



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

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

Novos caminhos no ensino das Artes Visuais no século XXI

Paulo Jorge Fernandes de Matos

Orientadores:

Professora Doutora Manuela Cristóvão

Professor Doutor Leonardo Charréu

Évora 2013

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário realizada na Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel e Escola Básica 2,3/S Cunha Rivara

Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário

Autor

Paulo Jorge Fernandes de Matos

2013

Orientadores

Professor Doutor Leonardo Charréu
Professora Doutora Manuela Cristóvão

Professor Supervisor da Universidade

Professor Tomás Cunha Ferreira

Professores Cooperantes das Escolas

Dr. Domingos Isabelinho
Dr. Luís Silva

Agradecimentos

À família pelo apoio, compreensão e paciência.

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Artes Visuais realizada na Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel e Escola Básica 2,3/S Cunha Rivara

Novos caminhos no ensino das Artes Visuais no século XXI

Resumo

O presente relatório é o resultado de uma análise que procurou compreender o contexto histórico e identificar tendências de mudança nos modelos de ensino para as artes visuais neste início do século XIX. Através da revisão da literatura, estudos, pareceres e reflexões da comunidade científica, quis-se identificar os principais vetores estruturantes que preconizam esse caminho de mudança. Na confrontação desta reflexão teórica com uma prática educativa em contexto de escola e sala de aula, desenvolvida em dois contextos diferentes de ensino básico e secundário, procurou-se introduzir algumas dinâmicas pedagógicas assentes num perfil profissional que incorporasse alguns valores da contemporaneidade do ensino das artes visuais.

Na segunda parte descreve-se toda a prática educativa supervisionada desenvolvida nas escolas de Arraiolos e Estremoz.

Palavras-chave: política educativa; artes visuais; currículo; formação de professores

Report of the Supervised Teaching Practice in Teaching of the Visual Arts performed at Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel and Escola Básica 2,3/S Cunha Rivara

New ways in teaching Visual Arts in the XXI century

Abstract

The current report is the result of an analysis, which tried to comprehend the historical context and identify the trends of change in the teaching models for the visual arts, since the beginning of the nineteenth century. Through the review of bibliography, studies, opinions and reflections of the scientific community, it was intended to identify the main structural dikes, which lead the way of change. In the confrontation of the theoretical reflection with an educational practice in the school and classroom context, developed in two different basic and secondary contexts, it was intended to produce some dynamics, based on a professional profile, which incorporates some values of the contemporaneity in teaching of visual arts.

The second part describes the entire educational practice in schools overseen developed Arraiolos and Estremoz.

Keywords: educational policy; visual arts; curriculum, teachers training.

ÍNDICE

Agradecimentos	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Índice	vii
Lista de Figuras	viii
Lista de Gráficos	ix
I - INTRODUÇÃO	10
II - FUNDAMENTOS TEÓRICOS	
1. NOVOS CAMINHOS NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS NO SÉCULO XXI.....	11
1.1 Contexto social atual	11
1.2 Prioridades educativas no contexto atual	13
1.3 Políticas de Educação Artística	14
1.4 Metas educativas	17
1.5 O ensino das artes visuais	20
1.6 Modelos atuais	23
1.7 Tendências futuras.....	25
1.8 Conclusões	27
III - RELATÓRIO DA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA	
2. PRIMEIRA FASE DA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA.....	29
2.1. Introdução	30
2.2. Caracterização da Escola	30
2.2.1. Dados históricos	30
2.2.2. Caracterização do Meio Socioeconómico	31
2.2.3. Caracterização da Escola.....	31
2.2.4. Alunos e Docentes	33
2.2.5. Serviços e Espaços	34
2.2.6. Horário de Funcionamento	34
2.3. Caracterização da disciplina de Educação Visual	34
2.3.1. Caracterização do programa da disciplina	34
2.4. Caracterização da sala de Educação Visual	37
2.5. Caracterização das turmas	38
2.5.1. Análise de dados referentes aos alunos	38
2.5.2. Análise do trabalho com a turma	39
2.6. Formação Pedagógica	40
2.6.1. Observação das aulas da orientadora pedagógica cooperante	40
2.7. Ação Didática e Pedagógica	40
2.7.1. O projeto desenvolvido com as turmas	40
2.7.2. Análise crítica das aulas	42
2.7.3. Análise do trabalho dos alunos	48
2.8. Avaliação do projeto	49

2.9. Avaliação global das aulas	49
3. SEGUNDA FASE DA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA	50
3.1. Introdução	50
3.2. Caracterização da Escola	51
3.2.1. Dados Históricos	51
3.2.2. Caracterização do Meio Socioeconómico	51
3.2.3. Caracterização da Escola	52
3.2.4. Alunos e Docentes	53
3.2.5. Serviços e Espaços.....	53
3.2.6. Horário de Funcionamento	54
3.3. Caracterização da disciplina de Desenho A	54
3.3.1. Caracterização do Programa	54
3.4. Caracterização da sala de Desenho A.....	55
3.5. Caracterização da Turma	56
3.5.1. Análise de dados referentes aos alunos	56
3.5.2. Análise do trabalho com a turma	57
3.6. Formação Pedagógica	58
3.6.1. Observação das aulas da orientadora pedagógica cooperante	58
3.7. Ação Didática e Pedagógica.....	58
3.7.1. O projeto desenvolvido com a turma	58
3.7.2. Análise crítica das aulas.....	60
3.7.3. Análise do trabalho dos alunos	63
3.8. Avaliação do projeto	64
3.9. Avaliação global das aulas	64
IV - ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67

Lista de Figuras

Figura 1 – Vista da Escola sede antes e depois da intervenção da Parque Escolar em Arraiolos.....	32
Figura 2 – Vista do interior da escola.....	33
Figura 3 – Vista parcial da planta onde se situava as salas de educação visual e laboratório de informática	37
Figura 4 – Perspetiva desenhada em papel.	44
Figura 5 – Perspetiva desenhada no software "Sketchup".....	44
Figura 6 – Esboço algumas ideias para o equipamento	46
Figura 7 - Alunos a desenvolver o objeto através da aplicação Sketchup	47
Figura 8 – A Escola antes e depois da intervenção da Parque Escolar E.P.E.	52
Figura 9 – Planta do piso onde se situa a sala de Desenho A.....	54
Figura 10 – Sala de aula de desenho e espaços anexos	56
Figura 11 – Estudos rápidos do módulo-padrão.....	00
Figura 12 – Aplicação do alto contraste ao módulo e desenvolvimento do padrão a preto e a cor.....	00
Figura 13 – Caleidociclos feitos pelos alunos.....	00

Lista de quadros

Quadro 1 – Distribuição de alunos pelos diferentes estabelecimentos de JI/1ºC do Agrupamento	33
Quadro2 – Distribuição de alunos pelos anos e ciclos do ensino regular e de formação profissionalizante.....	33

I – Introdução

No âmbito da formação inicial de professores, em Artes Visuais, entendemos como fundamental e estruturante o conhecimento dos modelos educativos existentes, bem como as perspectivas futuras no seu ensino. Entendemos ser através do conhecimento e percepção desses modelos que o professor constrói a sua ação em contexto educativo.

Existem obviamente vários fatores que concorrem para a construção da ação educativa, nomeadamente de ordem pessoal, profissional, cultural, social e até de organização do contexto escolar. Não é o propósito deste estudo aprofundar tais aspetos, pretende-se, acima de tudo, ter uma visão global do estado do ensino das Artes Visuais, sobretudo no contexto nacional, bem como tendências para o futuro.

Recorreu-se a bibliografia de referência que, pontualmente ou organizada em estudos e pareceres, encontros nacionais e internacionais, refletem o estado do ensino artístico e das Artes Visuais. Modelos que resultam essencialmente de dinâmicas sociais espelhadas nos modelos educativos. Procura-se refletir em torno de um conjunto de questões estruturantes, permitindo ao professor desenvolver um sentido crítico e sustentado, que lhe possibilite, não só entender e agir no contexto onde atua, mas sobretudo questionar as suas práticas num processo de constante melhoria.

Num tempo cada vez mais dinâmico, saberá a escola em geral, e o ensino das artes visuais, em particular, interpretar os sinais da contemporaneidade? Qual é o papel das artes visuais na educação do presente e num futuro próximo? Estarão lançadas as bases epistemológicas na criação de um novo enquadramento para o ensino das artes visuais? Conseguiremos identificar os constrangimentos e as linhas de força na implementação desse novo corpo curricular?

Na segunda parte do relatório fez-se um enquadramento descritivo e reflexivo das práticas educativas supervisionadas no contexto de duas escolas com diferentes realidades e níveis de ensino.

1. Novos caminhos no ensino das Artes Visuais no século XXI

1.1 Contexto social atual

Quando se analisa as interações sociais que operam no mundo, é lugar-comum afirmar ou sublinhar o crescente *devoir* frenético dos nossos quotidianos. É certo que diferentes sociedades se transformam a diferentes ritmos, classificando-as, segundo o grau de desenvolvimento. Mas mesmo essas estão cada vez mais aprisionadas no movimento da globalização. Poucos escapam a estas mudanças catalisadas pelos avanços tecnológicos, transformando a forma como interagimos e nos relacionamos. O pensamento neoliberal colocou a economia no epicentro desta dinâmica, afetando determinantemente as nossas vidas, transformando as relações sociais políticas, económicas, culturais e artísticas.

Segundo (Coelho, 2010) , este nosso mundo está

“Marcado, entre outras coisas, pelo mundo disperso e efêmero das novas tecnologias, pelo consumo de toda a sorte de produtos da indústria cultural (inclusive imagens, identidades e modos de ser), por variadas e difusas políticas de identidade, por conformações de curto prazo e grande flexibilidade no trabalho, dificultando às pessoas, como diz Sennet (1998), a construção de uma narrativa coerente para suas vidas, vem nos inscrevendo em um mundo radicalmente diverso daquele em que vivíamos até, pelo menos, há uns 30 ou 40 anos. “ (Costa, 2005, p.209).

A essência da pessoa passa pela sua identidade cultural e social. Esta é hoje difundida pela cultura visual, pelas imagens e objetos contemporâneos, moldando, mesmo que inconscientemente, o quotidiano de todos nós. Essa identidade é hoje permeável e difusa, consequência de inúmeras aculturações, transformando-a num “remix” de contradições e incongruências. O tempo é da sociedade da informação e das tecnologias que a suportam. Numa sociedade a capacidade de gerar riqueza e o seu grau de desenvolvimento é agora medido pelo índice de tecnologia disponível *per capita*.

Segundo, Shirley Steinberg e Joe Kincheloe, esta contemporaneidade remetem as crianças e jovens para uma ação crítica e de consumo visual, construindo identidades e subjetividades fortemente condicionadas pelas corporações. São estas que criam o currículo cultural e que operam, não para o bem social, mas para o ganho individual. (citado por Coelho, 2010).

À educação, parte desse todo, coube-lhe até então o papel de edificação dessa identidade. Num tempo em que quase tudo se questiona, é também no modelo de construção de identidades que, dá “forma” e “conteúdo” à informação cognitiva e cultural à estrutura

psicossociológica do indivíduo (Charréu, 2009), que se procura encontrar o devido equilíbrio, mantendo a eficácia e o propósito da escola, num sistema de educação cada vez menos centrado nela. É através da educação e da escola que se procura estabelecer um referencial sociocultural para esta nova contemporaneidade. A escola tradicionalmente conservadora na adequação às exigências dos novos tempos é hoje caracterizada, segundo (Charréu, 2009), pela ausência do exterior social e cultural no seu interior, alheando-se de si mesmo e do próprio mundo num progressivo e marcante afastamento das suas verdadeiras finalidades.

É neste contexto que a sociedade pós-industrial procura reproduzir e até reinventar o seu modelo global. No enfoque desta dinâmica está a importância crescente e determinante do papel da cultura visual e respetivos processos que a sustentam. Esta atribui à criatividade um papel determinante enquanto motor dessa cultura. O setor criativo, indústrias criativas, classe criativa que inclui um largo espectro de intervenções (como a televisão, cinema, artesanato, arquitetura, publicidade, moda, jogos digitais, etc.) tem ganho crescente importância no desenvolvimento social, político e económico.

Esta constatação tem tido como reflexo a exponencial procura de trabalhadores criativos, ou de empresas criativas, desenvolvendo novas e inovadoras abordagens ao mercado. (Freedman & Stuhr, 2004).

Nesta perspetiva, o autor defende que, para se sustentar este desenvolvimento económico, social e cultural deve existir uma educação artística de qualidade que proporcione a produtores e consumidores, experiências artísticas e culturais relevantes.

No âmbito do Quadro de Ação de Dacar¹, enuncia-se uma diversidade de fatores como pré-requisitos para uma educação de qualidade. A aprendizagem na arte e pela arte (Educação Artística e Arte na Educação) pode reforçar pelo menos quatro destes fatores: aprendizagem ativa; um currículo localmente relevante que suscita o interesse e o entusiasmo dos educandos; respeito pelas, e participação nas, comunidades e culturas locais; e professores preparados e motivados.

Nesta perspetiva, importa conhecer se existem dinâmicas internacionais e nacionais que demonstrem preocupações e ações que contribuam para a aproximação dos sistemas de ensino às verdadeiras necessidades da sociedade.

¹ - Quadro de Ação de Dacar, 2000, http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/framework.shtml

1.2 Prioridades educativas no contexto atual

Que transformações sociais se adivinham quando o desemprego cresce criticamente e as assimetrias sociais são cada vez maiores? Que caminho devemos seguir perante um futuro cada vez mais incógnito? A crise parece tomar conta da vida de todos nós e os discursos procuram alternativas a um modelo que parece não dar resposta aos problemas atuais e aos desafios do futuro. Segundo Angel Gurría ², a resposta está definitivamente na educação. Não na educação que prevalece, reprodutora e passiva, mas uma que seja feita ao longo da vida e que privilegie capacidades ajustadas às incógnitas do século XXI. Se o caminho parece estar identificado, as soluções concretas para o percorrer afiguram-se complexas.

Como será que a Escola e a Universidade nos poderão preparar para funções que desconhecemos ou para trabalhos cada vez mais automatizados e virtualizados? Como inverter o crescente desinteresse e desvalorização que a escola tem nos jovens? Para a Comunidade Europeia e OCDE a criatividade e a inovação são dois dos principais pilares para ultrapassar as crises atuais. A chave do sucesso poderá passar por um novo paradigma de educação que recorra à multiplicidade de formas de conhecimento. Que desenvolva capacidades como a literacia, a numeracia, conhecimentos disciplinares, pensamento crítico, habilidades para estabelecer conexões, curiosidade, abertura de espírito, resolução de problemas, criatividade, autoconfiança, perseverança, capacidade comunicativas, trabalho de grupo, esforço e capacidade empreendedoras (Agência de Educação, 2009) .

Mais do que a redutora alfabetização da leitura e da escrita, importa mobilizar estas múltiplas literacias para empreender as necessárias transformações sociais.

A aproximação das multiliteracias à pedagogia permitirá aos estudantes estarem mais aptos para encarar os desafios de uma sociedade cada vez mais global e mais diversificada, tanto em termos sociais como culturais, dado que as multiliteracias diferem de acordo com a cultura e o contexto, e têm efeitos específicos no nível cognitivo, social e cultural: The New London Group, 1996. (Citado por Eça T.T., 2010).

Segundo Wiggins, o paradigma educativo atual já não responde aos desafios e dinâmicas sociais. Este subsiste de práticas rotineiras encerradas em matérias e disciplinas estanques que iludem a visão multifacetada e plural da realidade. Por isso o caminho deve-se fazer por

² Discurso de Angel Gurría na Mesa redonda de Ministros da Educação que teve lugar em Paris a 10 Outubro de 2009 sob os auspícios a UNESCO. (Consultado em 23/02/2013 em Acessível em: <http://www.oecd.org/document/34/0,3343,en_2649_37455_43880354_1_1_1_1,00.html>).

diálogos interdisciplinares com diversificadas validações das efetivas competências que nos preparem para os diferentes papéis ao longo de uma vida (citado por Eça T. T., 2010).

As transformações educativas não se fazem sem a cumplicidade dos professores. Estes serão sempre a chave da mudança ou da estagnação. As políticas educativas não devem ignorar o fundamental papel que desempenham na interpretação, manipulação e até da recriação das políticas educativas. Estas não são um simples guiões, nem tão pouco o professor é um simples transmissor de conhecimentos. Ignorar esta importância, não reconhecendo, não dignificando, nem melhorar as condições de trabalho e de formação, é simplesmente condenar qualquer ambição de ajustar a educação às reais necessidades da sociedade. As mudanças não se processarão se continuarmos a ter um discurso divergente da ação. Como se pode defender um ensino individualizado, promotor da criatividade, autonomia e espírito crítico e depois retirar condições de trabalho e de decisão aos professores e às escolas?

Desde o Projeto de Gestão Flexível do Currículo, regulamentado pelo Decreto-Lei nº 6/2001 que os docentes têm sido gradualmente arredados dessa reflexão, participação e construção dos currículos, resultando no gradual desprendimento e cumplicidade com as políticas educativas. Não só as soluções preconizadas são pujadas de incoerências e de irrealismos, como simplesmente não são apropriadas pela classe docente. Esta incoerência quase esquizofrénica simplesmente alargará o fosso entre a educação e a sociedade comprometendo assim as necessárias mudanças e desafios do século XXI.

1.3 Políticas de Educação Artística

No âmbito do estudo “Educação artística e cultural nas escolas da Europa” levado a cabo pela Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura - Eurydice, a propósito do estado da educação artística no contexto da união europeia, constatou-se a unanimidade dada ao fundamental papel da educação artística na dimensão cultural e no desenvolvimento das aptidões artísticas e criativas dos jovens.

A importância e as expectativas depositadas no ensino artístico, no plano das intenções, não se traduzem proporcionalmente em situações de implementação. Do ensino artístico espera-se que, na forma de disciplinas ou em articulação disciplinar, concorra para a promoção de competências artísticas, conhecimento, compreensão e participação em diferentes formas

artísticas, para a valorização do papel de consumidores e intervenientes informados no domínio artístico. Não se ficando por aqui, as políticas educativas, dos países analisados, aspiram desenvolver também, através do ensino artístico, a confiança e autoestima, expressão individual, trabalho em equipa, compreensão intercultural e participação cultural.

