



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário – Como o Ensino das Artes Visuais pode contribuir a atender as diversidades?**

**Joana Manta Botelho**

Orientação: Professora Doutora Judit Vidiella Pagès

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

Relatório de Estágio

Évora, 2015

**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 Secundário – Como o Ensino das Artes Visuais pode contribuir a atender as diversidades?**

**Joana Manta Botelho**

Orientação: Professora Doutora Judit Vidiella

**Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

Relatório de Estágio

Évora, 2015



Fig.1 - **Barbara Kruger** – “Se não controlas a tua mente outra pessoa o fará”  
**Como interpretação da importância do acesso ao ensino em geral e ao das artes em particular**

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário – Como o Ensino das Artes Visuais pode contribuir a atender as diversidades?**

Este relatório surge no âmbito do mestrado de Ensino de Artes Visuais no Terceiro ciclo e Secundário desenvolvido na Universidade de Évora. Foi realizado em torno do desenvolvimento do meu posicionamento docente; teve como motor a investigação realizada em torno da análise dos alunos e de possíveis abordagens ao currículo (Teoria das Inteligências múltiplas, Janela de Johari, trabalho cooperativo, currículo oculto, cultura visual e material...), os conteúdos e as formas utilizadas para a transmissão de conteúdos nas aulas por mim lecionadas e a análise às aulas dos professores cooperantes a que assisti.

A diversidade é o elemento unificador do relatório. Pode ser um conceito de aplicação pedagógica a vários níveis: atende às crianças com NEE – Necessidades Educativas Especiais, permite analisar cada aluno e, conjugando análises, cada turma – tendo em conta as características que tornam cada criança única e inconfundível – sendo um recurso fulcral quando se procura diferentes abordagens ao currículo.

**Palavras-chave:** Diversidades, Identidades culturais, Currículo, Educação artística, Relatório de estágio, Relatório de Prática de Ensino Supervisionada.

**ABSTRACT**

**Report of Supervised Teaching Practice in Teaching Visual Arts in the 3rd cycle of Basic Education and Secondary - As the Teaching of the Visual Arts can contribute to meet the diversity?**

This report is part of the Master of Visual Arts Teaching for the Third Cycle and Secondary Education completed at Universidade de Évora. It was developed during my teaching positioning process. And it was based on the research that analyzed students and possible approaches to the curriculum (Multiple Intelligences Theory, Johari Window, cooperative work, hidden curriculum, visual and material culture...), as well as contents and forms used for content delivery in the classes I taught and was also based on the analysis of classes of cooperative teachers that I observed.

Diversity is the unifying element of the report. This concept may have a pedagogical application at many levels: it suits children with SEN (Special Educational Needs), allows the study of each student and also each class when combining analysis – taking into account the characteristics that make each student unique and different – and is therefore a vital resource when looking for different approaches to a curriculum.

**Keywords:** Diversity, Cultural identities, Curriculum, Artistic education, Report of stage, Report of Supervised Teaching Practice.



## **AGRADECIMENTOS**

Primeiro ao Paulo que incondicionalmente me apoiou, incentivou e cedeu muito do seu pouco tempo para rever este relatório. Sem ele teria sido impossível a conclusão deste mestrado.

Aos meus filhos Leonor e Jaime, sem disso terem noção foram uma das razões porque entrei aos 40 anos nesta aventura.

Ao meu sobrinho Francisco, ponto de partida deste relatório.

À Professora Judit Vidiella por tudo o que me ensinou.

Ao Joaquim por se ter tornado meu amigo e por ter feito tantos trabalhos comigo.

Ao Gonçalo pelas preciosas traduções.

CAPAS .....	1
AGRADECIMENTOS.....	01
RESUMO.....	02
ABSTRACT.....	02
ÍNDICE GERAL.....	03
ÍNDICE DE FIGURAS.....	05
ÍNDICE DE TABELAS.....	08
INTRODUÇÃO.....	09
<b>1. <u>POSICIONAMENTO DOCENTE E SEU DESENVOLVIMENTO</u></b> .....	<b>11</b>
1.1 Ponto de partida.....	13
1.2 Trajetória pessoal e subjetividade.....	14
1.3 Portugal e o ensino das artes.....	15
1.4 Diversidade individual e coletiva.....	18
1.5 Currículo.....	21
1.6 Posicionamento docente.....	25
1.7 O Professor/a e a diversidade.....	29
<b>2. <u>OLHAR A DIVERSIDADE</u></b> .....	<b>31</b>
2.1 Introdução ao tema da Diversidade.....	32
2.2 Escola Inclusiva.....	33
2.3 Diversidade dos alunos em contexto de sala de aula .....	35
2.4 Multiculturalidade.....	45
2.5 Corporalidade.....	46
2.6 Outros métodos pedagógicos .....	48
2.7 Currículo oficial.....	50
2.8 Currículo oculto.....	51
2.9 Cultura visual e Cultura material.....	52
<b>3. <u>PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM ESTREMOZ – PES</u></b> .....	<b>57</b>
3.1 Introdução à PES – Estremoz.....	58
3.2 Análise ao contexto escolar da Escola Secundária Rainha Santa Isabel em Estremoz.....	58
3.3 A Análise ao contexto da Prática de Ensino Supervisionada – PES.....	66
3.4 Análise às aulas assistidas do Professor Cooperante.....	70
3.5 Análise das aulas por mim lecionadas.....	71
3.6 Análise à cooperação com a comunidade escolar.....	75
<b>4. <u>PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM ARRAIOLOS – PES</u></b> .....	<b>77</b>
4.1 Introdução à PES – Arraiolos.....	78
4.2 Análise ao contexto escolar da Escola EB 23/ES Cunha Rivara em Arraiolos.....	78
4.3 Análise ao contexto da Prática de Ensino Supervisionada – PES.....	87
4.4 Análise às aulas assistidas do Professor Cooperante.....	89

<i>4.5 Análise das aulas por mim lecionadas.....</i>	<i>90</i>
<i>4.6 Análise à cooperação com a comunidade escolar.....</i>	<i>100</i>
<i>CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</i>	<i>105</i>
<i>CITAÇÕES ORIGINAIS DAS TRADUÇÕES LIVRES DO TEXTO.....</i>	<i>107</i>
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</i>	<i>108</i>
<i>WEBGRAFIA.....</i>	<i>110</i>
<i>ANEXOS.....</i>	<i>112</i>

Fig.1 - Barbara Kruger – *“If you don’t controll you mind someone else will”*

### **1. POSICIONAMENTO DOCENTE E SEU DESENVOLVIMENTO**

Fig.2 – Cabeça de Buda, templo em Ayutthaya, Tailândia – Julian Bound / National Geographic

Fig.3 – Barbara Kruger – *“Your Body is a Battleground”*

Fig.4 – PES – Arraiolos

Fig.5 – PES – Arraiolos

Fig.6 – Howard Gardner – Teoria das inteligências Múltiplas (2011)

Fig.7 – Howard Gardner – Teoria das inteligências Múltiplas (2011)

Fig.8 – Tim Walker

Fig.9 – Jeff Wall – *“Morning Cleaning”* – Pavilhão Mies van der Rohe, Barcelona

Fig.10 – Sexualidade

Fig.11 – Anúncio BENETTON

Fig.12 – James Marshall – *“Our Town”*

Fig.13 – Goya - *“3 de Maio de 1808 - Execução dos defensores de Madrid”*

Fig.14 – Adrian Piper – *“calling cards”*

Fig.15 – Jeff Wall – *“Outburs”*

Fig.16 – Pablo Picasso - *Lightpaintings*

Fig.17 – Jackson Pollock - Processo de trabalho

Fig.18 – Peter Zumthor – Capela de São Bento - *Sumvitg*, Suíça

Fig.19 – Patrik Brill/Bob and Roberta Smith – *“Art makes children powerful”*

Fig.20 – Patrik Brill/Bob and Roberta smith – *“I wish I had learnt to play an instrument, properly”*

Fig.21 – Artista negra a finalizar quadro de mulher branca aristocrata – Séc. XVIII

Fig.22 – Livraria Lello – Porto

Fig.23 – Trabalho individual

Fig.24 – Trabalho de grupo

Fig.25 – Autor desconhecido

Fig.26 – Joseph Wright Institute – *Derby*, Inglaterra

Fig.27 – Composição - Diversidade cultural – Minha autoria

### **2. OLHAR A DIVERSIDADE**

Fig.28 – José Fanha e João Abel Manta – *“Francisco”* – Edição apoiada pela Fundação Calouste Gulbenkian

Fig.29 – Francisco – Terapias alternativas

Fig.30 – Francisco – Terapias alternativas

Fig.31 – Francisco – Terapias alternativas

Fig.32 – Orquestra Gulbenkian

Fig.33 – Galáxia – Astronomia

Fig.34 – Moléculas do açúcar – Química

Fig.35 – Pina Bauch

Fig.36 – Charlie Chaplin – *“The Kid”*

Fig.37 – Bobby McFerrin

Fig.38 – Maria João

Fig.39 – Derby museums

Fig.40 – Jean-Michel Basquiat – “Notary”

Fig.41 – Yinka Shonibare – Cena vitoriana

Fig.42 – Frida Khalo – “La columna rota”

Fig.43 – Claude Cahun – “Combat de Pierre”

Fig.44 – Sebastião Salgado – Garimpo de ouro na Serra Pelada

Fig.45 – Jeff Wall – “Outburs”

Fig.46 – Faith Ringgold – Subway Graffiti #3

Fig.47 – Tim Walker – Marca Valentino

Fig.48 – Tim Walker – Perfume “Chérie” da Dior

Fig.49 – Publicidade ao Jardim Zoológico de Copenhaga

Fig.50 – Benneton – Publicidade

Fig.51 – Benneton – Publicidade

Fig.52 – Publicidade – Donativos

### **3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM ESTREMOZ – PES**

Fig.53 – Planta de localização – Google maps

Fig.54 – Corpo principal

Fig.55 – Espaço de convívio exterior

Fig.56 – Circulações cobertas exteriores

Fig.57 – Espaço de convívio interior/bar

Fig.58 – Fotografia aérea da localização da escola – Google maps

Fig.59 – Entrada principal

Fig.60 – Rádio escolar

Fig.61 – Exemplo de obra exposta

Fig.62 – Publicidade – ciclo de cinema

Fig.63 – Campo de jogos ao ar livre

Fig.64 – Espaço de convívio – dinâmica

Fig.65 – Espaço de convívio – dinâmica

Fig.66 – Espaço de convívio – dinâmica

Fig.67 – Sala de aula

Fig.68 – Aula do professor Domingos Isabelinho

Fig.69 – suporte físico

Fig.70 – suporte digital

Fig.71 – Apoio individualizado

Fig.72 – Explicação à turma

Fig.73 – Cooperação com a comunidade escolar – Poster “Problematizando”

Fig.74 – Cooperação com a comunidade escolar – Poster “Problematizando”

Fig.75 – Cooperação com a comunidade escolar – Menção Honrosa “Problematizando”

#### **4. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM ARRAIOLOS – PES**

Fig.77 – Fotografia aérea da escola – Google Earth

Fig.78 – Biblioteca – Relação escola/castelo

Fig.79 – Sala de aula – Relação escola/campo

Fig.80 – Pátio central – Circulação/Convívio

Fig.81 – Pátio central – Circulação/Convívio

Fig.82 – Circulações

Fig.83 – Rampas

Fig.84 – Biblioteca

Fig.85 – Bar/Refeitório/Espaço de convívio

Fig.86 – Biblioteca – Atividades

Fig.87 – Biblioteca – Atividades

Fig.88 – Trabalhos de alunos 7º ano – Vulcanismo

Fig.89 – Exposição de trabalhos de alunos

Fig.90 – Trabalho exposto

Fig.91 – Biblioteca – Divulgação

Fig.92 – Programa de orientação profissional

Fig.93 – Sala EDV 1

Fig.94 – Sala EDV 1

Fig.95 – Trabalho do aluno C

Fig.96 – Trabalho do aluno D

Fig.97 – Trabalho do aluno G

Fig.98 – Trabalho do aluno P

Fig.99 – Trabalho da aluna A

Fig.100 – Trabalho do aluno N

Fig.101 – Trabalho do aluno H

Fig.102 – Trabalho do aluno Q

Fig.103 – Trabalho do aluno J

Fig.104 – Trabalho da aluna N

Fig.105 – Trabalho da aluna I

Fig.106 – Trabalho da aluna B

Fig.107 – Trabalho da aluna E

Fig.108 – Apresentação *Powerpoint* da 1ª aula

Fig.109 – Apresentação *Powerpoint* da 2ª aula – para relembrar

Fig.110 – Juan Gris – Dixieland – Louis Armstrong – “Tiger Rag”

Fig.111 – Helen Frankenthaler – Minimalismo – Steve Reich

Fig.112 – *PowerPoint* – Enunciado do 1º exercício

Fig.113 – *PowerPoint* – Segunda parte do 1º exercício

Fig.114 – Execução do trabalho final – grandes formatos  
Fig.115 – Execução do trabalho final  
Fig.116 – Processo de trabalho  
Fig.117 – Exemplificações de formas de trabalhar o recorte  
Fig.118 – Apoio individualizado  
Fig.119 – Apoio ao grupo  
Fig.120 – Imagens utilizadas alusivas à audição  
Fig.121 – Livro 1 “40 Poemas à Terra e à Água”  
Fig.122 – Livro 2 - Capa - “40 Poemas à Terra e à Água”  
Fig.123 – Livro 2 “40 Poemas à Terra e à Água”  
Fig.124 – Livro 2 “40 Poemas à Terra e à Água”  
Fig.125 – Sala 2 – Casa do Arcos  
Fig.126 – Sala 1 – Casa dos Arcos  
Fig.127 – Sala 3 – Casa dos Arcos  
Fig.128 – Sala 3 – Montagem da exposição na Casa dos Arcos – Circunferências e triângulos  
Fig.129 – Sala 3 – Montagem da exposição na Casa dos Arcos – Circunferências e retângulos  
Fig.130 – Sala 3 – Montagem da exposição na Casa dos Arcos – Circunferências e quadrados  
Fig.131 – Sala 3 – Montagem da exposição na Casa dos Arcos – Quadrados

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1 – Adaptação das ideias de Dewey elaboradas por Vasconcelos.,2009: p. 3

Tabela 2 – Cursos disponíveis segundo Projeto Educativo 2014/2017 – Agrupamento de escolas de Estremoz

Tabela 3 – Médias 12º ano – Elaboradas com base no Relatório de autoavaliação – 2013/2014 – Agrupamento de escolas de Estremoz

Tabela 4 – Médias 11º ano – Elaboradas com base no Relatório de autoavaliação – 2013/2014 – Agrupamento de escolas de Estremoz

Tabela 5 – Médias 10º ano – Elaboradas com base no Relatório de autoavaliação – 2013/2014 – Agrupamento de escolas de Estremoz

Tabela 6 – Espaços da escola segundo Projeto Educativo 2013/2017 – Agrupamento de escolas de Arraiolos

Tabela 7 – Ofertas Escolares segundo Projeto Educativo 2013/2017 – Agrupamento de escolas de Arraiolos

Tabela 8 – Medidas para combater o insucesso escolar – Projeto Educativo 2013/2017 – Agrupamento de escolas de Arraiolos

Este relatório surge no âmbito do mestrado de Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do ensino básico e Secundário.

O 1º Capítulo incide sobre o meu processo de aprendizagem e o meu posicionamento docente, o 2º Capítulo é o desenvolvimento do tema central/fio condutor – A diversidade, o 3º Capítulo é a reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada (PES) na Escola Secundária Rainha Santa Isabel em Estremoz e o 4º Capítulo desenvolve a PES na Escola Básica e Secundária Cunha Rivara (EB 2,3/S) em Arraiolos.

Foi parte integrante deste mestrado uma análise de cada mestrando do seu percurso académico, de como tínhamos absorvido essa informação e de como esta tinha sido transmitida, procurando perceber qual o tipo de sistema de ensino utilizado em cada etapa escolar e académica. Apesar de ter feito psicanálise durante mais de 10 anos e de por isso já possuir algumas rotinas de autoanálise, esta foi uma das dificuldades que tive quando iniciei este relatório, porque foi pedido olhar-me de outra perspetiva; os meus sucessos e insucessos profissionais e de aprendizagem e a sua razão de ser. Conclui que as minhas qualidades e pontos fracos como aluna são o espelho do sistema de ensino com que contactei e da forma como se preparavam os professores. Na maioria dos casos, com a justificação dos currículos extensos, o professor demonstrava não ter tempo para estar atento a cada aluno e a turma era vista como um elemento e não como uma unidade de várias frações.

Tenho para mim que **“A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE”** (Freire, Paulo, 1970: p. 44) deve ser um conceito-chave para os que ensinam e aprendem e para todos os agentes envolvidos no sistema de ensino. Por esta razão é tão importante que o ensino não seja um sistema fundado na burocracia mas sim com o enfoque na transmissão e troca de conhecimentos professor/aluno, aluno/professor, aluno/aluno, aluno/comunidade e em que quem exerce mais autoridade tente sempre encontrar formas de ensinar e de cumprir os currículos adequadas às características únicas de cada turma, em que o todo é a construção de várias individualidades, os alunos. Uma das características essenciais do ser humano é a sua capacidade de se transformar ao longo da vida em consequência de inúmeros fatores: principalmente do contexto em que cada um se move, da sua capacidade de o analisar e se necessário manipulá-lo. Por esta razão considero tão importante a participação de todos os intervenientes no contexto escolar, sendo a individualidade uma mais-valia na construção do saber (Freire, 1970).

A educação permite criar novas visões do mundo, mas apenas se não for feita de forma autoritária, tendo como única fonte de informação o professor. Quando existe uma partilha de informação entre professores e alunos e entre os próprios alunos, conseguindo ser todos motores no contexto da sala de aula, os conteúdos programáticos podem ser re/construídos, criando-se novas visões sobre as temáticas abordadas, num verdadeiro processo construtivo de uma realidade inevitavelmente abrangente. No entanto, se o professor tiver apenas em conta o seu posicionamento, sem a capacidade de ouvir e atender a outros pontos de vista, a aprendizagem será sempre redutora.



Para elaborar este relatório tive que investigar metodologias/teorias que ajudem o professor na compreensão de cada aluno. Aprofundei a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner (1983), cujo objetivo é encontrar métodos de análise dos alunos de forma a colmatar as suas dificuldades utilizando as suas áreas de inteligência mais desenvolvidas. Também recorri à teoria denominada “Janela de Johari”, formulada pelos psicólogos Luft e Ingham (1955) que ajuda a perceber a relação que se pode estabelecer entre duas pessoas e as características individuais que se tornam ou não conhecidas entre um e outro ao longo desse relacionamento.

Encontrei metodologias menos convencionais que respondem a certas temáticas que pessoalmente entendo deverem ser abordadas particularmente no campo das artes visuais:

- Relativamente ao tema da corporalidade, a pedagogia ‘Queer’ baseada nos conceitos de Butler (1990)
- Para investir em trabalhos de grupo fomentando o sentido da partilha, cooperatividade e interdisciplinaridade, o “Trabalho de Projeto” [John Dewey (1859-1952)]
- A tomada de consciência da existência de um “Currículo Oculto” que deve sempre que possível ser trabalhado, para os alunos se tornarem mais conscientes de uma série de conceitos fundamentais para o seu desenvolvimento individual e em sociedade, não explicitamente referidos no currículo oficial, como por exemplo; racismo, diferença de género, tolerância/intolerância relativamente à diferença e a sexualidade
- A utilização da “Cultura Visual e Material” como ponte entre professor e alunos e como tomada de consciência da diversidade da cultura mundial

Apesar de **DIVERSIDADE** ser o tema central deste relatório, outras palavras-chave se veem relacionadas e por isso tiveram necessariamente de ser abordadas: **IDENTIDADE CULTURAL** – característica inerente a todas as pessoas e que toma diversas formas; **CURRÍCULO** – deveria ser reflexo da diversidade mundial, evitar a hermeticidade, permitindo que o professor atenda à heterogeneidade da turma e deveria também ser flexível, questionável, tendo em conta a informação vinda do exterior e o currículo oculto; **EDUCAÇÃO ARTÍSTICA** – área privilegiada na abordagem da diversidade cultural mundial, meio de expressão individual e/ou coletivo e potenciadora da autoconstrução; **PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA** – Análise do contexto educativo, das planificações que criei, da sua eficácia em contexto de sala de aula e análise das aulas dadas pelo Professor Cooperante.

## **1. POSICIONAMENTO DOCENTE E O SEU DESENVOLVIMENTO**

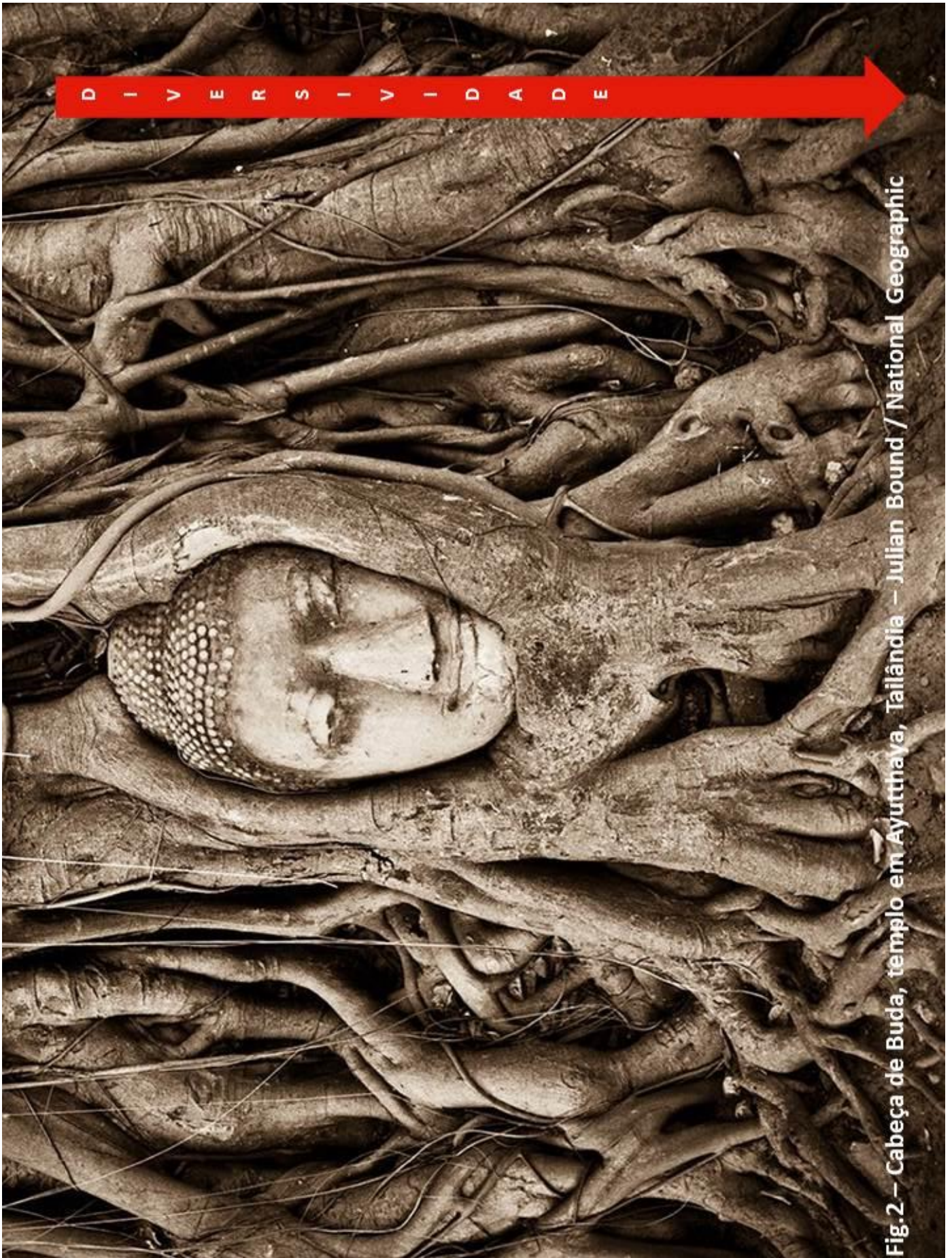


Fig.2 – Cabeça de Buda, templo em Ayutthaya, Tailândia – Julian Bound / National Geographic



## 1.1 Ponto de partida

Esta imagem parece-me ilustrativa não só do tema da minha tese – sobre a DIVERSIDADE (já que não é representativa da cultura ocidental, a única presente nos currículos oficiais) – mas também como metáfora do meu estado de espírito no início deste processo de trabalho: presa num emaranhado de informação ainda por organizar e pouco capaz de construir um posicionamento docente bem estruturado na área das artes.

Este trabalho é uma ferramenta que serve como início de um processo, para que eu consiga construir/estruturar a minha posição como docente, mas também como reflexo/estudo da minha própria identidade.

Hoje os professores têm que estar em permanente atualização e dominar temáticas muito para além dos currículos oficiais. Com todos os meios tecnológicos disponíveis e a informação a viajar a uma grande velocidade, é necessário estar atualizado. Os alunos são disso um reflexo, da possibilidade de acesso a toda a cultura mundial através dos meios tecnológicos. O professor não sabe tudo, sendo por isso necessário ensinar o aluno “a aprender a aprender” (Grinberg, Sílvia; Levy, Esther, 2009: pág 112).

Ser professor não pode ser considerado igual em toda e qualquer parte do mundo, já que países do terceiro mundo ou países mais desenvolvidos que Portugal, exigem posturas diferentes. Os recursos e o contexto mudam, exigindo por isso que o professor em cada parte do mundo seja aquilo que a sociedade em que leciona lhe exija.

## 1.2 Trajetória pessoal e subjetividade

### Percurso escolar e acadêmico

- Pré-escolar: educação pelas artes
- Primeiro ciclo: baseado nas artes, com lacunas noutras áreas. Trabalho por projetos, como por exemplo, produção de um filme com todas as suas etapas
- Segundo Ciclo: convencional, porque o enfoque era repetitivo e transmissivo; aulas de música no conservatório de música de Lisboa, com grande interesse na área do canto
- Terceiro Ciclo: convencional, porque o enfoque era repetitivo e transmissivo; estudos específicos, com frequência do curso de desenho da Sociedade Nacional de Belas Artes de Lisboa – Modelo acadêmico (Marin, 1998)
- Licenciatura em Arquitectura: Modelo expressionista que fomenta a identidade do arquiteto-génio e com apoio familiar que facultou a percepção da existência de outras referências
- Mestrado em ensino de Artes Visuais: pouca interdisciplinaridade com pouco investimento na prática do ensino das artes

### Família e contexto social

- Contexto e História familiar : diversidade muito presente – ascendência com profissões predominantemente focadas nas áreas das artes (pintores, arquitectos, professores de artes e músicos)
- Incidência de aprendizagens na área das artes plásticas e música
- Círculo de amizades: partilha de aulas de desenho e de música ao vivo ou gravada, aprendizagens contagiantes

### Origem do posicionamento docente a partir da análise da minha escolarização



Fig.3 – Barbara Kruger

Imagem como forma de demonstrar posicionamento político, ligação a artistas que utilizam a imagem como forma de transmitir mensagens – importantes durante a adolescência e idade adulta



### Posicionamento docente





### 1.3 Portugal e o ensino das artes

As contingências de ser professor mudaram muito ao longo do séc. XX, consequência dos sistemas políticos por que passámos. Na Primeira República (1910-1926) ganharam-se conceitos de liberdade que abrangeram a atividade dos professores, contudo foi um sistema politicamente instável com revoluções e contra-revoluções e essa situação refletiu-se no ensino, sem possibilidade de sedimentar adequadamente diretivas funcionais. Seguiram-se uma ditadura militar, uma ditadura nacional e o Estado Novo (1933-1974). Vivemos há 40 anos em democracia.



