aventura moderna*. Em Feira Internacional de Artesanato - FIL (2000). *As idades do futuro*. Lisboa: IEFP
- Desbordes, L. (s.d.) *Um universo não fechado*. Em Niza, S. (Dir.) (1977). *A escola e a sociedade*. Lisboa: Editorial Estampa
- Direcção geral de inovação e de desenvolvimento curricular (s.d.). *Património Cultural*. Consult. 10 Janeiro 2012, disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=193>
- Eisner, E. (2002). *Dez lições que a arte ensina*, por Elliot Eisner, PhD, Universidade de Stanford, EUA. Traduzido e adaptado por Leonardo Charréu (DPE, Universidade de Évora) da obra de Elliot Eisner (2002) *The Arts and the Creation of Mind*, Capítulo 4, *What the arts teach and how it shows*. (pp. 70-92). Yale University Press. Obra disponível na NAEA Publications em www.naea-reston.org
- Escola Básica Integrada Mário Beirão (2009 - 2013). *Agrupamento de Escolas nº2 Mário Beirão - Projecto Educativo 09 – 13*. Beja. Consult. 21 de Janeiro 2012, disponível em http://ambeirao.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=43&Itemid=2
- Escola Secundária c/ 3º Ciclo Diogo Gouveia (2010). *Projecto Educativo*. Beja. Consult. 21 de Janeiro 2012, disponível em <http://www.esdg.pt/portal/>
- Fernandes, R., Gomes, J. e Grácio, R. (1988). *História de educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte
- Font, C. M. (Org.), Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., Pérez, M. L. (2007). *Estratégias de ensino e aprendizagem*. 1ª Edição. Lisboa: Asa Editores
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 25ª edição. Consult. 10 de Maio de 2012, disponível em http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_da_Autonomia.pdf
- Gomes, J., Fernandes, R. e Grácio, R. (1988). *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Guedes, F. (Dir.) (2008). *Dicionário de Língua Portuguesa 2ª ed.* Lisboa: Verbo

- Heid, K., Estabrook, M., & Nostrant, C. (2009). *Dancing with line: Inquiry, democracy, and aesthetic development as an approach to art education. International Journal of Education & the Arts, 10*(Portrayal 3). Consult. 30 de Maio, disponível em <http://www.ijea.org/v10p3/>
- Henriques, R. P. (2000). *Objectos com raízes*. In Feira Internacional de Artesanato - FIL (2000). *As idades do futuro*. Lisboa: IEFP
- Hurwitz, Hal e Day, Michael (2001). *Children and their art: methods for elementary school*. New York: Harcourt College Publishers
- Infopédia. Diogo de Gouveia. Consult. 27 de Maio 2012, disponível em [http://www.infopedia.pt/\\$diogo-de-gouveia](http://www.infopedia.pt/$diogo-de-gouveia)
- Infopédia. Renascença portuguesa. Consult. 20 de Março 2012, disponível em [http://www.infopedia.pt/\\$saudosismo](http://www.infopedia.pt/$saudosismo)
- Lima, R. (s.d.). *Artesanato e arte popular: duas faces de uma mesma moeda?* Consult. 10 Janeiro 2012, disponível em http://www.cnfcp.gov.br/pdf/Artesanato/Artesanato_e_Arte_Pop/CNFCP_Artesanato_Arte_Popular_Gomes_Lima.pdf
- Lopes, C. (2011, 16 de Outubro). Ver Desenhar e Fazer – recurso Web 2.0. disponível em <https://www.facebook.com/verdesenharefazer>
- Madeira, M. H. *Ensino Profissional de Jovens: Um Percurso Escolar Diferente para a (Re)Construção de Projectos de Vida. Rev. Lusófona de Educação*. [online]. (2006), no.7 [citado 25 Janeiro 2012], p.121-141. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502006000100008&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1645-7250.
- Marange, J. (s.d.) *Pôr cada um em condições de ser senhor do seu destino*. In Niza, S. (Dir.) (1977) *A escola e a sociedade*. Lisboa: Editorial Estampa
- Mesquita, J. (2002). (parte do) Capítulo 2. *Dimensão mediática no acto educativo*. Tese de Mestrado A Escola na Sociedade do Conhecimento. Escola de Ciências Humanas e Sociais. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Consult. 21 de Junho de 2012, disponível em <http://www.netprof.pt/PDF/parte2.pdf>
- Ministério da Educação (2001 a). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa. Departamento da Educação Básica. Consult. 22 Setembro 2011, disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt>