Mas o apregoado valor das artes, patente nos discursos, desvanece-se nas correspondentes políticas educativas. A obrigatoriedade das expressões artísticas ficava-se pelos primeiros anos da escolaridade, tornando-se gradualmente opcional à entrada para o ensino secundário. Referimo-nos fundamentalmente às artes visuais e à música que, têm um estatuto mais “elevado” nas representações sociais do que as artes performativas. Estas estão, quase sempre, remetidas para níveis de animação esporádica, sem denotar-se uma verdadeira preocupação com o conhecimento e importância que podem ter no desenvolvimento dos indivíduos (Tormenta, 2009). Segundo Elliot Eisner, a separação entre ciências e artes processa-se a partir do princípio do século XX. O Ocidente apropriou valores tayloristas, introduzindo uma visão hiper-racionalista da educação, na qual as artes perderam importância por não serem de ordem quantitativa, mensuráveis em testes. Estas dependeriam sobretudo do talento e do gosto. Era notório o estatuto menor que as artes detinham no currículo em comparação com as áreas da Matemática e Ciências (citado por Tormenta, 2009).

Aliás, a tendência é em acentuar a importância destas por serem conotadas como áreas académicas mais relevantes para o sucesso económico ou académico. Este facto é igualmente constatado pelo Conselho Nacional de Educação³ na sua recomendação nº1 sobre educação artística em Portugal, confirmando o decrescente valor do ensino artístico na sua dimensão curricular, com uma diminuição de cerca de 50 horas em comparação com os currículos de 2001.

Ao longo da escolaridade obrigatória, agora alargada até ao final do ensino secundário, o ensino artístico tem sido alvo de opções ambíguas, contraditórias e pouco consentâneas com uma visão moderna das artes e das aprendizagens artísticas. O circunstancialismo dessas opções tem contribuído para o enfraquecimento da sua relevância no currículo.

Não é também alheio a esta situação o facto de existirem, nas áreas artísticas, constrangimentos na formação inicial nos educadores e professores. Com a agravante de poderem iniciar uma carreira de educadores com graves lacunas neste âmbito, contribuindo

³ Recomendação n.º 1/2013 - Recomendação sobre Educação Artística, em 28 de janeiro de 2013

assim para o antagonismo entre a sua reconhecida importância e a quase inexistente cultura artística no ensino básico.

Na tentativa de inverter esta dinâmica retrativa o Ministério da Educação e Ciência na consequência de um estudo avaliativo do ensino artístico lançou um programa de Educação Estética e Artística⁴, direcionado aos primeiros níveis de ensino com o intuito de formar docentes e dotar os alunos com uma visão sustentada de cultura artística.

Este programa visa pôr em prática atividades que evidenciem o caráter multissensorial das artes. Desta forma, enfatiza-se a importância que a transversalidade das expressões tem no desenvolvimento dos processos cognitivos, tendo em conta as fases de fruição/contemplação, reflexão/interpretação e experimentação/produção.

Vê, olha, interpreta e reflete sobre o que vê e experimenta e produz. O intuito não é trabalhar temáticas, mas sim conceitos. Por exemplo, pode experimentar o conceito de “ritmo” mas escolher a temática que entender. Procura-se não enfatizar tanto a técnica mas sim outros saberes que podem levar a escolher melhores técnicas.

A educação artística, nos níveis iniciais da escolaridade, pretende reforçar as capacidades de expressão e comunicação, apropriação das linguagens elementares das artes, compreensão das artes no contexto e desenvolver a criatividade. O programa pretende efetivar-se através de eixos de atuação que i) envolvam parcerias com entidades artísticas e culturais, ii) que estreitem a abertura da escola às múltiplas áreas expressivas, iii) que formem docentes em contexto educativo, iv) que se investigue o impacto da educação artística nas aprendizagens e v) que se compreenda o desenvolvimento dos processos criativos e finalmente vi) que se defina os conteúdos e conhecimentos que devem ser trabalhados configurando-se como uma base estruturante na definição das metas curriculares.

O programa foi lançado em 2010, em fase piloto e encontra-se num momento de reflexão em torno dos resultados alcançados.

⁴ <http://www.dgidec.min-edu.pt/index.php?s=noticias¬icia=628>

1.4 Metas Educativas

Encontramo-nos num momento em que decorre o ano experimental da aplicação das metas educativas para um conjunto de disciplinas do ensino básico, incluindo as referentes à disciplina de Educação Visual e Educação Tecnológica.

Neste contexto e no âmbito desta reflexão pareceu-nos importante enquadrar conceptualmente as opções do ponto de vista do próprio Ministério da Educação e Ciência e de outros agentes educativos.

Após pouco mais que uma década, o Ministério da Educação e Ciência encetou uma reforma curricular no que respeita às orientações do currículo nacional para várias áreas do ensino básico. O recém-chegado Ministro da Educação e Ciência, Professor Nuno Crato, revoga o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, em vigor desde o ano letivo de 2001/2002, através da publicação de despacho nº 17169/2011 de 23 de dezembro, alegando uma série de insuficiências que se revelaram questionáveis e até prejudiciais na orientação do ensino até então. Não era suficientemente claro nas recomendações, contendo demasiadas ideias ambíguas, dificultando a clara compreensão das orientações da aprendizagem, tornando-se assim, um documento curricular pouco útil.

“Por outro lado, o documento insere uma série de recomendações pedagógicas que se vieram a revelar prejudiciais. Em primeiro lugar, erigindo a categoria de «competências» como orientadora de todo o ensino, menorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos, que é essencial a todo o ensino. Em segundo lugar, desprezou a importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização. Em terceiro lugar, substituiu objectivos claros, precisos e mensuráveis por objectivos aparentemente generosos, mas vagos e difíceis, quando não impossíveis de aferir. Dessa forma, dificultou a avaliação formativa e sumativa da aprendizagem. As competências não devem ser apresentadas como categoria que engloba todos os objetivos de aprendizagem, devendo estes ser claramente decompostos em conhecimentos e capacidades. Os conhecimentos e a sua aquisição têm valor em si, independentemente de serem mobilizados para a aplicação imediata.

Em síntese, o referido documento aderiu a versões extremas de algumas orientações pedagógicas datadas e não fundamentadas cientificamente.

E fê-lo pretendendo impor essas visões como orientadoras oficiais de toda a aprendizagem.”

In Despacho nº 17169/2011 de 23 de dezembro, página 50080.

Efetivamente a adoção das metas curriculares acontece ainda com o anterior governo, através da ministra da Educação, Prof.^a Isabel Alçada. Mas o subsequente governo, assume a sua reformulação, através do Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril de 2012.

Procura-se maior racionalidade e objetividade nas propostas do currículo nacional com uma grande preocupação em priorizar os conteúdos fundamentais das disciplinas essenciais, de clarificar a sequencialidade dos conteúdos de identificar claramente os conhecimentos e

capacidades a desenvolver nos alunos, bem como os padrões/níveis esperados de desempenho dos alunos, permitindo assim avaliar o cumprimento dos objetivos.

Esta revisão curricular faz-se num contexto de valorização internacional dos desempenhos comparativos em Língua Materna, Matemática e Ciências nos países da OCDE e na crescente relevância dada aos exames nacionais como instrumento regulador dos desempenhos escolares.

A este propósito o Conselho Nacional de Educação expressou, através do seu parecer relativa a esta proposta da revisão da estrutura curricular⁵, alguma perplexidade sobre as opções tomadas.

Relembra que as matrizes do ensino Básico e Secundário até 2001, na «revisão participada do currículo», consagravam três componentes de natureza complementar - disciplinar, não disciplinar e transdisciplinar. Estas tinham pesos diferentes, à medida que se evoluía nos ciclos, denotando-se uma progressiva especialização das aprendizagens. As posteriores revisões mantiveram praticamente intactas o estrutural, mas fizeram-se ajustamentos esporádicos que introduziram já algum desvirtuamento do modelo inicial. Podemos referir, a título de exemplo, a marcação de tempos para as áreas específicas, no 1º ciclo, acentuando o conceito de “*disciplinarização*” ao invés do carácter globalizante previsto no currículo para este ciclo.

Sublinha ainda que o modelo de escola seletiva do passado deu lugar a uma escola para todos, resultando num paradigma curricular mais flexível, sustentado na diversidade que agora povoam as escolas. Quanto mais flexível o currículo, maior é a probabilidade de atender à diferença. Neste sentido afirma que a realidade não é compatível com um currículo reduzido a «disciplinas estruturantes», «fundamentais» ou «essenciais».

Mas mesmo que o propósito seja a melhoria da qualidade das aprendizagens, na base do reforço metodológico de níveis elementares como a aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização, a análise que o Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação fez, revelou que o desempenho dos alunos portugueses, de 15 anos nos testes do PISA, na leitura, matemática e ciências, não revelaram grandes debilidades, nestes aspetos, mas sim nos «*higher order skills*» ou seja, capacidades de nível mais complexo.

⁵ - Parecer n.º 2/2012 de 7 de março de 2012 - Parecer sobre Proposta de Revisão da Estrutura Curricular para o Ensino Básico e Secundário

Afirma o CNE, a existência de outras linhas de pensamento que acentuam a importância das artes e humanidades como forma de promover o desenvolvimento sócio emocional e a sua relação com o desenvolvimento cognitivo e a tomada de decisão. São áreas que, investigadores como António Damásio⁶ elegem como estruturantes para o comportamento cívico, o desenvolvimento da imaginação e o pensamento intuitivo que levam à criatividade e à inovação.

A melhoria da escola atual implica repensar a sua organização e o seu currículo na base dum enfoque na melhoria das aprendizagens, importância do currículo oculto, ensino orientado para o desenvolvimento e aquisição de competências que, para além da receção de informação, a saibam também tratar, criticar, integrar, transformar e agir em função dela.

O CNE sublinha que alterações curriculares sem uma visão clara do que se pretende, não sustentada em práticas sistemáticas de diagnóstico e monitorização, aumenta a probabilidade de incoerência interna e não promove a eficácia.

Neste contexto e decorrente de uma tendência já verificada de diminuição de importância das áreas expressivas, a disciplina de educação visual e tecnológica foi aquela que maior impacto sofreu, configurando-se como um expoente da incoerência desta revisão. Numa primeira fase com a sua separação da área visual da tecnológica e o fim do par pedagógico culminando com a definição das respetivas metas de aprendizagem.

Analisados os pareceres das propostas das metas aprendizagem para Educação Visual e para Educação Tecnológica nos 2º e 3ºs ciclos, feitos por várias associações profissionais, existe ainda bastante ceticismo entre a classe docente, confrontada com grandes alterações operacionais, nomeadamente no 2º ciclo com a divisão da disciplina de Educação Visual e Tecnológica e a introdução da mono docência.

É ainda prematura uma análise empírica e substanciada nas práticas, tendo em conta que as associações profissionais encontram-se no terreno a fazer esse trabalho junto de um pequeno grupo de docentes, já que a sua aplicação, este ano é experimental e de adoção voluntária.

Não obstante este aspeto, podemos retirar do primeiro relatório trimestral do Estudo sobre a implementação das metas curriculares de Educação Visual e Educação Tecnológica⁷, efetuado pela Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual, algumas considerações.

⁶ Conferência «*Brain, Art and Education*» na abertura da Conferência da UNESCO em Lisboa.

⁷ Primeiro Relatório Trimestral das Metas Educativas (Consultado em 25 /03/2013 em http://www.apecv.pt/pareceres/Primeiro_relatorio_trimestral_Metas_curriculares_EV_ET_EstudoAPECV.pdf).

Numa primeira impressão, parece claro que as metas curriculares contêm desajustamentos face aos programas vigentes e ao tipo de planificações utilizadas, resultantes talvez da pouca participação da classe docente nos processos da conceção das metas.

A simplificação e objetividade reconhecidas nas metas, no entender dos docentes, tornam as estratégias e atividades menos flexíveis. A desadequação das propostas à faixa etária, a abordagem mais técnica e menos artística com uma compartimentação mais rígida dos conteúdos, agora por ano e não por ciclo, o pouco sentido holístico do conjunto das metas, precipita estas áreas das expressões para dinâmicas mais teóricas.

A tendência em espartilhar o conhecimento, em especializa-lo, já referido no parecer do Conselho Nacional de Educação, foi igualmente notada nas metas propostas para o ensino artístico. Os docentes referem a dificuldade em planificar para situações de grupo ou para participar em atividades de escola. Este pendor reducionista limita o pensamento divergente e a criatividade que necessitam de tempo e flexibilidade para explorar novas situações.

1.5 O ensino das artes visuais

De acordo com Vygotsky, a expressão artística, como forma de representação do mundo e da comunicação é uma necessidade da natureza humana. A arte parietal e rupestre, a pintura, a escultura e a mitologia, as músicas, canções, lendas ou fábulas constituem, aquilo que Morin, (Morin 1966 citado em Bahia, 2009) chama de “murmúrios do mundo”, que estruturam instintos e orientam emoções de toda e qualquer manifestação humana, perpetuam-se como legado geracional através dos tempos sobre a forma de ensino.

De acordo com (Charréu, 2011), os primórdios do ensino das artes, da dita modernidade, era em parte, determinado pela convivência familiar que canalizava e motivava o génio artístico. São disso exemplo Rafael e Picasso, filhos de artistas amadores. Mais tarde, séc. XV, o ensino das artes advém essencialmente da experiência adquirida durante anos em oficinas com os seus mestres.

Cedo o estado e suas figuras de poder se aperceberam da importância dos artistas na perpetuação dos feitos heroicos ou nas representações religiosas, levando ao aparecimento das reais academias de belas artes. Estas consolidaram-se e proliferaram para além da Europa, assentes num modelo de representação memorialista.

O professor, neste contexto, tinha correspondência com o papel de mestre. Aquele que sendo mais experiente e possuidor dum vasto conhecimento, transmitia a sua sabedoria pela imitação do seu próprio trabalho, numa aprendizagem por tentativa e erro. O professor como artesão traduzia assim o paradigma tradicional-artesanal na aprendizagem de um ofício. Esta corrente mimética de ensino artística assentava exclusivamente na cópia e na reprodução das matérias representa o paradigma inicial do papel de professor nas artes e que se estendeu durante muitos séculos (Sousa A. T., 2008).

Por meados do séc. XIX, segue-se o modelo positivista da organização do conhecimento escolar por disciplinas. Este modelo que se perpetuou, está hoje mais vulnerável ao evoluir do conhecimento à desordem cultural, possibilitou o surgimento de novas disciplinas e ao conseqüente definhamto de outras.

O ensino das artes faz-se inicialmente através da disciplina de Desenho, a qual tinha como meio de expressão o desenho do real e do rigoroso. Representava-se, normalmente, com rigor e sombreado, sólidos de formas geométricas simples e memorizavam-se as construções que lhe estão na base (Silva, San Payo, & Gomes, 1992).

Neste âmbito, e segundo (Sousa A. T., 2008), a formação de professores em Portugal assentava num paradigma racional-tecnológico que se prolongou até à reforma de 1957⁸. A formação de professores faz-se, primeiro pela Faculdade de Letras e posteriormente nas Faculdades de Psicologia e Ciências de Educação. A forte influência da corrente mimética predomina nas práticas formativas. Durante mais de um século a formação restringia-se a execução de exercícios normalizados num aprofundamento da destreza técnica. Á luz de teorias educacionais de normalização das práticas pedagógicas, o professor era visto como um simples técnico que aplicava conhecimentos e fórmulas de ensino prescritas por outros.

Com o surgimento das escolas de “Artes e Ofícios” e “Artes decorativas”, fruto das necessidades socioeconómicas, desenvolveu-se um modelo de ensino que tentou romper com o modelo do rigor e fealdade dos objetos. Por outro lado, as ciências sociais e humanas centraram-se no indivíduo e descobriram a importância das expressões não-verbais e, entre elas, a manifestação espontânea da arte infantil. No rescaldo da 2ª Guerra Mundial desenvolveram-se correntes ideológicas e pedagógicas numa tentativa de recentrar o homem

⁸ Ano da reforma educativa de Veiga Simão e da criação da Associação Portuguesa de Educação pela Arte que, através do apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, desenvolveu trabalhos de experimentação e investigação com reflexos nas práticas educativas através da arte, introduzindo o termo Educação Visual em substituição do termo Desenho. A sua influência tem como consequência o surgimento da Escola Superior de Educação pela Arte, nos anos 70, dedicando-se à promoção de um ensino pela diferença, desenvolvimento do sentido crítico e interligação de todas as artes na formação de educadores. Este movimento teve uma influência decisiva na elaboração subsequente dos currículos nas áreas artísticas. (Eça T., 2000)

sobre os valores fundamentais da vida humana. Na arte, Herbert Read introduz a “Educação pela Arte” como meio fundamental de encontrar o equilíbrio individual e coletivo. As diferentes expressões (musical, corporal, vocal, visuo-plástica) encontram um novo espaço e protagonismo, através da criação de variados cursos e escolas procurando explorar a espontaneidade da expressividade humana inibida por condicionalismos sociais.

A escola alemã Bauhaus, à qual podemos juntar, mais tarde, Bruno Munari, influenciou a conceção do currículo das artes visuais no sistema formal de ensino por volta do início da segunda metade do século XX (Charréu, 2009). As teorias psicológicas da percepção, o “Gestaltismo”, no qual Rudolf Arnheim, através da sua obra “Arte e Percepção Visual (1954) constituíram uma referência conceptual e determinaram o conceito de Educação Visual nos anos 70. Era necessário educar a visão para apreciar esteticamente o que nos rodeia. Os aspetos formais dos objetos (a linha, cor, textura, claro-escuro, a estrutura, ...) tornaram-se fundamentais na aquisição de uma linguagem visual.

Não sendo estanque, coincide com este período, o perfil de professor humanista. A partir dos meados do Século XX, o modelo de formação de professores tende adotar um paradigma personalista com corrente expressionista de educação artística. A formação dos professores previa o desenvolvimento de um plano individual de trabalho com suficiente margem e flexibilidade para explorar motivações pessoais. Neste contexto caminhou-se para um perfil profissional que considerou a expressão pessoal numa tentativa de rotura com a estética vigente, numa ação muito pessoal de criar e de ensinar, num percurso profissional muito autodidata. Esta corrente permitiu introduzir dinâmicas de expressão livre de promoção da originalidade com reflexos nas opções pedagógicas. O receio de condicionar o processo criativo, de quebrar a originalidade na expressão, diluiu o protagonismo do ensino, transformando-se por vezes num não ensino.