A época do Estado Novo pautou-se por uma estreiteza de pensamento muito acentuada, obrigando a que linhas rígidas fossem seguidas, sendo a liberdade muito condicionada, o que se refletia claramente no sistema de ensino, nomeadamente nos currículos, nas metodologias de aprendizagem e ensino.



No atual Estado democrático o ensino foi-se tornando mais dinâmico e aberto à liberdade individual (tanto do professor como do aluno, tomando possível adotar inúmeras formas de ser professor).

No séc. XX finalmente as mulheres encontraram em igual número ao dos homens o seu lugar nas escolas, como professoras e como alunas; as escolas passaram a ser mistas, multiculturais e mais ainda recentemente integram alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Fig. 4 e 5 – PES – Arraiolos

A prática como meio para interiorizar conhecimentos

D I V E R S I D A D E

Todas estas alterações exigiram tempos de adaptação, hoje estes temas de que falo já nem são conhecidos na maioria dos casos pelos alunos e são esquecidos pela maioria dos professores.

Uma das grandes mudanças no sistema de ensino baseia-se em qualquer coisa que nos parece natural, mas para a qual foi preciso muito batalhar para alcançar, a partilha/troca de conhecimentos.

Hoje a aprendizagem já não se faz de forma unilateral, não é apenas o professor que debita matéria sem esperar reação. Antes pelo contrário, essa reação é fundamental por inúmeras razões:

- Ajuda o professor a perceber se está a fazer chegar a informação aos alunos de forma eficaz.
- Coloca os alunos numa posição de atores sem se esconderem, aprendendo a expor-se sem medo.
- O professor aprende também com esta troca, anulando a forma autista de ser professor em tempos idos.

Cabe ao professor proporcionar a aprendizagem de quatro capacidades fundamentais para se viver no mundo de hoje e para que a identidade seja construída ao longo da vida sem parar no momento em que se sai do sistema de ensino: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comunidade, aprender a ser.

Sabemos que é improvável voltar a sistemas ditatoriais, no entanto estamos sujeitos às políticas de direita que têm tido nos últimos anos um efeito devastador no ensino das artes. Cada vez mais o Português e a Matemática (aos quais não retiro importância) se têm vindo a sobrepor à maioria das outras disciplinas, principalmente às artes em geral e às artes plásticas em particular.



É recente a formação de professores de artes nos vários ciclos. Quando eu acabei o curso de arquitetura há cerca de 16 anos, podia candidatar-me sem nenhuma formação adicional ao cargo de professora, no 2º, 3º ciclo e secundário. Hoje parece-me que esta vertente obrigatória de profissionalização no ensino das artes tem o seu valor, no entanto reduz o número de anos de estudo de prática nas artes já que, para ingressar pela via ensino, bastam 3 anos de formação contra os 5 de há 16 anos atrás.

A disciplina de didática tornou aos meus olhos muito clara a importância do papel de professor de artes, que (ao fim de tantos anos a praticar arquitetura) eu tinha decidido incorporar. A noção da importância do domínio de certas práticas ligadas à arte bem como a importância do domínio da teoria em que as artes assentam, era algo que eu tinha em mim guardado, mas no qual nunca tinha verdadeiramente pensado (uma tomada de consciência aos 40 anos).

A disciplina de didática ajudou-me a organizar o pensamento e a perceber o longo caminho que me falta percorrer, apesar de muitas bases terem sido abordadas (planificações, metodologias, conceito de cultura visual, correntes de educação artística, necessidade de ligação do ensino a contextos sociais e educativos, interdisciplinaridade, combate às metodologias inadequadas tradicionalistas, ...) como a importância do estudo da “cultura visual destinado a profissionais de diferentes âmbitos que desejam estudar e investigar as trocas e a influência da cultura visual nas sociedades contemporâneas.”<sup>1</sup> (Hernández, Fernando, 2002: pág. 130). Só a prática permite verdadeiramente incorporar estes conceitos.

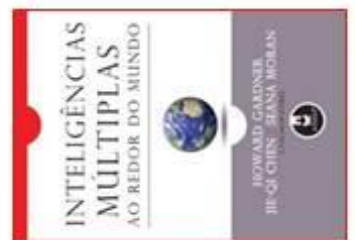
D  
I  
V  
E  
R  
S  
I  
V  
I  
D  
A  
D  
E



As inteligências múltiplas (Gardner, 2011) podem ser analisadas individualmente, sendo que cada categoria está mais ou menos presente em cada indivíduo e não podem ser observadas de forma estanque porque a cultura (onde se inclui a cultura visual), varia consoante o contexto familiar, contexto social, possíveis necessidades educativas especiais, nacionalidade, género, etnia, sexualidade, local de residência, interesses pessoais, amizades, posicionamento político, etc. Tudo influi no percurso individual, na construção de cada indivíduo como ser único e inconfundível e potencializa certos tipos de inteligências em detrimento de outras.

O professor tem que estar atento a cada aluno, tirando partido das suas potencialidades para minorar as suas dificuldades.

## 1.4 Diversidade Individual e Coletiva



**Fig.6 e 7 – Howard Gardner (2011)**  
Teoria das inteligências múltiplas  
Esta temática pode ser abordada através de diversos pontos de vista

**Todas as referências anteriormente apontadas fazem cada indivíduo único, influenciam diretamente os interesses pessoais/preferências, direcionam para determinados modelos e indicam uma possível trajetória de vida/posicionamento.**

No meu caso se por um lado me influenciou na escolha da Arquitetura como profissão, afastou-me da área da pintura e do desenho (artes plásticas), por as referências, sem intencionalidade, se terem tornado opressoras.

**No entanto, a familiaridade, a capacidade de análise e de fruição de cultura visual são aptidões que adquire em contexto familiar e de que a escola a todos deveria dotar. As disciplinas de artes plásticas são as mais aptas a transmitir estas capacidades. Utilizando a interdisciplinaridade para as fortalecer.**

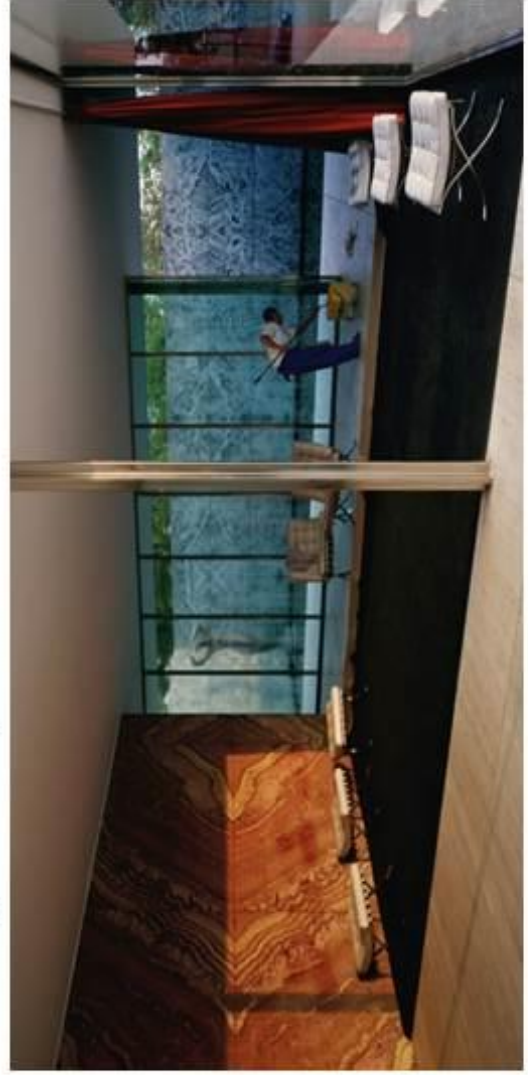
D I V E R S I D A D E



Fig.8 – Tim Walker - Cultura geral que permite uma análise Intertextual – «Conto da princesa e da ervilha» de Hans Christian Andersen

Fig.9 – Jeff Wall – “Morning Cleaning”

Pavilhão Mies van der Rohe, Barcelona – Referências arquitectónicas cruzadas com referências do campo da fotografia e referências de condição social





A educação artística tem a responsabilidade de incentivar cada aluno a pensar de maneira reflexiva sobre a sua identidade. Se associada à interdisciplinaridade (português, educação física ...) pode contribuir de forma mais sólida na construção do “Eu”.

A identidade solidifica-se na mesma medida em que se transforma, através dos conhecimentos, do olhar, da forma de interpretar, comunicar, produzir/representar ...



Fig.10 – Sexualidade

Ainda pode resultar num estigma quando na realidade não se baseia numa escolha mas sim na identidade única e incontornável de cada um.

Fig.11 – Anúncio BENETTON

Utilização de imagem como apelo à compra, utilizando o impacto que poder ter a multiculturalidade.

D I V E R S I D A D E

## 1.5 Currículo

Os currículos das disciplinas artísticas deveriam ter em conta:

- Diversidade nas formas de ensino, potenciando a capacidade de aprendizagem individual e coletiva
  - Demonstração da importância da abordagem das temáticas no desenvolvimento pessoal e coletivo
- A organização desses currículos é muito linear, pouco interdisciplinar e pouco maleável. As temáticas são estereotipadas, sem ter em conta a diversidade cultural e a impossibilidade (e não desejável) de homogeneidade de alunos na constituição de turmas.

A capacidade do professor de subverter esta linearidade sem perder o fio condutor e conseguir ser livre de preconceitos, é determinante para a eficácia do ensino.

Cabe ao professor ajudar na compreensão do quão exigente é o trabalho até atingir a capacidade de materializar o pensamento – Ligação mão/pensamento – materialização de ideias.

Só tendo em conta estes factores se pode vir a concretizar o objectivo que todos esperam das artes, na construção de uma identidade individual com base em conhecimentos adquiridos que não se limitem ao contexto social prevalecente.



Fig.12 – James Marshall - "Our Town" – Capacidade de interpretação de uma imagem não estereotipada



Fig.13 – Goya – "3 de Maio de 1808 - Execução dos defensores de Madrid" – Capacidade de entender contexto da obra – contexto histórico – artista e seu posicionamento, neste caso político



Todas as disciplinas do ramo das Artes Visuais – Educação Visual, História da Arte, Geometria Descritiva, Desenho – têm o seu objectivo.

Os alunos adquirem determinadas capacidades tais como:

**interpretação, produção/representação, comunicação, pensamento crítico e reflexivo.**

Ficam habilitados a seguir uma via artística mas, não menos importante, dotados da capacidade de saber olhar e interpretar tudo o que diz respeito à cultura visual.

Nesta perspectiva e para que a capacidade de interpretação seja eficaz a interdisciplinaridade é fundamental.

Segundo Marin (1998) é possível categorizar as formas de ensino das artes cronologicamente, sendo que elas se acabam por cruzar. Cada corrente serve um determinado objetivo, esse efetivamente mais presente num determinado momento histórico. Hoje as correntes cruzam-se, pode utilizar-se cada uma delas tendo em conta os objetivos pretendidos. **Atelier de Artista** - Privilégio o manuseamento dos materiais e a prática, **Academicista** – Domínio da representação figurativa, **Bauhaus** – Expressividade dos elementos básicos da linguagem plástica, **Génio** – baseado na criatividade, na inovação e na autoaprendizagem. (Marin, 1998: pág. 31)<sup>2</sup>

## D I V E R S I D A D E

Dear Friend,

I am not here to pick anyone up, or to be picked up. I am here alone because I want to be here. Alone.

This card is not intended as part of an extended flirtation.

Thank you for respecting my privacy

Fig.14 – Adrian Piper - "calling cards"

Capacidade de interpretação e empatia para com o artista e ironia de género sobre o papel das mulheres nos espaços públicos



Fig.15 – Jeff Wall – "Outburs"

Capacidade de interpretação – posicionamento político e social da imagem

**Geometria descritiva** – Aprendizagem da visualização no espaço através de representações em suporte físico e capacidade de representação sem o objecto real. Fundamental para um mecanismo mental eficiente, que se traduz na relação entre mão e pensamento. Em determinadas áreas como a arquitectura ou o design é uma ferramenta que é fundamental dominar.

**História da Arte** – O currículo oficial é culturalmente tendencioso e de alguma forma preconceituoso (predominância da cultura ocidental), sempre com um enfoque cronológico e linear, sem cruzar acontecimentos históricos culturais de diferentes épocas e de outras culturas, sendo a atualidade sempre tratada de forma superficial.

É fundamental dar enfoque à diversidade, apresentando-a como uma das características centrais do ser humano, como indivíduo e ser social. No fundo, não só habilitar a distinguir o Renascimento do Barroco, por exemplo, mas também dar a conhecer as relações intertextuais entre estilos, épocas, lugares e autores.

**Desenho** – Muito convencional. Urge agilizar a ferramenta que é a mão (no caso de alunos com NEE, adoptar estratégias alternativas).

A criatividade deve ser alimentada de forma a que o aluno veja o reflexo do que sente no seu trabalho. No entanto isto só será visível para o próprio – e assim compensatório – se uma série de capacidades forem primeiro trabalhadas, caso contrário o resultado será o oposto do que se deseja, ou seja, a frustração.



Fig.16 – Picasso –  
*Lightpaintings*  
Ligação pensamento-mão



Fig.17 – Jackson Pollock –  
Processo de trabalho –  
Ligação pensamento-mão

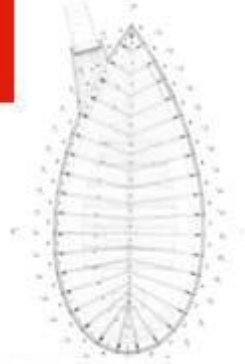


Todas as disciplinas ligadas às artes visuais têm o seu papel no crescimento de cada indivíduo, pelo que é fundamental estar atento às diversas dificuldades e faculdades de cada aluno potenciando e encaminhando cada um num sentido que o torne mais consciente do que é e das capacidades que detém, muitas vezes inconscientes, por acumulação de muitos anos de frustração nas disciplinas das artes visuais.

O crescimento de cada um parte também do crescimento do grupo, das ligações, da capacidade de interação e da produção conjunta.

D I V E R S I D A D E

Fig.18 – Peter Zumthor, capela de São Bento – Sumvitg, Suíça  
Suportes de linguagem como ferramenta para a criação de espaço. Pode aplicar-se a qualquer área artística; há que ter em conta que vão mudando os suportes de linguagem e o produto



## 1.6 Posicionamento docente

Apesar da estrutura escolar estar predefinida e ser comum a todas as escolas em Portugal, é verdade que o contexto social em que a escola se insere obriga a que o professor não possa ser rígido nas suas abordagens, ele tem que se adaptar à escola, à turma e a cada aluno.

Em Portugal as escolas, apesar de se inserirem em zonas que provavelmente têm comunidades escolares com alguma homogeneidade, estão longe de na realidade o serem, pois escola é sinónimo de heterogeneidade. No entanto, por comparação com países como os EUA ou Espanha, Portugal pode considerar-se possuidor de uma população relativamente homogénea, pelo facto de ser uma pequena e antiga nação.

Por isso, no caso do nosso país, parece-me correto a existência de currículos, apesar de serem extensos, principalmente quando chegamos a disciplinas que exigem exame nacional (ex: geometria descritiva) o que limita a diversidade de abordagens, por ser necessário um ritmo muito acelerado. Alega-se que os professores são livres de utilizar metodologias próprias, sabendo no entanto que estas, na sua maioria, exigem tempo, tempo esse não disponibilizado (porque são mais morosas, porque os alunos não estão habituados e necessitam de tempo para com elas se familiarizarem,...)

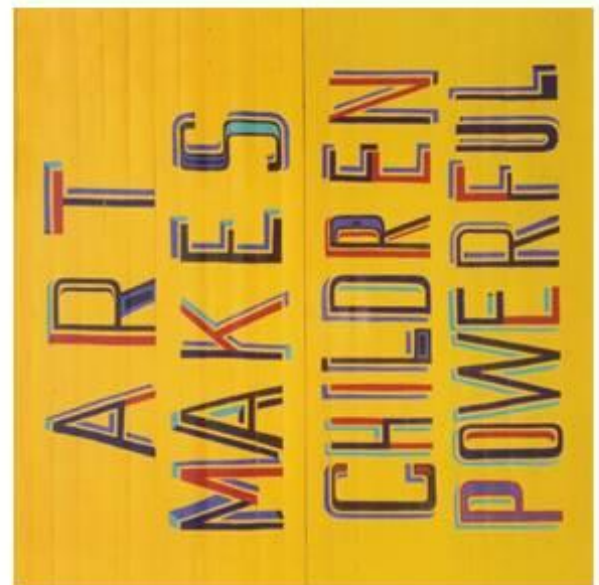


Fig.19 e 20 – Patrik Brill/Bob and

Roberta smith

O poder que tem a arte de enriquecer cada indivíduo, é tanto mais forte quanto mais cedo a criança aprender a confrontar-se com as diversas manifestações artísticas existentes.



Cada professor deve ter uma forma individual de transmitir as temáticas a abordar. Um bom professor utiliza a sua forma pessoal de ensinar (instintiva e trabalhada ao longo dos anos de serviço), adaptando-a ao contexto (ano, escola, turma, alunos). O conceito de pós-modernismo na educação, pode aqui ser referido, já que consiste em ter em conta que não existe apenas um ponto de vista sobre uma temática, ela pode ter várias perspetivas, não se inviabilizando entre elas mas sim completando-se. Basta ter presente a mistura de culturas hoje evidente na generalidade dos países para que se defenda a necessidade de a trazer e trabalhar no contexto de sala de aula para que assim todos os alunos se vejam representados.



Fig.21 – Artista negra a finalizar quadro de mulher branca aristocrata - 1ª metade do séc XVIII - possivelmente resultado de escola Brasileira – O conceito de pós-modernismo poderia pegar nesta imagem como referência.



Fig.22 – Livraria Lello – Porto – Contexto informal

D I V E R S I D A D E

Os currículos têm diversas abordagens possíveis e devem ser exploradas pelo professor. Podemos aqui referir alguns enfoques e abordagens já descritos por diversos autores, sem no entanto com esta descrição pretender anular outras, como a capacidade de improviso de cada professor. Todas estas formas devem levar o aluno a perceber que o ensino não é estanque, a aprendizagem é feita ao longo de toda a vida e as metodologias devem ser adaptadas a cada contexto, nenhuma invalida a posterior utilização de outra.

**A) Comunidades de aprendizagem** – Aprender com quem não é professor acerca do contexto social em que a escola se insere.

**B) Aprendizagem cooperativa** (pequenos ou grandes grupos) – Interiorização do conceito de vida em sociedade, através da partilha de ideias, discussão de temas, defesa de posicionamentos, respeito pelo outro...

**C) Trabalho de projeto** – Assente num determinado numero de princípios ordenados: intenção, situação – problema, ação, real experiência anterior, investigação científica, integração, prova final, eficácia social.

**D) Trabalho individual** – Aprender por metodologias individuais através de investigação, podendo posteriormente partilhar o saber adquirido.

**E) Ensino convencional** – O Professor transmite o seu saber à turma idealmente com troca de posicionamentos aluno/aluno, aluno/professor.

**F) Educação Formal e Informal** – Dentro e fora do contexto escolar.



Fig.23 – Trabalho individual



Fig.24 – Trabalho de grupo



“A educação artística depende de três fatores : estudo de trabalhos artísticos, contacto directo com obras de arte e compromisso com a prática das artes” (Road map for arts education)<sup>3</sup>. Para que este três elementos sejam viáveis é necessário não limitar as aulas ao contexto da sala de aula, saídas a museus ou outras organizações são fundamentais. É necessário o professor estar em contacto constante com o mundo das artes, manter-se atualizado para transmitir a informação com segurança tendo em conta as manifestações mais recentes (sem nunca perder de vista o passado).

Também é necessário estar ao corrente de outros acontecimentos a nível nacional e mundial, fatores que vão inevitavelmente refletir-se nas manifestações artísticas. No entanto a individualidade que é o professor (diversidade do corpo docente) vai refletir-se nos seus campos de interesse e simultaneamente no que vai considerar importante transmitir aos alunos.

Como o mundo e as manifestações artísticas são infinitas, a dispersão pode acontecer por parte do professor, considero por isso que o currículo oficial é uma ferramenta fundamental para existir um certo grau de uniformidade, mesmo que se lhe possa tecer uma série de críticas fundamentadas (tendo em conta que Portugal é uma nação com uma população relativamente homogénea, como já referi anteriormente).



Fig.25 – Autor desconhecido – A importância das saídas do contexto da sala de aula para o crescimento pessoal e para a apreensão das temáticas nela abordadas

Fig.26 – Joseph Wright Institute – Derby, Inglaterra - importância das saídas do contexto da sala de aula para o crescimento pessoal e para a apreensão das temáticas nela abordadas



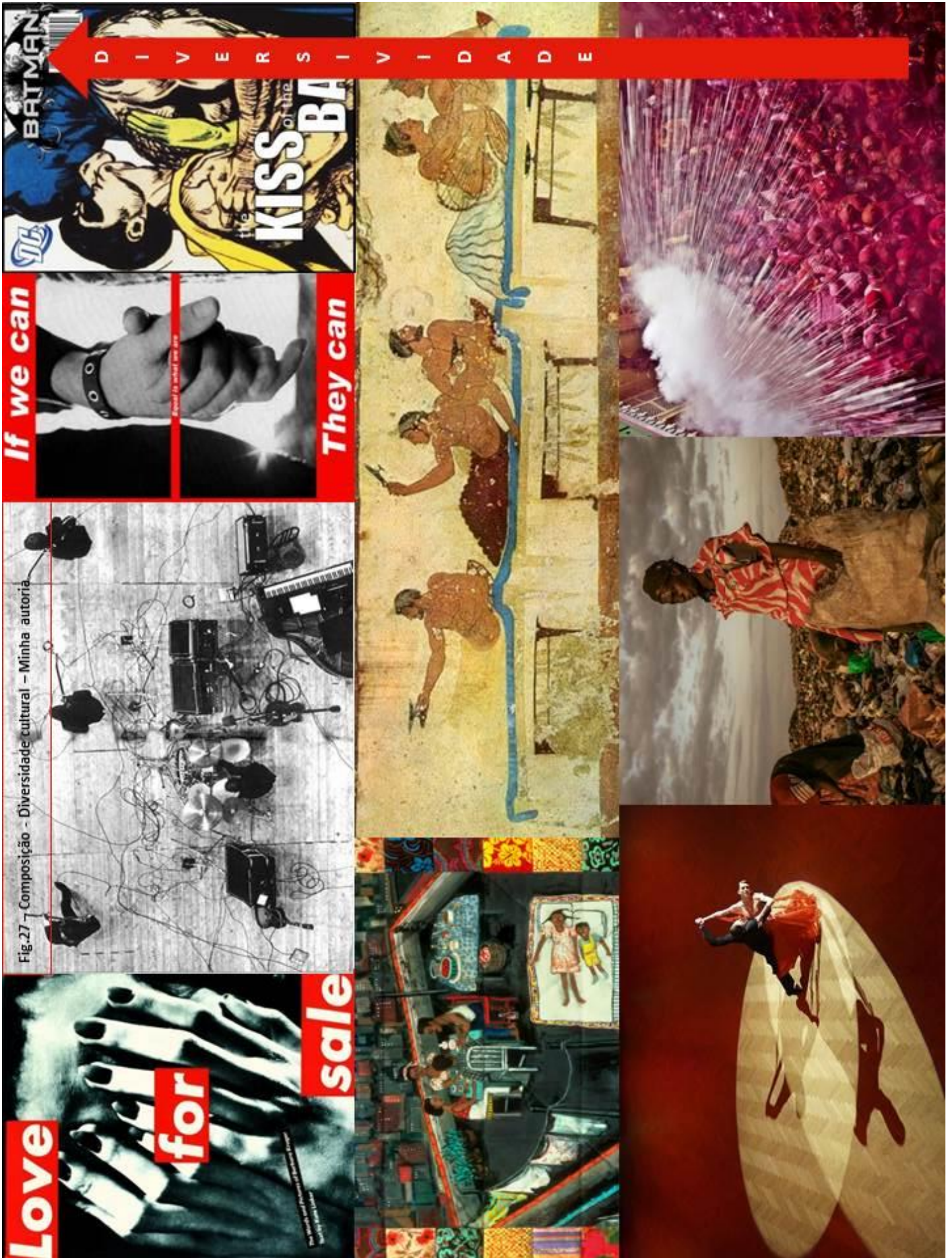
## 1.7 O Professor/a e a Diversidade

É inevitavelmente difícil para o professor conseguir empatia por todo o tipo de características que surgem nos estudantes, perceber o outro, quando diferente do que somos, pode ser uma tarefa difícil ou mesmo impossível. No entanto é necessário aceitar a diferença e encontrar estratégias de entendimento que permitam o desenvolvimento do ensino, assim, tem que se procurar aprender/ensinar tendo em conta a diferença. Se o professor tem dificuldade em incorporar certas características de certos alunos, também os alunos entre eles e relativamente ao professor sentirão essa dificuldade; cabe ao professor, se disso se aperceber, encontrar estratégias de mediação das relações, utilizando como metodologia central a partilha, podendo para tal utilizar os trabalhos em curso.

Uma das possíveis estratégias é a utilização da pedagogia crítica que tem como base promover a consciência crítica (Henry Giroux, em Martinez L.González, 2006/2007). Tendo em conta as várias vozes que se encontram numa turma – e as várias vozes que se encontram dentro de um só indivíduo – deve existir o cuidado de todas terem a oportunidade de ser ouvidas, apesar da inevitabilidade da sua confrontação. Devem ser rebatidos com as devidas justificações todos os posicionamentos segregadores, racistas, sexistas, etc, no fundo todos os posicionamentos que rejeitem a diferença.

D I V E R S I V I D A D E





## **2. OLHAR A DIVERSIDADE**

### 2.1 Introdução ao tema da Diversidade

Podemos analisar a diversidade de diversos pontos de vista:

- **Alunos** [família, origem social, interesses, amizades, genética, raça, ideologia, crenças/religião, sexualidade, predominância de determinado tipo de inteligências (Gardner, 1983) e necessidades educativas especiais – como perceber melhor cada aluno em particular e a turma em geral]
- **Contexto escolar** (a análise da PES mostra dois contextos diferentes, podendo no entanto existir muitos outros, dependendo do meio em que se insere a escola: cidade ou província, contexto social favorecido ou desfavorecido, entre outras variáveis)
- **Professores** (área de formação, antecedentes, história de vida, perfil pessoal e consciência das suas in/capacidades)
- **Disciplinas da área das artes visuais** (as metodologias e objetivos variam consoante o enfoque da disciplina)
- **Abordagens ao currículo oficial/currículo oculto** (dependem principalmente da capacidade de análise do professor, do contexto em que vai lecionar e da sua capacidade de interpretação dos conteúdos – quanto redutor – ou não – pode ser a existência de currículos na área das artes segundo a sua atual tipologia)
- **Abordagens pedagógicas** (consequência de todos os pontos acima enumerados)

A “Declaração Universal dos Direitos Humanos” vem trazer à luz uma série de princípios fundamentais que têm como objetivo atenuar as desigualdades numa sociedade em que todos os seus elementos devem:

- Ser autossuficientes
- Sentir-se realizados a nível social e cultural
- Ter oportunidade de participar ativamente na vida da comunidade – atividades culturais, artísticas, de recreio e lazer
- Ser educados tirando partido das suas potencialidades e ajudando a minimizar as suas dificuldades físicas e intelectuais

Assim sendo o conceito de diversidade deve ser aprofundado para que seja posta em prática a “Declaração Universal dos Direitos Humanos”. Na prática do ensino isto quer dizer que para ensinarmos todos os alunos não é possível abstrairmo-nos das suas diferenças, mentais e/ou físicas, caso contrário a discriminação estará sempre presente.

Relativamente ao contexto escolar fica demonstrado através dos capítulos de análise da PES deste relatório (Prática de Ensino Supervisionada) que as amostras podem ser múltiplas e consoante cada contexto o professor deve ter uma abordagem diferente, não podendo por isto manter-se agarrado a paradigmas estanques de atuação. A análise da minha PES mostra dois contextos escolares diferentes, grupos de alunos diferentes, com idades várias (mesmo dentro da mesma turma), alguns com particularidades facilmente percecionáveis (apesar do pouco tempo de convívio com a turma de Estremoz) e diferentes disciplinas a lecionar (geometria descritiva e educação visual).