- Ministério da Educação, (2001 b). *Programa de Desenho A 10º ano*. Lisboa. Departamento do Ensino Secundário. Consult. 22 de Setembro 2011, disponível em <http://www.dgisd.min-edu.pt>
- Ministério da Educação (2001 c). *Ajustamento do programa de educação Visual 3º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa. Departamento da Educação Básica. Consult. 22 Setembro 2011, disponível em <http://www.dgisd.min-edu.pt>
- Ministério da Educação (2002). *Programa de Desenho A 11º e 12º anos*. Lisboa. Departamento do Ensino Secundário. Consult. 22 de Setembro 2011, disponível em <http://www.dgisd.min-edu.pt>
- Ministério da Educação (2005). *Programa de Oficina de Artes 12º ano*. Lisboa. Departamento do Ensino Secundário. Consult. 22 de Setembro 2011, disponível em <http://www.dgisd.min-edu.pt>
- Ministério da Educação (2011). *Avaliação Externa das Escolas - Relatório de Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico Diogo de Gouveia*. Inspeção-Geral da Educação. Consult. 27 de Maio de 2012, disponível em http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2011_DRA/AEE_11_ES3_Diogo_Gouveia_R.pdf
- Mumford, L. (1952) *Arte e técnica*. Lisboa: Edições 70
- Neto, E. (s.d.) *Artesanato e mercado*. Consult. 8 Dezembro 2011, disponível em http://www.fbes.org.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&Itemid=99999999&gid=602
- Neto, E. (s.d.) *O que é o artesanato*. Consult. 8 Dezembro 2011, disponível em http://www.fbes.org.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&Itemid=99999999&gid=601
- Nóvoa, A. (1999). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura – OEI. (2003). *Sistema Educativo Nacional de Portugal*. Consult. 5 Janeiro 2012, disponível em <http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf>
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto Editora: Porto
- Patrício, M. F., (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta
- Perdigão, T. (2001). *Tesouros do artesanato Português*. Lisboa: Verbo

- Pinto, A.; Meireles, F.; Cambotas, M. (2001). *História da arte ocidental e portuguesa das origens ao final do século XX*. Porto: Porto Editora
- Porfírio, M., Ramos, E. (2009a). *Manual de Desenho A 10º ano de escolaridade*. Lisboa: Edições ASA
- Porfírio, M., Ramos, E. (2009b). *Manual de Desenho A 12º ano de escolaridade*. Lisboa: Edições ASA
- Porfírio, M., Ramos, E. (2011). *Manual de Desenho A 11º ano de escolaridade*. Lisboa: Edições ASA
- Posemaniacs [recurso web 2.0] acedido a 15 de Fevereiro, disponível em <http://www.posemaniacs.com>
- Read, H. (2010). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1943)
- Rocha, C. (2000). *Teoria do Design 12º ano de escolaridade*. Lisboa: Plátano Editora
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Barcarena: Editorial Presença
- Romanowski, J. Aprender: uma acção interactiva. In Veiga, I. (2007) *Lições de Didáctica* 3ª ed. São Paulo: Papyrus. Consult. 12 Janeiro 2012, disponível em http://books.google.pt/books?id=zYmy6VDtn3gC&pg=PA102&dq=escola+como+local+privilegiado+de+educa%C3%A7%C3%A3o&hl=pt-PT&sa=X&ei=jV8cT874Fon54QT3hLDtDQ&redir_esc=y#v=onepage&q=escola%20como%20loca%20privilegiado%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o&f=false
- Santos, M. (1998). *O Artesanato no Concelho da Moita. (2ª Ed.)*. Moita: Câmara Municipal da Moita – Divisão de Acção Cultural. Consult. 7 Dezembro 2011, disponível em <http://www.cm-moita.pt/NR/rdonlyres/D52C78DF-87C4-4928-A193-6876BA7243C4/5280/artesanato.pdf>
- Séguy, G. (s.d.) *Promover o Homem*. In Niza, S. (Dir.) (1977). *A escola e a sociedade*. Lisboa: Editorial Estampa
- Silva, A. S. (1989). *Novos artesãos portugueses: quem são, o que fazem?* In Feira Internacional de Artesanato - FIL (2000). *As idades do futuro*. Lisboa: IIEFP
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – volume 1*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sprinthall, N. A. e Sprinthall, R.(1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal
- Teodoro, A. (1982). *O sistema educativo – situação e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte
- Trindade, V. (2007). *Práticas de formação – Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta

- UNESCO (2003). Convenção para a salvaguarda do património cultural imaterial. Paris: Comissão Nacional da Unesco. Consult. 3 Janeiro 2012, disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540por.pdf>
- Vieira, E. F. e Vieira, M. M. F. (2004). *A dialética da pós-modernidade: a sociedade em transformação*. Rio de Janeiro: Editora FGV. Consult. 15 Janeiro 2012, disponível em <http://books.google.pt/books?id=ro0FTEEewxgC&pg=PA78&dq=evolu%C3%A7%C3%A3o+da+sociedade&hl=pt-PT&sa=X&ei=8wlcT-LFic-LhQfoy53WDA&ved=0CEsQ6AEwBg#v=onepage&q=evolu%C3%A7%C3%A3o%20da%20sociedade&f=false>
- Wagner, B., Stunard, E. (1998). *Como fazer Material Didáctico*. Lisboa: Plátano Editora
- Wendt, D. (2009). *A prática do estágio supervisionado e a escola – um desafio*. Eletras, vol. 18, n.18, jul.2009. Consult. 24 Março de 2012, disponível em http://www.utp.br/eletras/ea/eletras18/texto/AV_artigo_18.2_Denise_Wendt_A_pratica_do_estagio_supervisionado_e_a_escola.pdf
- WCC - Conselho mundial de Artesanato (1980). Declaração de Viena sobre o futuro do artesanato. Áustria-Viena. Consult. 12 Janeiro 2012, disponível em http://nandeva.org/home_new2/pesquisa/declaracao_viena.pdf
- WCC - Conselho mundial de Artesanato (1985). Declaração de Jacarta sobre o papel do artesanato no processo de desenvolvimento. Indonésia - Jacarta. Consult. 12 Janeiro 2012, disponível em http://nandeva.org/home_new2/pesquisa/declaracao_viena.pdf
- Williams, R.; Newton, J. (2007). *Visual Communication Integrating Media Art and Science*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates. Consult. 30 Junho 2012, disponível em http://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=oVTQL_PNOAEC&oi=fnd&pg=PP1&dq=williams+and+newton+visual+communication+integrating+media+art+and+science&ots=a0KZqeekln&sig=WZjrqi7PW6s_IdCWTIBWX5w9gYg&redir_esc=y#v=onepage&q=williams%20and%20newton%20visual%20communication%20integrating%20media%20art%20and%20science&f=false

Apêndices

Os documentos relativos aos apêndices estão apresentados em formato digital, agregados ao presente Relatório num suporte de CD-ROM.

Apêndice 1 – Planificação semestral de Oficina de Artes

Apêndice 2 - Planificação a curto prazo da 1ª aula da unidade de trabalho

Apêndice 3 – Planificação a curto prazo da 1ª fase da unidade de trabalho

Apêndice 4 – Planificação a curto prazo da 2ª fase da unidade de trabalho

Apêndice 5 – Planificação a curto prazo da 3ª fase da unidade de trabalho

Apêndice 6 – Planificação da aula de observação de prática de ensino supervisionada 1

Apêndice 7 – Enunciado do projecto de Oficina de Artes

Apêndice 8 – Ficha de apoio aos conteúdos da fase 1

Apêndice 9 – Ficha para estudos de cor

Apêndice 10 – Apresentação PowerPoint da fase 1 da unidade de trabalho de Oficina de Artes

Apêndice 11 – Apresentação PowerPoint da fase 3 da unidade de trabalho de Oficina de Artes

Apêndice 12 – Pasta de figuras (materiais que levei para apresentação do projecto)

Apêndice 13 – Pasta de figuras (fotos de pesquisa para gravura)

Apêndice 14 – Avaliações finais de Oficina de Artes

Apêndice 15 – Planificação geral da unidade de trabalho de Desenho A

Apêndice 16 – Planificação a curto prazo da 1ª fase da unidade de trabalho

Apêndice 17 – Planificação a curto prazo da 2ª fase da unidade de trabalho

Apêndice 18 – Apresentação PowerPoint da unidade de trabalho de Desenho A

Apêndice 19 – Ficha de apoio à unidade de trabalho de Desenho A

Apêndice 20 – Apresentação powerpoint para a sessão de abertura da exposição final

Apêndice 21 – Avaliações finais de Desenho A

Apêndice 22 – Pasta de figuras (trabalhos dos alunos de Oficina de Artes ao da unidade de trabalho)

Apêndice 23 – Pasta de figuras (trabalhos dos alunos de Desenho A ao da unidade de trabalho)

Apêndice 24 – Avaliação Intercalar de Oficina de Artes 1º Período

Anexos

Os documentos relativos aos anexos estão apresentados em formato digital, agregados ao presente Relatório num suporte de CD-ROM.

Anexo 1 – Projecto Curricular de Turma – 8ºA

Anexo 2 – Critérios de avaliação da disciplina de Oficina de Artes

Anexo 3 – Planificação anual da disciplina de Desenho A

Anexo 4 – Critérios de avaliação da disciplina de Desenho A

Anexo 5 – Caracterização de personagens e ambiente

Anexo 6 – Ficha de rosto

Anexo 7 – Ficha de observação de prática de ensino supervisionada 1

Anexo 8 – Ficha de observação de prática de ensino supervisionada 2

Anexo 9 – Alunos de Desenho A – análise pessoal sobre o trabalho desenvolvido