O surgimento da comunicação por massas, veiculado pela televisão e presentemente pela internet suscitaram o aparecimento da comunicação visual e do *design* como rubricas da expressão artística, numa visão de sociedade de consumo. As metodologias subjacentes às práticas artísticas tornaram-se populares, neste contexto, pelo facto de possibilitarem uma abordagem sistematizada na resolução de problemas ligados á criação e produção do objeto.

As atuais práticas têm demonstrado indelevelmente vontade em abandonar a exploração estética, mais ou menos gratuita dos elementos visuais. O ensino das Artes Visuais orientou-se para o aluno e a sua evolução psicológica e social. A contextualização em projetos passa

agora pelo conhecimento de materiais e técnicas numa transformação em meios de expressão, com o propósito de tornar o aluno autónomo durante os processos de descoberta, de investigação e de tomada de decisões (Silva, San Payo, & Gomes, 1992).

O perfil de professor correspondente a esta corrente, segundo (Sousa, 1998) assume-se como um profissional artista-professor reflexivo. Alguém que reflete sobre a realidade a perceciona e age, contribuindo para a sua reconstrução. Este paradigma que é simultaneamente formalista e social-reconstrucionista da educação artística faz do docente um profissional que assume um discurso dialético entre o formal e o social, preocupando-se com o valor intrínseco da arte. É igualmente interventivo numa preocupação de compreender e agir sobre o devir das artes.

1.6 Modelos atuais

Numa análise evolutiva dos modelos, correntes ou movimentos artísticos socorremo-nos de um referencial teórico definido por Arthur Efland em 1979 em “Conceptions of Teaching in Art Education”, referido por (Sousa, 2007) na sua tese de mestrado.

Esta estrutura composta por quatro correntes resulta do cruzamento entre teorias nos domínios da Estética e da Psicologia e que, segundo Efland, influíram nas práticas de Educação Artística.

“Segundo Efland existe uma relação intrínseca entre a estética mimética e a psicologia comportamental, a estética pragmática e as correntes psicológicas de reconstrução social, a estética expressiva e a psicanálise, e a estética formalista e a psicologia cognitiva, de onde derivam os paradigmas mimético-behaviorista, pragmático-social-reconstrucionista, expressivo-psicanalítico, e formal-cognitivo, respectivamente.” (Sousa A. I., 2007).

A corrente mimética-behaviorista, decorrentes da visão platónica do universo e natureza, bem como das teorias comportamentalistas, encaram a arte e a educação como processos que implicam imitação.

A corrente pragmática-reconstrucionista inspira-se nas ideias de Dewey, pelas quais o ser humano, artista ou aluno conhece e intervém sobre uma realidade que, ao contrário do paradigma anterior, não é fechada. A arte e a Educação têm um valor instrumental.

O sujeito é o centro da corrente expressiva-psicanalítica. A forte influência das teorias psicanalíticas e da psicologia do desenvolvimento vêm na arte e educação o meio de fruição

e de desenvolvimento afetivo do sujeito. É a educação pela arte, a expressão livre de Herbert Read e Viktor Lowenfeld no pós 2ª Guerra Mundial que constitui a base de inspiração deste paradigma.

A arte tem, para a corrente formalista-cognitiva, um conhecimento e um valor próprio, não dependendo de movimentos do interior para o exterior. A aprendizagem não se centra no indivíduo mas nas características comuns a todos. Neste paradigma dispensa-se os pretextos sociais que caracterizavam a corrente pragmática-reconstrucionista e processa-se por mediação do professor o qual propicia ao domínio progressivo da linguagem visual, fundamental na área do conhecimento humano. São referências os trabalhos de Roudolph Arnheim e Jerome Bruner.

Em Portugal Elisabete Oliveira dá seguimento ao trabalho de Betâmio de Almeida, seu mentor, e estabelece seis períodos relevantes na educação Estética Visual: 1) Período da Pró-Imaginação (1936-1947); 2) Período da Educação através da Arte (1948-1970); 3) Período Formal (1970-74, ensino liceal, 1971-74 ensino técnico e 1972- 74 ensino preparatório); 4) Período Cultural-Comunicativo (1974-75); 5) Período Integrado-Envolvimentista (1975-1990); 6) Período Funcional-Tecnológico (1990-actualidade).

Na base das transições e aparecimentos de novos períodos que depois estabilizam em currículos, está a dinâmica e o experimentalismo de alguns professores que, fruto de algum auto didatismo na interpretação corajosa de novas abordagens pedagógicas ou perspectivas do ensino artístico, incrementam práticas pioneiras e inovadoras que em muito contribuíram para a renovação curricular no ensino das artes visuais.

Não obstante esta apreciação de carácter holístico do panorama nacional, que nos dá uma perspectiva de evolução positiva, os modelos de ensino das artes visuais estão enraizados num “conservadorismo” em parte fruto da forte influência das ciências da educação generalista que perpetuava o modelo tradicional artesanal, ou seja, aprendizagens por mimese tendo como referência as práticas dos professores mais experientes.

Segundo Sousa (2007), assistimos recentemente, pelo menos no plano conceptual, a algum progresso, fruto da introdução de um novo Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais datado de 2001, no qual se estabeleceram novos princípios do ensino artístico e em particular na área da educação visual, sob a coordenação do conselho consultivo da Faculdade de Belas-Artes de Lisboa. Conscientes das tendências contemporâneas na educação artística, bem como das concepções, com origem nas várias

disciplinas que estudam o “Ver” e o “Olhar”, como a História da Arte, as Teorias da Arte, a Psicologia, a Semiótica e a Cultura Visual, houve neste contexto a preocupação de impulsionar práticas educativas mais estruturadas, assentes em modelos pedagógicos abertos e flexíveis, resultantes do novo entendimento do papel das artes visuais no desenvolvimento humano, sustentado em três dimensões essenciais: sentir, agir e conhecer. Contudo subsistem, no plano das práticas, interpretações e dinâmicas dispares, em parte, fruto da ausência de uma estratégia na formação de professores, conducente com esta visão, o que em muito tem contribuído para o enfraquecimento do papel da educação artística no currículo nacional.

1.7 Tendências futuras

A atual transformação da educação artística não se reduz à simples ampliação do currículo ou alterações das suas estratégias num movimento reativo à cada vez mais omnipresente cultura visual. As transformações tendem a processarem-se num novo nível teórico considerando as emergentes filosofias pós-modernas sustentadas numa sociedade cada vez mais intercultural e intracultural (Freedman & Stuhr, 2004).

Na interrogação do que é fundamental na educação artística, neste novo paradigma de cultura visual, procura-se ir para além da auto expressão, do alargamento de novas linguagens plásticas e visuais. Existe também uma inquietação em torno de aspetos como o poder da representação, a formação de identidades culturais, as funções de produção artística, os significados das narrativas visuais, a difusão tecnológica e as relações interdisciplinares. Porque os pressupostos que estavam na base da educação das artes visuais não são suficientes para o crescimento pessoal e social do estudante. Vai para além da exploração dos elementos básicos da linguagem visual (ponto, linha, cor, etc. ...). Naturalmente que estes são fundamentais na representação visual das ideias, mas para tornar a aprendizagem mais eficaz o estudante necessita de estar envolvido, sentir o propósito, o contexto. Questões emergentes do quotidiano social do aluno e do seu interesse pessoal são fundamentais para a sua realização pessoal e social. O ensino artístico terá que ir para além do seu contexto formatado de disciplina que recorre a procedimentos rotineiros e redutores de carácter avaliativo.

Para (Freedman & Stuhr, 2004), a força criativa já não se reduz a um mero consumo de produtos artísticos tradicionais. Esta move-se e recria-se num contexto explosivo de ideias criativas veiculadas em redes de conhecimento.

Nos Estados Unidos, a perceção desta dinâmica tem desencadeado um grande volume de formação de professores de educação artística, no sentido de lhes dar outros instrumentos, permitindo-lhes criar ambientes confiantes, despertando nos seus alunos a criatividade e a liberdade de expressão construtiva. A formação inicial e contínua de professores, neste âmbito, é fundamental. Apesar de conhecedores de novas propostas do ensino da arte, confrontam-se com dificuldades em concretiza-las em sala de aula. É necessário aprofundar ou conhecer o universo da arte, conceitos, procedimentos, valores e vivências, conhecer os contextos de produção artística e refletir sobre as obras em seus diversos aspetos (Arslan & Iavelberg, 2006).

Tem-se incentivado a colaboração e as parcerias não só com as tradicionais instituições culturais e educativas, como museus e universidades, mas também setores da indústria criativa, permitindo aos alunos pensar criticamente sobre a variedade cultural e valorizado o trabalho criativo.

As novas tendências da educação artística têm mostrado um contexto de aprendizagem mais multicultural, mais interdisciplinar e mais tecnológico do que a educação artística do passado. As influências da cultura visual têm lançado novos desafios aos estudantes e artistas profissionais traduzindo-se em poderosas manifestações artísticas com forte impacto social.

Já na conferência mundial para a Educação Artística, realizada em Lisboa em 2006 se estabeleciam caminhos a desbravar. O roteiro⁹, produzido nesse âmbito, identificava os protagonistas (Educadores, Pais, Artistas e Educadores/Formadores), os decisores políticos (poderes públicos e escolas) e os organismos e organizações internacionais (UNESCO) como os sustentáculos e empreendedores das novas dinâmicas para a educação artística. Políticas de reforço à promoção e valorização do papel da arte nas sociedades; o reforço da cooperação e das parcerias, criando sustentabilidade nos processos permitindo assim, a tomada de consciência para a diversidade cultural e social; aposta na partilha de boas práticas suscetíveis de se corporizarem em dinâmicas curriculares; Reforço da formação de professores e agentes artísticos, sustentada numa investigação de qualidade e na promoção de iniciativas criativas e inovadoras.

⁹ - Roteiro para a Educação Artística – Comissão Nacional da UNESCO, 2006

Muito do que se identificou como desígnio, ficou aquém do esperado. Nestes contextos de incerteza em que vivemos, talvez não fosse de esperar uma concretização rigorosa do proposto. Os caminhos trilham-se na medida em que se percorrem, ajustando-se as ações às cada vez mais voláteis e efémeras manifestações sociais. Muitos obstáculos se identificaram, já então, como constrangimentos à concretização dessas políticas para a educação artística. Outros surgiram face às transformações sociais que parece lançar o mundo para novas e tumultuosas transformações sociais. Se por um lado o reconhecimento do papel da arte e do seu ensino tem evoluído, de forma positiva, permitindo acalentar a sua valorização pelo papel que desempenha como regulador do tecido social, por outro, as tensões globais e o futuro incerto tem despertado instintos conservadores através de restrições orçamentais, apostando numa educação mais pragmática e quantitativa como instrumento ao serviço do mercado de trabalho em crise.

1.8 Conclusão

Nesta breve reflexão procurou-se refletir em torno de algumas questões no âmbito do ensino artístico e das artes visuais numa perspetiva holística, permitindo-nos questionar as dialéticas entre o ensino e a sociedade. Para se deter um sentido crítico de arte-educação é necessário compreender os acessos à educação e à arte num determinado contexto.

Em cada tempo histórico, as tendências pedagógicas são moldadas por um conjunto de intenções, teorias, práticas e valores. A perceção histórica da evolução de uma qualquer manifestação social, tal como as artes, é feita do ponto de vista dessa mesma época. Por isso, omite manifestações marginais, quer sejam consideradas, mais tarde, revolucionárias ou simplesmente a perpetuação de um modelo. Quando se reflete sobre um determinado contexto social e suas manifestações artísticas, corremos o risco de falar em manifestações marginais, porque o seu ritmo evolutivo, reflete a maior ou menor permeabilidade às culturas dominantes. Neste sentido, as realidades estudadas dos modelos dominantes ou emergentes do ensino das artes, quando confrontadas com as realidades vividas, constituíram para nós não um choque, porque existe uma vivência pessoal de duas décadas de ensino, mas a confirmação de um enorme desfasamento entre estas duas realidades.

No plano da leitura e reflexão global sobre as tendências da sociedade ocidental, é unânime o reconhecimento do papel do ensino das artes na construção de uma identidade social e

culturalmente crítica, assente num conhecimento socio-histórico e na compreensão do mundo, capaz de mobilizar recursos para enfrentar situações complexas num futuro cada vez mais incerto. E nesse sentido, o papel das artes e do seu ensino, mesmo que circunstancialmente tenha perdido expressão nos currículos oficiais, o seu valor intrínseco num novo paradigma educacional parece ser uma evidência. Estas procuram, para além dos currículos pouco flexíveis, outras relevâncias, outras formas de expressão e manifestação social junto de outros parceiros culturais.

O sistema educativo enquanto instrumento ao serviço da promoção de um modelo social tende a adotar soluções que lhes possibilitem resolver problemas prementes. A eleição da Língua Materna, a Matemática e as Ciências, ao nível dos países da OCDE, como um referencial do potencial de desenvolvimento de um determinado modelo social, evidencia uma escolha. Neste modelo, as humanidades e as artes foram relegadas para a periferia dos currículos numa perspectiva de complementaridade. As recentes alterações curriculares, no contexto nacional refletem igualmente essa tendência global. Segundo a literatura, a premência destas opções parece contrariar a evolução dos modelos sociais e educativos. O agravamento das crises internacionais precipita a adoção de modelos conservadores, como se o revivalismo do modelo educativo da era industrial fosse a saída premente para os problemas do mundo.

Mas a sociedade mudou e mesmo que os modelos escolhidos possam resolver alguns problemas prementes, é igualmente reconhecido que o futuro passará por outras abordagens. Estas incluirão necessariamente as artes e as humanidades a par de outras áreas igualmente estruturantes na edificação de uma identidade plural e multicultural.

CAPÍTULO III

2. PRIMEIRA FASE DA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

A Prática Educativa Supervisionada (PES), componente de formação na área da docência, visa facultar a iniciação à prática profissional num determinado domínio da habilitação para a docência que, neste caso, se situa no âmbito das Artes Visuais para o 3º ciclo e ensino secundário.

“ (...) PES proporcionam aos/às estudantes experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula, e promovem uma atitude crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional.”¹⁰

O núcleo de PES, onde me integrei, era constituído por mim e pela colega Joana Fonseca. Ambos moradores em Portalegre, o que facilitou a logística, bem como a cooperação pedagógica.

Após a tramitação normal, desencadeada pelo coordenador do Curso e da PES, o núcleo de estágio foi colocado em duas escolas diferentes, proporcionando-nos uma experiência alargada nos domínios das habilitações para a docência para o qual prepara, tal como previsto no respetivo regulamento da PES.

Neste caso, ficamos colocados no Agrupamento de Escolas de Arraiolos, a lecionar a disciplina de Educação Visual do 3º ciclo e na Escola Secundária Rainha Santa Isabel, em Estremoz a lecionar Desenho A, do curso científico-humanísticos do ensino secundário, correspondendo à PESI e PESII, respetivamente.

Esta parte do relatório fará uma reflexão e descrição das atividades desenvolvidas, nestes dois contextos educativos, no sentido de testemunhar as circunstâncias do trabalho de estreita colaboração entre mim e a Joana, entre nós e os docentes cooperantes, com as escolas que nos acolheram e finalmente, o mais importante, o trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos.

¹⁰ Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada: Ordem de serviço n.º 9/211

2.1. Introdução

A PES, que decorreu no Agrupamento de Escolas de Arraiolos, desenvolveu-se entre os meses de outubro e dezembro de 2012. O professor cooperante, Luís Silva, dentro da sua total abertura, disponibilizou-nos duas as turmas do 9ºano, a turma A e B que lecionava-mos, nas 4ª e 6ªfeira, respetivamente.

Começamos por conhecer a escola, os seus diferentes espaços e serviços, fomos recebidos pelo diretor que se mostrou totalmente colaborante. Foi-nos facultado alguma documentação que caracterizava o Agrupamento, a turma e o meio envolvente.

No decorrer da PES e de acordo com as nossas disponibilidades, fizemos reflexões antes das aulas, relativa às propostas para as aulas e após a sua lecionação, onde se refletiu sobre as atividades, fazendo-se também uma projeção para as aulas seguintes. As atividades decorreram dentro do esperado, dando-se cumprimento ao que se pretendia com esta PESI.

2.2 Caracterização da Escola

2.2.1 Dados históricos

Arraiolos é um dos catorze concelhos do Distrito de Évora e tem os seus limites administrativos definidos desde 1736.

O concelho confina a norte com os concelhos de Mora e Coruche, a Oeste com o concelho de Montemor-o-Novo, a Sul com o concelho de Évora e a Este com os concelhos de Estremoz e Sousel, ficando a 136 km de Lisboa, 95Km de Espanha e a 22 km de Évora.

Integrado quase na totalidade na bacia hidrográfica do Tejo, com as ribeiras de Divor e de Tera a constituírem os seus principais cursos de água, tem uma posição geográfica privilegiada, que lhe confere potencialidades turísticas acrescidas se se considerar todo o seu património natural, arquitetónico e artístico.

O concelho de Arraiolos, com uma área de 684,08 Km², tem uma população de 7352 habitantes (Censos 2011) e é constituído por sete Freguesias: Arraiolos, Igrejinha, Santa Justa, Sabugueiro, S. Gregório, S. Pedro da Gafanhoeira e Vimieiro.

Nos últimos setenta anos o concelho de Arraiolos perdeu 5796 habitantes, o que evidencia a desertificação humana que se vem verificando.

Arraiolos terra dos tapetes é ainda os séculos de história bordados à mão por gerações e gerações de bordadeiras que fizeram chegar até aos nossos dias o nosso mais genuíno artesanato: o “Tapete de Arraiolos”.

2.2.2 Caracterização do Meio Socioeconómico

O Concelho na confluência de duas grandes áreas de influência urbana: a de Évora (a sul) e a de Estremoz (a oriente). Este posicionamento geográfico tem condicionado o seu desenvolvimento, tanto no que respeita à estruturação dos setores de atividade económica nele presentes como, conseqüentemente, nas repercussões que tal acarreta relativamente à sua evolução demográfica, económica e social.