Concluindo: não encontrei uma forma única de abordar os conteúdos; esta foi tomando forma de acordo com o que fui apreendendo dos alunos em geral. Houve necessidade também de individualmente expor os conteúdos de diversas formas consoante o interlocutor. Adotei uma postura reflexiva (Shön, 1983) revendo as minhas prestações, tomando consciência do que senti, do efeito das experiências pedagógicas, das ações e dos respetivos resultados nos alunos. Assim, de aula para aula, fui abordando as turmas de forma mais consciente do efeito ação/reação, sem retirar a espontaneidade inerente à minha forma de estar.

### 2.2 Escola Inclusiva



Fig.28 – José Fanha e João Abel Manta – Livro “Francisco” – Edição apoiada pela Fundação Calouste Gulbenkian – Livro dedicado ao meu sobrinho Francisco com paralisia cerebral – O livro faz transparecer muito do que se deduz sentir o Francisco, muitas vezes fechado em si por não conseguir expressar-se como os “normais” seres humanos, tendo a sua parte cognitiva completamente operacional

Ao pensar em diversidade a tendência é o enfoco na escola inclusiva, isto é, a integração em escolas regulares de crianças com NEE – Necessidades Educativas Especiais. Este tema é complexo e muito particular, obriga a quem o queira abordar de forma profunda a uma preparação que só é possível adquirir quando frequentadas aprendizagens específicas.

Apercebi-me que seria redutor, com os conhecimentos que tenho, apenas focalizar-me nas crianças com necessidades educativas especiais, até porque a temática de diversidade no ensino não se esgota neste domínio, sendo aplicável a todos os atores do contexto de escola e por conseguinte no contexto de sala de aula.

Considero no entanto ser minha obrigação começar por abordar a escola inclusiva, já que foi o assunto motor para a escolha do tema central do relatório. Por ter na família alguém com paralisia cerebral – o meu sobrinho Francisco – passei a estar atenta às necessidades específicas destas crianças e em como as escolas nem sempre estão preparadas para todo o tipo de crianças com deficiência.



Através da Declaração de Salamanca de 1994, define-se o conceito de escola inclusiva. Em Portugal o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro vem legislar as regras a seguir pelas instituições, obrigando a passar da teoria à prática os princípios da escola inclusiva. O objetivo será capacitar as escolas para reconhecer e acolher todas as crianças, independentemente das suas capacidades e ritmos de aprendizagem, possibilitando assim serem integradas em sociedade desde tenra idade. Para ser possível esta integração certas medidas têm vindo a ser tomadas ao longo dos anos (nem sempre com a celeridade ou eficácia desejada):

- Dotar as escolas de materiais e meios humanos específicos
- Tornar todas as escolas (e outro tipo de espaços) acessíveis – conquista do Decreto-Lei n.º 163/2006 de 8 de Agosto que alterou por completo as regras de projetar edifícios e espaços públicos
- Sempre que necessário deve ser facilitado o acesso a meios externos à escola que possam colmatar as falhas que esta apresenta
- Criação de currículos alternativos consoante a necessidade específica de cada criança com NEE
- Colocação das crianças com deficiência em turmas regulares sempre que se apresente como uma mais-valia para o seu desenvolvimento. No caso de não ser de todo possível, por necessitarem de recurso a centros específicos, facilitar a frequência a tempo parcial nas escolas regulares, construir um programa adequado às suas capacidades (currículo alternativo) e facultar acompanhamento específico.



Figs.29, 30 e 31 – Francisco – Terapias alternativas

Para tornar esta estratégia possível, dentro de certas escolas foram criadas unidades de ensino estruturado ou especializado, noutros casos foram convertidas em escolas de referência que respondem especificamente a determinados tipos de patologia. No caso da turma de Arraiolos um dos alunos do 8º ano tem um PEI, por se ter considerado que tem défice cognitivo. Aparenta ser uma criança normal e especialmente dotada no que diz respeito às artes visuais. No caso da escola de Estremoz duas crianças (gémeos) foram sinalizadas mas, por imposição dos pais, não foi possível iniciar um programa adaptado às suas capacidades o que torna as crianças extremamente inseguras porque não conseguem acompanhar o ritmo imposto pela restante turma.

As crianças são distribuídas da seguinte forma de acordo com o tipo de incapacidade/deficiência: cegueira e baixa visão (escolas de referência); surdez (escolas de referência); perturbações do espectro do autismo (unidades de ensino estruturado); multideficiências e surdocegueira (unidades de apoio especializado).

- **Escolas de referência** articulam o seu funcionamento com os serviços de saúde e segurança social, bem como a aplicação do reforço das equipas a começar na intervenção precoce (infância). Estas escolas estão dotadas de infraestruturas e meios humanos especificamente dirigidos para os alunos com cegueira/ baixa visão ou surdez
- **Unidades de Ensino Estruturado** aplicam metodologias de intervenção interdisciplinares que têm como finalidade a eficácia da aprendizagem e adaptação ao contexto escolar (mais à frente a interdisciplinaridade vai ser referida como uma mais valia no sistema de ensino), fazem adaptações dos currículos e das suas metas, ajudam à integração na vida em sociedade durante e após o período escolar
- **Unidades de Ensino Especializado** repetem os objetivos das Unidades de Ensino Estruturado, incluindo a valência das terapias, apoio psicológico e de orientação e mobilidade

Para encaminhar estes alunos é necessário uma intervenção particular para cada um, o que obriga a que primeiramente o aluno seja referenciado, posteriormente avaliado, para por fim ser criado um programa de intervenção específico. Os intervenientes deste processo incluem pais, professores, técnicos especializados e entidades exteriores à escola com valências que a escola não possui; surge neste sentido o **PEI – Plano Educativo Individual** que estrutura o ensino de alunos sinalizados e o **PIT – Plano Individual de Transição** nos 3 últimos anos da escolaridade obrigatória, se se considerar que as crianças têm necessidades educativas especiais de carácter permanente que os impeçam de forma clara de atingir os objetivos do currículo comum.

A área das artes e das restantes expressões (música e ginástica quando possível) são visivelmente importantes nestes contextos específicos, já que são as disciplinas que com mais facilidade as crianças podem frequentar, possibilitando assim a sua integração/sociabilização.

A educação visual e o desenho são áreas cujo currículo pode com certa facilidade ser adaptado a crianças com determinadas incapacidades e às quais respondem com elevado grau de satisfação e realização pessoal, sem prejuízo para os restantes elementos da turma. Pode ser necessário ter em permanência um professor especializado para dar apoio individual a cada criança e em colaboração com o professor residente encontrar uma forma de adaptar o currículo tornando-o acessível e o mais próximo possível do da restante turma.

### **2.3 Diversidade dos alunos em contexto de sala de aula**

A sala de aula é um meio heterogéneo. É possível ao professor perceber cada aluno se estiver atento durante o período em que priva com cada um e com a turma como um todo. Parece-me pertinente o ponto de vista que muitos defendem no que diz respeito à ignorância inicial da turma com a qual se vai trabalhar, no entanto este

“desconhecimento” não pode durar todo o tempo letivo, antes pelo contrário, é obrigação do professor investigar e perceber os alunos com quem está a lidar para melhor ensinar.

Neste sentido surge a “**TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS**” de Howard Gardner (1994). Não é uma teoria estanque e tem vindo a desenvolver-se constantemente, tanto pela mão do seu criador como pela de muitos estudiosos que nela se basearam para elaborarem os seus próprios estudos [com a colaboração de Gardner ou como independentes, p. e. Thomas Armstrong (2001)]. Esta teoria não invalida a necessidade de analisar (se se demonstrar necessário) o historial do aluno com todos os parâmetros que implica investigar: família, meio sociocultural, interesses, amizades, genética, raça, género, tendências sexuais e um aprofundamento das inteligências em que o aluno é mais ou menos dotado. Um maior ou menor domínio sobre cada uma das inteligências dita a forma como o aluno aprende, por isso é muitas vezes necessário perceber o seu domínio relativamente a cada uma delas para encontrar estratégias alternativas de transmissão de conteúdos, utilizando metodologias baseadas nas inteligências mais desenvolvidas para chegar àquelas em que o aluno encontra maiores dificuldades.

Como exemplo, se uma criança é especialmente dotada na inteligência linguística poderá perceber temáticas relacionadas com a matemática, a música ou a ciência através de histórias (Gardner, 1994). O desenvolvimento das inteligências depende de uma série de fatores: biológicos (que incluem hereditariedade ou fatores genéticos e possíveis lesões cerebrais), história de vida pessoal, referencial histórico/cultural, local de nascimento/crescimento, bem como o contexto familiar e o incentivo que este pode dar em determinadas áreas (Armstrong, Thomas, 2001: p.33). Não menos importante é o trabalho investido no respetivo domínio e a penetração na necessidade de desenvolver a capacidade pretendida.

Na primeira abordagem às Inteligências múltiplas (1994) o autor categorizou **6 INTELIGÊNCIAS**:

**1. Linguística** – A inteligência mais universal; a mais reforçada socialmente – sociabilização. A surdez inclusivamente não é impedimento para dominar esta inteligência já que ela está ligada não só à voz mas a outras formas de comunicação como a escrita, linguagem gestual e leitura de lábios. Esta inteligência “Consiste numa sensibilidade às diferentes funções da linguagem – as suas potencialidades para entusiasmar, convencer, estimular, transmitir informações ou simplesmente agradar” (Gardner, Howard., 1994: p.60). Existem profissões especialmente dependentes desta capacidade, como por exemplo escritores e políticos. As manifestações de habilidades neste domínio variam de cultura para cultura.



Fig.32 – Orquestra Gulbenkian – Inteligência musical, social e lógico-matemática

**2. Musical** – A inteligência musical é a que surge mais cedo no ser humano. Quando se encontra uma criança com talento superior aos demais, analisando-a pode chegar-se à conclusão que os fatores podem ser genéticos, ambientais ou até ambos. Os elementos centrais desta inteligência assentam sobre dois elementos, tom (ou melodia) e ritmo, sendo que consoante as culturas pode prevalecer um sobre o outro (p. e. na cultura africana verifica-se que o ritmo é predominante).

Esta teoria já está comprovada, por exemplo através método Suzuki, que consiste em acompanhar a aprendizagem da língua materna tanto falada como escrita/lida com a linguagem musical, através de instrumentos, escrita e leitura. A inteligência musical, tal como as outras, é passível de ser trabalhada, rebatendo o cliché de muitos pais e educadores de que há crianças que não têm ouvido e por isso é desnecessário aprenderem música.

A inteligência musical é instintivamente associada a outras:

- Desde a primeira infância que ao ouvir música a criança dança – inteligência corporal e cinestésica
- Os compositores têm normalmente domínio sobre inteligência espacial dominando assim a complexidade arquitetónica de uma composição (Gardner, Howard, 1994: p.98)
- Também a relação com a matemática é muito visível já que para entender ritmos é necessário dominar certas competências numéricas básicas
- A linguagem e a música são duas formas de comunicação com uma génese biológica possivelmente comum

Na PES de Arraiolos foi muito trabalhada a inteligência musical como forma de abordar a temática da audição associada à poesia visual; já em Estremoz, através da disciplina de geometria descritiva, a inteligência espacial e a lógico-matemática foram as que prevaleceram.

**3. Lógico-matemática** – Esta inteligência, em contraste com as descritas anteriormente, não se desenvolve através de um meio auditivo/oral mas sim através da ligação com o mundo dos objetos “ordenando-os, reordenando-os, avaliando a sua quantidade que a criança pequena adquire seu conhecimento inicial e mais fundamental sobre o domínio lógico matemático” (Gardner, Howard., 1994: p.100).



Fig.33 – Galáxia – Astronomia – Inteligência espacial e matemática Fig.34 – Moléculas do açúcar – Química – Inteligência espacial e matemática

Apesar de poder ser considerada universalista por não ter em consideração uma série de fatores como por exemplo condições sociais que rodeiam o conhecimento, estados emocionais, ... (Freedman, Kerry, 2003: p.76) a categorização de Piaget (1955) é utilizada por Gardner para sistematizar o desenvolvimento desta inteligência: sensorio motor, 0-2 anos (conhecimento prático dos objetos, aquisição da capacidade de reconhecer a existência de um objeto mesmo que não visível,...), pré operatório, 2-7 anos (por ser o início do pensamento simbólico as operações entre objetos são possíveis, mas ainda muito baseadas na intuição,...) e operatório concreto, 7-12 anos (operações concretas que permitem manipular mentalmente os objetos), operatório formal, 12-15 anos (último estágio de desenvolvimento a partir do qual se acumula informação, utilização de símbolos associada à capacidade de abstração,...). Segundo **Piaget**, existem 3 formas de incorporar conhecimento: por **acomodação** – transformação de conhecimentos prévios, por **assimilação** – acumulação de conceitos ou ainda por **rejeição** – rejeição de novos conceitos. Para o ser humano que vive a sua vida com profissões não diretamente ligadas à matemática esta não deixa de ser fundamental, mas o interesse pelos conceitos abstratos da matemática está naturalmente mais ligado a quem faz da matemática profissão. Relativamente ainda às crianças, encontram-se extremos opostos: crianças diagnosticadas com autismo que podem demonstrar genialidade numa determinada temática, sendo a matemática uma das possíveis, ou crianças que não vêm ordem no mundo e para quem por isso a matemática é uma área incompreensível.

- 4. Corporal e cinestésica** – “Característica de usar o próprio corpo de maneiras altamente diferenciadas e hábeis para propósitos expressivos assim como voltados para objetivos,..., tal como noutro tipo de inteligências conclui-se neste caso que duas aptidões surgem juntas, ..., são estas a capacidade a habilidade no uso do corpo para propósitos funcionais ou expressivos e a habilidade na manipulação de objetos” (Gardner, Howard., 1994: p.161). A prática desta inteligência encontra-se não apenas na utilização do corpo no geral (que ligamos aos desportistas) mas também na motricidade fina, com atividades que implicam minúcia, como por exemplo a prática do artesanato, entre outras.



Esta, como as outras inteligências, pode verificar-se muitas vezes associada a outras: à inteligência musical (capacidade de tocar um instrumento), ou à inteligência pessoal (representação – teatro). O autor mais uma vez relaciona o desenvolvimento desta inteligência com os estádios do desenvolvimento definidos por Piaget (1955).



Fig.35 – Pina Bauch – Dança – Inteligência corporal cinestésica

- 5. Espacial** – Não é fácil explicar os conceitos-base desta inteligência, isto porque abrange capacidades que apesar de serem descritas autonomamente trabalham em conjunto. "Capacidade de reconhecer exemplos do mesmo elemento, a capacidade de transformar ou reconhecer a transformação de um elemento em outro, a capacidade de evocar formas mentais e então transformar estas formas, a capacidade de reproduzir uma representação gráfica de informações espaciais e similares" (Gardner, Howard, 1994: p.137) ou ainda a capacidade de pensar em 3 dimensões.



Fig.36 – Charlie Chaplin – “The Kid” – Mímica/ representação – Inteligência corporal cinestésica

Intuitivamente associamos a necessidade de domínio da inteligência espacial à área das artes, nomeadamente da

arquitetura, podendo cair no erro de esquecer que nas ciências, principalmente nas ligadas à física e química, é necessário também esse domínio. Vejamos a capacidade de visualização da constituição dos átomos, de entender o universo: exige tanto da inteligência espacial como a elaboração de um projeto de arquitetura ou de trabalhos plásticos. Para trabalhar qualquer uma das áreas que referi é necessário o domínio desta “língua que são as 3 dimensões”. Se atentarmos noutras culturas, como os esquimós ou os povos do deserto, verificamos que é necessário nas tarefas quotidianas que lhes garantem a sobrevivência um domínio superior desta inteligência (p.e.: orientação numa paisagem inóspita).

No ensino é fundamental trabalhar esta aptidão sendo n entanto poucas as disciplinas que a tratam de forma consciente, contrariamente ao que acontece com as inteligências linguística, matemática, corporal e cinestésica (já a musical também é relegada para segundo plano). A geometria descritiva, que apenas alguns alunos frequentam, é aquela disciplina que claramente trabalha a 3ª dimensão. Esta inteligência poderia ser trabalhada mais profundamente na matemática, nos conteúdos relacionados com geometria, nas artes visuais até ao 9º ano e em disciplinas como as línguas através de textos que evoquem espacialidade – percursos, viagens, espaços,...

6. **Pessoal** – Relação do indivíduo consigo próprio e com aqueles com quem se relaciona. Como já referi sobre as outras inteligências, a cultura a que se pertence é condição direta para que esta inteligência se desenvolva de determinada forma, já que os códigos de relacionamento variam de cultura para cultura. Por vezes, se nos encontramos de visita a um país não ocidental, com referências culturais muito diferentes, a nossa inteligência pessoal é como se não estivesse desenvolvida, já que os nossos comportamentos instintivos podem ser considerados desadequados e até mesmo ofensivos (T. Hall, Edward, 1966). Esta inteligência é trabalhada intensamente por todos nós durante toda a vida, ao contrário de outras que podem ser utilizadas superficialmente e sem esforço de melhoramento, isto porque dela depende totalmente a nossa vida em sociedade e a nossa “relativa” aceitação para os outros e reflexivamente para nós próprios.

Surge mais tarde a divisão da inteligência pessoal em **interpessoal** e **intrapessoal**, a **naturalista** (capacidade de analisar e categorizar objetos e fenómenos da natureza) e a **existencial** (que tem como o base a capacidade de refletir sobre questões da existência, sobre conceitos como o infinito, o universo,...).

A teoria das inteligências múltiplas que descrevo não é certamente a única que tem como objetivo a análise das potencialidades e dificuldades de cada aluno. É de certa maneira pouco viável quando pensada para ser aplicada em permanência e a todos os alunos, pelo elevado grau de exigência relativamente à análise de cada um dos alunos, o que seria incrivelmente dispendioso em termos de tempo e dinheiro.

Fernando Hernandez (2003, 2004) refere-se a esta teoria como uma das “curas milagrosas” que não considera uma série de pontos de vista fundamentais como, por exemplo, a organização do currículo por disciplinas, compartimentação por idades, sentido e função do saber escolar, sexo, etc. No entanto parece-me uma teoria sólida para perceber os alunos e assim trabalhar os conteúdos explorando diversas competências e criando assim material que pode ajudar a uma maior diversidade das abordagens no contexto das aulas.

Existem dois denominadores comuns às várias inteligências: primeiramente é natural que as mais desenvolvidas em cada indivíduo não venham isoladas; o segundo é que as inteligências se vão desenvolvendo ao longo da vida, desde a primeira infância até à idade adulta, não sendo impeditivo se desejado ou se por qualquer motivo necessário desenvolvê-las após as etapas naturais do crescimento. As características que definem o aluno/turma devem ter influência na abordagem educativa adotada pelo professor, bem como as características que tornam o professor particular irão influenciar a forma como o aluno/turma aprende e interage.

Relativamente a este tema em particular podemos referir o modelo “ **JANELA de JOHARI**” formulado pelos psicólogos Luft e Ingham (1955) que demonstra que não temos acesso a tudo relativamente ao outro, e que o inverso também se verifica: “Há dimensões conhecidas por nós e pelos outros – **Zona Clara**, há dimensões conhecidas por nós e desconhecidas pelos outros – **Zona oculta**, há dimensões desconhecidas por nós e conhecidas pelos outros – **Zona cega** e por fim dimensões desconhecidas por nós e pelos outros – **Zona escura**” (Vieira, Helena, 2005: p.13). No binómio educador/educando, a relação destas janelas vai sendo re/construída ao longo do tempo de

acordo com a forma como cada parte vai percebendo o que se encontra em cada uma destas zonas. Numa primeira abordagem "O professor pode ser influenciado pelo aspeto físico do aluno, pela informação que tem da sua família, pela linguagem que o aluno utiliza, pela sua postura, tom de voz, etc. E o mesmo se passa em relação ao aluno. Também este tem uma percepção do professor que tende a influenciar o tipo de relacionamento existente entre eles." (Íbid: p.11).

As artes visuais são uma disciplina que se desenvolve em torno do conhecimento do outro e da análise do próprio. Daí a importância que tem o professor ir-se apercebendo das alterações que se vão dando nas zonas acima descritas, como estas transformações se refletem no que é produzido e assim ir planeando trabalhos que podem ser um fator de desenvolvimento individual e grupal, passando de meta em meta com maior domínio sobre o conhecimento do grupo que ensina e gerindo de forma mais controlada todas as relações dentro do contexto da sala de aula. O professor será mais bem-sucedido sempre que se derem as seguintes mudanças nas dimensões das zonas: a "zona clara" aumentar e for mais bem aceite por todos, mais alunos passarem a expor a sua "zona oculta" e reduzirem a "zona cega" e "zona escura". Naturalmente não se espera encontrar um desenvolvimento uniforme dentro da heterogeneidade da turma, daí a necessidade de um olhar atento sobre o produto do trabalho de cada aluno, da relação que o aluno estabelece com o próprio trabalho, com o dos colegas e com o professor.

Segundo os currículos oficiais é necessária a aceitação por parte dos professores de que há bases que todos os alunos devem alcançar para estarem dotados de capacidades necessárias para passarem a fases seguintes. Também para mim é clara a necessidade do domínio de uma série de competências nas diversas áreas de ensino (matemática, português, inglês, história e geografia, artes visuais, música,...) para uma saudável aprendizagem e vida em sociedade, no entanto considero que desta perspetiva oficial resultou um produto de uma certa ineficácia face aos ambiciosos objetivos a que se propõe.

No contexto de sala de aula das disciplinas relacionadas com as artes plásticas, todas as inteligências podem ser trabalhadas e de muitas formas, principalmente em educação visual e desenho, mas também na geometria descritiva e história da arte. O ambiente em que se trabalha, as metodologias e os conteúdos podem ter como objetivo pré-definido o exercício de algumas das inteligências anteriormente descritas. Exemplificando:

- A distribuição de mobiliário (em U, em grupos ou individual) –



Fig.37 – Bobby McFerrin – Cantor – Jazz – Música utilizada na PES de Arraiolos



Fig.38 – Maria João – Cantora – Jazz – Música utilizada na PES de Arraiolos



inteligência espacial e pessoal. Em Arraiolos trabalhei sempre com grupos de 4



Fig.39 – Derby museums – Faculta visitas guiadas a museus com intuito de levar as crianças a ambientes diferentes do escolar – potenciando aprendizagens variadas

- Exposição da “matéria” com o professor a efetuar o exercício e a mostrar exemplos de outros artistas – Inteligência pessoal e espacial. Exemplifiquei em Estremoz na disciplina de geometria descritiva os vários passos dos exercícios a resolver. Em Arraiolos mostrei diversos exemplos de artistas com abordagens diversas do mesmo tema. Nesta turma deparei-me com uma aluna que se recusou a desenhar, não por opção estética mas para fugir à necessidade de utilização de materiais riscadores optando por colagem. Penso que este episódio não teria tido lugar se os alunos estivessem habituados a exemplos bem conseguidos tendo como objetivo uma representação não realista mas mais expressiva
- Participação de pessoas externas à escola – Inteligência pessoal
- Alteração do local da aula (espaços públicos como museus, jardins, edifícios emblemáticos,...) – Inteligência espacial. Em Arraiolos realizou-se uma exposição dos trabalhos na Casa dos Arcos
- Música em contexto de sala de aula – Inteligência musical (quando passadas músicas que ajudem a assimilar cultura musical diferente daquela a que os alunos estão habituados durante períodos de trabalho individual ou para um trabalho específico). No trabalho de projeto partilhado pelos 3 mestrados o sentido que trabalhei foi a Audição utilizando uma música da Maria João e do Bobby McFerrin que percebi claramente ter causado muita estranheza na globalidade da turma (<https://www.youtube.com/watch?v=4boy-eXQBHg>) (21 de Maio de 2015)
- Em geometria descritiva – Inteligência espacial, inteligência matemática, inteligência corporal-cinestésica. Se os alunos não tiverem a capacidade de perceber os conceitos manuseando os objetos ou movimentando-se no espaço é porque não estão a perceber os conceitos, mas apenas a decorar
- A inteligência matemática é inevitavelmente muito trabalhada na geometria descritiva
- A inteligência espacial é trabalhada em todas as áreas plásticas; na representação, na visualização de exemplos e na experimentação de espaços
- A inteligência corporal-cinestésica pode ser trabalhada através da performance e através do desenho de ambientes

É expectável que este tipo de estratégias tornem os alunos mais livres no processo de trabalho pondo-os em contacto com uma cultura mais rica do que aquela que é transmitida quando utilizando apenas uma forma “convencional” de ensino (alunos distribuídos individualmente nas carteiras, trabalho em silêncio e individual, exposição apenas dos conteúdos curriculares).

Um dos temas abordados em Gardner (1993) consiste na importância dada em prolongar na idade disciplinas que exercitem os diversos tipos de inteligência, pelo simples facto de que facilitam a capacidade de relacionamento entre várias temáticas num momento da vida (adolescência) em que o aluno está especialmente permeável a fazer interligações, contrariamente ao que ditam os currículos oficiais, dirigindo de forma vinculada os alunos sem perceber se estes estão preparados para tal. Segundo a implementação do sistema internacional de avaliação PISA (Programme for International Student Assessment), apenas 3 áreas de ensino foram incluídas no estudo – ciências, matemática e português – de onde se conclui que o problema do afastamento das artes das áreas privilegiadas de ensino não se limita ao nosso país. No entanto a indústria cultural corresponde a uma área de enorme notoriedade e rentabilidade na economia de um país. Segundo a perspectiva de Anne Bamford (2007) – que partilho – para que o mercado artístico funcione e seja rentável é necessário inverter a visão de que só se é consumidor e produtor de arte a partir dos 18 anos. Uma criança já é consumidora e produtora de arte, para além de que é necessário formar as crianças e jovens adultos (não apenas na faculdade) para num futuro próximo e longínquo se manter este mercado a funcionar. Ainda segundo a mesma autora, está muito enraizada a ideia de que os conteúdos artísticos são passados através de contextos informais e fora dos currículos escolares obrigatórios, parecendo-me que por esta razão se cria uma clivagem entre as crianças com encarregados de educação com capacidade económica e consciência da importância destes conteúdos e todas as outras, o que resulta numa clara discriminação desde a infância.

As artes não podem ser limitadas apenas a uma disciplina (artes plásticas, música ou teatro) visto ser necessária a associação de inteligências para a compreensão das diversas temáticas nas artes em geral e nas artes plásticas em particular, daí a interdisciplinaridade ser fundamental para os conteúdos serem transmitidos e apreendidos.

A abertura dentro do contexto escolar é necessária para que a interdisciplinaridade seja uma constante, já que só assim os alunos, com a sua heterogeneidade de inteligências, têm a possibilidade de ver as temáticas abordadas de diferentes formas, utilizando cada disciplina e a forma de abordagem de cada professor para tirar partido das suas inteligências mais desenvolvidas, solidificar os conceitos pretendidos e reduzir as dificuldades nas inteligências nas quais se sentem menos capacitados. O professor de artes pode encontrar formas diversas de abordar os conteúdos de acordo com as dificuldades/facilidades encontradas dentro do contexto de cada turma utilizando para isso conceitos e metodologias de outras disciplinas.



Fig.40 – Jean-Michel Basquiat – “Notary” – burocracia ligada à sociedade atual

O neoliberalismo, ligado à ideia predominantemente economicista e de mercado livre, incentiva a que tendencialmente se valorize as disciplinas que se considera serem engrenagens para a movimentação de dinheiro, em detrimento de toda e qualquer disciplina associada a perspectivas mais humanizadoras como são claramente todas as que se encontram no ramos das artes. As artes plásticas em particular movimentam muito dinheiro, mas são poucos os que entram neste meio e por isso a educação para todos nesta área é negligenciada. Penso também que há a noção errada de que a formação é secundária na construção de uma carreira artística, ao contrário do que se pensa relativamente a um economista. Segundo Ken Robinson (2010) a vida baseia-se na organicidade e não na linearidade: os alunos de hoje têm que ser preparados para se saberem adaptar, contrariamente ao que ditam as políticas neoliberalistas de ensino vigentes. A vida está necessariamente dependente da capacidade de resolução de problemas, só possível se formos preparados para tal com uma educação polivalente e não com incidência apenas num número reduzido de disciplinas.

Uma das características da atualidade é a aceitação da multiculturalidade, a convivência de múltiplas culturas, também presente no contexto escolar. Apesar de no nosso país me parecer que o racismo já não prevalece, salvo raros casos, pode ser difícil dar a conhecer aquele que não se enquadra na cultura vigente. Aliás, mesmo dentro do que podemos considerar cultura vigente podemos encontrar muitas vertentes. Em Portugal, e no Alentejo em particular, existe uma reserva da maioria para com os ciganos, bem como dos ciganos para com a restante população, pois ambas as partes têm diferentes conceitos sobre a vida e de como vivê-la.



Fig.41 – Yinka Shonibare – Cena vitoriana – Troca de papel entre negros e brancos sinal de multiculturalidade

Dar a conhecer uma cultura particular “Não é: A assimilação pura e simples de alunos pertencentes a minorias culturais em nome de uma pretendida igualdade de oportunidades – A apresentação de outras culturas como um todo acabado, independente dos sujeitos reais que são os seus portadores – A introdução nos currículos de elementos fragmentados das culturas minoritárias – A organização de jornadas, semanas e festas, desligadas da programação anual e da vida quotidiana das escolas – A criação de aulas ou centros especiais para escolarizar os alunos de culturas minoritárias com o pretexto de responder melhor à diversidade. É sim: Preparar todos os alunos e cidadãos para viver em sociedades multiculturais – Pôr em questão a seleção cultural, pretendida mente representativa dos currículos escolares – Enfatizar a promoção das condições de intercâmbio e comunicação nas escolas mais do que potenciar as diferenças – Respeitar todas as culturas de forma crítica, com ânimo compreendê-las e criticá-las na sua globalidade complexa e dinâmica – Lutar ativamente contra as discriminações racistas e xenófobas a todos os níveis, estruturais, cognitivos, ideológicos, e logicamente de comportamentos e atitudes.”<sup>4</sup> (Barbero, Juan., 2004: p.3).

Aqui pode-se salientar a importância de trazer para o contexto da sala de aula artistas contemporâneos de outras culturas, nomeadamente das que eventualmente se veem representadas por alunos no contexto da turma com que se trabalha no momento. É importante não mistificar a diferença mas sim incorporá-la como mais uma das muitas que podem conviver num mesmo contexto. É possível que os alunos não se apercebam de que é a razão para que determinado artista esteja a ser abordado. Na PES de Arraiolos tentei trazer à luz uma série de artistas que trabalhavam a poesia visual de formas muito diversas. Através de um pequeno filme que montei associei músicas e artistas contemporâneos entre si, alguns que trabalham/vam de forma muito contrastante com as temáticas curriculares ([https://www.youtube.com/watch?v=RK-D1Q8\\_3R8&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=RK-D1Q8_3R8&feature=youtu.be)) (29 de Maio de 2015).



### 2.5 Corporalidade

A sexualidade também é uma temática atual recorrente e importante abordar, já que para além da questão de gênero se pode encontrar uma múltipla variedade de tendências sexuais, que vão da heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade até à transexualidade. Cada vez mais cedo as crianças e os adolescentes tomam consciência das suas tendências sexuais, no entanto a aceitação está longe de ser consensual e crianças não heterossexuais continuam a ser um alvo de preconceito e discriminação. É necessário desconstruir aquilo que por muitos é considerado “anormalidade”. Neste domínio relacional, o contexto de sala de aula é propício à abordagem destas temáticas de forma controlada, não sendo obrigatória a exposição de quem se sente diferente, mas trazendo a temática da corporalidade e das muitas formas que pode tomar, dando para isso referências diversas. As disciplinas de artes são propícias à desconstrução dos mitos que dizem: por se ser diferente do que é “normal” é-se “anormal”.

O professor pode trazer a temática da corporalidade para a sala de aula e no decorrer dos trabalhos relacionados com o tema ajudar a desconstruir o estigma ainda vigente da diferença (como fez a minha colega de mestrado Helena Merlin Nobre, que se focou no corpo como temática), já que cada um pode expor-se e os alunos irão certamente chegar à conclusão, sem quase se aperceberem, de que são diferentes entre si, mesmo aqueles que se imaginavam como iguais.

Por outro lado, o conceito de “normalidade” presente na sociedade pode ser limitativo, impeditivo de viver livremente, que é o que todas as crianças e adolescentes ambicionam, mesmo sem disso terem plena consciência. Para inverter este sentido é vantajoso o recurso a artistas de referência que deixem transparecer através da sua obra e história de vida as suas características particulares, p.e.: Andy Warhol (homossexual, estrela do movimento “Pop art”), Frida Khalo (bissexual, particular forma de viver a vida, débil condição física utilizada como fonte de inspiração), Robert Rauschenberg (homossexual),

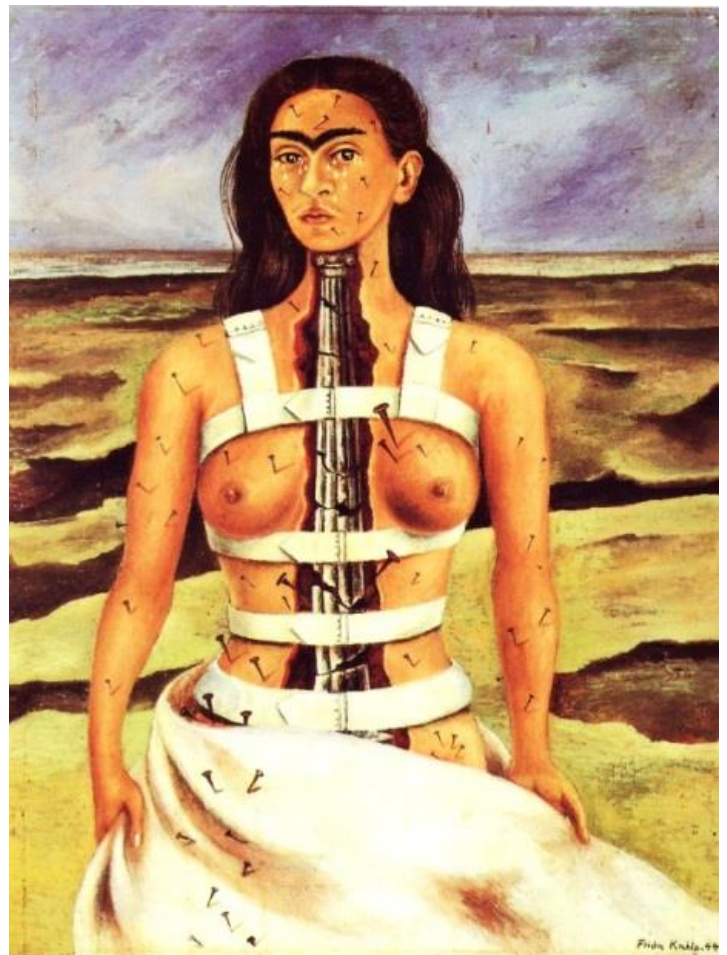


Fig.42 – Frida Khalo “La columna rota” – Corpo como tema central do trabalho

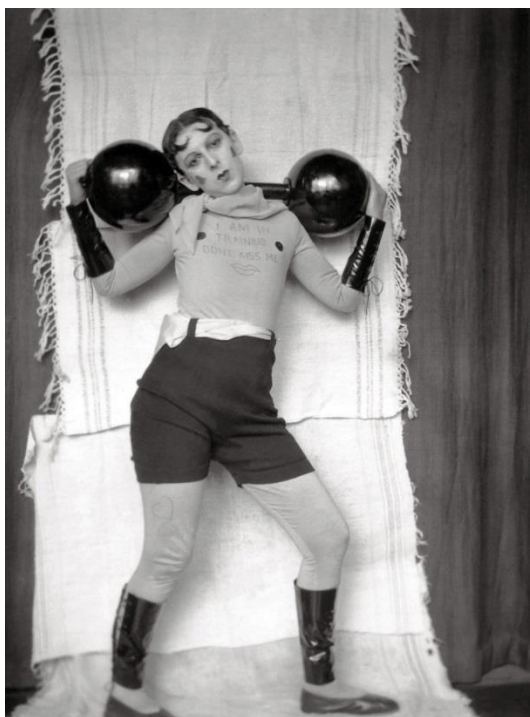


Fig.43 – Claude Cahun “Combat de Pierre” – Imagem que faz alusão através da posição e adereços a questões de gênero/sexualidade

Basquiat (negro), Yonamine (negro), Yinka Shonibare (*remakes* de cenas vitorianas com um negro como figura central), Toulouse Lautrec (fisicamente deformado), Claude Cahun (temáticas de gênero),...

Como teoria representativa desta temática em particular, encontramos a **PEDAGOGIA ‘QUEER’**, muito baseada, como indicia o nome, na conversão do que muitas vezes é considerado antinatural em natural. A pedagogia ‘Queer’ baseia-se inicialmente nos conceitos de Butler (1990), relacionados com gênero e sexualidade. Esta filósofa notabilizou-se pelas suas reflexões sobre o feminismo e teorias ‘Queer’; no entanto vai além destes conceitos e incorpora todo e qualquer tipo de diversidade focando-se eminentemente no corpo e no proveito que dele podemos tirar no ensino. Trazer para o contexto escolar um tratamento da corporalidade, que admita todos os formatos que esta possa tomar, principalmente no que diz respeito às possíveis tendências sexuais, luta contra o preconceito nos alunos. “O que parece comum a todos (as) pesquisadores (as) da pedagogia ‘Queer’ parece ser justamente essa aposta na possibilidade de se construir novas pedagogias que possibilitem que haja menos discursos normalizadores dos corpos, dos gêneros, da sexualidade, da identidade, das relações sociais, dos processos de ensino-aprendizagem e do pensamento.” (Dinis, Nilson, 2013: p. 1).

Os professores que se baseiam neste tipo de pedagogia não têm que estar ligados pessoalmente a posturas consideradas fora da “normalidade”, enquanto que outros por sua vez admitem abertamente não se enquadrar dentro dos estereótipos instituídos pela sociedade. E ambos os casos tratam-se de professores com uma clara necessidade de adotar uma postura assumidamente aberta e política relativamente às diversidades de toda e qualquer índole. “Em síntese, pensar como vivemos as situações de opressão dos nossos corpos pode ajudar-nos a extrapolá-las para discursos pedagógicos convertendo-se assim, a experiência, numa verdadeira fonte de produção de conhecimento.”<sup>8</sup> (Planella, Jordi e Pie, Asun, 2002: p.273). Nesta pedagogia seria possível utilizar a teoria das inteligências múltiplas de forma a melhor entender as particularidades de cada aluno, isto porque segundo a minha interpretação esta pedagogia vai muito para além da corporalidade, investindo sobre todo o tipo de diversidade, com enfoque na empatia e capacidade de compreender os outros e as suas diversidades, sendo as diversas combinações das inteligências em cada indivíduo uma parte útil na abordagem em contexto de sala de aula. Desta perspetiva, artistas como os que acima mencionei poderiam ser incorporados nos currículos oficiais e não apenas

por alguns professores com posturas fraturantes relativamente a discursos normalizadores, encontrando assim lugar para diversos discursos possíveis em torno de um mesmo tema central.

### 2.6 Outros métodos pedagógicos

O **TRABALHO DE PROJETO** [John Dewey (1859-1952)] pode tornar-se “uma forma de criar uma ‘pedagogia de fronteira’. Esta pedagogia implica uma perspectiva de trabalho centrada na resolução de problemas e na interdisciplinaridade, mobilizando a criação de constantes mapas mentais por parte de educandos e seus educadores. Orienta-se para os fins sociais da aprendizagem, ajuda o currículo a funcionar como um sistema de vasos comunicantes. Ao trabalhar em ‘terrenos de fronteira’ os educadores transcendem-se a si próprios e aos limites que lhes são colocados pelas respetivas estruturas institucionais e entendem que o outro não é uma ameaça mas um recurso.” (Vasconcelos, Teresa, 2009: p.1). Este tipo de metodologias por projeto exige trabalho em grupo, com metas comuns mesmo que passíveis de serem alteradas ao longo do processo. No 1º ciclo e ensino na infância esta metodologia foi muito utilizada em Portugal pela pedagoga e escritora Irene Lisboa (1942). Esta forma de trabalho exige que todos participem, tendo os intervenientes que pesquisar no sentido da descoberta de respostas obrigando a um entendimento entre parceiros de grupo, favorecendo a noção de cumplicidade de grupo, capacidade de negociação e iniciativa. O aluno é considerado um explorador e não um simples recetor de informação pré-definida.

Este tipo de procedimento assenta nas seguintes etapas e orientações:

<b>Etapas</b>	<b>Orientações</b>
<b>Princípio da intenção</b>	Toda a ação, para ser significativa, precisa de ser compreendida e desejada pelos sujeitos, deve ter um significado vital, isto é, deve dizer respeito a um fim, ser intencional, tendo um propósito
<b>Princípio da situação-problema</b>	O pensamento surge de uma situação problemática que exige analisar a dificuldade, formular soluções e estabelecer conexões, constituindo um ato de pensamento completo
<b>Princípio da ação</b>	A aprendizagem é realizada singularmente e implica a razão, a emoção e a sensibilidade, propondo transformações no perceber, sentir, agir, pensar
<b>Princípios da real experiência anterior</b>	As experiências passadas formam a base na qual se assentam as novas
<b>Princípio da investigação científica</b>	A ciência constrói-se a partir da pesquisa, e a aprendizagem escolar também deve ser assim
<b>Princípio da integração</b>	Apesar de a diferenciação ser uma constante nos projetos, é preciso partir de situações fragmentadas e construir relações, explicitar generalizações
<b>Princípio da prova final</b>	Verificar se, no final do projeto, houve aprendizagem e se algo se modificou
<b>Princípio da eficácia social</b>	A escola deve criar oportunidades para experiências de aprendizagem que fortaleçam o comportamento solidário e democrático

Tabela 1 – (Adaptação das ideias de Dewey elaboradas por Vasconcelos.,2009: p. 3)

Esta metodologia pode ser aplicada nas disciplinas de artes (ou noutras áreas de saber), não descurando o espaço aos alunos para trabalharem sozinhos (o que obriga a um mecanismo mental diferente, mas também fundamental no processo de crescimento) e encontrar momentos em que o professor é a fonte de saber e que deve transmiti-lo com segurança. A PES em Arraiolos baseou-se num trabalho de projeto, metodologia frequentemente utilizada pelo Professor da cadeira. Um projeto que se alargou a diversas turmas com intenção de construir uma exposição conjunta. A poesia visual e os cinco sentidos foram desenvolvidos por turmas, tendo em conta um produto final passível de ser apresentado numa exposição de grupo no âmbito da Feira do Tapete na Casa dos Arcos.

Os alunos da turma que me foi atribuída fizeram trabalhos individuais mas com momentos de trabalho de grupo, a começar pela distribuição das carteiras em grupos de quatro (todos com o mesmo formato do suporte – quadrado, circunferência, triângulo e retângulo), discussão de opções a tomar relativamente às palavras a utilizar em cada grupo (poesia visual) e participação ativa no trabalho dos colegas. Foi utilizado um fio condutor – **AUDIÇÃO/POESIA VISUAL** – para todos os elementos da turma. Todos os alunos foram chamados a selecionar uma imagem (entre diversas por mim selecionadas, trabalhadas e impressas) que fizesse uma clara ligação a esse sentido. Desta forma o observador é transportado na sala de exposição para o sentido desejado – audição. Foi utilizada esta metodologia pelo facto de alguns dos trabalhos não terem atingido o objetivo inicial de associar de forma explícita o trabalho à audição, contornando-se assim o problema sem os alunos se aperceberem e tendo em conta o esforço que na sua maioria demonstraram. Seria profícua uma análise por parte de cada um dos alunos dos trabalhos quando expostos, para se aperceberem das qualidades e defeitos do seu trabalho bem como da necessidade de praticarem uma série de técnicas. Só assim se poderão sentir mais confiantes ao iniciar e no desenrolar de cada novo trabalho. Apercebi-me que na generalidade os alunos têm ideias adequadas mas, como consideram não ser capazes de as executar, enveredam por um caminho mais seguro (neste caso colagem), mas por vezes menos eficaz.

Em Portugal chegou a existir uma área de projeto do 1º ciclo até ao secundário (previa trabalhos por projeto), inicialmente lecionada por dois professores de áreas distintas e com possibilidade de abordagem de temáticas diversas. Esta disciplina não se baseava num programa oficial, podendo assim os professores, tendo em conta a heterogeneidade da turma, escolher o projeto e a metodologia a adotar. Com este tipo de disciplina a escola poderia ensinar a pensar e a fazer de forma eficaz, através de metodologias muito pessoais. Hoje alega-se que, quando se fala de novas adequações no sistema de ensino, “estamos a ensinar a pensar”, mas se analisados os alunos no final do percurso percebe-se que muitas vezes aprenderam mal a pensar e a fazer, com “a matéria” apenas interiorizada de forma mecânica.

Em Espanha já se encontram muitas escolas que utilizam o trabalho de projeto como método geral de ensino. Em Portugal nas escolas públicas os casos são particulares, apenas sendo este método utilizado por alguns professores e nunca como pedagogia adotada pela escola. A escola que conheço com um método alternativo é a Escola da Ponte em Lisboa (desde 1976), uma escola básica integrada (dos 5 aos 13 anos). Funciona com um método que privilegia a



autonomia dos alunos, a consciência de cidadania entre outras valências, em que os alunos não se agrupam por idades mas por interesses e por isso desde cedo que são responsabilizados pelo seu percurso, aprendendo naturalmente a trabalhar por projetos. Não conheço profundamente a metodologia adotada mas sei no entanto que os alunos ao finalizarem o 9º ano estão habilitados a integrar as escolas com metodologias convencionais.

### 2.7 *Currículo oficial*

Os currículos não têm em consideração que o processo de aprendizagem de cada indivíduo é variável, não levam em conta as diversas inteligências múltiplas acima descritas e o grau de capacidade de cada aluno na assimilação de conceitos correspondentes a cada uma delas. Assim, se de facto se pretende que todos adquiram determinadas bases é fundamental ter em consideração as particularidades dos alunos, com a maleabilidade, se necessário, para abordar as temáticas de forma não sistematizada, visto a aprendizagem em si nem sempre seguir um padrão instituído. Numa turma, os alunos têm contextos familiares variáveis, diferentes “backgrounds” culturais, sensibilidades variáveis e diferentes interesses e tendências sexuais. No entanto, no caso do nosso país, existe um sentimento de pertença a uma nação por comparação com países como Espanha, EUA ou Brasil onde se encontram grupos muito diversos oriundos de diversas nações. Justifica-se assim a existência de um currículo nacional. No entanto este currículo tem tomado proporções demasiado extensas e rigorosas, sem qualquer tipo de maleabilidade e com uma compartimentação muito forte entre disciplinas. É fundamental ter em conta, quando se constrói o currículo, que aluno deve atingir capacidades de “autorreflexão e autocondução através de atividades que permitam o sujeito conhecer-se e ser gestor da sua própria existência e formação. Aprender a aprender...”<sup>9</sup> (Grinberg, 2008 em Grinberg, Silvia y Levy, Esther, 2009: p.111).

Na Finlândia, país conhecido pela sua elevada taxa de sucesso escolar, propõe-se agora uma reforma educativa, que tem alguns princípios semelhantes aos que descrevo no trabalho de projeto. Incluir no sistema disciplinas que utilizem “formas de trabalho em sala de aula que transcendam a lógica do trabalho interior a cada disciplina, definindo um conjunto de tópicos que exigem saberes oriundos de diferentes disciplinas e que serão trabalhados de forma transversal” (Morgado em Viana, Clara, em Jornal Público 06/04/2015). Para a concretização deste objetivo propõe-se a criação de um módulo anual, de uma a quatro semanas, sendo que cada escola define o tempo de duração e o tema, bem como a melhor forma de implementação. Os alunos serão chamados a ajudar a planear os respetivos módulos, tendo em conta as metas que o currículo prevê.

No nosso país os alunos não estão habituados a ser responsabilizados por participarem na planificação das atividades, o que quando adultos funcionais se pode demonstrar prejudicial, já que poderão não saber definir estratégias alternativas sobre uma base comum e trabalhá-las em conjunto até encontrarem uma forma eficaz de implementação do projeto em que a maioria se reveja, não criam capacidade de autonomia elevada nem trabalham facilmente colaborativamente. Uma das formas de exercitar esta capacidade é a utilização do “Trabalho de projeto” (John Dewey) já descrito anteriormente.

Os currículos são reflexo do contexto socio-histórico, político, económico e ideológico em que se desenvolvem. No entanto, apesar de Portugal ter evoluído muito depois de uma longa ditadura (estreiteza de horizontes) nos últimos 40 anos ainda se consideram as crianças/adolescentes como uma massa homogénea que terá sucesso apenas se cumprir os pré-requisitos e valores-padrão estipulados. Os currículos de história da arte, desenho e educação visual baseiam-se numa cultura “branca”, heterossexual e numa visão linear da história da arte progressiva e baseada no princípio de decorar nomes, estilos, títulos e técnicas.

Não se pode considerar que o currículo oficial propõe uma única abordagem ao ensino das artes plásticas, cada temática utiliza um modelo diferente, mas encontram-se ainda muito enraizados nos descritos por Marín (1998) – Atelier de artista (domínio de materiais e técnicas) – Modelo academicista (domínio da representação figurativa) – Bauhaus (expressividade dos elementos plásticos da linguagem plástica) – Génio criativo (inovação). Considero que depende em grande parte dos professores a abordagem de uma série de temáticas com as quais os alunos se vão inevitavelmente confrontar (currículo oculto), mesmo que não explícito nos currículos oficiais. As artes visuais são um nicho privilegiado no que diz respeito à sua abordagem já que a comunicação visual (onde todas estas temáticas surgem) é conteúdo de disciplinas como Educação visual, desenho e história da arte:

- Combater a segregação e a marginalidade
- Fomentar a interiorização da igualdade de género
- Incentivar a aceitação da diversidade sociocultural
- Integrar crianças com NEE
- Anular o preconceito relativamente a tendências sexuais
- Ajudar no conhecimento e aceitação de diferentes formas de vida
- Ensinar a analisar a subjetividade (a própria e a envolvente)
- Dar capacidade crítica relativamente aos conteúdos e temas do currículo oficial – cultura visual (p.e.: imagens que aparecem nos livros de texto sobre as obras de arte)



Fig.44 – Sebastião Salgado – Garimpo de Ouro em Serra Pelada – Currículo oculto – O exercício do poder através da força



Fig.45 – Jeff Wall – “Outburst” – Currículo oculto – Questões de classe - Exerção do poder do mais forte sobre o mais fraco



Fig.46 – Faith Ringgold – *Subway Graffiti #3* – Currículo oculto – Autora negra de sucesso que aborda predominantemente questões raciais

- Dar capacidade crítica relativamente aos conteúdos transmitidos nos meios de comunicação – cultura visual

É necessária a união do corpo docente (e não apenas nas disciplinas de artes) para todos poderem intervir de acordo com as mais-valias que cada disciplina pode propiciar de trabalho nestas áreas.

### 2.9 Cultura visual e Cultura material

Relativamente à área das artes, nomeadamente nas artes plásticas, será consensual que está diretamente ligada às emoções. Contudo, não basta sentir para produzir arte; esta baseia-se num processo que passa pela perceção, conceptualização e produção, ou seja, envolve e desenvolve capacidades de raciocínios complexos e elaborados. Em cada cultura existe uma linguagem simbólica que é necessário dominar para produzir e perceber os seus produtos (tal como nas línguas é necessário aprender a ler e a escrever) e igualmente uma série de códigos semióticos das imagens que são trabalhados no currículo utilizado para tal: ponto, linha, mancha, cor, etc. Esta linguagem deve ser ensinada e treinada. Aprender a “ler” e “escrever” nas possíveis línguas da arte para poder transmitir um estado de espírito, uma ideia, um conceito,... (Gardner, 1989). Seria extremamente vantajoso esta “linguagem” ser ensinada a todos os alunos para poderem utilizar como meio de expressão, durante e após o percurso escolar. Se não para produzir ou expressar-se, pelo menos para serem capazes de entender produtos de outros.

Não se aprende a ler e escrever com o intuito de todos transformar em escritores; não se aprende matemática apenas para se ser matemático; não se aprende arte com o propósito único de se tornar artista. Os alunos têm que perceber que não podem ser apenas agentes passivos relativamente à cultura visual que lhes é apresentada, têm também que ser ativos, ser capazes de se expor através da cultura visual, utilizá-la como meio de comunicação. Existe “uma distinção entre educação artística (destinada à educação de todos os indivíduos e portanto vinculada ao nascimento da escolaridade para todos) e o ensino das artes (relacionado com a formação de artistas e de profissionais relacionados com as artes aplicadas)”<sup>10</sup> (Hernández, Fernando., 2002: p.116).



Fig.47 – Tim Walker – Marca Valentino – A cultura visual trabalha a capacidade de associação de ideias à imagem – Utilização de acessórios que nos levam à pantomina – intertextualidade

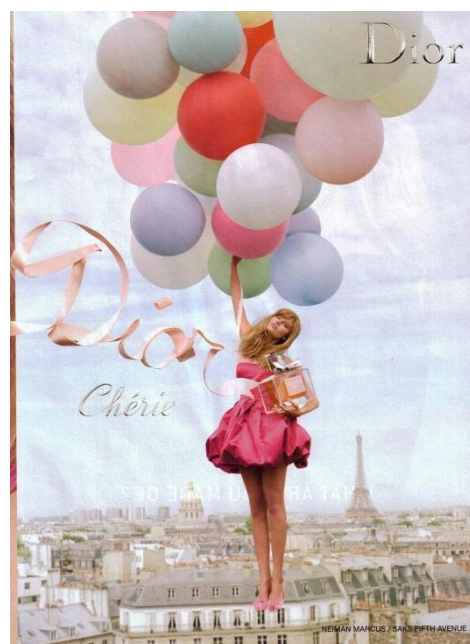


Fig.48 – Tim Walker – Perfume “Chérie” da Dior – Capacidade de associação de ideias – Cultura visual – cheiro/leveza/voar



A cultura visual é uma presença constante na vida da população ocidental, utilizada para inúmeros fins e através de diversos meios: internet, jornais, revistas, televisão, publicidade, música. Questiono-me porque se dá tão pouco valor à cultura visual no nosso sistema educativo. Defendo como fundamental todos adquirirem capacidade de leitura visual (de imagens e objetos) já que no mundo atual somos permanentemente confrontados com imagens e objetos que temos que saber interpretar de forma correta – “alfabetização visual que se expressa em várias designações como: leitura de imagens e compreensão crítica da cultura visual”. Vemos “Imagens para deleitar, entreter, vender, com mensagens sobre o que devemos vestir, comer, aparentar, pensar.” (Sardelich, Maria, 2006: p.203). Cabe ao professor proporcionar experiências que façam o aluno questionar-se sobre as subjetividades presentes na cultura visual e aprender a criar esse tipo de subjetividade em trabalhos próprios.