A esta situação não é alheia a transformação estrutural que se verifica no Alentejo, em que a importância da sua base económica tradicional – a agricultura extensiva, de sequeiro, baseada na grande propriedade – com conseqüências, no coberto vegetal, nos modos de vida e nas estruturas de povoamento rural e urbano, se refletem no envelhecimento demográfico e num acentuado processo de desertificação biofísica e humana.

O concelho de Arraiolos, de forte pendor rural, em termos relativos, tem alguma atividade empresarial onde predominam as empresas na área do comércio por grosso e a retalho (CAE G). As atividades da agricultura, produção animal, caça e silvicultura, assumem uma grande importância em termos de número de empresas (19%). No que se refere ao volume de vendas, o ramo das indústrias transformadoras é aquele que tem a maior importância (48% do volume 1 de vendas total), apesar de Arraiolos representar apenas 10% do total das empresas deste ramo.

Assiste-se ainda a um reforço do terciário que é acompanhado por uma diminuição do primário e do secundário, tendo-se também verificado uma maior integração das mulheres no mercado de trabalho, sendo estas também as primeiras a sofrer os efeitos do desemprego.

2.2.3. Caracterização da Escola

O Agrupamento de Escolas de Arraiolos é constituído por sete unidades de ensino distribuídas pelo concelho de Arraiolos. São eles o JI/EB1 de Sabugueiro a 16 km da sede do agrupamento, JI/EB1 da Gafanhoeira a 10 km, a escola JI/EB1 de Igrejinha a 11 km, a EB1

de Santana do campo a 8 km, a EB1 de Ilhas a 2km. A JI/EB1 de Arraiolos e finalmente a EB1 de Vimieiro a 22 km da escola sede.



Figura1 – Vista da Escola sede antes e depois da intervenção da Parque Escolar em Arraiolos.

A Escola Secundária Cunha Rivara, construída no final da década de 70, funciona atualmente num edifício totalmente renovado pela empresa Parque Escolar E.P.E., no mesmo local do antigo edifício. Esta renovação resultou do Programa de Modernização do Parque Escolar destinado ao Ensino Secundário com o intuito de adequar as instalações às novas exigências de um ensino moderno, a uma gestão mais eficaz e a sua abertura à comunidade.

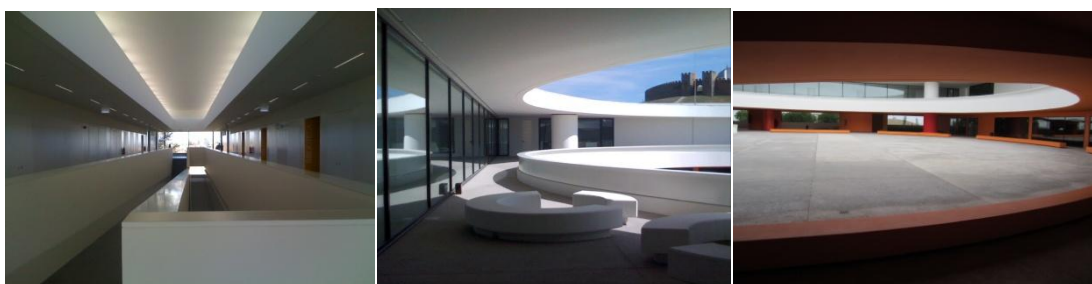


Figura2 – Vista do interior da escola.

Nesta nova tipologia com uma arquitetura contemporânea, da autoria do arquiteto José Barra, os espaços de serviço á comunidade ganharam outra dimensão, numa perspetiva de criar maior conforto e bem-estar aos utentes diários e aos eventuais utilizadores da comunidade, sem descorar os espaços escolares. Da anterior estrutura, com 54 salas de aula, deu lugar a um espaço ajustado à população prevista até um máximo de 35 turmas.

2.2.4. Alunos e Docentes

ESTABELECIMENTOS	J. DE INFÂNCIA		1ºCICLO	
	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos
ARRAIOLOS	2	35	6	117
IGREJINHA	2	26	1	11
ILHAS			1	12
S. PEDRO DA GAFANHOEIRA			1	10
SABUGUEIRO	1	8	1	8
VIMIEIRO			3	54
TOTAL	5	69	13	212

Quadro 1 – Distribuição de alunos pelos diferentes estabelecimentos de JI/1ºC do Agrupamento

EB 2,3/S CUNHA RIVARA											
	2ºCICLO		3ºCICLO			SECUNDÁRIO			CEF	PROF.	TOTAL
Ano	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º			
Alunos	76	77	64	77	55	58	41	31	16	17	512

Quadro2 – Distribuição de alunos pelos anos e ciclos do ensino regular e de formação profissionalizante.

Relativamente à distribuição dos alunos pelas ofertas do nível secundário, os alunos encontram-se distribuídos pelos cursos científico-tecnológicos e Línguas e Humanidade com duas turmas por cada ano. A escola oferece um curso de Educação Formação (CEF) na área da Operador de Informática e Técnico Auxiliar de Saúde num curso profissional.

2.2.5. Serviços e Espaços

A Escola encontra-se servida por 22 salas de aula, 11 espaços para ciências e tecnológicas, 6 áreas para artes e ofícios, 4 a 6 espaços para pequenos grupos, e outros espaços de serviços como biblioteca e polivalente, áreas sociais e de restauração, espaços de trabalho docente e administrativo, centro de novas oportunidades e área desportiva. Esta é complementada com campo de jogos exterior e pavilhão desportivo da autarquia e que se encontra no perímetro da escola.

2.2.6. Horário de Funcionamento

Na escola sede todos os espaços funcionam das 8:00 horas até às 17:30 horas, exceto os serviços administrativos que só abrem às 9:00 horas e o refeitório que funciona no período das 12:00 às 14:00 horas.

2.3. Caracterização da disciplina de Educação Visual

2.3.1. Caracterização do programa da disciplina

A disciplina de Educação Visual faz parte da estrutura curricular do 3º ciclo, integrando-se na área disciplinar das Expressões e Tecnologias. Neste ciclo a disciplina é de carácter obrigatório até ao 8º ano com 90 minutos semanais. No 9º ano a disciplina pode ser uma opção entre as ofertas da escola nos domínios artístico e tecnológico de acordo com o Projeto Educativo. A situação de opção da disciplina ao nível do 9º ano constitui uma alteração da estrutura curricular do anterior Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro para o atual Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Nesta fase de transição em grande parte das escolas a educação visual domina as opções de escola, partilhando-as por vezes com a Educação Tecnológica.

A disciplina de educação visual, no 3º ciclo surge como disciplina autónoma, depois de um percurso relativamente globalizante das expressões artísticas dos anteriores ciclos. No primeiro ciclo faz-se a descoberta plástica e de elementos tecnológicos na interdependência de outras áreas do saber. No segundo ciclo, até ao ano letivo anterior, a área especializava-se e corporizava-se numa disciplina denominada Educação Visual e Tecnológica na qual os

conteúdos abordados, quer os visuais, quer os tecnológicos se articulavam em projetos de intervenção comunitária ou interdisciplinar. Com a recente alteração curricular, esta disciplina foi dividida em duas, Educação Visual e Educação Tecnológica, à semelhança do que já existe no 3º ciclo.

A educação visual é fundamental enquanto disciplina do currículo obrigatório constituindo-se como área de saber que se situa no interface da comunicação e da cultura da humanidade. Esse interface necessita de uma organização de situações de aprendizagem, formais e não formais, que leve o indivíduo a compreender os elementos do universo visual, no desenvolvimento da capacidade de discernir as formas, as cores, sentir a composição de uma obra de arte, ser capaz de identificar, de analisar criticamente o que está representado e de agir plasticamente. A educação do olhar e do ver estrutura-se em dois eixos fundamentais: o primeiro, procura desenvolver um diálogo com a obra de arte com base na abordagem de ver e analisar para compreender e apreciar; o segundo eixo explora de forma sistemática os diferentes materiais e técnicas de expressão numa lógica pedagógica de apropriar as características técnicas, expressivas através de demonstrações técnicas exemplificativas.

Procura-se sistematizar estes dois eixos estruturantes, da abordagem compreensiva e crítica das artes visuais, enquadrando-os nos diferentes campos sociais onde estão presentes, nomeadamente pelo desenho, pintura, escultura, teatro, artes do espetáculo, moda/traje e também de culturas emergentes como aquelas que se ligam ao universo da multimédia.

A prática educativa supervisionada decorreu num período em que as escolas estavam em ano experimental, de utilização voluntária, das novas metas curriculares para a disciplina de educação visual, definidas de forma sequencial para o 2º e 3º ciclos.

No corrente ano, as novas metas de aprendizagem coabitavam com o programa curricular de educação visual do 3º ciclo datado de 2001.

Neste sentido o referencial programático e metodológico foi misto, introduzindo um grau de dificuldade acrescido. Se do ponto de vista do planeamento tentou-se seguir as novas metas, do ponto de vista metodológico existia uma forte influência do antigo programa curricular.

O programa atual, definido em 2001, estrutura-se em torno da Educação Artística e Estética, procurando valorizar três vetores fundamentais – a perceção visual, a expressão livre e o *design* – como formas específicas de abordar o Mundo e do organizar. O programa aponta para uma forte articulação com as outras disciplinas e procura concretizar-se numa perspetiva interdisciplinar.

Do ponto de vista metodológico o processo criativo desenvolve-se segundo duas vertentes: analítica e sequencial; intuitiva e simultânea.

A primeira vertente concretiza-se através do processo do *design*, através de uma necessidade identificada do mundo envolvente, o qual se analisa, se problematiza seguindo-se as fases da investigação, realização e testagem. A segunda de pendor expressivo concretiza-se pela convocação de sentimentos ou emoções na necessidade de criar ordem no caos.

O processo criativo sustenta-se num conjunto de aprendizagens com enfoque na problematização de situações ambientais, da comunidade ou de equipamento assente na perceção das formas visuais; a aquisição de uma linguagem visual; domínio das técnicas. O programa estrutura-se por objetivos gerais ao longo do ciclo de estudos com a duração de três anos letivos onde se procuram concretizar um conjunto de finalidades desdobradas em objetivos específicos.

Quanto às metas curriculares, alvo de uma análise teórica no capítulo 2, onde se procurou descrever o que há de novo numa lógica de constrangimentos e benefícios, constituem agora uma nova abordagem, à qual não foi ainda possível colher uma visão sustentada na prática, tendo em conta a natureza e duração da PES.

Contudo podemos caracterizar estas metas curriculares de educação visual, como uma abordagem onde a procura pela ampliação de conhecimentos é central. Através do desenvolvimento da curiosidade, imaginação, criatividade e prazer pela investigação, o aluno procura melhorar os seus conhecimentos por via cooperativa, em rede e suportado pela diversidade de meios e fontes do contexto cultural, científico, experimental e logístico.

As metas que facultam vivências de diferentes universos visuais estruturam-se em quatro domínios que se conjugam para o desenvolvimento de conhecimentos no contexto da Técnica, da Representação, do Discurso e do Projeto.

No domínio da Técnica a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos procura ampliar aptidões específicas. O domínio da Representação a ação desenvolve-se em torno de registos, comunicação, esquematização e visualização de simbologia gráfica em função do propósito. O domínio do Discurso as ações visam comunicar/significar factos e acontecimentos em torno da problemática equacionada. Finalmente no domínio do Projeto as ações seguem uma lógica de acontecimentos coordenados com o intuito de alcançar um objetivo específico.

As metas estão organizadas por ano letivo, estruturam-se segundo três eixos de progressiva complexidade. O eixo horizontal que se desdobra ao longo dos cinco anos

letivos. O eixo vertical projeta-se ao longo de um ano letivo e articula os domínios e estes por sua vez articulam-se ao longo dos objetivos gerais. Os objetivos e descritores são obrigatórios para os anos indicados sem prejuízo de poderem ser mobilizados em outros anos.

No 3.º Ciclo, as metas incidem sobre conteúdos como a representação de formas geométricas, desenho expressivo, sólidos e poliedros, *design*, luz-cor, expressão e decomposição da forma, comunicação visual, arquitetura, perspetiva, perceção visual e construção da imagem, arte e património e Engenharia.

2.4. Caracterização da sala de Educação Visual

Em função da proposta de trabalho que o núcleo de estágio desenvolveu, as aulas foram repartidas pela sala de educação visual (EV01) e pelo laboratório de informática (TIC01) que se situava mesmo ao lado, como se pode verificar na figura 3.

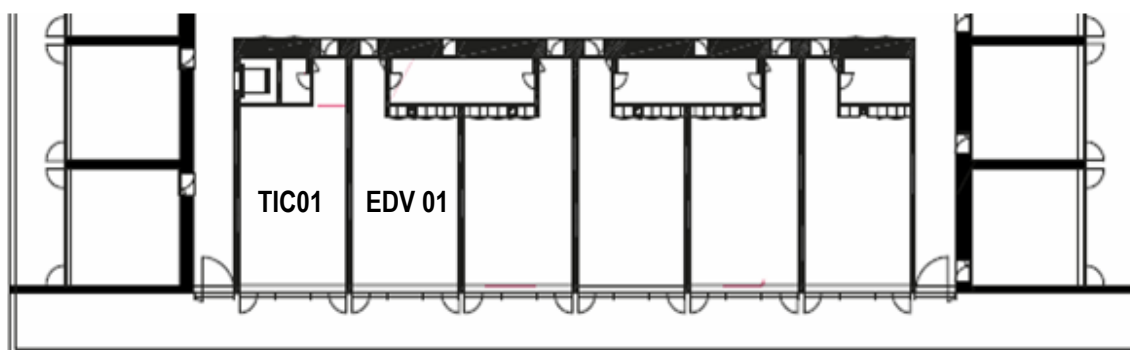


Figura 3 – Vista parcial da planta onde se situava as salas de educação visual e laboratório de informática.

A sala de Educação Visual é composta por 22 mesas dispostas em fila, uma secretária e uma bancada em pedra. Apesar do edifício ser novo e estar equipado com alguma tecnologia recente, maior parte do mobiliário educativo é herdado da anterior escola. Os estiradores não são adequados para uma correta prática das atividades de educação visual.

2.5. Caracterização das turmas

O trabalho pedagógico, a pedido do professor cooperante, foi aplicado em duas turmas do 9º ano. A turma A que lecionava-mos às 4ªs férias das 11:45h às 13:15h e a turma B nas 6ªs feiras das 14:25h às 15:55h.

2.5.1. Análise de dados referentes aos alunos

Turma A

Por uma questão logística, não foi possível aceder à caracterização da turma através dos dados que normalmente o Diretor de Turma dispõe. No entanto, com autorização do professor cooperante e respetivos alunos, o núcleo de estágio elaborou um inquérito digital através da aplicação *Google forms* (ver anexo1), no qual se recolheu um conjunto de dados respeitantes ao agregado familiar, tecnologia disponível e preferências de disciplina e profissões.

A turma era constituída por 17 elementos (12 raparigas e 5 rapazes) com média de 14 de idade. A maioria vive em Arraiolos, exceto 4 alunos que se deslocavam de autocarro de uma distância entre 9 e 22 km. À exceção de um aluno, todos vivem com pais e irmãos e dezasseis dos dezassete, têm internet e computador em casa. As preferências pelas disciplinas recaem maioritariamente na educação física, geografia, educação visual e alguns na matemática e físico-química. Maior parte elege as disciplinas de matemática e inglês como aquelas onde tem mais dificuldades. Quanto ao prosseguimento de estudos, cinco dos dezassete não manifestou interesse em fazê-lo. Os restantes distribuem-se de forma equilibrada pelas áreas das humanidades, ciências, desporto e artes. As profissões ambicionadas são variadas, contudo regista-se que quatro alunos têm preferência por áreas artísticas e criativas, nomeadamente pela arquitetura, fotografia/moda e *design* gráfico.

Turma B

O mesmo procedimento de recolha de dados aplicado à turma A foi aplicado à turma B.

Podemos dizer que esta turma era composta por 16 alunos, 8 rapazes e 8 raparigas, com uma média de 15 anos de idade. Metade desses alunos não mora em Arraiolos, tendo que percorrer entre 7 e 20 km de autocarro para chegar à escola. Sete desses oito alunos fora de Arraiolos são provenientes da localidade de Igrejinha que dista 10 km da escola.

Todos os alunos vivem com os pais e irmãos e todos têm computador e internet em casa. As preferências pelas disciplinas recaem na maior parte em educação visual, geografia, manifestando maioritariamente dificuldade na disciplina de Físico-química.

Dos 16 alunos, 7 não pretendem fazer prosseguimentos de estudos, e aqueles que o manifestaram revelaram maior preferência por Ciências e Tecnologias, logo seguida de Línguas e Humanidades.

Do total da turma, só cinco identificaram a profissão que gostariam de ter, e desses, apenas um manifestou interesse nas áreas artísticas (design de moda).

2.5.2. Análise do trabalho com as turmas

A turma A revelou um bom comportamento e respeito pelas orientações dos professores. Sempre disponíveis às solicitações dos professores e interventivos nos momentos de reflexão e análise dos trabalhos. Nos momentos de ensino mais expositivo, revelaram, por vezes, ser faladores ou distraídos com conversas laterais. No trabalho de grupo demonstraram grande dinamismo, entrosamento e respeito pelas tarefas partilhadas. A existência de um aluno, referenciado como mais perturbador, veio a revelar-se perfeitamente normal e até com algum destaque, pela positiva tendo em conta o bom desempenho nas tarefas propostas.

A turma B, referenciada como tendo maior motivação para a disciplina e com melhor desempenho global às outras disciplinas, revelou-se igualmente com um bom comportamento. Menos interventivos, nos momentos de reflexão, revelaram por outro lado maior concentração nas tarefas individuais. Perante as mesmas tarefas que os alunos da turma A, demonstraram maior capacidade em aprender os conteúdos apresentados, no entanto um pouco menos expeditos e até menos criativos nas soluções nas tarefas propostas.

Foi igualmente pedido aos alunos que no final avaliassem cada aula, do ponto de vista da qualidade da exposição dos conteúdos, da sua qualidade dos recursos, da relação professor aluno e da disponibilidade do professor. No cômputo das duas turmas, 60% respondeu ao questionário no final da aula, 20% depois da aula e 20% não respondeu.

Dos quatro aspetos a avaliar os resultados oscilaram entre o 8 e o 10, numa escala de 10. O pior item foi o da clareza de exposição dos conteúdos com média de 8,9 (ver anexo 2).