A criação de cultura visual é inerente aos meios sociais dos dias de hoje, no entanto os alunos chegam muitas vezes às aulas de educação artística considerando que são inábeis e incultos no que diz respeito a esta área, esquecendo-se que através das redes sociais estão habituados a permanentemente criarem imagens de “cultura visual” relacionadas com a sua individualidade. É por esta razão que se pode trazê-los a participarem na dinâmica da aula com estas imagens (bem como a cultura material a que estão ligados – objetos) ou com outras por outros criadas mas que para eles tenham significado, desmistificando assim a cultura visual e as formas de a trabalhar. Desta forma o professor fica a conhecer mais rapidamente a diversidade de alunos, os seus preconceitos, conhecimentos prévios, etc. e com melhor noção do que cada um efetivamente é, podendo assim encontrar estratégias não padronizadas mais adequadas a todos e a cada um em particular “por isso o processo nunca é único nem traçado de antemão” (Porres, Alfred, 2013: p.154). Para que este tipo de estratégia seja aceite sem os alunos sentirem que o professor está a invadir a sua privacidade e por isso recusarem-se a participar é necessário: “1.Estabelecer uma conversa cultural não somente sobre as imagens, mas também sobre as suas relações, contextos usos e significados, 2.Cultivar uma relação pedagógica na qual alunos e alunas, encontrem um lugar seguro de onde possam ver e ser vistos, 3. Explorar outras colocações, outros modos de produzir, relacionar, compartilhar, olhar e ver (e ser vistos através de) as imagens.” (Porres, Alfred, 2013: p. 173).

Existem diversos **esquemas de abordagem a uma imagem**, todos pertinentes, parecendo-me no entanto incompletos quando isolados. Seguem-se alguns exemplos (nenhum refere o suporte ou materiais como uma das categorias de análise):

Abordagem Formalista, abordagem por Categorias, abordagem de arqueólogos e historiadores

”**ABORDAGEM FORMALISTA:** influenciada pela semiótica, enfatiza a leitura da imagem a partir dos seguintes códigos: espacial (o ponto de vista do qual se contempla a realidade, acima/abaixo; esquerda/direita); gestual e cenográfico (sensações que nos produzem os gestos, vestuário, maquiagem, cenário); lumínico (fonte de luz frontal achata as figuras que ganham um aspeto irreal, de cima para baixo acentua os volumes, de baixo para cima produz

de formações inquietantes); simbólico (convenções como: pomba simboliza a paz, caveira, a morte); gráfico (as imagens são tomadas de perto, de longe); relacional (relações espaciais).” (Sardelich, Maria, 2006: p.208).



Fig.49 – Publicidade ao Jardim Zoológico de Copenhaga

Segundo Arnheim (1974) é possível considerar cerca de **10 CATEGORIAS** gerais para a análise de uma imagem: equilíbrio, figura, forma, desenvolvimento, espaço, luz, cor, movimento, dinâmica e expressão. O autor aprofunda cada um destes capítulos incluindo imagens demonstrativas. Por exemplo dentro do capítulo da luz insere vários subcapítulos que incidem sobre as seguintes temáticas: a experiência da luz (capacidade de experienciar a luminosidade), luminosidade relativa (a luminosidade é variável), iluminação, criação de espaço através da luz (a iluminação é uma das variáveis que nos permite perceber o espaço), sombras (parte integral dos objetos animados e inanimados), pintar sem os efeitos da iluminação, o simbolismo da luz.

Do ponto de vista dos antropólogos, **ARQUEÓLOGOS E HISTORIADORES**, a imagem é um instrumento de pesquisa ou meio de intervenção político-cultural (Sardelich, Maria, 2006: p. 206).

Ainda podemos ter em conta qual o autor da obra, com que objetivo foi produzida e a quem se destina. Nunca devemos perder de vista, como chama a atenção Arnheim (1974), para a evidência que percepção é pensamento e que na observação se encontra a capacidade de invenção. Cada indivíduo interpretará a imagem de uma forma diferente, não só segundo as bases de análise que lhe foram transmitidas mas, não menos importante, segundo a sua perspetiva individual, segundo a sua identidade, bagagem e referências culturais (raça, sexo, religião, contexto social e família). Na realidade as metodologias para compreender a cultura visual (dados visuais e os seus significados bem como metodologia de interpretação de imagem) só são abordadas a quem escolhe as artes visuais como percurso académico, todos os outros ficam praticamente vazios de conhecimento neste campo.

É necessário, ao falar de cultura visual, ter em conta que a interpretação que fazemos de uma imagem (bidimensional ou tridimensional) está dependente de dois fatores – psicobiológico e sociocultural – traduzindo-se

assim num resultado que vem da forma, do sentir e do saber. Mais uma vez a diversidade, neste caso sociocultural, vai influenciar a forma como se interpreta. Assim podemos perceber que a abordagem ou a reação a determinados desafios de alunos vindos de diferentes contextos socioculturais possa ser muito diferente, sem por isso uma ser melhor do que outra. Para o professor perceber e avaliar a resposta é necessário perceber o aluno e consequentemente a razão da sua resposta.

Na minha prática de ensino supervisionada em Arraiolos (educação visual) apercebi-me do estado embrionário em que a generalidade os alunos está relativamente ao que se considera cultura visual. A maior parte das imagens que lhes são apresentadas não induzem reação (com exceção de um dos alunos de Arraiolos a frequentar o 8º ano); apercebi-me de que para eles tudo é novo, e quando não é parece, porque não adquiriram a capacidade de fazerem associações. Parece-me preocupante na medida em que já têm disciplinas relacionadas com artes visuais desde o 1º ano de escolaridade; quem não seguir artes visuais a partir do 10º ano nunca mais abordará estas temáticas.

Também me apercebi da enorme insegurança que sentem ao iniciar um novo trabalho; não têm metodologias interiorizadas e dominam mal as técnicas básicas (canetas de feltro, lápis de carvão, lápis de cera). Foi difícil, por termos uma meta a atingir (que consistia na preparação de uma exposição), alterar a metodologia e os conteúdos inicialmente programados de forma individual. No entanto, pus como objetivo (penso que com algum sucesso) que cada um tivesse a liberdade de escolher algumas das metas e a estratégia que iria adotar. A utilização dos materiais foi limitada (apenas eu os disponibilizei), o tema central único – Audição/Poesia visual – mas no entanto pode encontrar-se nos trabalhos soluções muito diferentes.

Nas disciplinas de artes o lançamento num novo projeto, por mais bem definido que esteja, implica no seu desenvolvimento uma série de decisões que são de cariz incontornavelmente individual. Pode ser assustador e por isso bloqueador quando são abordadas temáticas ou técnicas que o aluno não domina. “À partida uma ideia nasce, imprecisa e por vezes difusa – uma emoção, uma imagem furtiva, um fragmento, uma linha, uma ténue inflexão; um pensamento nebuloso, por vezes periférico e sem qualquer forma ou substância definida.” (Tainha, Manuel, 1994: p.68). Ao observar os alunos a trabalhar ficou clara a dificuldade que a maioria tem em lançar-se num novo projeto; porque não entenderam os princípios, porque não dominam a técnica ou o tema, porque têm preguiça. Esta dificuldade é mais facilmente

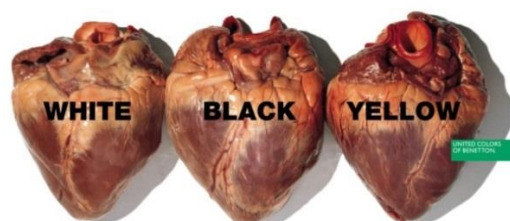


Fig.50 e 51 – Benneton – Publicidade – Combate ao racismo



Fig.50 e 51 – Benneton – Publicidade – Imagem provocatória se entendida pelo espectador (cultura visual)



ultrapassada quanto mais se tiver aprendido “a técnica como método de converter ideias em factos formais: configura a estrutura organizadora das ideias como realidade imediatamente anterior à imagem”. (Íbid: p. 67).

Por o tema central do relatório ser a diversidade e por esta estar inevitavelmente conectada à liberdade de expressão e à individualidade, pode de alguma forma transparecer que sou da opinião que a técnica pouco vale no ensino das artes – que é o oposto do que considero válido (no meu posicionamento docente defendendo de forma mais justificada esta posição). A técnica é fundamental, para exercitar a mão e o pensamento (como refiro no posicionamento docente). Ensinar técnica não significa não atender às diversidades, mas sim aceitar que existem diversas formas de aprender/ensinar a técnica e são essas que devem ser bem escolhidas tendo em conta a diversidade da turma que se vai ensinar e se necessário alguns alunos em particular.

Tirar proveito da cultura visual é uma mais-valia na nossa construção como indivíduos, já que com ela nos são mostradas novas formas de olhar o mundo. Esta compreensão está diretamente ligada aos conhecimentos previamente adquiridos e por isso quanto mais áreas do saber se dominar mais capacidade se tem para entender arte e as imagens. O ser humano privilegia o direcionamento da sua atenção para imagens familiares, desviando o olhar do desconhecido ou do que pode causar repulsa/ susto, no entanto este instinto, tal como o tipo de obras de arte produzidas, é um reflexo, por ser condicionado, conforme a cultura e o meio social em que cada indivíduo se move.



Fig.52 – Publicidade – Donativos – Imagem chocante – apenas se existir por parte do espectador capacidade de associação de ideias – Pobreza associada à falta de água versus acesso a imperial/cerveja em copo

### **3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM ESTREMOZ – PES**

### 3. Prática de Ensino Supervisionada em Estremoz – PES

#### 3.1 *Introdução à PES – Estremoz*

A geometria descritiva – disciplina a que assisti e tive oportunidade de lecionar na prática de ensino supervisionada a uma turma de 10º ano na Escola Secundária Rainha Santa Isabel em Estremoz – é uma disciplina de base matemática, logo muito objetiva e por isso condicionando a introdução de práticas diversificadas de ensino no que diz respeito aos temas que aborda. Contudo, foi possível aplicar temáticas ligadas à **DIVERSIDADE**, como a abordagem individualizada aos alunos, tendo em conta as suas variantes de velocidade e facilidade de apreensão de conhecimentos. Também utilizei metodologias para a abordagem da matéria diferentes das normalmente utilizadas, tendo produzido uma apresentação em PowerPoint para estabelecer a ligação entre a matéria já dada e aquela que iria lecionar.



Fig.53 – Planta de localização – Google maps



Fig.54 – Corpo principal

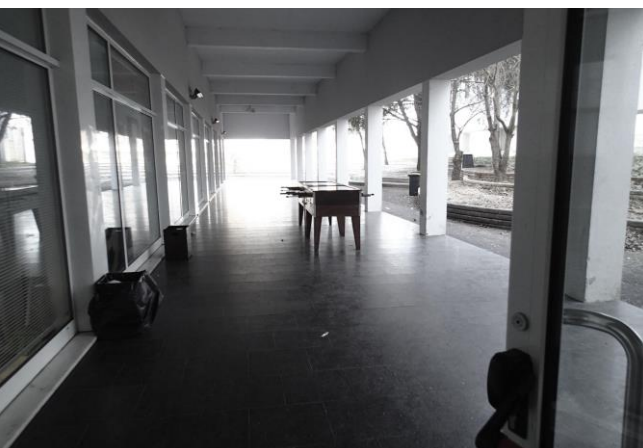


Fig.55 – Espaço de convívio exterior



Fig.56 – Circulações cobertas exteriores

#### 3.2 *Análise ao contexto escolar da Escola Secundária Rainha Santa Isabel em Estremoz*

A **LOCALIZAÇÃO** da Escola Secundária Rainha Santa Isabel em Estremoz, em que fui colocada para a Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do Mestrado de Ensino de Artes Visuais na Universidade de Évora, situa-se no centro da Cidade de Estremoz. Estremoz é um subgrupo de municípios do Alentejo Central, sub-região que agrupa também os municípios de Alandroal, Borba e Vila Viçosa.

É a única escola secundária do município, tendo por isso uma importância acrescida relativamente à comunidade que serve.

Apresento algumas fotografias que permitem ficar com uma ideia do edifício em causa.



### 3. Prática de Ensino Supervisionada em Estremoz – PES



Fig.57 – Espaço de convívio interior/bar



Fig.58 – Fotografia aérea da localização da escola – Google maps

A escola está dotada dos seguintes espaços: auditório, polidesportivo coberto, campos de jogos exteriores, ginásio, espaço-memória, direção, SPO, sala de atendimento, sala PESES (projeto para a saúde e educação sexual), sala de diretores de turma, serviços administrativos, reprografia, sala de pessoal não docente, bar/refeitório/sala de convívio, sala de teatro, sala de artes, clubes e projetos, associação de estudantes, sala de professores, salas TIC, sala de AEOA (atividade educativa de ocupação dos alunos), laboratórios, salas de preparação, oficinas, departamentos, salas de aula, salas IEPF (instituto de emprego e formação profissional), sala de viticultura e enologia, sala de educação especial, espaços infraestruturais (ex: instalações sanitárias, cozinha, arrumos).



Fig.59 – Entrada principal

A escola foi renovada no âmbito do projeto implementado em todo o País pela empresa Parque escolar entre julho de 2009 e dezembro de 2010, ficando dotada de todas as condições em termos de **INFRAESTRUTURAS** para um bom funcionamento. No entanto, como aconteceu noutras escolas, certas valências não podem estar operacionais, por se revelarem desadequadas à realidade: um dos exemplos é o sistema de aquecimento e arrefecimento que iria providenciar um conforto ambiental em todo o estabelecimento mas que por ser demasiado oneroso se encontra desativado, estando todos os ocupantes do edifício sujeitos a frio durante o inverno e calor durante o verão (como antes acontecia).

Tal não retira mérito às obras de renovação, já que grande parte da intervenção veio dotar a escola de melhores condições em termos de funcionamento (ex: condições de segurança, acessibilidade, ferramentas e materiais pedagógicos necessários a todas as áreas, salas equipadas com computador, videoprojector, ligação à internet, quadro interativo e/ou quadro branco).

Os dados numéricos a que me refiro seguidamente foram retirados do projeto educativo 2014/2017 que ainda não incluem dados do ano 2014/2015 (inclui ano 2011/2012, 2012/2013 e 2013/2014) e definem a **COMUNIDADE ESCOLAR**.

No ano de 2013/2014 encontravam-se inscritos na escola 222 **ALUNOS** no 3º ciclo, 474 no ensino secundário regular,

### **3. Prática de Ensino Supervisionada em Estremoz – PES**

80 no ensino secundário profissional e nenhum nos cursos de educação e formação para adultos. O número de inscritos tinha sofrido nos últimos 3 anos algumas variações, não muito significativas, mas que se traduziram numa alteração de número de turmas em todos os anos do 3º ciclo para 3, já tendo sido 4 em anos anteriores.

Relativamente ao número de inscritos no secundário, existia, tanto no curso científico-humanísticos como no profissional, uma grande quebra de alunos no 11º ano.

Relativamente à caracterização dos **AGREGADOS FAMILIARES** podemos concluir que “Algumas famílias apresentam um baixo nível de escolaridade com situações socio financeiras frágeis resultantes de baixos rendimentos e de desemprego, o que pode condicionar o rendimento escolar e/ou o comportamento dos alunos. Torna-se, pois, imperioso conhecer os seus contextos culturais, socioeconómicos e familiares.” (Projeto educativo 2014/2017).

Predominava como é costume em todas as situações escolares a mãe como encarregado de educação. O nível de rendimento do agregado familiar estava predominantemente enquadrado num escalão que ia dos 600 aos 1200€ mensais o que não é um escalão favorecido. A maior parte dos Pais tinha o ensino secundário, seguindo-se em termos de percentagem os que frequentaram o ensino médio ou superior, separados por uma margem de apenas 3% dos Pais com 3º ciclo. 79,1% Dedicavam-se ao setor terciário, 11,4% ao setor secundário e 9,5% ao setor primário.

Estremoz, por ser cidade, inevitavelmente tem um setor terciário vincado, surgindo o setor secundário em segundo lugar como reflexo da presença da indústria de extração de mármore. A presença do setor primário é reduzida porque as propriedades agrícolas nesta zona são de grande dimensão, com regimes extensivos de exploração e de solo pouco fértil, o que advém existirem poucos proprietários e consequentemente poucos empregados. O aproveitamento dos alunos é frequentemente consequência do agregado familiar em que se inserem: quanto mais elevado for o nível escolar dos pais (principalmente da mãe) mais probabilidades têm os alunos de ter sucesso escolar.

Existia uma associação de Pais representante das famílias acima descritas que tinha 16 membros com 6 deles na direção, tendo como objetivo “defesa e a promoção dos interesses dos seus associados em tudo quanto respeita à educação e ensino dos seus filhos e educandos” (Projeto educativo 2014/2017).

Do **CORPO DOCENTE**, 70 dos 82 professores pertenciam ao quadro. Este dado pode ser interpretado de duas formas: uma delas é que a estrutura era estável, as equipas tinham obrigação de já estar estruturadas e funcionarem de forma eficaz, possibilitando continuidade no acompanhamento dos alunos de uns anos para os outros, conhecendo bem cada aluno, as suas características positivas, negativas e as diversidades dentro de cada turma, podendo assim mais facilmente encontrar estratégias eficazes de intervenção para cada aluno e para o conjunto/turma; de outra perspetiva significa um corpo que, apesar de jovem, por estar completamente estável e sem perspetiva de mudança,

### 3. Prática de Ensino Supervisionada em Estremoz – PES

encontrava-se por vezes mais resistência a novas abordagens/ inovações. Segundo o Projeto Educativo a idade média dos professores a lecionar oscilava entre os 37 e os 49 anos.

Relativamente ao **PESSOAL NÃO DOCENTE**, “Prestam serviço na escola, para além de uma técnica superior, com funções na área dos serviços de psicologia e Orientação, 10 Assistentes Técnicos e 25 Assistentes Operacionais.” (Projeto educativo 2014/2017).

Relativamente à **OFERTA ESCOLAR** podemos debruçar-nos sobre vários itens.

“No ano letivo de 2013/2014, a disciplina de oferta complementar do 9º ano é Orientação Vocacional e Educação para a Saúde. No 3º ciclo, a oferta de escola na área das Expressões e Tecnologias é Educação Tecnológica.” (Projeto Educativo 2014/2017).

Ensino Secundário		
Ensino Diurno	Cursos Científico-Humanísticos	Ciências e Tecnologias Ciências Socioeconómicas Línguas e Humanidades Artes Visuais
	Cursos Profissionais	Técnico de Viticultura e Enologia Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores Técnico de Turismo Ambiental e Rural Técnico de Turismo
Ensino Noturno	Ensino Recorrente Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA-NS)	

Tabela 2 – Cursos disponíveis segundo Projeto Educativo 2014/2017 – Agrupamento de escolas de Estremoz

Relativamente à turma de Artes, todos os anos tem sido aberta uma de 10º ano mas com um número reduzido de alunos. Como tal, não há garantia de abertura, dependendo do número inscrito de alunos na respetiva área, podendo resultar na sua não existência, com prejuízo significativo para os alunos desta zona, já que a escola é a única com ensino secundário no concelho.

Disciplinas específicas da área de artes visuais: desenho, história da cultura e das artes e geometria descritiva, estavam disponíveis para alunos de ciências, como se pôde verificar na turma do 10º ano à qual fui assistir às aulas (disciplina de GD de 10º ano com grupo de alunos que engloba turma de artes e alguns alunos de turma de ciências).

Relativamente a **ESTRATÉGIAS QUE POTENCIALIZAM A APRENDIZAGEM** esta escola oferecia aos alunos do 3º ciclo uma mais-valia, o “Projeto Turma Mais”. Surgiu no ano letivo 2002/2003 apenas para o 7º ano com acompanhamento externo da Universidade de Évora, alargando-se posteriormente ao 8º e 9º ano, tendo como objetivo resgatar crianças com insucesso nas disciplinas de português, matemática e inglês. As crianças eram retiradas da sua turma de origem durante um período que rondava as seis a sete semanas e colocadas numa turma paralela com acompanhamento especial nas disciplinas acima descritas, de forma que, ao retornarem à turma de

origem, já tivessem alcançado a média de saber dos restantes alunos. Este projeto tem tido a nível Nacional resultados muito positivos e penso que vai continuar.

Os alunos podiam também frequentar aulas de reforço nas disciplinas em que encontravam dificuldades. No caso da turma de geometria descritiva à qual assisti às aulas, praticamente todos os alunos tinham este apoio e eram penalizados se faltassem.

Existiam outros modelos também utilizados nesta escola que tinham como objetivo um maior aproveitamento por parte dos alunos: coadjuvância (consiste no apoio ao professor titular da disciplina de um professor externo ao conselho de turma durante a aula), pedagogias diferenciadas (que se apoia muito na diversidade de alunos que constituem a turma em que o professor titular é coadjuvado por um professor do mesmo grupo disciplinar, facilitando a descoberta de formas de ensino, avaliação e materiais adaptadas à necessidades/características de cada aluno), tutorias (professor ou encarregado de educação que dê um apoio personalizado ao aluno em termos de estudo, estratégias de trabalho, orientação profissional e/ou integração na escola e no meio).

A escola também oferecia a possibilidade de frequência de uma série de **CLUBES E/OU ACTIVIDADES ESPECÍFICAS**, que eram uma mais-valia para a integração na comunidade escolar surgindo como uma forma de aprofundar temáticas que aos alunos pudessem interessar e que no currículo oficial não se encontrassem devidamente representadas. Os alunos, por terem características intelectuais e afetivas muito diferentes (o que se refletia na sua atitude e grupos de amigos), sentiam muitas vezes necessidade de verem essas diferenças justificadas ao encontrarem outros com os mesmos interesses. Os clubes e as atividades vieram dar resposta a esta necessidade individual.



Fig.60 – Rádio escolar

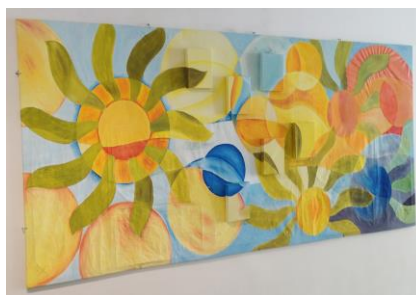


Fig.61 – Exemplo de obra exposta

Encontravam-se disponíveis nesta escola os seguintes **CLUBES**: ciências-GEADA, línguas, desporto escolar, direitos humanos, espaço artes, MATIC, mecatrónica, poesia, proteção civil, teatro, jornal escolar, projeto Serra D'Ossa, rádio escolar. Relativamente ao clube espaço artes, de acordo com o *site* da escola, tinha como objetivo fomentar a experimentação, o espírito crítico e a criatividade. Pouco vi representado das suas atividades na escola, não surgiram exposições, as obras espalhadas pela escola pareciam nunca ter sido mexidas, não se viam marcas nas paredes, ou outros sinais de alteração, com exceção do conservador presépio no espaço de convívio. Também não vi relativamente ao clube de teatro e poesia publicidade a apresentações (mandei email e tentei telefonar, mas não consegui resposta da responsável pelos clubes, por isso apenas posso tirar conclusões do que observei).

Relativamente à rádio escolar parecia muito dinâmica, praticamente sempre a funcionar durante os intervalos, com alunos a entrar e a sair do local de



### 3. Prática de Ensino Supervisionada em Estremoz – PES

emissão de som que se encontra num pequeno espaço junto ao espaço de convívio.

Ficou assim a parecer-me que os objetivos dos clubes seriam de valorizar, mas o trabalho pode nem sempre ter sido direcionado da melhor maneira ou então pode apenas ter sido subvalorizado pelos responsáveis ficando assim invisível para agentes externos.

O **PLANO ANUAL DE ATIVIDADES** (PAA) dividia-se em 4 partes: atividades específicas para a concretização do Projeto Educativo, atividades genéricas de dinamização da escola, visitas de Estudo e Dia da Rainha.



Fig.62 – Publicidade – ciclo de cinema



Fig.63 – Campo de jogos ao ar livre

As atividades incidiam principalmente na área do desporto/saúde, encontrando-se com frequência a referência a outras atividades como por exemplo: contra a violência (mulheres, *bullying*,...), línguas, sessões de cinema mensais (para o mês de Janeiro estão publicitadas no átrio de entrada, 5 sessões de cinema sueco), jornal de parede (não encontrei a sua localização), matemática,.... Relativamente às artes muito pouco é referido: uma visita a um museu (Museu de Macau em Lisboa), Expo Artes (uma exposição dos trabalhos efetuados pelos alunos do secundário de artes) e exposição de trabalhos de alunos de educação visual e tecnológica.

Os alunos com Necessidades Educativas Especiais apenas se viam representados em sessões periódicas de leitura na sala que lhes era destinada, pareceu-me significativamente pouco e muito segregador. Os seus trabalhos também deveriam ser expostos e as suas atividades publicitadas e construídas de forma a ajudar à integração na comunidade escolar.

Apesar das considerações que faço, através da observação que me foi possível, segundo o relatório de avaliação 2013/2014 efetuado pela escola “Das 102 atividades previstas no PAA, realizaram-se 95, o que corresponde a uma taxa de execução de 93%. Registe-se também o facto de algumas dessas atividades envolverem a comunidade educativa, abrindo assim as portas da escola ao meio” (Relatório de autoavaliação – 2013/2014), sendo que na avaliação global das atividades 57% foram avaliadas com muito bom e apenas 7% com insuficiente. Podendo destas conclusões retirar-se que estas atividades não existiam apenas no papel, tendo estado realmente ativas e conseguindo a adesão dos alunos fora do horário letivo. No entanto, mais uma vez refiro que para agentes externos eram pouco visíveis.

Relativamente à **EVOLUÇÃO NO TEMPO DO DESEMPENHO DOS ALUNOS** as estatísticas que abaixo reproduzo apenas se referem ao ano 2012/2013, apesar de estarem reportadas no relatório de autoavaliação – 2013/2014.

### 3. Prática de Ensino Supervisionada em Estremoz – PES

“... cerca de 80% dos alunos que concluíram o Ensino Secundário candidataram-se ao Ensino Superior. Dos 56 alunos que se candidataram, 53 foram colocados na 1ª Fase. Dos 53 alunos colocados na 1ª Fase, 51 foram colocados em cursos da área científica frequentada no ensino Secundário.

Estes resultados foram bastante positivos, pois cerca de 95% dos alunos que se candidataram foram colocados na 1ª Fase, e destes, cerca de 96% entraram em cursos da área científica frequentada” (Relatório de autoavaliação – 2013/2014).

Sobre as disciplinas relacionadas com a área das artes, registou-se que as médias da escola estavam abaixo dos níveis nacionais. Em História da Cultura e das Artes a diferença era respetivamente de 10.2 valores para 10.4, em Desenho 10.4 para 12.4 e em Geometria Descritiva 9.2 para 12.2.

Verificou-se também uma progressão gradual de descida das notas internas nestas disciplinas nos últimos 3 anos, no sentido contrário à da maioria das disciplinas.

“No Ensino Secundário, nas treze disciplinas sujeitas a exame nacional, a média das classificações internas é superior à do ano anterior. As disciplinas que apresentam média ligeiramente inferior são Biologia e Geologia, Desenho A, Filosofia, Geometria Descritiva A, MACS, Matemática A e Português. A descida é um pouco mais acentuada nas disciplinas de Geometria Descritiva A, História da Cultura e das Artes e Matemática B” (Relatório de autoavaliação – 2013/2014).

12º Ano as médias de todas as disciplinas	Maior que 10
Médias gerais	14,92
Disciplinas	Médias mais elevadas
Educação física	17,39
Biologia	16,65
História	15,95
	Médias inferiores
Português	12,77
Matemática	12,81
Desenho A	12,81

Tabela 3 – Médias – Elaboradas com base no Relatório de autoavaliação – 2013/2014 – Agrupamento de escolas de Estremoz

11º Ano médias gerais	13.92 – Considerado Bom
Disciplinas	Médias mais elevadas
Educação Física	16.64
Economia A	15.79
Desenho A	15.62

### 3. Prática de Ensino Supervisionada em Estremoz – PES

	Médias inferiores
Geometria Descritiva A	9.88
História da Cultura e das Artes	10.94
História A	12.19

Tabela 4 – Médias – Elaboradas com base no Relatório de autoavaliação – 2013/2014 – Agrupamento de escolas de Estremoz

10º Ano médias gerais	Superiores a 10 em todas as disciplinas
Média geral	12.68 – Considerado satisfatório
Disciplinas	Médias mais elevadas
Economia A	14.91
Educação Física	14.36
Espanhol	13.31
	Médias inferiores
Desenho A	10.65
História da Cultura e das Artes	11.55
Geometria Descritiva A	10.72

Tabela 5 – Médias – Elaboradas com base no Relatório de autoavaliação – 2013/2014– Agrupamento de escolas de Estremoz

De onde se conclui que as disciplinas de geometria descritiva e história da cultura e das artes eram de fraco aproveitamento ao nível interno da escola. Urgia encontrar uma metodologia que fosse de encontro às capacidades dos alunos, já que está provado que as que foram aplicadas não funcionaram. Relativamente às aulas de geometria descritiva a que assisti, farei uma reflexão mais aprofundada nos capítulos dedicados à PES.

Os objetivos gerais do **PROJETO EDUCATIVO** eram ambiciosos, o que me parece natural já que preveem melhorias considerando 3 anos para a sua aplicação. Este é o primeiro ano deste Projeto Educativo e a minha presença na escola foi no primeiro período o que não me permitiu verificar a eficácia das medidas.

Não posso deixar no entanto de descrever os objetivos gerais:

- “1. Aproximar a média dos resultados nas provas e exames nacionais de todas as disciplinas com mais de 15 alunos da média nacional, nos casos em que ela for inferior
2. Melhorar a taxa de conclusão
3. Reduzir a taxa de repetência
4. Manter a taxa de desistência abaixo do valor de 10% definido pelo quadro estratégico da educação e formação para 2020
5. Aprofundar/melhorar a relação da escola com os pais/encarregados de educação.
6. Reforçar a ligação Escola-Meio
7. Prosseguir a aposta na diversificação da oferta formativa
8. Garantir a dinâmica dos Clubes e Projetos
9. Promover um ambiente de escola de rigor, empenho e responsabilidade

10. Manter/melhorar o grau de concretização do plano de atividades”

(Projeto Educativo 2014/2017)

A dinâmica **ALUNO/ALUNO** e **ALUNO/ESCOLA** viu-se refletida no espaço de convívio e nas circulações denotando a integração dos alunos na escola, aparentando bem-estar só possível se bem integrados. A relação entre os alunos pareceu-me equilibrada e denotou um à-vontade aparente entre os grupos, já que se verificou convívio intenso durante o intervalo e no mesmo espaço.

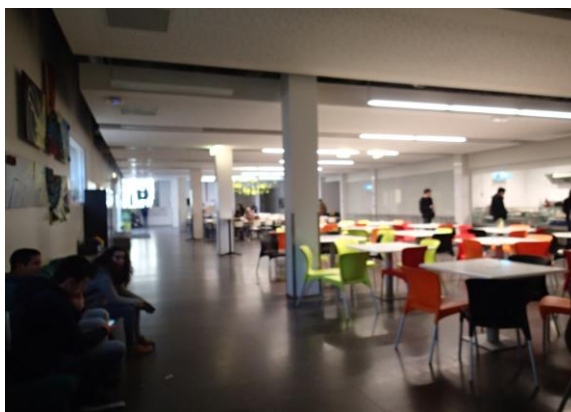


Fig.64 – Espaço de convívio - dinâmica

O espaço de convívio possuía multivalências, incluindo bar, mesas e cadeiras em grande número, sofás, ligação a espaço exterior com mesas de matraquilhos e espaço destinado à rádio escolar (música POP com volume alto, não só desta década mas também dos anos 80 e 90). Os alunos frequentavam-no em todos os intervalos e sentia-se que com prazer.

Os alunos com Necessidades Educativas Especiais que tinham autonomia por vezes encontravam-se no espaço de convívio; já relativamente aos dependentes fisicamente ou com dificuldades de sociabilização, depreendo que se encontrassem um pouco limitados fisicamente ao espaço que lhes foi destinado, já que não se verificava a sua presença nos espaços de convívio durante os intervalos.

No entanto, segundo o Relatório de autoavaliação – 2013/2014, um dos pontos negativos referidos e que urge minimizar é o aumento da indisciplina dentro e fora da sala de aula e o desinvestimento nas matérias curriculares. Em contrapartida a relação dos educadores com a escola tinha vindo a intensificar-se, podendo verificar-se maior aderência às reuniões convocadas e participação nas atividades dinamizadas pela escola.

**3.3 A Análise ao contexto da Prática de Ensino Supervisionada -**

**PES**

A Prática de Ensino Supervisionada na Escola foi acompanhada pelo Professor Cooperante Domingos Isabelinho, docente em várias disciplinas. No entanto, como só era praticável assistir e lecionar às suas aulas de geometria descritiva, foi proposto pelo professor que se fizesse a prática numa turma que não a dele mas



Fig.65 – Espaço de convívio - dinâmica



Fig.66 – Espaço de convívio - dinâmica



### 3. Prática de Ensino Supervisionada em Estremoz – PES



Fig.67 – Sala de aula

sempre sob a sua supervisão isto porque, na maioria dos casos que acompanhou, os mestrandos mostraram um grande desconforto para lecionar a disciplina de geometria descritiva. Esta situação indicia uma lacuna na formação dos mestrandos (futuros professores), que deveria ser colmatada pela Universidade de Évora, através da aposta numa disciplina de geometria descritiva destinada aos futuros professores de artes visuais. Da minha parte e dos colegas que me acompanharam na PES, foi mostrado de imediato interesse em fazer incidir a nossa prática na disciplina de geometria descritiva, mesmo sabendo de antemão que nos obrigaria a um esforço suplementar, que correspondeu no meu caso à revisão/atualização de matéria curricular que não abordava há 20 anos. Com o acompanhamento e disponibilidade do professor foi possível a minha atualização e alguma eficácia na preparação das aulas a lecionar.

A **SALA** disponível para esta disciplina era ampla, com estiradores para todos os alunos, mesa para reunião de grupos (não utilizada nesta disciplina), tela de projeção/projetor, computador e quadro branco, materiais para resolver os exercícios no quadro disponíveis e a funcionar, sala de trabalho com ponto de água e bancada (aparentemente mais utilizada para arrecadação). Dois problemas graves detetados foram a impossibilidade de obscurecimento total da sala (luz zenital com claraboias sem proteção) e o frio intenso por o sistema de aquecimento estar inativo (razões referidas em “Infraestruturas”).

Relativamente ao contexto da turma à qual assisti às aulas, deparei-me com uma diversidade de **ALUNOS** e de grupos que merece reflexão:

- A turma era constituída por elementos de duas áreas curriculares - 15 alunos de artes (10<sup>º</sup>E) e 3 alunos de ciências (10<sup>º</sup>B) – inevitavelmente com áreas de interesse muito diversas fora do contexto da disciplina (os alunos de ciências costumavam formar um grupo, inclusivamente sentavam-se todos juntos num canto da sala). Segundo o professor, normalmente os alunos de ciências têm maior facilidade nesta disciplina. Curiosamente nesta turma a propensão não se verificou
- Um dos alunos de ciências – aluno N – tinha que ter, segundo notas apontadas pelo professor, uma adequação no método de avaliação por ter problemas de concentração. Pareceu-me nas aulas que lecionei que, apesar de se sentir por vezes alguma dispersão por parte do aluno, ele se esforçava por acompanhar a aula e resolver os exercícios apresentados e conseguia entender os conceitos

### 3. Prática de Ensino Supervisionada em Estremoz – PES

- Gémeos – alunos A e B – sinalizados pela escola com necessidades educativas especiais, mas sem acompanhamento especializado porque os pais não aceitavam esta visão. Percebeu-se numa primeira interação com os alunos que este acompanhamento e adequação curricular seriam fundamentais (um dos gémeos tinha inclusivamente dificuldade na dicção e ambos tinham dificuldade na apreensão dos conceitos). Percebia-se que faziam um esforço extra para superarem as suas dificuldades, o que nesta disciplina em concreto não basta para o aproveitamento ser positivo. Inevitavelmente estes dois alunos exigiam uma atenção suplementar, no entanto era necessário da parte do professor fazê-lo sem prejudicar a restante turma
- Durante o período em que presenciámos as aulas, dois alunos (aluno C e D) desistiram da área de artes, mudando para economia e para turismo. O aluno C, que mudou para turismo, revelou capacidades superiores nesta disciplina relativamente aos restantes elementos da turma mas certamente teria também algum problema que fiquei por não conseguir identificar, já que no ano passado tinha desistido da disciplina a meio do ano
- Os rapazes desta turma eram na generalidade mais extrovertidos, principalmente o aluno F da área de artes e o aluno N da área de ciências; no entanto não eram provocadores nem punham em causa a sequência da aula desde que houvesse algum cuidado por parte do professor
- Um grande número de alunos não se inibia de chamar o professor para tirar dúvidas (tanto rapazes como raparigas) na resolução individual dos exercícios, o que era muito proveitoso e mostrava pouca timidez

Nota: Os alunos são designados por letras para se manter o anonimato

Decidi analisar alguns dados das fichas de **CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS** fornecidas pela escola, por forma a mostrar um retrato mais fiel do tipo de agregado familiar em que se enquadram os alunos que fiquei a conhecer. Se tivesse tido a oportunidade de privar com a turma mais tempo, ficaria a saber em que categoria se enquadra cada aluno, principalmente aqueles que tinham situações atípicas ou desfavorecidas e se tal se refletia na socialização e sucesso escolar.

Turma 10ºB (ciências):

- 96% Pretendia continuar os estudos após o secundário
- Numa classificação de valor de 1 a 5 num questionário sobre o sucesso escolar feito a pais e alunos, foi atribuído um valor superior ou igual a 4 à família pelo acompanhamento das tarefas escolares, acompanhamento efetivamente dado pelo agregado familiar, importância dada ao contexto familiar/económico/social/ambiente e cultura escolar, com exceção de 3.8 pela importância dada ao ambiente económico. Estes itens mostraram a importância que tinham, tanto para os pais como para os filhos, o contexto familiar no sucesso escolar

### **3. Prática de Ensino Supervisionada em Estremoz – PES**

- Relativamente às profissões dos Pais, tanto nos pais como nas mães a percentagem maior trabalhava no setor terciário, nenhuma mãe trabalha no setor secundário e uma pequena percentagem de ambos trabalhava no setor primário
- O nível de rendimento mensal que estava em maior percentagem, 33.3%, encontra-se entre os 600 e os 1800€
- 65.2% Dos pais tinha uma idade entre os 41 e os 50 anos
- 80.9% Dos pais estavam casados, no entanto apenas 64% dos alunos vivia com pais e irmãos. Não consegui obter resposta relativamente à razão desta discrepância, mas deduzo que seja por os alunos terem de se deslocar para frequentar a escola
- 61.4% Dos alunos era do sexo feminino e 38.5% do sexo masculino

#### Turma 10ºE (artes):

- 75% Pretendia continuar os estudos após o secundário, uma diferença de 21% relativamente à turma de ciências, presumo que seja por as artes continuarem a ser o refúgio para muitos dos que apenas querem fazer o secundário e acreditam que nesta área o fazem com menor esforço. As artes continuam a ser uma área subvalorizada
- Numa classificação de valor de 1 a 5 num questionário sobre o sucesso escolar feito a pais e alunos, foi atribuído um valor superior ou igual a 4 à família pelo acompanhamento das tarefas escolares, acompanhamento efetivamente dado pelo agregado familiar, importância dada ao contexto familiar/económico/social/ambiente e cultura escolar, 3.9 ao que tanto pais como filhos acreditavam ser o acompanhamento efetivamente dado pelo agregado familiar, e 3.7 a importância dada ao ambiente económico pelos alunos e pais para o sucesso escola
- Relativamente às profissões dos Pais, tanto nos pais como nas mães a percentagem maior trabalhava no setor terciário, nenhuma mãe no setor secundário ou primário e uma pequena percentagem dos pais no setor secundário contra uma percentagem significativa de 25% no setor primário
- O nível de rendimento mensal dos agregados era muito baixo, com 50% até 600€ e os restantes não superando os 1800€
- 40% Dos pais tinham até 40 anos, 40% entre 41 e 50 e apenas 20% mais de 50 anos
- 58.2% Dos pais estavam casados, 53.3% dos alunos viviam com pais e irmãos. Nesta turma a percentagem de pais divorciados era muito superior à da turma de ciências, mas em contrapartida apenas uma pequena percentagem é que não vivia com o agregado familiar quando os pais estavam casados
- 50% Dos alunos é do sexo feminino e 50% do sexo masculino

### **3. Prática de Ensino Supervisionada em Estremoz – PES**

Tanto nas aulas assistidas como nas aulas por mim lecionadas conclui que se conhecermos melhor os alunos fazendo uma análise mais profunda do seu contexto familiar e personalidade (diversidade), temos maior facilidade em lidar com cada um e uma maior habilidade na transmissão dos conceitos. Não me parece que devamos fazer essa análise antes de privarmos com os alunos, correndo o risco de estabelecer ideias predefinidas que podem por vezes dificultar o relacionamento; o correto será o contacto com todos e com cada um e só depois se necessário recolher fora do contexto da sala de aula informação adicional. Desta forma também não incorremos no risco de parecermos aos seus olhos preconceituosos ou moralistas, o que pode ser contraproducente numa relação que se está a iniciar.

Concretamente à disciplina de **GEOMETRIA DESCRITIVA**, esta tem características que na minha opinião se podem comparar à aprendizagem da matemática: não ser uma disciplina constituída por módulos independentes mas sim sequenciais e em que a prática regular de exercícios supera a capacidade de memorizar no domínio da matéria para atingir um aproveitamento positivo.

Inicia-se só no 10º ano e incide predominantemente no pensamento espacial e na capacidade de o tornar abstrato quando passado para o papel. Esta capacidade não é natural em todos os alunos: para uns exige esforço e para outros nunca se alcança (nestes casos não significa que não consigam aproveitamento positivo, pois existe sempre a opção de através da repetição interiorizar as metodologias de resolução dos exercícios, não ficando no entanto dotados de uma ferramenta que pode ser muito útil em várias áreas profissionais como Arquitetura, Design Gráfico e Industrial, Engenharia Civil, entre outras).

#### ***3.4 Análise às aulas assistidas do Professor Cooperante***



Fig.68 – Aula do professor Domingos Isabelinho

Analisando as aulas assistidas do professor Domingos Isabelinho, pude observar a sua metodologia, consequência não só da sua postura como professor, mas também das exigências de um currículo extenso e com obrigatoriedade de exame nacional no ano seguinte. As aulas começavam, mal os alunos se sentavam, com matéria ou apresentação de novos temas ou resolução de exercícios propostos.

Não existia um momento de introdução que demonstrasse uma relação para além da que dissesse respeito à transmissão de informação.

Os suportes para apresentação de matéria eram os convencionais: planos em cortiça encaixados que correspondem ao plano vertical e horizontal e tiras metálicas que representam as retas. Para resolver exercícios no quadro existia o material disponibilizado pela escola: esquadro, compasso, régua e caneta. Por vezes eram projetadas páginas do livro adotado na tela.



### 3. Prática de Ensino Supervisionada em Estremoz – PES

Os exercícios eram escritos no quadro e resolvidos pelos alunos primeiro no papel (com material que traziam de casa ou guardavam no cacifo: régua esquadro geométrico, lápis, borracha, compasso e bloco A3). O professor ia tirando dúvidas individualmente à medida que solicitado, sem no entanto deixar de dar atenção a quem estava a tentar resolver os exercícios (é um dos itens de avaliação). Os alunos eram raramente chamados a participar.

A explicação era feita de uma forma apenas, já muito experimentada pelo professor, penso eu que na tentativa de que eles interiorizassem o mecanismo. Aparentemente o professor considerava que uns percebiam e outros não, e para os que não percebiam restava a solução da memorização da metodologia de resolução dos exercícios. Na minha opinião deveria existir um maior investimento em metodologias alternativas de exposição, tendo em conta que a turma tinha uma diversidade de alunos que o justificava, assim através de experimentação poderia chegar-se a abordagens ao currículo que permitisse a alunos com dificuldades em determinados conceitos entendê-los, não apenas memorizando o mecanismo. Assim ficariam mais alunos capacitados a acompanhar a sequência designada no currículo chegando mesmo a adquirir a capacidade de visualização no espaço.

A presença do grupo de mestrandos nas aulas começava ainda durante a abordagem dos **CONCEITOS BASE**: Planos projetantes, definição de plano (um ponto e uma reta ou 3 pontos), traços de um plano, retas e pontos pertencentes a um plano, alfabeto da reta, alfabeto do plano.

A turma era calma; apesar de conversarem bastante, percebia-se que na maioria dos casos a conversa resultava de uma interajuda favorável à aprendizagem. Como o professor estava disso ciente, só intervinha quando percebia que começava a ser prejudicial para a dinâmica do grupo, ou quando os assuntos estavam fora do contexto da aula.

Quando assisti à primeira aula os alunos já tinham feito o primeiro teste, todos com resultados positivos; no entanto o professor alertava os alunos para uma descida significativa das notas no segundo teste. Percebo que a experiência o habilitasse a prever os resultados, no entanto não se sentiu um reforço positivo, na minha opinião fundamental, para que eles acreditassem nas suas capacidades. As previsões do professor efetivamente concretizaram-se: no segundo teste, após as aulas presenciadas, em 18 só 7 tiveram positiva. O Professor propôs um teste de recuperação onde, pela sua experiência, haveria melhorias de nota, o que se comprovou.

#### **3.5 Análise das aulas por mim lecionadas**

Analisemos agora as **AULAS POR MIM LECCIONADAS**. Conhecer algumas das características individuais dos alunos e da dinâmica da turma – mesmo que superficialmente – através das aulas observadas e dos elementos fornecidos pelo professor, foi fundamental para a programação das aulas. Considero que o ideal será conhecer a turma sem pré-conceitos, mas sendo este um caso particular, já que apenas demos duas aulas, o tempo não permitiria criar uma opinião própria com facilidade.

A aula iniciou-se com um questionário de avaliação inicial (anónimo). O objetivo era de se ficar com uma ideia dos conceitos interiorizados (diferente da avaliação sumativa que tem como objetivo avaliar o aluno e tomar uma

decisão relativamente à sua progressão). Na última aula dos mestrandos, apresentada por Helena Merlin, voltámos a passar o questionário para verificar se através das nossas metodologias (todas elas diferentes entre si) e das do professor Isabelinho, de alguma forma os alunos tinham melhorado as suas noções (anexo 3).

Quando o fui analisar apercebi-me de que nem todos entregaram o questionário. Cerca de metade dos inquiridos consideraram em ambos os questionários que devem ser feitas revisões (necessidade de que já me tinha apercebido), já que na sua maioria apontaram fraquezas relativamente à resolução de exercícios que não se deveriam verificar, predominando encontrar os traços dos planos e encontrar retas pertencentes aos planos. Alguns com bons resultados foram a exceção à regra e sentiram não necessitar de revisões, entendiam e resolviam os exercícios propostos com uma certa facilidade. Apenas um dos alunos, depois das seis aulas dadas pelos mestrandos, passou a considerar as revisões desnecessárias. As problemáticas, com mais ou menos um ponto, continuaram a manter-se após as seis aulas.

Assim concluo que, apesar das abordagens diversificadas a eficácia não foi a desejada. Quero acreditar que uma das razões foi o pouco tempo que cada mestrando teve com os alunos que não permitiu aprofundar estratégias próprias adequadas a cada um e à turma no geral. Talvez até a mudança constante do tipo de abordagem tenha sido contraproducente, já que o ensino se baseia na confiança, na construção de uma metodologia com um fio condutor. Por terem sido 3 mestrandos a lecionar e talvez por não termos apostado numa programação a 3 os resultados não foram tão produtivos como esperava.



Fig.69 – suporte físico



Fig.70 – suporte digital

A matéria curricular por mim apresentada veio na sequência das aulas anteriores e consistiu no seguinte (ver planificações nos anexos 1 e 2):

- Revisão do alfabeto da reta e do plano
- Planos oblíquos e planos de rampa – respetivos traços – retas e pontos pertencentes aos planos
- Planos verticais e planos horizontais – respetivos traços – retas e pontos pertencentes aos planos

Depois de observar a turma em contexto de sala de aula e antes de fazer as planificações, constatei que os alunos na sua maioria estavam com dificuldades em perceber a matéria. Tentavam mecanizar as resoluções dos enunciados mas, se questionados relativamente à capacidade de visualizarem no espaço o que representavam no papel, poucos sabiam responder. A necessidade de ter um ritmo acelerado na resolução dos

### 3. Prática de Ensino Supervisionada em Estremoz – PES

exercícios (consequência das exigências curriculares) também dificultou o acompanhamento por parte de vários alunos. Iniciei com uma introdução através do *PowerPoint* que esquematicamente mostrava o alfabeto da reta e do plano (anexos 3 e 4), tendo como fim ajudar à interiorização de conceitos que me pareciam fundamentais estarem solidificados para avançar. Este trabalho de apresentação revelou-se importante para mim, pois senti necessidade, durante o decorrer das aulas, de periodicamente voltar a esses conceitos-base de forma a fazer a ponte entre a matéria já dada e aquela que estava a abordar nos exercícios

Em cada uma das aulas, antes da abordagem dos exercícios e após introdução do alfabeto da reta e plano, projetei imagens em perspectiva que mostravam de que planos iríamos tratar e que tipos de retas contêm (anexo 5) Este tipo de imagem associada à apresentação tridimensional com os quadrantes em cartão-maquete e as retas metálicas, podem ser ferramentas que ajudam à visualização no espaço dos conceitos que se querem ver representados no papel.

A matéria foi abordada à medida que se resolviam os exercícios individualmente e em conjunto (anexos 6, 7 e 8). Adotei esta metodologia não quebrando assim o método já adotado pelo professor, isto porque as minhas aulas não introduziam matéria “nova”, mas sim matéria que vinha complementar de forma muito evidente a já abordada e encerrar um capítulo. O suporte que utilizei para a resolução dos exercícios foi digital. Apresentei cada passo: introdução dos dados e elementos auxiliares até à solução final. Como não tinha contacto com esta matéria há 20 anos pareceu-me mais seguro trazer os exercícios resolvidos (mesmo assim encontrei posteriormente algumas falhas que corrigi antes de entregar em PDF os exercícios aos alunos para consulta em casa).

Um dos suportes que poderia ter sido utilizado e do qual tivemos formação no 1º semestre foi o programa Geogebra (a mestranda Helena Merlin fez simulações).



Fig.71 – Apoio individualizado

O Geogebra é um programa informático que estabelece a relação entre as 2 e as 3 dimensões, podendo por isso ser muito ilustrativo de todos os temas abordados em geometria descritiva, estabelecendo com grande facilidade também uma ponte para a matemática possibilitando ver no espaço e perceber de forma lógica o que se vê. No entanto, porque por razões profissionais domino o programa Autocad, foi mais simples para mim utilizar esta ferramenta.

A nível de exemplo das suas potencialidades, o Geogebra também permitiria aos alunos, após uma breve formação, exercitarem sozinhos em casa os exercícios, com propostas fornecidas pelo professor e com soluções passo-a-passo, que poderiam consultar após tentarem resolver sozinhos.

### 3. Prática de Ensino Supervisionada em Estremoz – PES

Esforcei-me por estabelecer uma relação que não fosse meramente a de transmissão de conceitos, através de conversas individuais solicitadas ou que pressentia necessárias, a proximidade física, o toque,... todos estes fatores criam proximidade. Não foi possível chegar a todos os alunos, e mesmo que fosse, o conhecimento dos elementos da turma e do seu desenvolvimento seria sempre superficial dado o pouco tempo que tivemos para lecionar.

Tentei chegar a todos os alunos que solicitaram ajuda e na segunda aula a alguns que por timidez não me chamaram, mas que quando diretamente questionados sobre a forma como estavam a perceber os assuntos responderam prontamente.

Senti da parte dos alunos gémeos com NEE uma enorme necessidade de atenção. Fez-me perceber que não se conseguia responder prontamente às suas solicitações constantes e era necessário por vezes travá-los com calma e diplomacia. Inevitavelmente é mais fácil dar atenção aos alunos mais extrovertidos, decorar os seus nomes e interagir. Se o número de aulas a lecionar fosse maior seria mais fácil chegar a todos individualmente. Tenho consciência de que ficaram beneficiados os que mais facilmente se expuseram.



Fig.72 – Explicação à turma

Verifiquei não ser possível estar sempre perto de cada um; é necessário muitas vezes, partindo de um problema exposto individualmente, adotar a explicação para o grupo, já que frequentemente as dúvidas se repetem e o tempo é limitado.

A ajuda dos alunos é fundamental: a possibilidade de quem já percebeu explicar a quem tem dúvidas, chamar para perto do professor alunos que ajudam, através de suportes físicos, a explicar o assunto a ser tratado, ... todas estas metodologias fazem com que os alunos se sintam agentes no contexto da aula e não meros espetadores.

As metodologias de que falei brevemente (apoio individual, explicação ao grupo, participação ativa na aula, interação com o aluno por iniciativa do professor,...) devem ser aplicadas sempre que necessário e dependendo dos alunos e das circunstâncias. Conjugando as diversidades de abordagens, às diversidades de alunos e circunstâncias, deve o professor estar preparado para improvisar para que o maior número possível de alunos alcance um aproveitamento positivo, não por mecanização do processo, mas sim por compreensão efetiva das matérias curriculares.

Não consegui nestas duas aulas encontrar uma forma de colmatar todas as falhas que fiquei consciente existirem no domínio dos temas por parte dos alunos. Quero acreditar que se fosse possível lecionar mais aulas pelo menos algumas das lacunas ficariam colmatadas através de abordagens diferentes (por exemplo a mestrande Helena Merlin, encontrou uma forma muito interessante de apresentar a terceira projeção, colocando uma cadeira sobre



### 3. Prática de Ensino Supervisionada em Estremoz – PES

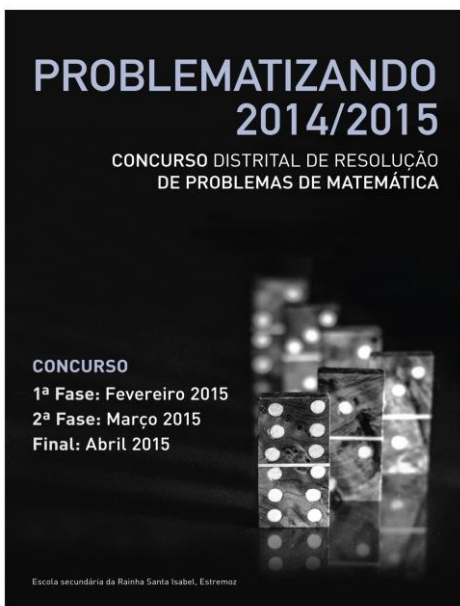
uma mesa e, com barras de madeira, sugestionando a projeção dos pontos dessa cadeira nos vários planos). O acompanhamento individual, feito ao deambular pela sala, que muito utilizei, pareceu-me uma metodologia eficaz.

#### 3.6 *Análise à cooperação com a comunidade escolar*

A cooperação com a comunidade escolar foi feita através de trabalhos especificamente solicitados pela escola ao grupo de mestrandos e não houve por isso uma interação muito ativa nem intervimos propriamente com a comunidade. Foi-nos solicitado para a atividade “Problematizando” a execução de um cartaz, diploma para o mesmo evento e ainda uma nova forma de apresentar a folha de “Plano de atividades”. A escola gostou dos resultados, mas da minha parte pareceu-me que ficámos muito aquém do que seria de prever quando se refere a necessidade de interação com a comunidade escolar. Com o tempo contado e com a obrigatoriedade de responder às solicitações da própria escola, foi-nos impossível tentar implementar outro tipo de ações.

Pode comprovar-se o persistente estigma de que sofrem as artes nas escolas (e não só): “enfeitar”, “embelezar” é o papel que para muitos cabe aos alunos e professores de artes, sem se perceber que a Arte é um contributo para a construção individual e coletiva e deve ser praticada por todos. Estar integrado na área das artes pode significar ter um contributo muito produtivo na comunidade escolar, e que vai muito além de fazer um “boneco”.