Globalmente as turmas demonstraram uma excelente atitude nos trabalhos propostos e uma boa relação com os professores estagiários, dado o pouco tempo de relacionamento.

2.6. Formação Pedagógica

2.6.1. Observação das aulas do orientador pedagógico cooperante

Foi feito um contacto com o professor cooperante, primeiro em reunião de coordenação de PES, que decorreu na Universidade de Évora e posteriormente, na escola onde iria decorrer a prática, calendarizou-se as observações e o levantamento de dados de caracterização dos alunos e conhecimento da turma.

As observações das aulas do professor cooperante decorreram nos dias 24 e 31 de outubro, onde se fez a apresentação e o propósito da nossa presença. Dado que o professor já é cooperante na PES de anos anteriores e os alunos já experienciaram este tipo de situação, a sua reação foi natural e de aceitação.

Na primeira aula posicionamo-nos ao fundo da sala, observando as atividades dos alunos e a forma como o professor conduzia as atividades. Sendo uma aula de cariz prático, o professor deu-nos toda a liberdade para circular e interagirmos com os alunos.

Na segunda aula o professor fez a apresentação de um conteúdo, dando depois continuidade aos trabalhos práticos, dando-nos toda a liberdade, nesta fase, em circular pela sala.

Estas aulas de observação foram fundamentais, na estruturação do nosso projeto pedagógico. A observação das ações do professor, nos momentos de exposição ou na gestão das atividades mais práticas permitir-nos definir algumas estratégias e precaver outras face aos constrangimentos ou potencialidades identificadas. A reflexão no final destas aulas contextualizou as estratégias e permitiu inteirarmo-nos das planificações em curso ou previstas.

2.7. Ação Didática e Pedagógica

2.7.1. O projeto desenvolvido com as turmas

A construção de um novo espaço escolar, pensando com esse propósito, incorpora um conjunto de princípios arquitetónicos que vão ao encontro das suas funções educativas e das necessidades de quem regularmente o usa. A arquitetura, o *design* de espaços interiores e exteriores, procuram entre outras coisas, criar funcionalidade e acessibilidade, mas também ambientes harmoniosos adequados às funções a que se destina. A sede do agrupamento de escolas de Arraiolos é um exemplo disso. Edifício criado de raiz, sobe o mesmo espaço onde

outrora estava edificado a Escola Secundária Cunha de Rivara, demonstra essa intencionalidade na combinação das soluções arquitetónicas com as de *design* de comunicação. Neste normal percurso projetual, existe uma importante fase que, passa pela apropriação do espaço por quem diariamente o usa e o gere. É nessa fase que a escola se encontrava. Os alunos, professores, gestores, pessoal não docente, encarregados de educação e comunidade em geral, começavam a deixar a sua marca neste novo espaço. A humanização surge naturalmente, pelas necessidades prementes, pelas dinâmicas espontâneas ou até por ações concertadas.

Com base nestas premissas e respeitando a diversidade e individualidade de todos, propusemo-nos fazer uma “educação visual” de quem age sobre este espaço, no sentido de não só humanizar a escola, mas fazê-lo de forma harmoniosa, no respeito pela linguagem visual do próprio espaço escolar.

Propusemo-nos assim contribuir para esse processo através de um projeto que envolvesse a apropriação do espaço escolar. Queríamos que os alunos percecionassem e explorassem o espaço escolar por diferentes prismas. Que, na inquietude da reflexão e análise, surgissem propostas e soluções para o espaço. Que projetassem a sua intervenção de forma equilibrada, no respeito pelas funções do espaço escolar. Naturalmente por ser um projeto aberto e evolutivo necessitaria de tempo, meios ou até de ações concertadas entre todos os agentes da escola. Tendo em conta os condicionalismos de tempo que caracterizou a PES, propusemo-nos fazer o lançamento da ideia aplicada a um projeto de intervenção pontual, num espaço ou espaços.

As abordagens podem e devem ser múltiplas, tal é a criatividade e a diversidade cultural, mas podem ser feitas harmoniosamente, respeitando um conjunto de princípios que dão identidade a este espaço.

Em consonância com as metas de educação visual e no domínio das técnicas, que estavam a ser exploradas desde o início do ano, as quais procuravam levar os alunos a “Compreender diferentes tipos de projeção”, “Dominar técnicas de representação em perspetiva cónica” e “Dominar técnicas de representação em perspetiva cónica”, entendemos ser pertinente, num contínuo de representação, discurso e projeto, enquadrar estes objetivos na interpretação do espaço escolar, fundamentalmente numa perspetiva dos ritmos arquitetónicos, nos contrastes luz e cor traduzindo-se num projeto decorativo, humanizador (coletivo/grupo/individual) de um ou vários espaços escolares.

Sobe a tutela do professor cooperante, os alunos encontravam-se a registar uma composição de sólidos em madeira, representando-a em diferentes perspetivas de acordo

com as metas em estudo. No seguimento desta dinâmica, achamos pertinente introduzir as novas tecnologias como suporte à representação do projeto. Primeiro através da representação rigorosa em papel, depois utilizando as Tecnologias (software de modelação 3D e fotografia e PowerPoint), através das quais, se fez um enquadramento mais real e próximo do que é utilizado num contexto profissional. Este aspeto foi o ponto de partida para a simulação de um projeto real, desenvolvido em cooperação (pares) na procura de uma solução concreta. Nele se aplicou a metodologia projetual, por via da utilização do processo global da resolução do problema e a utilização do método de *design*, na construção do equipamento/solução. O nosso passado académico e profissional, constituiu também uma mais-valia na abordagem desta proposta, não só pela apresentação de casos reais vivenciados por nós, como pelo domínio dos conteúdos e técnicas a abordar. A colega Joana Fonseca, enquanto arquiteta paisagista detinha uma experiência ao nível do projeto e uso do *software*, enquanto eu, com experiência de design gráfico e domínio tecnológico no desenvolvimento de produtos gráficos e de equipamento.

2.7.2. Análise crítica das aulas

As atividades letivas no âmbito da PES desdobraram-se ao longo de sete aulas de 90 minutos conforme planificação global (ver anexo 3).

AULA 01 – INTRODUÇÃO:

- a) *Introdução ao Sketchup (interface e funcionalidades básicas).*
- b) *Webgrafia para auto exploração do software. (<http://pes-ev9-arraiolos.weebly.com/>)*
- c) *Escolha dos grupos.*

Nesta primeira aula, o propósito passou pela organização dos alunos em grupos de dois ou no máximo três, rentabilizando assim os recursos informáticos, bem como proporcionar trabalho cooperativo.

Fez-se a apresentação do Software “Sketchup¹¹” de modelação 3D que, para efeitos educativos, disponibiliza uma versão sem custos e que pode ser instalada em qualquer computador.

¹¹ <http://www.sketchup.com/>

Importa referir que a escola disponibilizou-nos o laboratório TIC, no qual verificamos previamente as condições técnicas, procedendo à instalação das aplicações informáticas, criando assim as condições necessárias para desenvolver os trabalhos com recurso às TIC.

Para reforço e treino das funcionalidades básicas, elaboramos e distribuímos em suporte de papel um guia rápido de utilização do *software* (ver anexo 4).

Foi feita a apresentação do sítio na internet¹² que serviu de suporte e complemento às atividades presenciais com o intuito de aprofundar o conhecimento dos conteúdos abordados, disponibilizando ferramentas de monitorização das práticas letivas.

Em condições normais, este sítio poderia estar alojado na plataforma Moodle do agrupamento, no entanto dado a pouca disponibilidade dos responsáveis pelas TIC, a opção recaiu na criação de um espaço equivalente. Este espaço na Web permitiu sistematizar as aprendizagens, através da disponibilização de tutoriais vídeo, guias de funcionalidades técnicas, recursos didáticos do projeto e também dos instrumentos digitais de avaliação das aulas e do próprio projeto e veio a revelar-se útil na necessária aprendizagem compacta do *software* “Sketchup”.

AULA 02 - SITUAÇÃO e PROBLEMA/PESQUISA:

a) *Enunciado do projeto.*

b) *Proposta de exploração do Sketchup - peça já desenhada.*

Já no laboratório de informática, deu-se a conhecer o projeto, através de uma apresentação feita em “Sketchup” (disponível online no sítio da disciplina¹³), enquadrando-se os alunos na metodologia de projeto e nas diferentes etapas da unidade de trabalho.

Num segundo momento, os alunos passaram pela aprendizagem tutorial da aplicação “Sketchup” – modelação 3D, aproveitado a construção da composição já desenvolvida em papel, transpondo-a para formato digital a três dimensões, como se pode ver na figura 4 e 5.

¹² (<http://pes-ev9-arraiolos.weebly.com/>)

¹³ <http://pes-ev9-arraiolos.weebly.com/uploads/2/8/2/7/2827244/enunciado.skp>

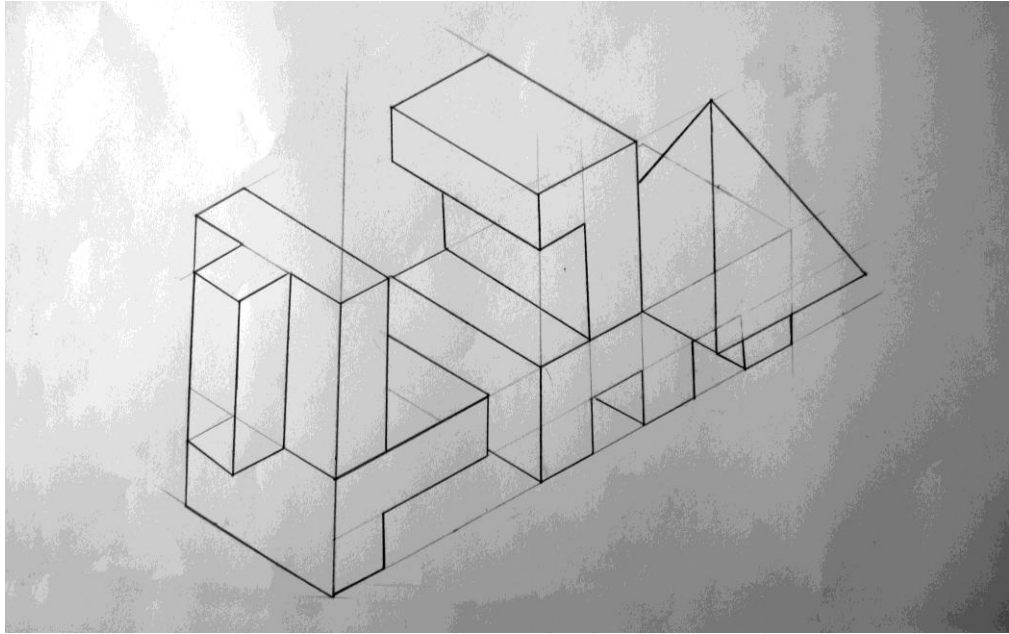


Figura 4 – Perspetiva desenhada em papel.

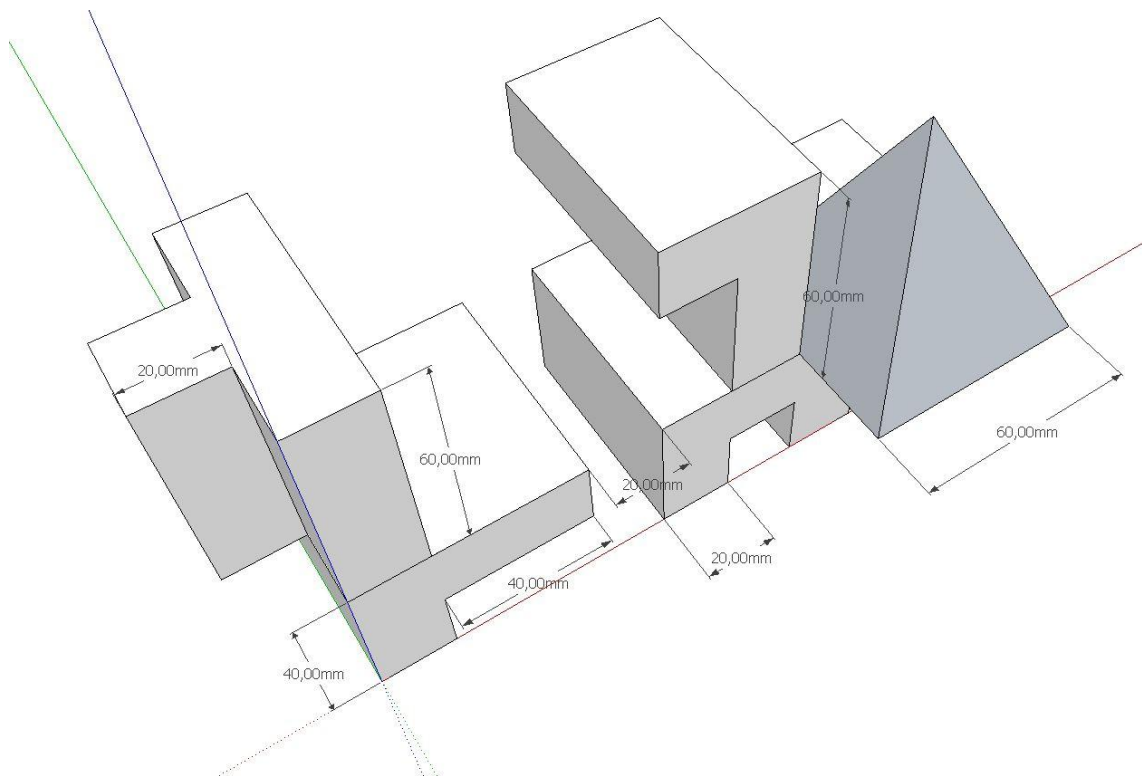


Figura 5 – Perspetiva desenhada no software "Sketchup".

AULA 03 - CRIAR/INVESTIGAÇÃO:

- a) *Continuação da construção da peça desenhada (aprendizagem do Sketchup).*
- b) *Escolha de espaços de intervenção na escola (localização na planta) e análise das propostas.*

Nesta aula deu-se continuidade à aprendizagem das funcionalidades básicas do *software* de modelação 3D. Em concordância com o professor cooperante o apoio à formação tutorial deste *software* foi feita em parceria com a colega Joana Fonseca. Não constituindo normalidade, para este nível de ensino, o trabalho de colaboração docente, neste e noutros momentos, revelou-se bastante profícua e fundamental na rentabilização do tempo.

Num segundo momento, os alunos, na posse das plantas da escola registaram, fotograficamente e nas plantas, os espaços onde iriam propor a sua intervenção. Os grupos de trabalho, após esse registo, voltaram às salas iniciando o processo de investigação e criação das propostas de equipamentos. Essa pesquisa foi exclusivamente através da internet suportada pela *webgrafia* indicada no sítio da disciplina.

Foi pedido que a investigação fosse continuada durante a semana por forma a terem ideias mais concretas e soluções mais exequíveis na aula seguinte.

AULA 04 e 05 - APLICAR/PROJETO:

- a) *Desenho da proposta de objeto(s)*
- b) *Aprofundar a aprendizagem do Sketchup.*

Nestas aulas, de continuidade, alguns grupos revelaram ainda soluções incipientes, necessitando de uma reflexão assistida pelo docente, ajudando assim a ultrapassar o bloqueio.

Foi pedido o registo das ideias em esboço e em papel (figura 6), contudo alguns alunos, utilizaram já o *software* no seu desenvolvimento.

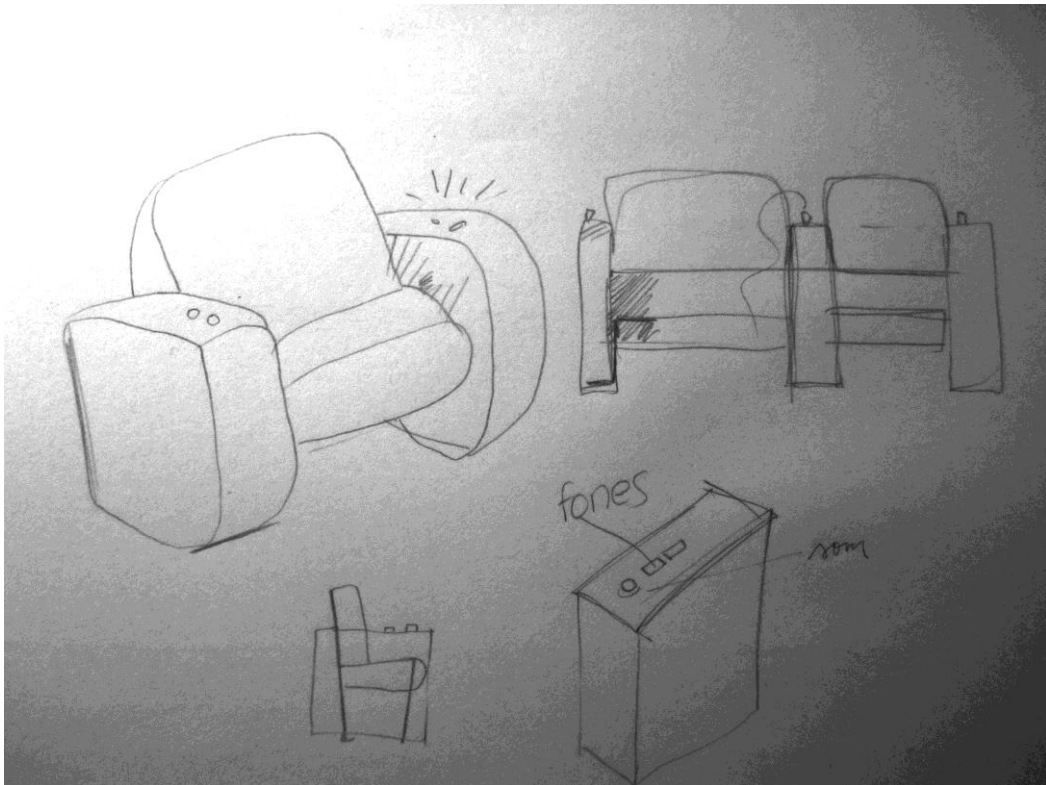


Figura 6 – Esboço algumas ideias para o equipamento

Os grupos mais adiantados iniciaram a construção da proposta no programa Sketchup que se prolongou pelas aulas 4 e 5.