O ensino das Artes tem como objetivo ensinar a ler, interpretar, comunicar e produzir imagens de forma crítica numa sociedade iminentemente visual. As Artes têm na história mundial um papel preponderante no produto que fica para a posteridade como representação coletiva e individual de uma época mas, não menos importante, é um dos fatores que dá forma a essa época.



### 3. Prática de Ensino Supervisionada em Estremoz – PES

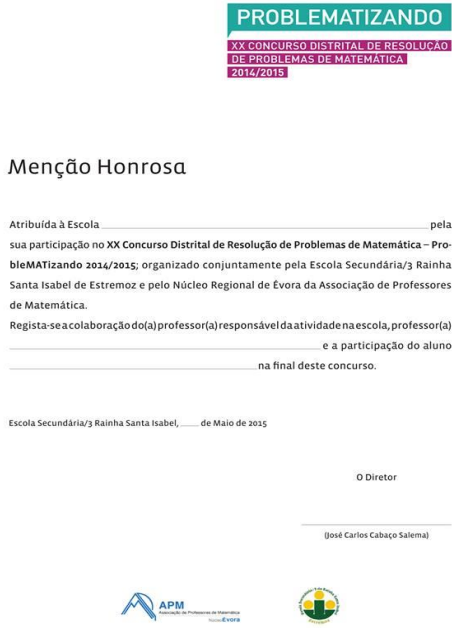


Fig.73 – Cooperação com a comunidade escolar – Poster “ProblemATizando”

Fig.74 – Cooperação com a comunidade escolar – Poster “ProblemATizando”

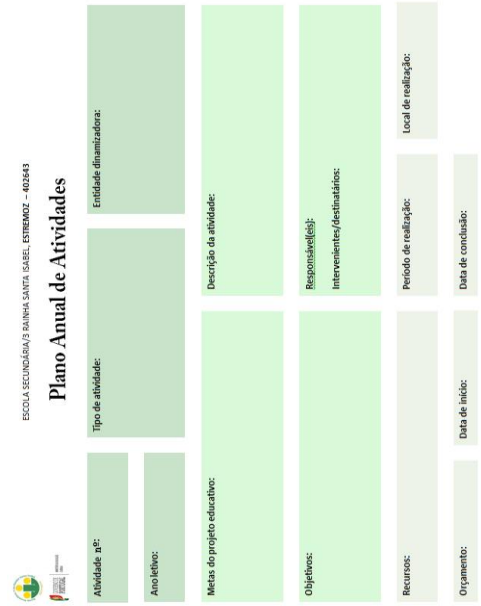


Fig.75 – Cooperação com a comunidade escolar – Menção Honrosa “ProblemATizando”

Fig.76 – Cooperação com a comunidade escolar – Plano Anual de Atividades

#### **4. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM ARRAIOLOS – PES**

##### 4.1 Introdução à PES – Arraiolos

A disciplina que me foi atribuída no segundo semestre para a Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do Mestrado de Ensino de Artes Visuais na Universidade de Évora foi a de educação visual no 8º ano de escolaridade na Escola EB 23/ES Cunha Rivara em Arraiolos (escola sede), tendo como Professor Cooperante o Professor Luís Silva. Esta disciplina difere profundamente da de geometria descritiva a que assisti e lecionei no primeiro semestre em Estremoz. É uma disciplina cujos resultados para cada enunciado não se pretende serem iguais, retirar em cada trabalho características únicas de cada aluno tanto a nível de conteúdo como de técnica é um dos grandes objetivos, para depois trabalhar, com estratégias individualizadas se necessário, as dificuldades e as potencialidades de cada um. Por estas razões a **DIVERSIVIDADE** dos alunos reflete-se naturalmente no trabalho final e em todo o processo. Foi muito claro para mim desde a primeira abordagem à turma a necessidade de orientar e ajudar cada aluno com uma série de intervenções individualizadas.

##### 4.2 Análise ao contexto escolar da Escola EB 23/ES Cunha Rivara em Arraiolos

A Escola Básica Cunha Rivara (EBCR), situa-se junto à muralha do Castelo de Arraiolos (construção do início do séc. XIV) sobre a qual tem uma vista privilegiada. O próprio edifício da escola faz alusão à planta circular do castelo através da planta circular do pátio central.

A vila de Arraiolos pertence ao distrito de Évora e o município de Arraiolos contém cinco freguesias. Na freguesia de Arraiolos podemos encontrar diversos edifícios do património histórico e cultural Português, destacando a título de exemplo: o Castelo – construído em 1305 – Arquiteto João Simão (e atualmente urbanisticamente ligado à escola); a Igreja da Misericórdia – séc. XVI – estilo Barroco; o Convento dos Loios – séc. XVI – Arquiteto/Construtor/Autor: Rodrigo Anes, João Alvares e João da Silva, João Marques (autor do pórtico da frontaria do templo); o Pelourinho de



Fig.77 – Fotografia aérea da escola – Google Earth



#### 4. Prática de Ensino Supervisionada em Arraiolos – PES

Arraiolos – oferecido por D. Manuel em 1511, sendo que o seu Centro Histórico se destaca como conjunto edificado de indiscutível valor. [<http://www.cm-arraiolos.pt/pt/visitar/patrim%C3%B3nio> (consultado a 26 de junho de 2015)]



Fig.78 – Biblioteca – Relação escola/castelo



Fig.79 – Sala de aula – Relação escola/campo

A vila está dotada das seguintes estruturas e equipamentos: Cineteatro Municipal, Pavilhão Multiusos, Biblioteca Municipal e Centro Interpretativo do Tapete de Arraiolos. Este último nasceu em 2011 e promove a implementação do processo de certificação do Tapete de Arraiolos de acordo com a legislação em vigor, tendo vindo a colaborar com a EBCR em diversos projetos. Nas restantes freguesias existem muitas outras infraestruturas de natureza cultural, associações e coletividades.

Podem verificar-se uma série de entidades parceiras à EBCR o que nos leva a concluir que há uma relação próxima entre esta e a comunidade. Exemplos de entidades parceiras: Câmara Municipal de Arraiolos, Casa das Artes, Associações Recreativas/Culturais/Desportivas do Concelho, Universidade de Évora, Universidade Nova de Lisboa, CRI (Centro de Recursos Inclusão) e APPACDM. É difícil através da informação disponibilizada, nomeadamente no que diz respeito ao projeto educativo, aferir de que forma se materializam estas parcerias, já que em nenhum momento foram descritas. O único caso que nos foi apresentado, porque tinha relação direta com a disciplina de Ed.Visual foi a colaboração com o Centro Interpretativo do Tapete de Arraiolos. No ano passado os estagiários do mestrado de Ensino de Artes Visuais criaram um desdobrável informativo sobre o Tapete de Arraiolos (que nos foi mostrado durante as respetivas defesas de relatório), que serviu para ser distribuído no centro de Arraiolos durante a anual “Feira do Tapete”.

Relativamente à **POPULAÇÃO** economicamente ativa (apenas 47,325%) enquadra-se predominantemente no setor primário, seguindo-se o terciário (serviços públicos). Muitas famílias vivem em precariedade económica, sendo que não vem especificado o valor percentual destes casos em nenhum documento.

A **ESCOLA** em causa é a sede do agrupamento que engloba 7 escolas: uma com 2º e 3º ciclo e secundário, seis de 1º ciclo e quatro Jardins de Infância.

#### 4. Prática de Ensino Supervisionada em Arraiolos – PES

Tem 133 **ALUNOS** inscritos no 2º ciclo, 180 no 3º, 127 no ensino secundário, 37 no profissional (técnico de gestão do ambiente e técnico auxiliar de saúde) e 26 no vocacional (não se especifica no projeto educativo qual o curso vocacional disponível no momento, mas como intenção está definido o objetivo de alargar estas ofertas indo de encontro a necessidades específicas dos estudantes, nomeadamente aos que se enquadram em NEE – Necessidades Educativas Especiais. Pude no entanto verificar junto do Professor Cooperante que este curso tem incidido nas áreas de informática, administração, saúde e vinicultura).

A EBCR existe desde 1979, tendo sido criado em 2004 o agrupamento e construído um novo edifício pela empresa Parque Escolar entre 2010 e 2012. Disponível para a escola e para a região encontra-se anexo à escola um campo de futebol e um pavilhão gimnodesportivo, este último pertencente à Câmara e é gerido pela escola.

Também aqui se encontra o mesmo tipo de problemas de Estremoz relativamente às **INFRAESTRUTURAS**, reflexo do ambicioso projeto face aos escassos meios económicos disponíveis no momento: o frio e o calor a que estão sujeitos os utilizadores do edifício apesar de todas as infraestruturas estarem instaladas para o evitar. No entanto a escola está dotada de uma série de valências bem articuladas entre si, reflexo de um projeto de arquitetura muito pensado. As rampas como elemento central do corpo principal permitem que, se necessário, pessoas com qualquer tipo de condição fisicamente incapacitante possam com facilidade circular em todo o edifício.

1	Laboratório de Física	1	Gabinete de Orientação Psicológica
1	Laboratório de Química	1	Bar/Bufete
1	Laboratório de Biologia/Geologia	1	Sala de Refeições/Convívio
2	Laboratórios de Ciências	2	Salas de professores
3	Salas de Educação Visual	1	Sala para a Associação de Estudantes
2	Salas de Educação Tecnológica	1	Sala para a Associação de Pais e Encarregados de Educação
1	Sala de Música	1	Sala de Diretores de Turma
1	Sala de Teatro/Expressões	1	Sala de Assistentes Operacionais
4	Salas de Informática	1	Sala da Presidência do Conselho Geral
1	Sala de Educação Especial	1	Gabinete de Atendimento
1	Biblioteca	2	Gabinetes da Direção
1	Ginásio	1	Gabinete de Reuniões
1	Campo de Jogos/Atletismo	3	Espaços para Serviços Administrativos
1	Sala Polivalente	1	Arquivo
1	Loja do Aluno	-	Circulações, Instalações sanitárias, arrumos
1	Gabinete de segurança saúde e bem-estar	1	Pátio central parcialmente coberto

Tabela 6 – Espaços da escola segundo Projeto Educativo 2013/2017 – Agrupamento de escolas de Arraiolos

4. Prática de Ensino Supervisionada em Arraiolos – PES

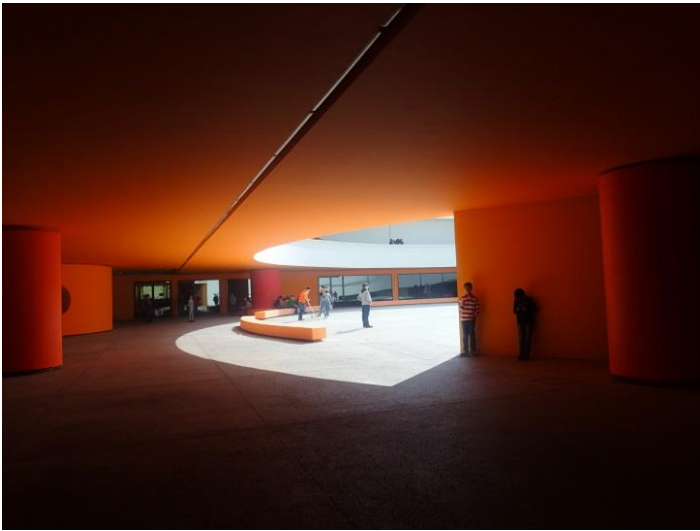


Fig.80 – Pátio central – Circulação/Convívio



Fig.81 – Pátio central – Circulação/Convívio



Fig.82 – Circulações



Fig.83 – Rampas



Fig.84 – Biblioteca



Fig.85 – Bar/Refeitório/Espaço de convívio

#### 4. Prática de Ensino Supervisionada em Arraiolos – PES

A constituição do **CORPO DOCENTE** e **NÃO DOCENTE** é a seguinte:

- O corpo docente tem 99 professores, a maioria pertencente ao quadro da escola
- O departamento de expressões (Educação Visual; Educação Tecnológica; Educação Musical; Educação Física e Ensino Especial) possui 18 docentes
- Junto do pessoal não docente podem encontrar-se 6 assistentes técnicos, 26 assistentes operacionais e uma técnica superior tendo a seu cargo funções na área dos serviços de psicologia e orientação

OFERTAS ESCOLARES		Nº de Alunos
Ensino Básico - 2º ciclo	5º	70
	6º	63
Ensino Básico - 3º ciclo	7º	57
	8º	59
	9º	64
	Curso vocacional	26
Ensino Secundário	10º Ano	
	Ciências e Tecnologias	15
	Línguas e Humanidades	23
	Curso Profissional de Técnico de Gestão de Ambiente	17
	11º Ano	
	Ciências e Tecnologias	23
	Línguas e Humanidades	31
	12º Ano	
	Ciências e Tecnologias	32
	Línguas e Humanidades	19
	Curso Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde	18

Tabela 7 – Ofertas Escolares segundo Projeto Educativo 2013/2017 – Agrupamento de escolas de Arraiolos

Conclui-se através da tabela 2 que não estão disponíveis áreas de artes, existindo apenas esta valência por obrigatoriedade curricular até ao 9º ano. Qualquer aluno que tenha como objetivo seguir artes plásticas, *design*, arquitetura ou engenharia civil, terá que se deslocar para a escola mais próxima com a respetiva valência disponível. Mais uma vez se comprova que as artes são consideradas de relevância reduzida comparativamente com Ciências/Tecnologias e Línguas/Humanidades. Mesmo nos tempos livres não se encontram atividades disponíveis nesta área, no entanto a sala destinada para a prática das artes plásticas foi criada.

Relativamente a **ESTRATÉGIAS QUE POTENCIALIZAM A APRENDIZAGEM** este projeto educativo considera que as suas mais-valias são: Clube Eco-Escolas (entre muitos outros objetivos pretende: aplicar medidas de boas práticas de consumo de energia, diminuição do consumo energético, sensibilizar toda a comunidade educativa para a necessidade de reciclar, dando especial atenção ao papel gasto em todo o agrupamento e a conseguir uma gestão



#### 4. Prática de Ensino Supervisionada em Arraiolos – PES

mais eficiente dos resíduos), DecoJovem, Gabinete de Segurança/Saúde e Bem-estar, Plano Nacional de Leitura, Clube de Informática, Clube das Ciências, Desporto Escolar, Gabinete de Apoio ao Aluno, Orientação Escolar e Vocacional, Núcleos de Estágio, Rede de Bibliotecas Escolares, Projetos promovidos pelas Bibliotecas escolares, Jornal do Agrupamento de Escolas “ARRIVAR” (que divulga atividades em diversos contextos da escola: conferências, sala de aula, visitas de estudo,...) e o Blogue da Biblioteca que divulga atividades das bibliotecas de todo o agrupamento, <http://biblioblogarraiolos.blogspot.pt/> (consultado a 26 de junho de 2015).

Parece-me muito redutor se comparado com as referências feitas no projeto educativo de Estremoz, tais como: projeto Turma +, reforço disciplinar (apenas disponível a Português e matemática; em Estremoz abrange mais disciplinas), coadjuvância /pedagogias diferenciadas, tutorias, etc.)

O Projeto Educativo desta escola parece-me não ser reflexo do seu funcionamento: é muito vago comparativamente com o de Estremoz e a escola não me parece menos ativa. Este Projeto é também muito crítico relativamente a uma série de formas de funcionamento da EBCR e apresenta uma série de propostas, algumas parece-me já estarem a tentar implementar, como por exemplo a de integrar todas as crianças com NEE e estrangeiros.

O **PLANO ANUAL DE ATIVIDADES** é extenso e variado, apesar das artes plásticas terem um lugar muito reduzido. As atividades que se encontram mais representadas são as seguintes: literatura/línguas, visitas de estudo (museus, castelo, teatros, ...) e atividades relacionadas com temas do calendário (Páscoa, Halloween, S. Martinho, Natal, Carnaval, Dia do Pai, Dia da Mãe, Dia da Criança e Festa de Final de Ano).



Fig.86 – Biblioteca – Atividades

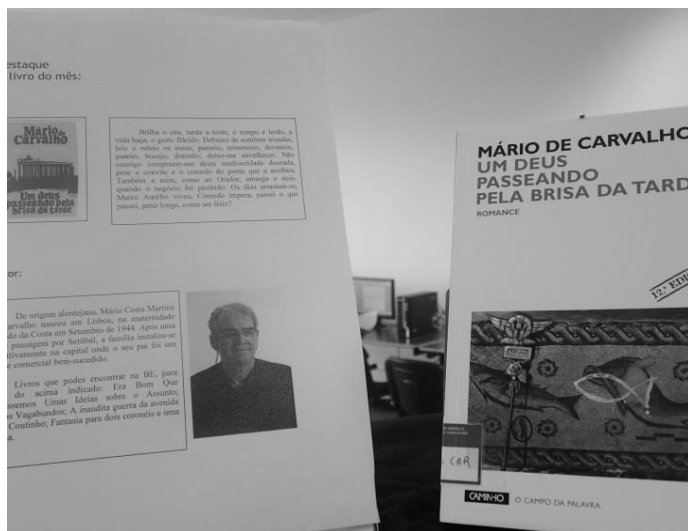


Fig.87 – Biblioteca – Atividades

Não posso deixar de ressaltar que existe uma constante tentativa de integração de crianças com NEE e estrangeiros, por me parecer refletir um certo cuidado na temática da **DIVERSIDADE**:

- Dia da Consciencialização do Autismo
- Comemoração do dia do alfabeto Braille

#### 4. Prática de Ensino Supervisionada em Arraiolos – PES

- Semana Cultural – Promoção de uma articulação pedagógica formal entre os ciclos de estudos; Inclusão de todos os alunos com NEE e alunos estrangeiros, educativa e socialmente; Desenvolvimento de atividades que promovam a educação para a cidadania, segurança, saúde e educação ambiental; Promoção de atividades de carácter sociocultural e/ou desportiva; Promoção da progressiva utilização de TIC
- Festa de final de ano – Inclusão de todos os alunos com NEE e alunos estrangeiros, educativa e socialmente



Fig.88 – Trabalhos de alunos 7º ano – Vulcanismo



Fig.89 – Exposição de trabalhos de alunos

Existem uma série projetos a decorrer, podendo ver-se através da sua exposição nos espaços de circulação bem como na biblioteca, sem esquecer os trabalhos por projeto realizados pelo Professor Luís Silva como metodologia pedagógica partilhados não só com a comunidade escolar mas também com toda a vila (mais à frente irei descrevê-los com mais pormenor).

O desporto é muito valorizado o que é uma mais-valia na educação para a saúde e para o trabalho de equipa, existindo um *site* que divulga todas as atividades que decorrem bem como os resultados dos desafios. [http://www.edfisica.pt/site/index.php?id\\_escola=1411040156](http://www.edfisica.pt/site/index.php?id_escola=1411040156) (consultado a 26 de junho de 2015)



Fig.90 – Trabalho exposto



Fig.91 – Biblioteca – Divulgação

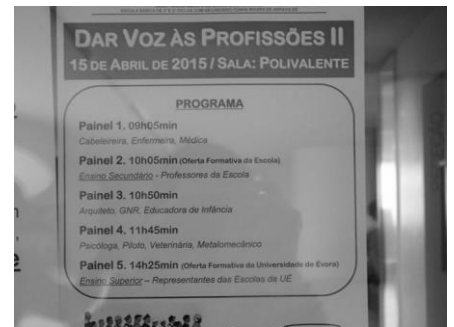


Fig.92 – Programa de orientação profissional

#### 4. Prática de Ensino Supervisionada em Arraiolos – PES

O PROJETO EDUCATIVO faz referências negativas relativamente ao aproveitamento e postura dos alunos perante a escola: pouco empenho, Insucesso nas disciplinas de português, inglês, matemática, físico-química e fracos resultados nos exames nacionais. Nestes casos uma série de estratégias vêm previstas no mesmo Projeto Educativo:

1º, 2º e 3º ciclo	
Promover formação na área das ciências experimentais.	<b>Metas:</b> Desenvolvimento do ensino experimental nos 1º e 2º ciclos.  Aumento da taxa de sucesso.  Consciencializar os alunos e os EE, da importância do sucesso no ensino básico.
Aprender o Laboratório de Ciências Naturais do 2º Ciclo.	
Definir, em Conselho de Docentes e nos respetivos grupos disciplinares, estratégias adequadas à melhoria dos resultados dos alunos.	
Desenvolver atividades laboratoriais apoiadas por alunos de outros ciclos de ensino.	
Analisar em termos quantitativos e qualitativos, trimestralmente, a taxa de insucesso.	
Secundário	
Consciencializar os alunos da necessidade de um trabalho sistemático.	<b>Metas:</b> Aumento do empenho dos alunos nas atividades académicas.  Aumento da taxa de sucesso.
Responsabilizar os Encarregados de Educação pelo trabalho desenvolvido pelos seus Educandos.	
Definir, nos respetivos grupos disciplinares, estratégias adequadas à melhoria dos resultados dos alunos.	
Analisar em termos quantitativos e qualitativos, trimestralmente, a taxa de insucesso.	
Sucesso/Insucesso nos Exames Nacionais	
Aderir ao projeto Testes Intermédios, no 1º ciclo do Ensino Básico.	<b>Metas:</b> Aproximação à média da taxa de sucesso a nível nacional.
Continuar a participar no projeto Testes Intermédios no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.	
Responsabilizar os Encarregados de Educação pelo trabalho desenvolvido pelos seus Educandos.	
Definir, nos respetivos grupos disciplinares, estratégias adequadas à melhoria dos resultados.	

Tabela 8 – Medidas para combater o insucesso escolar – Projeto Educativo 2013/2017 – Agrupamento de escolas de Arraiolos

Também são referidos uma série de mecanismos que se têm mostrado inexistentes ou ineficazes, tais como a articulação de atividades entre várias escolas do agrupamento, a relação com escolas de ensino superior e

profissionais, resposta a áreas disciplinares específicas, dificuldade de manutenção de níveis permanentes de atualização.

Relativamente às propostas para combater todos os problemas enumerados ao longo do projeto educativo, diversas tabelas foram realizadas tendo em conta temáticas específicas. Por não me parecer relevante para o tema central deste relatório seguir exaustivamente todos os conteúdos, optei por interligar e tirar conclusões apenas relativamente a objetivos e estratégias que se relacionam com as problemáticas a que estive atenta, detetando durante a PES algumas tanto em Arraiolos como em Estremoz:

- Uso da interdisciplinaridade para uma aprendizagem mais estruturada, sem perder de vista as metas curriculares, potencializando os vários tipos de inteligência e utilizando assim os mais predominantes para melhorar todos os outros (Gardner, 1983).
- Aproximação entre ciclos para uma maior coesão da comunidade escolar e um ensino com um encadeamento lógico, criando assim uma comunidade escolar mais coesa e independente dos ciclos.
- Promoção do trabalho de equipa e criação de espaços facilitadores da partilha de saberes, já sendo pontualmente utilizada em certas disciplinas, como a de Educação Visual com o Professor Luís Silva através do “Trabalho de Projeto” [John Dewey (1859-1952)].
- Articulação das aprendizagens com a comunidade potencializando os interesses dos alunos, por exemplo trazendo os pais a participar em atividades escolares.
- Criação de estruturas curriculares diversificadas, mantendo o maior número possível de alunos no agrupamento; percursos curriculares alternativos, cursos vocacionais e profissionais, criação de novas áreas de estudo e cursos de nível básico e secundário. Assim se atende à diversidade individual, já que a inexistência de certas áreas faz com que alguns alunos, para não se deslocarem diariamente para outros agrupamentos, acabem por escolher áreas que estão longe de ser a sua primeira opção.
- Inclusão de todas as crianças com NEE acompanhando-as e estabelecendo todas as parcerias necessárias com as unidades de saúde/serviços, estando a escola capacitada para atender às diversidades que possam surgir e que exijam meios especializados de apoio.
- Integração de todos os alunos estrangeiros, respondendo a todas as suas necessidades, nomeadamente à criação de normas do Português língua não materna. Mais uma vez o Projeto Educativo pretende que todas as diversidades sejam atendidas, levando todas as crianças a poderem ter um percurso escolar integrado.
- Promoção da educação para a Cidadania e a capacidade de resolução de todo e qualquer conflito, antevendo situações de indisciplina encontrando forma de as evitar sempre que possível, proporcionando uma comunidade escolar pacífica e integrada.
- Criação de um Centro de Recursos de Educação Artística e utilizar as atividades artísticas/culturais como forma de enriquecimento curricular. Como já tinha referido, existe uma lacuna relativamente à importância dada à área das artes, tendo desta lacuna consciência os intervenientes do Projeto Educativo e por isso propõem soluções para a colmatação deste problema.



#### **4. Prática de Ensino Supervisionada em Arraiolos – PES**

A dinâmica **ALUNO/ESCOLA** pode verificar-se facilmente nos momentos de pausa nos espaços de convívio, circulações e salas de trabalho. Os alunos parecem sentir a escola como sua, aparentam bem-estar, o que só é possível se bem integrados. Circulam por todos os espaços comuns, jogam à bola no pátio central, convivem no bar e nas circulações e bolsas de estar anexas às circulações, deixam as mochilas junto às salas de aula (não aparentando receio de serem assaltados) e tanto circulam pelo pátio central como pelas circulações interiores. O edifício é dinâmico e permite muitas formas de apropriação. Existem ainda diversas divulgações de atividades expostas pela escola e exposições de trabalhos, o que denota uma série de atividades de fundo que mantêm de certa forma a comunidade escolar ativa e unida.

A relação **ALUNO/ALUNO** pareceu-me equilibrada. Certamente existem conflitos, já que se encontra expresso no Projeto Educativo como “conflitos interpessoais um problema a resolver”. No entanto o tempo que passei na escola e em que lecionei não me permitiu presenciar qualquer situação de tensão entre alunos. Pude no entanto verificar um entre o Professor cooperante e a turma pelo facto de terem desaparecido alguns materiais da sala de aula. Os alunos uniram-se entre si, todos pareciam espantados com o facto, sem se detetar qualquer tipo de desconfiança em relação aos colegas (deixei de assistir às aulas antes do sucedido ter tido desfecho).

#### ***4.3 Análise ao contexto da Prática de Ensino Supervisionada - PES***

Como já referido, a Prática de Ensino Supervisionada em Arraiolos foi feita com uma turma do 8º Ano, na disciplina de Educação Visual e acompanhada pelo Professor Cooperante Luís Silva, respetivamente professor da disciplina. Este Professor utiliza uma metodologia muito baseada no “Trabalho de Projeto” [John Dewey (1859-1952)]: interdisciplinaridade, colaboração de agentes externos à escola (comunidade, museu, Biblioteca Municipal, ...), criação de ligações alternativas entre as diversas temáticas do currículo da disciplina em causa e as demais envolvidas, trabalho em “Terrenos de Fronteira”, ultrapassando os limites estabelecidos pelas instituições e educadores ao utilizar recursos/outros agentes e pessoas como uma mais-valia.

A disciplina de **EDUCAÇÃO VISUAL** possui características particulares, tanto no que diz respeito às metodologias a adotar para atingir os objetivos, como na forma de interpretar as metas curriculares:

- Linhas orientadoras/metad curriculares menos rígidas que Geometria Descritiva ou História da Arte – O professor encontra-se mais liberto para um posicionamento docente mais individualizado
- Tendo em conta uma certa liberdade curricular o Professor tem menos linhas orientadoras e vai sentir por esta razão necessidade de se auto-organizar/regular
- Para os alunos – Disciplina com vertentes técnicas que devem aprender a dominar, permitindo simultaneamente um aprofundamento do auto-conhecimento bem como uma inevitável aproximação à realidade dos colegas e um consequente aumento da cumplicidade entre eles
- Disciplina em que com facilidade a metodologia do “Trabalho de Projeto” pode ser utilizada

#### 4. Prática de Ensino Supervisionada em Arraiolos – PES

A **SALA** “EDV 1” disponível para esta disciplina era ampla e o espaço atrativo; com uma vista deslumbrante sobre o campo, muita luz, uma sala/arrecadação de apoio (comum à sala contígua), ponto de água com bancada de trabalho, computador, projetor, arrumo para trabalhos em curso e materiais disponíveis.