Na aula 5 foi apresentado o método europeu, através do programa Sketchup, que se iria aplicar ao equipamento proposto para efeitos de divulgação.

AULA 06 - APLICAR/PROJETO:

a) Divulgação do projeto. Poster físico e digital (portefólio).

Nesta fase do projeto, existiam grupos com diferentes ritmos de trabalho. Alguns já poderiam passar à fase da divulgação, outros ainda estavam no desenvolvimento do equipamento em 3D.



Figura 7 – Alunos a desenvolver o objeto através da aplicação Sketchup

De acordo com a proposta global do projeto, este seria concluído no final do 1º período culminando com a construção de um cartaz para exposição e publicação na página da escola/disciplina.

Neste sentido introduziu-se o conteúdo de comunicação visual (apresentação em PowerPoint) com o intuito de dar a conhecer as regras básicas da comunicação de informação, na construção de um cartaz, poster informativo.

Escolheu-se o PowerPoint como ferramenta de autor na organização da informação porque servia os propósitos na construção de um cartaz/poster, tendo em conta o bom domínio detido pelos alunos e também por já estar instalado em todos os computadores.

AULA 07 - APLICAR/PROJETO:

- a) *Conclusão da proposta de apresentação.*
- b) *Construção de modelo 3D.*

Os alunos revelavam grande autonomia no desenvolvimento das atividades, estando os grupos a funcionar em pleno. Mas nesta fase do projeto os ritmos e nível de elaboração das propostas eram variados, também em função da complexidade da proposta ou domínio do *software*.

A maioria dos grupos iniciou nesta aula a construção do cartaz/poster informativo para divulgação e exposição.

A exposição prevista para o final do período não foi possível realizar, por motivos de organização interna da escola. O professor cooperante informou-nos que não seria possível montar a exposição para a data prevista e neste sentido aconselhou-nos a fazer a divulgação só por via digital e na página da disciplina.

Neste sentido, o modelo 3D a construir, em *capeline*, para a exposição não foi realizado.

AULA 08 - DIVULGAR/AVALIAR:

a) *Entrega dos projetos e avaliação.*

b) *Montagem e divulgação da exposição*

Esta aula, última do projeto, serviu para concluir os posters e proceder à avaliação.

Alguns projetos não foram totalmente concluídos, contudo os alunos comprometeram-se a envia-los por correio eletrónico.

2.7.3. Análise do trabalho dos alunos

Os trabalhos dos alunos revelaram uma qualidade aceitável, do ponto de vista do produto final. No entanto, quando nos referimos ao processo, construção de um equipamento ou remodelação de um espaço para a escola, achamos que foi excepcional. As dinâmicas de grupo contribuíram para o desenvolvimento de relações interpessoais, para o aprofundamento da noção do trabalho cooperativo e espírito de equipa. As reflexões em torno dos problemas identificados denotaram que, do ponto de vista dos alunos, ou seja, dos utentes da escola, as soluções para os diferentes espaços não eram ainda, de todo, adequadas às suas necessidades. Ficou a sensação que a escola tinha um impacto visual tremendo, do ponto de vista das soluções arquitetónicas, mas talvez não tenham considerado alguns aspetos importantes para as necessidades dos alunos. Esta discussão foi dinâmica e entusiasmante, em ambas as turmas.

O desenvolvimento dos trabalhos deixou transparecer falta de hábito em dinâmicas de grupo e em trabalho de projeto. Por vezes instalou-se alguma desorientação e não apropriação da metodologia de projeto, provocando variações de ritmo de trabalho.

Quanto ao produto final, as soluções não foram arrojadas porque, confrontaram-se com limitações na transposição para os modelos 3D e o conhecimento do *software* ainda era

incipiente. A falta de tempo limitou a exploração adequada do *Sketchup*, sendo feita quase em simultâneo com a criação da solução proposta. Todavia, foi notório a capacidade de apreensão de conhecimento tecnológico destes alunos, já nascidos num tempo digital. Os projetos foram expostos numa aplicação web 2.0.¹⁴

2.8. Avaliação do projeto

A avaliação dos trabalhos fez-se de acordo com os critérios definidos para a disciplina, numa lógica de avaliação contínua onde se valorizou as dimensões metodológicas e técnicas, avaliou-se os processos nas dinâmicas interpessoais, desenvolvimento e clima de trabalho de grupo e produção individual e coletiva (ver anexo 4).

2.9. Avaliação global das aulas

Quanto ao trabalho dos alunos, do ponto de vista do seu envolvimento e entrega ao projeto, ficamos positivamente surpreendidos, porque, na globalidade, todo o trabalho foi desenvolvido com grande entusiasmo. O professor cooperante tem um gosto especial pelo desenho geométrico e rigoroso, talvez porque durante muito tempo se dedicou à lecionação de geometria descritiva. Neste sentido, esta era uma matéria de eleição para o professor, mas pouco entusiasmante para os alunos. A abordagem “tradicional” revelou-se desmotivante e em desabafos esporádicos, diziam não fazer muito sentido. “Para que serve isto”? Este tipo de reação foi importante para o desenvolvimento de uma estratégia pedagógica que melhor enquadrasse os conteúdos programáticos, fazendo assim “mais sentido”.

O projeto construído em torno da simulação de uma situação real, para a qual foi dado o exemplo da requalificação urbana de Arraiolos, bem como também através de exemplos práticos da experiência profissional da colega Joana Fonseca, enquanto arquiteta paisagística, servindo como estímulo motivacional para o arranque deste projeto.

O trabalho cooperativo e o envolvimento de tecnologias deram um excelente enquadramento que foi reconhecido como bastante positivo pelos alunos e professor cooperante. O acesso facilitado às tecnologias foi aproveitado para fazer uma recolha, junto

¹⁴ <http://pes-ev9-arraiolos.weebly.com/projetos.html>

dos alunos, da qualidade do nosso trabalho, da relação pedagógica e da qualidade dos recursos didáticos¹⁵.

Podemos dizer que tivemos condições excelentes para desenvolver este projeto. As condições técnicas, a disponibilidade e flexibilidade do professor cooperante, a entrega e entusiasmo dos alunos, contribuíram para o sentido de realização que sentimos no final da PESI.

Existiram aspetos menos conseguidos, nomeadamente o pouco tempo para desenvolver o projeto, o que resultou em conhecimento menos consolidado e menor qualidade nas soluções propostas. Alguns alunos não se ajustaram adequadamente a trabalho colaborativo, à criação partilhada ou ao desenvolvimento de trabalho mais autónomo. Mas ficamos com a sensação que na continuidade do reforço desta metodologia de estímulo criativo, espírito crítico, intervenção local e comunitária, os resultados seriam progressivamente melhores.

3. SEGUNDA FASE DA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

3.1. Introdução

A segunda parte da PES decorreu na Escola Secundária Rainha Santa Isabel, em Estremoz durante os meses de janeiro a abril de 2013. O primeiro contacto com a escola foi feito como o professor cooperante, Domingos Isabelinha, que nos proporcionou uma contextualização do funcionamento da escola e respetivas infraestruturas. Levou-nos a conhecer os serviços, o diretor que, com a sua equipa, mostrou total disponibilidade.

Após confrontar horários e articulações com disciplinas a decorrer na Universidade de Évora, ficamos a lecionar a disciplina de Desenho A da turma do 10ºF. O titular desta disciplina, professora Ana Mateus, mostrou recetividade em nos receber e o professor Domingos em nos acompanhar. As aulas que observamos e depois lecionamos decorreram nas segundas-feiras das 14:45h às 16:30h.

¹⁵ <http://pes-ev9-arraiolos.weebly.com/avaliaccedilatildeo-aula1.html>

3.2. Caracterização da Escola

3.2.1. Dados históricos

O concelho de Estremoz localizado no Alentejo Central insere-se numa região denominada por Zona dos Mármore. O concelho ocupa uma área total de 514 Km² e tem uma população de 15 657 habitantes (30 hab/Km²).

É constituído por 13 freguesias, sendo que duas são urbanas – Santo André e Santa Maria – e as onze restantes são rurais: Arcos, Évoramonte, Glória, S. Bento do Ameixial, S. Bento do Cortiço, S. Bento de Ana Loura, S. Domingos de Ana Loura, Santo Estevão, S. Lourenço de Mamporcão, Veiros e Santa Vitória do Ameixial.

Este concelho goza de uma localização geográfica privilegiada, já que está posicionado no cruzamento das ligações rodoviárias: Lisboa-Madrid e Faro-Guarda. É também de referir que é delimitado a Norte pelos concelhos de Sousel, Fronteira e Monforte. Já a Sul é delimitado pelos concelhos de Évora e Redondo, a Nascente pelos de Borba e Monforte e a Poente pelos de Sousel, Arraiolos e Évora.

3.2.2. Caracterização do Meio Socioeconómico

Da sua posição sobranceira é possível admirar a bela e vasta paisagem rural. A nascente da cidade, a paisagem é marcada pela exploração e extração de mármore, uma das atividades económicas.

No que respeita à ocupação dos solos, predomina a cultura extensiva e de sequeiro. As culturas com mais relevância são a vinha, os cereais e a floresta. Esta última divide-se em montado de sobro e azevinho, pinhal, eucaliptal e matos incultos. Além da agricultura, existe uma pequena área de solos que é ocupada por pedreiras de extração de mármore.

A vinha tem vindo a substituir a cultura dos cereais, contando-se em Estremoz cerca de vinte Adegas. É também de notar a existência de alguns terrenos ocupados por pinhal, eucaliptal e matas incultas, particularmente na Serra D'Ossa.

São então as principais atividades económicas: as atividades agrícolas (vinho e horticultura) e a indústria extrativa do mármore. Existe ainda uma parte, ainda pequena, da população a trabalhar no setor da indústria e dos serviços, mas há uma tendência para

crescimento. Tem-se verificado ao longo do tempo que estes dois setores têm vindo a crescer e a solidificar-se.

Para além das atividades económicas já referidas, predomina o artesanato, as feiras e o turismo. O artesanato é feito com os materiais que a terra dá, tais como o mármore, o barro e a cortiça.

Quanto às feiras destacam-se dois certames anuais: a FIAPE (Feira Internacional de Agropecuária de Estremoz/Feira de Artesanato) e a Cozinha dos Ganhões. A gastronomia regional, criada a partir de uma reduzida variedade de ingredientes e de processos simples, encontrados pela sabedoria do povo, é um deleite para os sentidos. Predominam as carnes de porco e de borrego, as sopas tradicionais de pão de trigo condimentadas com ervas aromáticas (que crescem espontaneamente nos campos), o queijo de leite de ovelha e os enchidos.

A tradição conventual oferece uma doçaria feita à base de gemas de ovo, amêndoas e gila. Detentora de um património cultural inigualável e de um conjunto de unidades hoteleiras de qualidade e acessíveis a diferentes “bolsas”, Estremoz atrai cada vez mais visitantes.

3.2.3. Caracterização da Escola

A Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz nasceu da junção das antigas escolas Escola de Artes e Ofícios, Escola Industrial António Augusto Gonçalves e Escola Industrial e Comercial de Estremoz.



Figura 8 – A Escola antes e depois da intervenção da Parque Escolar E.P.E.

É a única escola do conselho de Estremoz a oferecer ensino de nível secundário. No presente ano letivo, a escola tem 235 alunos no 3.º ciclo (11 turmas) e 466 no ensino secundário (21 turmas). A oferta educativa estende-se ao ensino profissional, com 84 alunos,

distribuídos pelos cursos de Técnicos de Viticultura e Enologia, de Turismo Ambiental e Rural, de Apoio à Infância e de Eletricidade e Automação de Computadores, e à Educação e Formação de Adultos, com um total de 32 formandos.

3.2.4. Alunos e Docentes

No âmbito da Ação Social Escolar, não beneficiam dos auxílios económicos 78% dos discentes. No que concerne às tecnologias de informação e comunicação, 68% possuem computador, com ligação à internet.

Constata-se que 75% dos professores pertencem ao quadro da Escola e apenas 20% são contratados, ainda que grande parte mantenha o seu vínculo à organização há mais de um ano, devido à competência atribuída pelo contrato de autonomia para a seleção e a contratação do pessoal docente. A experiência profissional é significativa, pois 78% lecionam há 10 ou mais anos. O mesmo ocorre com 76% dos 42 trabalhadores não docentes.

3.2.5. Serviços e Espaços

Intervencionada pela empresa Parque Escolar E.P.E no ano de 2009, ocupa um lote com cerca de 22700 m² distribuindo-se por oito blocos: o bloco principal, dois blocos de oficinas, o bloco dos gabinetes, o bloco das salas de desenho, dois blocos de instalações sanitárias e o pavilhão gimnodesportivo. Estes blocos são interligados por passadiços térreos exteriores, cobertos. A escola dispõe de biblioteca, áreas sociais e de restauração, polivalente desportivo e campos de jogos exteriores. A escola é servida por um conjunto de salas específicas de artes, tecnologia e oficinais precisamente nas áreas das antigas oficinas da escola industrial. Tendo em conta a forte componente vinícola da região, a escola foi dotada com infraestruturas para a produção de vinho podendo assim desenvolver formação profissional nesta área.



Figura 9 – Planta do piso onde se situa a sala de Desenho A.

3.2.6. Horário de Funcionamento

A escola funciona em três turnos, iniciando as suas atividades pelas 9:00 até às 12:30h para o turno da manhã, das 14:00 às 17:00 horas para o turno da tarde e no turno da noite das 19:45 às 22:00h

3.3. Caracterização da disciplina de Desenho A

3.3.1. Caracterização do programa da disciplina

A disciplina de Desenho A é a disciplina de formação específica da área de Artes Visuais para prosseguimento de estudos nos cursos Científico-Humanísticos. Esta disciplina assume um papel central na formação dos alunos por ser estruturante em muitas outras áreas de exercício profissional, que nela sustentam os seus fundamentos, nomeadamente as áreas da comunicação visual, das expressões plásticas ou nas áreas da multimédia.

A última alteração ao currículo, datada de 2003, foi desenvolvida por Artur Ramos que coordenou um grupo de trabalho onde se incluíam João Paulo Queiroz, Sofia Namora Barros e Vítor dos Reis.

O programa está estruturado para todo o ciclo de ensino secundário, desdobrando-se durante três anos letivos, tendo como finalidade o desenvolvimento de capacidades como a observação levando o aluno a questionar e interpretar o que percebe. Pretende desenvolver as capacidades expressivas do fazer, da representação e da comunicação. Nestes processos é fundamental que o aluno também adquira disciplina individual nos processos de trabalho e criação, bem como capacidade de desenvolver dinâmicas de trabalho colaborativo. O espírito crítico é transversal a muitas disciplinas do ensino secundário, adquirindo em desenho outra dimensão, no sentido em que, face a um mundo cada vez mais visual, o aluno adquire competências de discernir, interpretar e agir autonomamente, sabendo filtrar estereótipos e preconceitos. A sensibilidade estética e a consciência histórica e cultural são outras das finalidades desta disciplina que, na multiplicidade das suas variantes, resulta fundamentalmente de uma ação criadora de interpretação do passado, presente e que se projeta no futuro.

Tem como áreas nucleares a Perceção Visual, Expressão Gráfica e a Comunicação Visual. Através delas, se entrecruzam, de forma flexível, os conteúdos como a Visão, Materiais, Procedimentos, Sintaxe e Sentido.

Esta disciplina tem como indicações metodológicas genéricas a estruturação das atividades em torno da “Unidade de Trabalho”. Esta deve contemplar atividades de caráter oficial como via de exploração dos conteúdos, suportada em dinâmicas de reflexão crítica de experiências visuais do quotidiano. Este deve ser convocado como fator de motivação e enquadramento do que é proposto na unidade de trabalho.

3.4. Caracterização da sala de Desenho A

Tal como descrito na caracterização da escola os espaços onde se situam as salas artísticas, são espaços que antes da remodelação se destinavam às disciplinas oficiais.

Por isso são salas relativamente amplas, com um pé direito alto com grande luminosidade. Servida por uma área anexa onde se podem desenvolver e arrumar trabalhos de maior volume. Segundo os docentes estas salas deveria ter sido equipadas com alguns equipamentos como serigrafia, gravura mas, por razões de projeto ou de condicionalismos de outra ordem, não se verificou.

Esta sala é partilha com outras disciplinas, nomeadamente com a oficina das artes e Educação Visual. Neste sentido o espaço tem alguma rigidez na disposição, tendo em conta que pode receber um número variado de alunos, oscilando entre os 12 e os 30 alunos.

Como se pode ver na figura 7, a disposição em “U” permite atividades centradas no quadro ou na observação de objetos colocados no centro da sala. Por outro lado, a proximidade dos armários aos estiradores tira alguma mobilidade aos alunos e professor. No entanto, durante a nossa prática não sentimos grandes constrangimentos.



Figura 10 – Sala de aula de desenho e espaços anexos

3.5. Caracterização da turma

3.5.1. Análise de dados referentes aos alunos

Esta turma inicialmente com 24 alunos é agora constituída por 21, dos quais apenas 20 frequentam a disciplina de Desenho A. Esta encontra-se desdobrada, por ser disciplina prática, e nesse sentido lecionamos o turno 2 com 8 alunos.

Maioritariamente constituídas por rapazes, 66,7%, contra 16,1% de raparigas, estes provem de vários locais do conselho, nomeadamente, Cano, Évoramonte, São Bento do Cortiço, ou até Fronteira.

Com 30% dos pais no desemprego e com um nível de escolaridade maioritariamente abaixo do 3ºciclo, estes alunos apesar de 84% querer prosseguir estudos, grande parte tem muitas dificuldades nos estudos. Aparentemente as bases de 3ºciclo na área da educação visual eram bastante precárias com reflexos no desempenho a Desenho A. O turno 2, considerado o melhor, tinha tido apenas 3 positivas no 1º período. Nas palavras da docente, estes alunos eram globalmente muito fracos, pouco motivados para o estudo e dificilmente poderiam ir a exame no final do secundário.

3.5.2. Análise do trabalho com a turma

As aulas foram lecionadas em alternância com a colega Joana Fonseca. Tal como já tinha acontecido na PESI, existiu uma grande cooperação, quer nas propostas de trabalho, quer nas estratégias desenvolvidas dentro da sala de aula.

Em função das baixas expectativas da professora titular da disciplina e mesmo dos próprios alunos, quisemos estabelecer uma relação de maior proximidade e cumplicidade, contribuindo também, por esta via, para um acréscimo na autoestima e motivação pelo trabalho.

O pouco tempo de lecionação não foi o suficiente para o estabelecimento de uma relação mais forte no entanto, com o decorrer das aulas sentimos uma postura de maior confiança no trabalho desenvolvido.

Talvez devido à sua postura individual, grupal ou até institucional, os alunos revelam pouco respeito pelas regras da escola, nomeadamente nos tempos de entrada, postura dentro da sala de aula, relação entre eles. No entanto a ausência destes elementos não resultou em situações constrangedoras, apenas teve reflexo na sua postura de responsabilidade e envolvimento nas tarefas.

Procuramos sempre valorizar os progressos e tentar corrigir posturas de pouco envolvimento nas atividades, sem ser demasiado autoritários, nem demasiado permissivos.

Uns mais entusiastas pelas fases criativas, outros mais confortáveis nos períodos de trabalho mecanizado, as atividades decorreram com oscilação de rentabilidade e qualidade.

Tal como se verificou na PESI, foi igualmente solicitado a avaliação das aulas através do preenchimento de um inquérito *online* alojado na página da disciplina. Se no caso da PESI os alunos dispunham de um computador por dois alunos, na sala de aula, o que permitiu uma amostra significativa, na PESII, a ausência de computadores resultou num amostra residual, com 20% dos alunos a responder, e por isso, sem relevância quantitativa. No entanto os resultados dos que responderam revelaram estarem dentro do intervalo de valores recolhido na PESI.

3.6. Formação Pedagógica

3.6.1. Observação das aulas da orientadora pedagógica cooperante

A docente titular da disciplina encontrava-se no decorrer de uma unidade de trabalho. Esta passava pela análise de várias obras de arte e posterior recriação através de processos de simplificação e acentuação. Quando assistimos às aulas as atividades encontravam-se na fase de desenvolvimento e por isso não assistimos a qualquer apresentação de conteúdos ou contextualização de propostas de trabalho. Como já referimos, as aulas observadas serviram para confirmar a pouca motivação existente, quer por parte dos alunos, quer por parte da professora. Recolhemos alguns dados de contexto, falamos com os alunos sobre o que estavam a desenvolver e trocamos impressões com a professora sobre situações de maior complexidade familiar com reflexos no desempenho e postura desses alunos.

3.7. Ação Didática e Pedagógica

3.7.1. O projeto desenvolvido com a turma

Uma proposta de trabalho, nestas circunstâncias resulta dum misto de cedências e conquistas em torno dum contexto repleto de condicionalismos e potencialidade. Isto para dizer que, talvez não optasse por esta abordagem, no entanto uma proposta que surgiu do coletivo, com diferentes visões e experiências, foi eventualmente a mais rica e mais ajustada à realidade. Apesar da margem de liberdade dada na abordagem do currículo e até das propostas de trabalho, quer o professor cooperante, quer a professora da disciplina de desenho sugeriam metodologias e temas a explorar que constituíram um importante contributo na proposta final escolhida pelo núcleo. A professora tem como metodologia comum a exploração das áreas e respetivos conteúdos partindo dum referencial artístico. Neste caso, quando solicitada, sugeriu-nos a exploração do artista gráfico “*Maurits C. Escher*” e o seu trabalho em torno dos processos gráficos de pavimentação ou originalmente denominados de “*tessellations*”. Por outro lado, o professor cooperante, sugeriu que em termos metodológicos, a aula deveria ter um primeiro momento de apresentação, um de desenvolvimento prático e um final de reflexão. Perante estas indicações e levando em conta o diagnóstico do contexto educativo e respetivos alunos, escolhemos desenvolver uma unidade de trabalho intitulada de “*Perceção visual e Matemática*”. Através desta abordagem,

quisemos contribuir para a compreensão da relação que existe entre estas duas áreas do saber e também como a criatividade e o raciocínio matemático tem uma estreita relação.

Em termos metodológicos seguimos as sugestões do professor cooperante, abordando, no início de todas as aulas, a obra de Escher e a relação da arte com a matemática, através de curtas apresentações. Finalizamos sempre as aulas com pequenas reflexões, onde se apresentava aspetos relacionadas com os temas abordados envolvendo tecnologia, ilusões óticas, etc.

Em termos práticos, os alunos desenvolveram um módulo padrão aplicando os princípios matemáticos da rotação, translação e simetria. Fizeram estudos de cor e claro-escuro numa perceção dúbia forma/fundo. Este padrão seria posteriormente montado num tridimensional caleidociclo.

Na incerteza do envolvimento deste trabalho quisemos propor uma atividade complementar ou, no limite, alternativo, no sentido de potenciar diferentes formas de abordar o tema ou na possibilidade de ir para além da sua zona de conforto.

Neste sentido propusemos como trabalho complementar a exploração da sua imagem auto expressiva no contexto escolar. Propusemos que escolhessem um espaço na escola que melhor se identificassem, e se auto retratassem através do reflexo de uma esfera. Á semelhança do que fez Escher na sua obra “*Hand with Reflecting Sphere*” litografia de 1935¹⁶. Procurava-se aqui propor aos alunos um trabalho de exploração da perspetiva hiperbólica, de técnicas expressivas em torno da tinta-da-china e do claro-escuro num registo muito pessoal, não só no reflexo de si próprio, como através do reflexo do ambiente que retrata que, poderia ser simplesmente o real ou transformação num imaginário.

Foi igualmente desenvolvido um espaço na Web dedicado¹⁷ à disciplina de desenho A com especial relevância para os conteúdos em estudo. Neste espaço os alunos encontraram referências bibliográficas, indicações sobre as tarefas bem como tarefas de avaliação das aulas.

Importa relatar outra componente da PESII em Estremoz, que não foi desenvolvida diretamente com os alunos, constituiu uma parte do nosso trabalho. Na perspetiva do professor cooperante e da escola que nos acolhe, a presença de estagiários da Universidade de Évora é um bom momento de partilha entre docentes em torno de um projeto ou atividade com reflexos na comunidade educativa. Neste sentido foi-nos proposto desenvolver um trabalho gráfico de divulgação e promoção da escola no certame nacional Futurália, bem

¹⁶ <http://www.mcescher.com/Gallery/ital-bmp/LW268.jpg>

¹⁷ <http://draw10.weebly.com/>

como o desenvolvimento de folhetos promocionais da oferta educativa da escola. Em estreita colaboração com o gabinete de Psicologia e orientação na pessoa da Dr.^a Maria João Cortes e da Professora Vanda Messenário, adjunta do diretor, desenvolvemos a imagem gráfica de *flyers* e de um livro com as ofertas educativas (ver anexo 5). Também em articulação com a direção da escola e com a coordenação do curso Profissional de Técnico Viticultura e Enologia, professora Maria Antónia Aldeagas, desenvolvemos as propostas gráficas para um rótulo de garrafa, um folheto e um *rollout* (ver anexo 6). Desta atividade resultou um trabalho que segundo os responsáveis da escola, teve grande impacto visual, valorizando muito a escola e a sua oferta educacional. Por outro lado, estabeleceu-se uma excelente relação colaborativa com vários elementos da comunidade escolar que, de outra forma, não teria sido possível.

3.7.2. Análise crítica das aulas

Importa lembrar que as aulas foram dadas em alternância no total de 6 aulas. O trabalho desenvolvido dava continuidade ao conduzido pela colega na aula anterior e vice-versa.

AULA 01 - ENQUADRAMENTO:

- a) *Apresentação da unidade de trabalho.*
- b) *Apresentação: Matemática e desenho, Obra de Escher e pavimentações.*
- c) *Estudos rápidos de possíveis módulos*
- d) *Recriação interativa com aplicação para iPad sobre caleidoscópios.*

Por força de ser a primeira aula, na qual se teria que fazer o enquadramento da unidade, expor o conteúdo, dar instruções para as tarefas e sabendo da fraca concentração para apresentações longas, tentei ser o mais direto e objetivo possível. No reforço da introdução distribui uma ficha técnica que resumia todo o enquadramento dado.

Os receios iniciais desvaneceram-se face às reações de concentração e interesse. Talvez por ser a primeira aula os alunos tiveram um comportamento consentâneo com os objetivos pretendidos.

Os alunos revelaram alguma dificuldade em aplicar os conceitos de translação, simetria e rotação a um módulo criado a partir de um módulo de desenho rápido. A necessidade de

encaixe dos diferentes módulos torna o trabalho um pouco exigente. Contudo fiquei surpreendido com a facilidade na apreensão dos conceitos subjacentes a esta atividade. Para concluir os alunos puderam interagir com uma aplicação que simula os princípios do caleidoscópio. A presença de tecnologia interativa, teve um impacto positivo, mais ao nível da relação informal entre o professor e alunos do que propriamente o conteúdo em si.



Figura 11 – Estudos rápidos do módulo-padrão.

AULA 02 - DESENVOLVIMENTO:

- a) Ponto da situação dos trabalhos*
- b) Apresentação: Princípios percetivos (Relação figura-fundo), Gestalt e alto contraste.*
- c) Aplicação de alto contraste aos módulos padrões desenvolvidos.*
- d) Recriação interativa com aplicação para iPad sobre ilusões óticas.*

Nesta fase os alunos já tinham desenvolvido o módulo/padrão aplicando os princípios de pavimentação existentes na obra de Escher.

A aula começou com a apresentação dos princípios percetivos de relação figura-fundo e alto contraste que os alunos teriam que aplicar no padrão já desenvolvido.



Figura 12 – Aplicação do alto contraste ao módulo e desenvolvimento do padrão a preto e a cor.

AULA 03 - DESENVOLVIMENTO:

- a) Ponto da situação dos trabalhos*
- b) Tutorial da construção do caleidociclo.*
- c) Construção dos caleidocilcos.*
- d) Aplicação web 2.0 para a construção de caleidociclos.*

Na aula anterior, dinamizada pela colega Joana Fonseca, os alunos aplicaram estudos de cor utilizando o lápis de cor e aguarela.

Após os estudos de alto contraste, pela utilização do preto e dos estudos de cor, os alunos desenvolveram os seus padrões.

Nesta aula os alunos foram confrontados com a construção de um caleidociclo. Sendo a penúltima aula, não podia correr o risco de existir grandes atrasos. Neste sentido foi desenvolvido um tutorial em ficha que demonstrou de forma clara as fases na sua planificação e construção. Apesar de existir alguma dificuldade quase todos concluíram o trabalho, exceto uma aluna que entretanto faltou por doença.

Na última aula, no comando da Joana Fonseca, procedeu-se à conclusão dos caleidociclos e respetiva avaliação onde os alunos expuseram oralmente as suas opções, as dificuldades e os aspetos positivos.



Imagem 13 – Caleidociclos feitos pelos alunos.

3.7.3. Análise do trabalho dos alunos

Globalmente os resultados propostos foram alcançados no que respeita à proposta de desenvolvimento de um caleidociclo. Apesar da complexidade, conseguiram aplicar os conceitos de translação, rotação e simetria aos padrões criados. Em algumas situações, conseguiram aplicar mais do que um conceito em simultâneo.

As temáticas para os módulos/padrões foram livres oscilando entre o figurativo e o abstrato. Muito em função dos recursos disponíveis (livro sobre a obra de Escher e ficha informativa). Para além disto os alunos não revelaram grande interesse em pesquisar outras abordagens e nesse sentido as soluções criativas denotaram alguma limitação.

Nos estudos de cor e claro-escuro os alunos revelaram pouca proficiência técnica no domínio dos materiais.

Na construção do caleidociclo, quer na planificação, quer na sua construção, os alunos não revelaram grandes dificuldades.

Os trabalhos foram publicados na página da disciplina.¹⁸

Quanto à segunda proposta, autorretrato projetado numa esfera, as atividades não foram totalmente concluídas. Em parte porque esta atividade implicaria algum trabalho fora da aula e isso não aconteceu. Os alunos fizeram o levantamento fotográfico dos locais escolhidos

¹⁸ <http://draw10.weebly.com/projeto.html>

nos espaços da escola e através da manipulação de *software* de imagem converteram essas imagens numa visão hiperbólica. O trabalho seguinte requeria mobilização criativa, extra aula, já que esta atividade coincidiu com as férias da Páscoa, o que não se verificou. Tendo em conta o grau de dificuldade dos alunos e o tempo disponível, entendemos que nos deveríamos concentrar na unidade de trabalho principal.

3.8. Avaliação do projeto

A disciplina de desenho A definiu no tempo e espaço próprio, os respetivos critérios de avaliação que nos foram facultados pela professora titular da turma. Fizemos um trabalho de conversão desses critérios numa folha de cálculo e que usamos para avaliar os trabalhos dos alunos (ver Anexo 7).

Os alunos foram avaliados segundo os seguintes Critérios Avaliação (CA);

CA1: Regista Ideias, experiências e opiniões;

CA2: Analisa e utiliza fontes;

CA3: Desenvolver ideias através de exploração e avaliação;

CA4: Domínio de conceitos e de práticas de desenho de representação;

CA5: Controla o seu processo de aprendizagem. Avalia e justifica o mérito do seu trabalho;

Do total dos alunos apenas um não conseguiu concluir o trabalho por motivos de doença.

A nossa avaliação seguiu a tendência das avaliações de final de período e aquelas que a professora tinha feito até então, tendo verificado cinco negativas e quatro positivas. Situando-se o valor maior nos 6,5 pontos e o maior nos 12 pontos.

3.8.1. Avaliação global das aulas

O reflexo das avaliações denota o contexto em que correu todo o trabalho. Do ponto de vista disciplinar o trabalho correu relativamente bem, tendo em conta que existe um clima de alguma permissividade nas entradas, no uso de pastilha elástica, nos comentários inoportunos, o qual não conseguimos descortinar se advêm das características destes alunos em particular, da condução da professora titular ou até do ambiente escolar. Estes aspetos não tiveram grande relevância nem constituíram quaisquer incidentes que perturbassem o

normal decorrer das aulas, apenas perturbou o ritmo de trabalho e o envolvimento dos alunos nas atividades.

Do ponto de vista do desenvolvimento das atividades os alunos solicitaram regularmente a intervenção do professor na compreensão da aplicação dos conceitos de rotação, simetria e translação. Fez-se com frequência correções na utilização de alguns materiais e técnicas para os quais os alunos denotaram alguma dificuldade.

A construção tridimensional dos caleidociclos decorreu com normalidade tendo em conta que todo a estratégia foi construída por forma a concluir a tarefa dentro do planeado.

Os trabalhos foram apresentados oralmente pelos alunos, justificando as opções, o que aprenderam e o que poderia ter corrido melhor.

Digamos que as nossas expectativas, relativamente a estes alunos foram diminuindo à medida que os íamos conhecendo melhor. Se na PESI, o fator motivacional da unidade e a estratégia adotada funcionou muito bem, neste contexto fiquei com a nítida sensação que os alunos não foram ganhos para a atividade.

O nível motivacional ou pré-requisitos, apresentados por estes alunos, pode ter como causa um problema de orientação vocacional ou até de dificuldade em captar alunos para esta área. Certo é que, grande parte destes alunos está numa área vocacional errada ou então o contexto formativo não será o adequado. Muitos confundiram que o facto de estarem ali resultou numa solução casual, ou porque não tinham vaga num curso profissional ou não existia o curso que queriam. Outros estão nesta via de ensino para fugirem a um conjunto de disciplinas que revelavam grandes dificuldades.

CAPÍTULO IV

4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

Esta fase do mestrado é o culminar de um período de grande proliferação de novos conhecimentos, reflexões pessoais e coletivas em torno de problemáticas da educação em geral e das artes visuais em particular. Neste contexto de estágio procuramos traduzir esse manancial de saberes em experiências concretas com alunos, procurando ajustar saberes teóricos a fazeres práticos.

Este modelo de PES não é interpretado uniformemente por todos os contextos onde estivemos. A disponibilidade de turmas e tempo para por em prática um projeto, nem sempre é o mais adequado. São poucas as aulas observadas e lecionadas para desenvolver consistentemente uma unidade de trabalho, mas a capacidade de adaptação é também uma competência importante face a este ou a outros constrangimentos. Quer em Arraiolos, quer em Estremoz os professores cooperantes foram fundamentais no trabalho que representa a PES, quer no retorno de como correram as aulas, quer no ajustar pontualmente as estratégias.

O facto de ser docente há mais de 20 anos, para as áreas da educação visual e tecnológica, informática, passando pela formação de docentes, bem como no desempenho de quase todas as funções que se podem ter dentro de uma escola, deu-me uma perceção holística do contexto educativo. E esta experiência, enriquecida agora com uma nova didática de um nível de ensino que até agora não tinha contacto, deu-me uma visão mais completa de todos os níveis do ensino básico e secundário, de acordo com a tipologia do agrupamento que estou afeto.

O trabalho cooperativo desenvolvido com a colega de PES, Joana Fonseca, a partilha de diferentes pontos de vista profissionais, a vivência de contextos educativos diferentes, o contacto com alunos com tanta diversidade e expectativas escolares, revelou-se efetivamente mais um bom episódio da minha vida pessoal e profissional.

Apesar de meu passado profissional, chego aqui com a certeza que o incerto é uma constante. Que a dúvida está sempre presente e que o que sei se conquista todos os dias pelas vivências, pelo estudo e pela persistência. Chegado aqui, terei que continuar a aprender para que possa ajudar outros a aprender mais e cada vez melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agência de Educação, C. E. (2009). *Educação artística e cultural nas escolas da Europa*. Obtido em 12 de Março de 2012, de The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113pt.pdf
- Arslan, L. M., & Iavelberg, R. (2006). *Ensino de Arte*. São Paulo: Thomson Learning.
- Bahia, S. (Dezembro de 2009). Constrangimentos à Educação Artística. *In Visibilidades - Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação*, 0, pp. 139-150.
- Charréu, L. (2011). Entre a possibilidade de se “ensinarem” as artes visuais e a necessidade imperativa de se conhecerem as novas culturas infanto-juvenis que hoje “habitam” a escola. *Revista portuguesa de Educação Artística*, pp. 37-44.
- Charréu, L. (2009). Para uma Educação Artística em Artes Visuais enfocada na contemporaneidade. In Rodrigues, E. B. Teixeira, Assis, & H. Lima, *O Ensino das Artes Visuais: Desafios e possibilidades contemporâneas* (pp. 25-32). Goiânia: Grafset.
- Coelho, R. M. (Julho de 2010). Novos tempos podem novas narrativas na educação das artes visuais. *Visualidades*, pp. 207-217.
- Eça, T. (25 de Novembro de 2000). *150 Anos de Ensino das Artes Visuais Em Portugal*. Obtido em 15 de Fevereiro de 2013, de <http://www.prof2000.pt/users/marca/profdartes/barcelona.html>
- Eça, T. T. (2010). A educação artística e as prioridades educativas no início do século XXI. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*, pp. 127-146.
- Freedman, K., & Stuhr, P. (2004). Curriculum Change for the 21 st Century: Visual Culture in Art Education. In E. W. Eisner, & M. D. Day, *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 815-828). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Silva, A., San Payo, I., & Gomes, C. (1992). *Áreas Visuais e Tecnológicas - manual para professores dos 2º e 3º ciclos*. Lisboa: Texto Editora.
- Sousa, A. I. (2007). *A formação dos professores de artes visuais em Portugal*. Obtido em 20 de 12 de 2011, de Repositório da Universidade de Lisboa: <http://hdl.handle.net/10451/640>
- Sousa, A. T. (Setembro de 2008). *O Perfil do Professor de Artes Visuais em Portugal (1860-actualidade): ilações para o futuro*. Obtido em 12 de Fevereiro de 2013, de <http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/2165>
- Tormenta, J. R. (2009). Aprendizagens das artes no ensino básico regular em Portugal: Happening, improvisação ou...? In N. A. Pacheco, & M. J. Araújo, *Expressões: Espaços e Tempos de Criatividade* (pp. 99-112). Porto: E:etc/LIVPSIC.

UNESCO. (2006). *clubeunescoedart*. Obtido em 7 de 09 de 2012, de Clube Unesco de Educação Artística: <http://www.clubeunescoedart.pt/files/livros/roteiro.pdf>

Decreto-Lei nº 5306/2012 de 18 de abril. Diário da República nº 77/2012 - II Série A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei nº 17169/2011 de 23 de dezembro. Diário da República nº 245/2011 - II Série A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Recomendação n.º 1/2013 de 28 de janeiro. Diário da República N.º 19, II.ª série. Conselho Nacional de Educação

Parecer n.º 2/2012 de 7 de março. Diário da República N.º 48, II.ª série. Conselho Nacional de Educação

ANEXOS

Caracterização Individual

Serve este questionário o propósito de recolher algumas informações básicas que permitirá enquadrar melhor as atividades propostas, bem como, o seu tratamento para efeitos de relatório educativo.

Todos os dados serão alvo de confidencialidade e a sua divulgação será feita de forma estatística e anónima.

***Obrigatório**

Dados pessoais

Nome Completo *

Nº *

Email *

Idade *

Agregado Familiar

Morada *

Com quem vives? *

Distância aproximada (km) da escola a casa. *

Transporte utilizado para te deslocares para a escola. *

Nº de irmãos *

Tecnologias

Tens computador em casa? *

sim

não

Que tipo de computador? *

de secretária (desktop)

Portátil

Vocacional

Disciplinas favoritas? *

Disciplinas que menos gostas? *

Disciplinas que tens mais dificuldades? *

Que curso gostarias de tirar depois de completares o secundário? *

Tens alguma profissão preferida? *

Enviar

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários Google.

ANEXO 2 Avaliação das aulas através de um formulário “Google forms”

Avaliação da AULA

Para melhor ajustar estratégias é importante a tua avaliação no final destas aulas. As respostas são anónimas. Obrigado pela tua colaboração. Escala: 1 (mínimo) 10 (máximo).

*Obrigatório

Os conteúdos e as tarefas foram claramente expostas. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Os recursos educativos são claros e adequados. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A relação professor-aluno foi positiva. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O professor foi prestável a esclarecer dúvidas. *

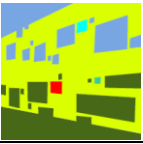
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Enviar

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários Google.

Tecnologia do [Google Docs](#)[Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Termos adicionais](#)

ANEXO 3 Planificação global da unidade de trabalho de Arraiolos

Agrupamento de Escolas de Arraiolos		Prática Educativa Supervisionada I MESTRADO ARTES VISUAIS UNIVERSIDADE DE ÉVORA Núcleo de Formandos Joana Fonseca Paulo Matos
	3º CICLO DO ENSINO BÁSICO	
	EDUCAÇÃO VISUAL – 9º ANO	
	Unidade: Humanização dos espaços escolares	
METAS	<p>R7 (7.1): Distinguir vários tipos de tecnologias digitais e as suas potencialidades como ferramenta de registo.</p> <p>P7 (14.1): Distinguir e analisar diversas áreas do design (design comunicação, produto e ambientes).</p> <p>P7 (14.2): Desenvolver soluções criativas no âmbito do design, aplicando os seus princípios básicos, em articulação com áreas de interesse da escola.</p> <p>R8 (8.2): Desenvolver capacidades de representação gráfica que reproduzem a complexidade morfológica e estrutural do objeto, decifrada através de elementos como volume e espaço.</p> <p>P9 (13.1): Desenvolver ações orientadas para a investigação e para atividades de projeto, que interpretam sinais e exploram hipóteses.</p> <p>P9 (13.2): Desenvolver capacidades de relacionar ações e resultados, que condicionam o desenvolvimento do projeto.</p> <p>D8 (10.2): Dominar conceitos de paginação, segundo as noções implícitas no design de comunicação (mensagem: informação, imagem, palavras, emissor, público destino; arranjo gráfico: tema, slogan, texto, imagens, grelhas, enquadramento e margens).</p>	
07 Nov.	AULA 1	<ul style="list-style-type: none"> – Introdução ao Sketchup (interface e funcionalidades básicas). – Webgrafia para auto exploração do software (http://pes-ev9-arraiolos.weebly.com/) – Exploração do sketchup - peça já desenhada.
14 Nov.	2	<p>SITUAÇÃO/PROBLEMA</p> <p>1 – Enunciado do projeto:</p> <p>1.1 – Enquadramento do problema.</p> <p>1.2 – Abordagem da metodologia projetual</p> <p>2 – Desenho técnico assistido por computador:</p> <p>2.1 – Potencialidades do desenho assistido por computador no contexto atual.</p> <p>2.2 – Simulação dos condicionalismos e/ou vantagens de projetos reais: trabalho de equipa; limitações (cliente, financeiros, materiais, etc.)</p> <p>2.3 – Exploração do sketchup - peça já desenhada (continuação).</p>
21 Nov.	3	<p>CRIAR/INVESTIGAÇÃO</p> <p>1 – Continuação da construção da peça desenhada (aprendizagem do Sketchup).</p> <p>2 - Escolha de espaços de intervenção na escola (localização na planta) e análise das propostas (possibilidade de poder fotografar – indicação na planta).</p>
28 Nov.	4	<p>APLICAR /PROJETO</p> <p>1 – Desenvolvimento da proposta de intervenção aplicando a metodologia projetual.</p>
05 Dez.	5	<p>APLICAR /PROJETO</p> <p>1 – Divulgação do projeto: Como comunicar uma ideia.</p> <p>1.1 – Poster físico e digital (portefólio).</p> <p>2 – Eficácia da comunicação do projeto.</p> <p>2.1 – Proposta de configuração do <i>layout</i> para impressão e apresentação.</p>
12 Dez.	6	<p>APLICAR /PROJETO</p> <p>1 - Conclusão da proposta de apresentação.</p> <p>2 - Construção de modelo 3D.</p>
04 Jan.	7	<p>DIVULGAR/AVALIAÇÃO</p> <p>1 – Entrega dos projetos e avaliação.</p> <p>2 – Montagem e divulgação da exposição</p>
11 Jan.	8	Aula de compensação em caso de atraso na conclusão dos trabalhos (aula 7).
DATA:	7 de Novembro de 2012	

Guia de referência rápido do SketchUp 8

Principais Ferramentas		Componentes dinâmicos	
Select Selecionar (espaço)		Make Component Criar componente	Interact Interatuar
Paint Pintar (B)		Eraser Borracha (E)	Component Attributes Atributos da componente
Rectangle Retângulo (R)		Line Linha (L)	Caixa de areia (terreno)
Circle Círculo (C)		Arc Arco (A)	From Contours A partir dos contornos
Polygon Polígono		Freehand Traço Livre	From Scratch A partir da malha
Move Mover (M)		Push/Pull Extensão (P)	Smooove Esculpir
Rotate Rodar (Q)		Follow Me Segue-me	Stamp Estampar
Scale Escala (S)		Offset Equidistância (F)	Add detail Adicionar detalhe
Tape Measure T Medir (T)		Dimensions Cotação	Flip Edge Voltar a aresta
Protractor Transportador		Tex Texto	Vistas standard
Axes Eixos		3D Text Texto 3D	Iso Isométrica
Orbit Orbitar (O)		Pan Enquadrar (H)	Front Frontal
Zoom Zoom (Z)		Zoom Extents Ver modelo centrado	Back Posterior
Previous Anterior		Next Seguinte	Estilos
Position Camara Posição da câmara		Look Around Girar	X-Ray Raios X
Walk Caminhar		Section Plan Plano de secção	Wireframe Estrutura
Sólidos			Shaded Sólido
Outer Shell Revestimento		Split (Pro) Dividir (Pro)	Monochrome Monocromático
Intersect Interseção (Pro)		Union (Pro) Unir (Pro)	Google
Subtrair (Pro) Subtrair (Pro)		Trim (Pro) Recortar (Pro)	Add new Building Adicionar novo edifício
			Toggle Terrain Mudar terreno
			Preview model in G. Earth Pré visualizar modelo no G. Earth
			Get Model Obter Modelos
			Add Location Adicionar localização
			Photo textures Texturas fotográficas
			Share Component Partilhar componente
			Share Model Partilhar Modelo

Para mostrar mais barras de ferramentas, selecione "Ver > Barras de ferramentas" na barra de menus.



Botão central (roda)

- Rodar** Zoom
- Clic-arrastar** Orbitar
- Shift+Clic-arrastar** Arrastar
- Duplo clic** Volta a centrar a vista

Botão direito

- Clic** Menu contexto

Adaptação do guia rápido oficial Sketchup no Ensino da Educação Visual

ANEXO 5 Livro oferta educativa - Estremoz

OFERTA EDUCATIVA 2013 2014

ESCOLA SECUNDÁRIA /3 DA RAINHA SANTA ISABEL
RUA PROF. EGAS MONIZ, S/N, 7100-128 ESTREMOZ
Tel. 268 338 060 | Fax: 268 338 088/ 268 338 089

<http://www.esrsi.edu.pt/>

OFERTA EDUCATIVA



ESCOLA SECUNDÁRIA /3
DA RAINHA SANTA ISABEL
ESTREMOZ

[VE] CURSO PROFISSIONAL

TÉCNICO DE VITICULTURA E ENOLOGIA

Principais actividades:

- Planificar, coordenar e executar tarefas de instalação da vinha.
- Preparar e higienizar as instalações e equipamentos de vindima e de recepção das uvas na adega.
- Executar as operações relativas ao controlo de maturação das uvas, vinificação, envelhecimento e engarrafamento dos vinhos e efectuar análises organolépticas e laboratoriais.
- Aplicar estratégias de venda.

Saídas Profissionais

É um profissional apto a orientar e executar tarefas relativas às tecnologias de produção vitícola, enológica e de comercialização dos vinhos, preservando o ambiente e respeitando as normas de qualidade e segurança.

ESCOLA SECUNDÁRIA /3 DA RAINHA SANTA ISABEL
RUA PROF. EGAS MONIZ, S/N, 7100-119 ESTREMOZ
Tel. 268 338 060 | Fax: 268 338 088/ 268 338 089

<http://www.esrsi.edu.pt/>

TÉCNICO DE TURISMO AMBIENTAL E RURAL
TÉCNICO DE VITICULTURA E ENOLOGIA
LÍNGUAS E HUMANIDADES
CIÊNCIAS SOCIO-ECONÓMICAS
CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS
ARTES VISUAIS


TÉCNICO DE VITICULTURA E ENOLOGIA*
ESTREMOZ

É um profissional apto a orientar e executar tarefas relativas às tecnologias de produção vitícola, enologia e de comercialização dos vinhos, preservando.

ESCOLA SECUNDÁRIA/3 RAINHA SANTA ISABEL

Para quem:
Tenha 9º ano ou formação equivalente.

Procura um ensino mais prático e voltado para o mundo do trabalho.

Este curso possibilita, igualmente o prosseguimento de estudos (curso de especialização tecnológico)

UMA FORMAÇÃO DEMARCADA

PLANO DE ESTUDO
(3100 h)

Formação Sociocultural
Português
Língua Estrangeira I, II e III
Área de Integração TIC
Educação Física

Formação Científica
Matemática
Física e Química

Vinhos | Os domínios de Baco

Situado no centro do Alentejo, com um subsolo rico em argila e calcário, o concelho de Estremoz possui elevada aptidão para a produção de vinhos de marcada qualidade e tipicidade.

A paisagem rural povoa-se de vastos vinhedos, ao longo de extensas planícies levemente onduladas, sob o sol escaldante que ilumina e amadurece as uvas que se transformam nos vinhos de Estremoz.

O território tem as características ideais para a plantação de um conjunto diversificado de castas e a conseqüente produção de um vinho de qualidade

<http://www.essl.edu.pt/>



ANEXO 7 Critérios avaliação da disciplina de desenho A.

Pontos	Critérios de avaliação	Nível: 1-4	Nível: 5-9	Nível: 10-14	Nível: 15-17	Nível: 18-20
30	CA1: Regista Ideias, experiências e opiniões (em: diário gráfico, estudo preliminares).	Registo muito limitado ou inapropriado	Desiste facilmente. Não explora ideias	Mostra um certo grau de curiosidade e persistência	Mostra persistência e curiosidade.	Aborda vários problemas segundo várias perspectivas e desenvolve muitos rascunhos, esboços e tentativas articulando e combinando informação coligida com as suas ideias.
		10	15	20	25	30
30	CA2: Analisa e utiliza fontes (em: apresentações, trabalhos, diário gráfico, relatórios, textos e memórias descritivas)	Sem trabalho relevante	Colige informação sobre as referências dadas pelo professor	Mostra algum interesse na descoberta de fontes que o professor aconselhou e que ele (a) próprio encontrou mas limita a pesquisa à coleção e organização de informação.	Procura com entusiasmo várias fontes de várias culturas e períodos históricos relacionadas com o tema utilizando-as de um modo bem integrado no seu trabalho.	Procura com entusiasmo e criticamente sobre várias fontes de várias culturas e períodos históricos relacionadas com o tema revelando uma boa compreensão de contextos e utilizando-as de um modo versátil, independente e bem integrado trabalho no seu trabalho e reorganiza)
		10	15	20	25	30
60	CA3: Desenvolver ideias através de exploração e avaliação (em: estudos de desenvolvimentos, esboços, desenhos, diário gráfico)	Um conjunto inadequado de ideias óbvias, não experimenta possibilidades. Sem domínio das técnicas do esboço	O Trabalho revela uma exploração limitada ou pouco clara de ideias apropriadas. Repetição de ideias e experiências. A falta de persistência e de domínio técnico impede o seu desenvolvimento. Sem reflexão sobre as experiências desenvolvidas e decisões tomadas. Evidencia algum domínio das técnicas do esboço.	O trabalho evidencia uma exploração razoável mas pouco ousada de ideias e experiências apropriadas. Evidencia bom domínio de técnicas do esboço.	Consegue reformular problemas. O trabalho ilustra uma exploração compreensiva de ideias apropriadas (experimentação, exploração arriscada) e uma boa resolução de conceitos media e expressão técnica na maioria dos trabalhos. Mostra alguma reflexão crítica sobre as desenvolvidas e decisões tomadas. Evidencia muito bom domínio de técnicas do esboço.	Frequentemente procura, formula ou reformula problemas de um modo independente. Experimenta e explora possibilidades constantemente e com ousadia (alarga e rompe limites) e frequentemente encontra possibilidades e soluções não esperadas. Mostra reflexão crítica sobre as experiências desenvolvidas e tomadas de decisão. Evidencia muito bom domínio de técnicas do esboço.
		20	30	40	50	60
60	CA4: Domínio de conceitos e de práticas de desenho de representação (em: estudos de desenvolvimentos, esboços, desenhos, diário gráfico, provas práticas)	Trabalhos sem qualidade	Regista com dificuldade o volume, o espaço, a profundidade, os valores lumínicos, textura e cor. Evidencia dificuldades na composição, Evidencia dificuldades no domínio de processos de síntese e transformação gráfica.	Regista com alguma correção o volume, o espaço, a profundidade, os valores lumínicos, textura e cor. Evidencia algum domínio da composição.	Regista com correção o volume, o espaço, profundidade, os valores lumínicos, textura e cor. Evidencia bom domínio da composição. Evidencia bom domínio de processos de síntese e transformação gráfica. Revela expressividade.	Explora criteriosamente os elementos estruturais da linguagem plástica e regista com muita correção o volume, o espaço, a profundidade, os valores lumínicos, textura e cor. Excelente domínio da composição. Domina com excelência processos de síntese e transformação gráfica. Mostra um grande poder expressivo e estilo próprio.
		20	30	40	50	60
20	CA5: Controla o seu processo de aprendizagem. Avalia e justifica o mérito do seu trabalho. (em: apresentações, diários gráficos, relatórios, textos e memórias descritivas)	Ausência de método de trabalho, não cumpre datas de entrega de trabalhos. É incapaz de explicar o que fez e porque fez.	Utiliza um método de trabalho muito incipiente, nem sempre cumpre datas de entrega de trabalhos.	Utiliza um método de trabalho estruturado, cumpre datas de entrega de trabalhos. Avalia as características e mérito do seu trabalho.	Utiliza um método de estruturado, cumpre as datas de entrega de trabalhos. Avalia as características e mérito do seu trabalho utilizando vocabulário específico, fundamenta satisfatoriamente as qualidades do trabalho.	Utiliza um método de estruturado e pessoal, cumpre sempre datas de entrega de trabalhos. Avalia as características e mérito do seu trabalho utilizando vocabulário específico, fundamenta com fluência as qualidades do trabalho explicando o processo e progresso referindo intenções, fontes e problemas encontrados.
		5	10	15	17	20