No entanto encontrei uma séria de problemas:

- 16 Mesas de trabalho pequenas, 5 estiradores, 1 mesa de professor e uma mesa de corte. No caso de turmas grandes sentam-se todos em mesas diferentes
- Impossibilidade de obscurecer a sala o suficiente para possibilitar projeções de qualidade
- Frio e calor fazem-se sentir no inverno e verão
- Tela de projeção improvisada apesar de estar instalado o projetor
- Materiais disponíveis em pouca quantidade e variedade e de fraca qualidade.



Fig.93 – Sala EDV 1



Fig.94 – Sala EDV 1

Tive o privilégio da turma do 8º Ano que acompanhei ter apenas 16 alunos e por isso existirem mesas disponíveis para todos, ao contrário da minha colega Helena Merlin que com uma turma maior teve alunos a partilharem mesas.

Relativamente ao contexto específico da **TURMA** a observação e a análise foi feita principalmente no decorrer das aulas já que procurei apenas os casos com características muito específicas, pois seria importante numa primeira abordagem não incorrer em qualquer tipo de erro relacional. A caracterização da turma elaborada pela escola é muito pouco esclarecedora, refere características muito superficiais:

- 9 Elementos do sexo feminino e 7 do masculino
- Predominam os 13 anos de idade com exceção de 2 rapazes repetentes de 14 e 15 anos (alunos D e G) e um rapaz de 12
- Apenas 3 alunos vivem fora de Arraiolos

#### 4. Prática de Ensino Supervisionada em Arraiolos – PES

- Predomina a Mãe como encarregado de educação
- Educação Visual vem em 3º como disciplina preferida (3 alunos)
- A disciplina em que apresentam mais dificuldade é Matemática

Não referido na caracterização da turma, mas especificado pelo Professor Cooperante, o aluno C tem um plano específico por apresentar défice cognitivo, apenas assistindo a algumas aulas com a restante turma, sendo educação visual uma delas. Nesta disciplina tem capacidades acima da média, é um aluno muito focado, sem pressa, minucioso. Foi o único aluno que autorizei a levar o trabalho para casa já que os objetivos que intui ter não eram compatíveis com a quantidade de aulas disponíveis. Voltou com o trabalho finalizado.

Nota: Para manter o anonimato os nomes dos alunos foram substituídos por letras

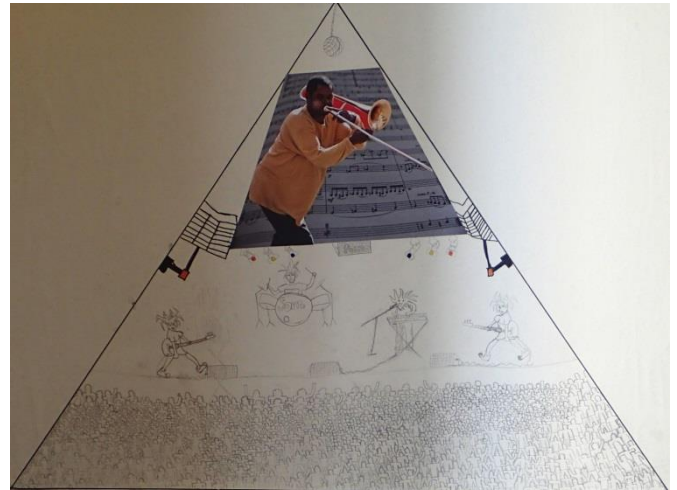


Fig.95 – Trabalho do aluno C

#### 4.4 *Análise às aulas assistidas do Professor Cooperante*

Nas aulas assistidas do professor Cooperante Luís Silva foi possível observar que este dá liberdade aos alunos em termos de comportamento, permitindo que oiçam música durante a aula sendo ele o primeiro a disponibilizá-la com música que os ajuda a trabalhar a inteligência musical [Gardner (1983)] já que se foca em música clássica e jazz, tipos de música que salvo raras exceções (aluno P) ouvem de livre e espontânea vontade. Os alunos conversam bastante e por vezes parecem muito dispersos, mas quando o professor considera que as medidas estabelecidas são ultrapassadas chama a atenção e todos reagem prontamente. Assisti a apenas 3 aulas do professor Luís Silva, e em algumas aulas dos dois mestrandos (Helena Merlin e José Afonso). A metodologia do Professor Cooperante baseia-se em trabalhos de projeto. Havia urgência em iniciar o novo trabalho de projeto distribuído aos mestrandos para possibilitar a montagem de uma exposição já com os trabalhos acabados por ocasião da “Feira do Tapete”. Ainda nessas aulas os alunos dedicaram-se a montar numa sequência lógica os trabalhos efetuados pelas alunas da PES do 1º semestre e seguidamente estiveram a arranjar um trabalho anterior deteriorado, que consistia numa árvore feita de peças de teclado de computador montada numa das paredes da sala de aula. O professor utiliza muito o conceito de reciclagem e o de conseguir trabalhar com os poucos materiais disponíveis. Por conhecer a comunidade escolar sabe que muitos têm dificuldades financeiras o que dificulta adquirirem materiais. Esta escola enquadra-se nas “eco escolas” (Projeto que existe em Portugal desde 1996 potencializando e encorajando a Educação Ambiental para a

#### **4. Prática de Ensino Supervisionada em Arraiolos – PES**

sustentabilidade, as escolas que se propõe pertencer à rede e nesta são aceites recebem metodologias, formações, materiais pedagógicos, apoios e enquadramento ao trabalho desenvolvido) paralelamente os órgãos de direção da escola dizem não ter verba disponível para aquisição de materiais.

##### ***4.5 Análise das aulas por mim lecionadas***

Nas aulas por mim lecionadas, contrariamente ao que sucedeu em Estremoz, iniciei a sua preparação e apresentação sem noção do contexto da turma e de cada aluno em particular. O Professor Cooperante previamente apenas me informou que a turma era muito interessada e que o bom comportamento predominava (não sabia que existia um aluno com um PEI, por lhe ter sido diagnosticado défice cognitivo).

Só no decorrer das minhas aulas o Professor Cooperante foi revelando uma série de problemas relacionados com certos alunos (Aluno C – Défice cognitivo – PEI, aluno Q e F – comportamentos desadequados dissimulados) inclusivamente por uma vez interveio durante uma das minhas aulas para repreender um destes alunos por falta de material, alegando depois que era um aluno com comportamento repetidamente desadequado e com uma atitude que não correspondia à sua natureza. Posso dizer que fiquei muito desconfortável com esta intervenção, por não conhecer bem a turma e não ter experiência letiva e este tipo de intervenção numa turma com quem estava a sentir uma certa sintonia criou em mim alguma insegurança. Por outra vez, ao detetar o desaparecimento de uma caneta do quadro e de uma chave dos armários dos trabalhos e materiais, pediu para intervir no início da aula dizendo que estava certo de que tinha sido naquela turma que se tinha dado o furto, ficando os alunos sem exceção espantados.

Diversos alunos de antemão dizem que não conseguem desenhar (aluno D, G e N), no entanto tiveram uma atitude muito positiva relativamente ao que conseguiram alcançar com o trabalho realizado. A solução passou por não obrigar a desenhar, encontrando metodologias de representação alternativas, aumentando a sua destreza e facilidade de manuseamento de materiais (O aluno D até se dirigiu ao Professor Luís Silva para perguntar se tinha reparado no seu trabalho, dizendo que lhe parecia que, em dois anos, pela primeira vez tinha realizado um bom trabalho). Seria inevitável a utilização do desenho com regularidade se fosse professora desta turma durante o ano letivo, no entanto, privando com os alunos mais tempo e utilizando estratégias para libertar a mão deixariam de dar tanta importância à representação realista [Modelo Academicista – Marín (1998)], assim, reduziria a pressão da necessidade de “bem desenhar” e aumentava a agilidade, com o tempo aumentariam as suas capacidades e ganhariam confiança.





Fig.96 – Trabalho do aluno D



Fig.97 – Trabalho do aluno G

O Aluno P também referiu dificuldade na representação através do desenho. Este aluno tem características muito especiais, está intelectualmente muito desenvolvido:

- Durante a apresentação do Power Point fez observações pertinentes, de quem já tem um certo domínio de temáticas que só serão apresentadas a partir do 10º ano e apenas para quem seguir o ramo das artes
- Foi também o único aluno que foi para casa ouvir a música que trabalhei no contexto da sequência de aulas
- Não teve medo de utilizar a representação através do desenho (resultado tecnicamente rudimentar), tinha muita segurança na narrativa que pretendia apresentar e percebeu que mesmo com domínio reduzido nas técnicas escolhidas (desenho), seria a única forma de materializar as suas ideias



Fig.98 – Trabalho do aluno P



Fig.99 – Trabalho da aluna A

O aluno N dispersava-se com muita facilidade e sentiu uma enorme necessidade de chamar a atenção, destabilizando todos os que estavam perto. Foi necessário estar sempre atenta às suas tentativas de protagonismo. No entanto o seu trabalho foi ganhando equilíbrio e solidez durante o desenvolvimento, mas para tal foi necessário

#### 4. Prática de Ensino Supervisionada em Arraiolos – PES

intervir uma série de vezes para que não desse o trabalho por terminado muitos passos antes do mesmo se tornar equilibrado e chamativo.

O aluno H – sem eu ter conseguido perceber se por insegurança ou por falta de interesse – necessitou de ser guiado por mim em todos os passos, tendo detetado uma certa apatia e não conseguido que exteriorizasse emoções. Por ter sido tão acompanhado o trabalho final resultou, mas não fiquei realizada com o processo e pareceu-me que a sua falta de investimento se refletiu no resultado.



Fig.100 – Trabalho do aluno N



Fig.101 – Trabalho do aluno H

A aluna A assumidamente disse que era preguiçosa, o que pude comprovar. Não tem falta de capacidade, mas cada novo passo revelou-se muito demorado mesmo que pouco complexo. Para terminar o seu trabalho, que era bastante simples, teve a ajuda de dois colegas.

De uma forma geral, as alunas nesta turma eram mais compenetradas, mesmo quando distraídas causavam menos distúrbios, chamavam o professor/a para tirar dúvidas mas possuíam mais autonomia, tanto na noção de conceito/ideia como na concretização, sinal de uma certa maturidade (o que pode ser o espelho do seu desenvolvimento físico e intelectual, nestas idades mais avançado que o dos rapazes). Todas as alunas encontraram com uma certa facilidade um caminho a adotar e seguiram-no até ao fim (com exceção da aluna B, cujo percurso de trabalho foi traçado sem qualquer ideia base), inevitavelmente na maioria dos casos com introdução de novos conceitos mas sem mudarem de rumo.

Nos alunos Q e J verifiquei muita dificuldade (por falta de maturidade ou falta de hábito relativamente à metodologia adotada?) tanto na criação de uma ideia como na sua concretização. Mesmo com acompanhamento da minha parte – e a solicitação pela sua parte foi constante – os resultados foram muito fracos. Os únicos que apenas pontualmente me solicitaram acompanhamento foram a aluna B e o aluno H, que referi anteriormente.



4. Prática de Ensino Supervisionada em Arraiolos – PES



Fig.102 – Trabalho do aluno Q



Fig.103 – Trabalho do aluno J



Fig.104 – Trabalho da aluna N

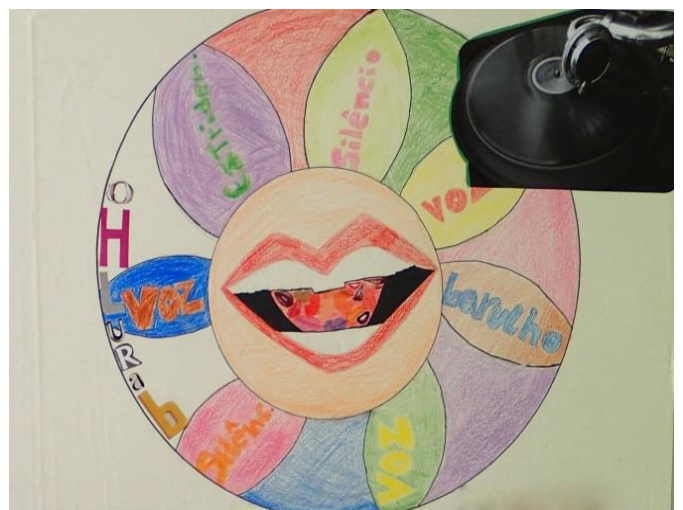


Fig.105 – Trabalho da aluna I



Fig.106 – Trabalho da aluna B



Fig.107 – Trabalho da aluna E

Fiz planificação para três aulas, sabendo de antemão que certamente a finalização dos trabalhos exigiria pelo menos 4. Quando cheguei ao fim apercebi-me que, fora a montagem da exposição, tinha afinal dado 6 aulas. A planificação das restantes aulas seguiu a efetuada para a terceira. Com a inevitável introdução de conceitos e estratégias exigidas pelo desenrolar dos trabalhos, muitos pensei já estarem assimilados e por isso que não haveria necessidade de os

#### 4. Prática de Ensino Supervisionada em Arraiolos – PES

verbalizar mesmo quando referidos/as como conceitos ou metodologias na planificação: mudança de materiais inicialmente utilizados com um objetivo concreto, expressividade na construção da imagem, capacidade de ocupar formas a que não estão habituados, o que é composição e equilíbrio, relacionar os elementos criando uma ideia, relacionar elementos de organização e de suporte da forma, reconhecer o poder das imagens escolhidas para colar, etc.

Naturalmente é impossível um professor ser rigoroso nos tempos despendidos em determinadas tarefas, razão pela qual se foi estendendo o número de aulas, no entanto no caso em concreto deveu-se claramente a 2 fatores: falta de experiência e falta de conhecimento das características dos alunos e da turma como um todo. Considero que foi um privilégio o professor Luís Silva ter permitido que eu desse todas estas aulas, no entanto foi do interesse de todos os intervenientes neste projeto que os trabalhos ficassem concluídos com sucesso, não apenas pela principal razão que é a realização dos alunos e professor, mas também porque o resultado foi uma exposição coletiva aberta ao público.

Na primeira aula, a sala foi preparada para dividir os 16 alunos em grupos de 4 (distribuição que se manteve). Mal entraram retiraram de um saco uma forma (triângulo, retângulo, quadrado ou circunferência), cada forma correspondia a uma mesa e assim aleatoriamente se formaram os grupos. Pensei que tal pudesse criar alguma reação negativa, já que certamente nem todos ficaram com quem desejariam, mas pelo contrário funcionou muito bem.

Apresentei-me e fiz uma previsão do tempo que estaríamos juntos (já referida como estando errada), segui com a descrição do trabalho de projeto em que se iam envolver e mostrei que era fundamental terem em conta o facto de que no final o trabalho ia ser exposto juntamente com o de outras turmas o que acarretava uma certa responsabilidade, facto a que os alunos não deram muita importância, até ao momento em que disse (já passadas duas aulas) que teriam que identificar os trabalhos, ficando os colegas a saber quem tinha produzido o quê.



Fig.108 – Apresentação do *Powerpoint* da 1ª aula



Fig.109 – Apresentação do *Powerpoint* da 2ª aula



#### 4. Prática de Ensino Supervisionada em Arraiolos – PES

Antes de expor todo o processo comecei por mostrar um *PowerPoint* que me ajudou a explicar e a fazê-los entender o conceito de Poesia Visual (repeti na segunda aula para relembrar e deixei ficar a passar durante toda a aula com uma cadência moderada para poderem olhar sempre que sentissem necessidade):

- Utilização de palavras e/ou letras e símbolos como elemento visual de uma composição, podendo ou não ter a sua junção um significado literário
- Considerar certas imagens poéticas

Existem muitos pontos de vista possíveis, muita polémica em redor do conceito “Poesia Visual” (Poesia Visual, Arte Poética, Poesia Concreta,...) no entanto visto tratar-se de um 8º ano sem qualquer preparação em história da arte e com poucas bases de literatura, decidi focar-me apenas nestas duas interpretações, apesar de um pouco rudimentares. Visto o sentido por mim escolhido ter sido a audição e por considerar que a música é uma das possíveis formas de fazer alusão a este sentido preparei um vídeo que fazia a associação de duas correntes artísticas - Artes Plásticas e Música (contemporâneas) ([https://www.youtube.com/watch?v=RK-D1Q8\\_3R8&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=RK-D1Q8_3R8&feature=youtu.be)) (29 de Maio de 2015).



Fig.110 – Juan Gris – Dixieland – Louis Armstrong – “Tiger Rag”



Fig.111 – Helen Frankenthaler – Minimalismo – Steve Reich

Seguidamente à visualização do vídeo, dei uma breve explicação da razão pela qual tinha associado as diversas obras – Música e Artes plásticas.

Foi decidido entre os mestrandos, com aval do Professor Cooperante, que a utilização da palavra no processo de trabalho seria condição para o seu desenvolvimento. Assim, escrevi no quadro uma série de palavras ligadas à audição selecionadas por outra turma e cada grupo teve que selecionar quatro para utilizar nos respetivos trabalhos. Pensei que ouvirem uma música distante do seu universo musical poderia ser sugestivo e um motor para se lançarem no trabalho, pelo que pus a tocar na aula uma música do Bobby McFerrin e Maria João [<https://www.youtube.com/watch?v=4boy-eXQBHg&hd=1> (2 de Julho de 2015)], pedindo para fecharem os olhos e concentrarem-se na música. Apercebi-me que este tipo de música era tão distante do seu universo musical (com

exceção do Aluno P) que não resultou como motor. No entanto, a utilização da palavra e a sua ligação à audição no trabalho a efetuar foi por todos incorporada e os trabalhos finais são disso reflexo.

Exercício 1

## Ouvir música de olhos fechados

Interpretar a música de McFerrin & Maria João (jazz-improvisovoz). Tirar notas, como não é uma aula teórica as notas são grafismos

### Exemplos:

- Sinais gráficos
- Formas geométricas regulares, geométricas irregulares, orgânicas,...
- Linhas curvas, retas, contínuas, intermitentes, ponteadas, espiraladas, ...
- Símbolos existentes, imaginários, letras,...
- Traço forte, fino – intensidade do traço
- Mancha – forte, leve, apagada,...
- Palavras escolhidas pelo grupo – isoladas, repetidas (como símbolo ou pelo seu significado), contidas numa frase,...
- Recortes, colagens, (opção de desenhar por cima no caso da colagem ser jornal já que dificilmente o lápis e caneta aderem a papel de revista)

Conversa entre os membros de cada grupo sobre as experiências/intensões.

Sobre o suporte (forma em papel de cenário), começar a trabalhar o que vai ser o produto final com os materiais disponíveis.

Nunca esquecer a introdução do trabalho, *powerpoint* que interliga **MÚSICA E IMAGEM**, conceito de cada um relativamente ao que considera ser **POESIA VISUAL**

e ainda o sentido a trabalhar - **AUDIÇÃO**.

É imperativa a **UTILIZAÇÃO DA PALAVRA** como parte de uma frase ou sozinha, tendo em conta o seu sentido ou apenas a sua forma.

Fig.112 – PowerPoint – Enunciado do 1º exercício



Fig.114 – Execução do trabalho final – grandes formatos

Fig.113 – PowerPoint – Segunda parte do 1º exercício



Fig.115 – Execução do trabalho final

Sempre no final de cada aula, para incentivar a noção de civismo, solicitei que arrumassem e limpassem a sala.

Tinha como intenção na segunda aula continuar o exercício dos grafismos, contudo apercebi-me na aula anterior que para tal necessitava de mais tempo (decidi ir falando neste conceito no decorrer do trabalho final) e a pressão de ter que ter os trabalhos prontos a tempo da exposição não o permitia, por esta razão alterei a planificação. Passei diretamente para os grandes suportes, papel de cenário A1 com a forma que de início foi destinada a cada grupo e por consequência a cada aluno. Na sua maioria mostraram-se um pouco céticos, porque não estavam habituados a grandes suportes e a trabalhar sobre formas diferentes de A3 e A4. Na aula tinham à disposição folhas A1 com o desenho de uma circunferência, triângulo, retângulo ou quadrado (consoante o grupo). Perguntei se queriam voltar a ouvir a música da passada aula, apenas dois disseram que sim mas não registei quais foram. Passei diretamente para o trabalho final.

Solicitei que trouxessem materiais, mas poucos foram os que responderam ao pedido na segunda aula (no decorrer das aulas foram cada vez mais trazendo os seus próprios materiais). Os materiais disponibilizados pela escola são insuficientes, por isso tomei a decisão de os trazer: papéis A1 com as formas desenhadas (para a exposição, cartão nacional para colar as folhas ganhando resistência e assim poderem ser fixadas à parede), canetas de feltro, lápis aguareláveis, lápis de cera, cola, tesouras, jornais e revistas, régua, esquadros e x-acto. Havia materiais para todos trabalharem em simultâneo sem ficarem à espera dos colegas.

As solicitações foram constantes, com exceção do aluno P. Todos tiveram muita dificuldade em conceber uma ideia que os permitisse começar o trabalho. Muitos iniciaram sem qualquer conceito global do que pretendiam fazer, mas decidi esperar e após algumas intervenções no papel, conversas com colegas ou comigo acabaram por conceber uma ideia unificadora, com exceção do aluno J que concretizou o trabalho sem em qualquer momento, por sua iniciativa ou com ajuda, alcançar esse objetivo. Falei constantemente no conceito de Poesia Visual, equilíbrio da imagem, cuidado na escolha das colagens, terem sempre presente o sentido que trabalhavam (audição), centrarem-se em toda a superfície e não apenas numa parte, equilíbrio, contraste, impacto das intervenções no espectador (tendo em conta a exposição em que participaram), escolha dos recortes e da sua colocação na superfície, correta utilização dos materiais, trabalho de equipa (nas duas últimas aulas, todos os que já tinham acabado foram participar nos trabalhos mais atrasados).

A planificação da terceira aula deu-se início na aula precedente e prolongou-se no decorrer das restantes.

A condução do projeto foi-me difícil, até que os trabalhos começaram a ganhar consistência. Quando me pareceu que alguns estavam equilibrados e terminados, o Professor Cooperante Luís Silva chamou-me a atenção para que talvez fosse bom insistir um pouco mais para que no contexto da exposição fosse mais percecionável o sentido que nos foi atribuído. Não quis de forma alguma intervir nos trabalhos dos alunos, por considerar serem reflexo de cada um, e qualquer intervenção da minha parte iria colidir com a individualidade de cada trabalho. Assim decidi escolher fotografias (sem direitos de autor) que claramente fossem reflexo do sentido Audição, trabalhei-as e mandei



#### 4. Prática de Ensino Supervisionada em Arraiolos – PES

imprimir. Na sala de aula distribui todas em dois estiradores e disse que cada um tinha que escolher uma e incorporá-la no trabalho da forma que lhe parecesse mais adequada. Ficaram entusiasmados e foi simples escolherem a que mais interessava a cada um, tendo inclusivamente encontrado forma de naturalmente a incorporarem nos trabalhos, fazendo parecer que ali estavam desde o início.



Fig.116 – Processo de trabalho



Fig.117 – Exemplificações de formas de trabalhar o recorte



Fig.118 – Apoio individualizado



Fig.119 – Apoio ao grupo

Pareceu-me necessário tornar claros os objetivos de aprendizagem descritos no currículo oficial, pelo que referi com a devida regularidade e linguagem acessível:

- A influência da luz-cor no comportamento humano
- Aplicar contrastes de luz-cor em produções plásticas (claro/escuro; quente/frio; cores neutras; cores complementares; extensão; sucessivo; simultâneo)
- Distinguir e caracterizar a expressão do movimento (movimento implícito; repetição de formas: translação, rotação, rebatimento; expressão estática e dinâmica)



#### 4. Prática de Ensino Supervisionada em Arraiolos – PES

- Perceber a noção de composição em diferentes produções plásticas
- Proporção, configuração, composição formal, campo retangular, peso visual das formas: situação, dimensão, cor, textura, movimento
- Dominar técnicas expressivas e adequar os meios à ideia que se pretende materializar
- Ter em conta as opiniões dos outros quando justificadas, numa atitude de construção de consenso como forma de aprendizagem em comum

Foi também frequentemente discutido de forma individual o porquê de determinadas opções: formais, materiais a utilizar, emoções associadas ao que representavam, ...

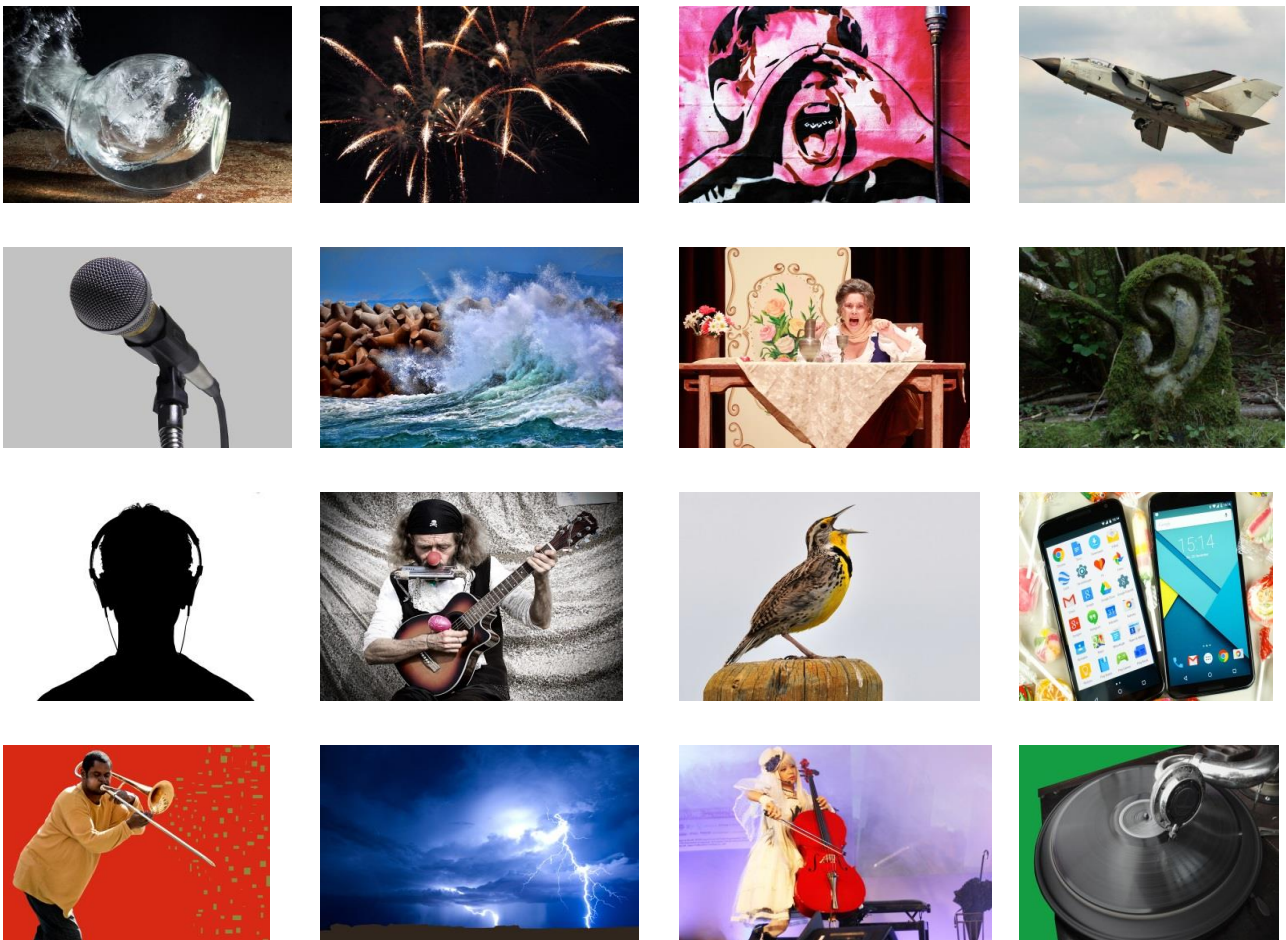


Fig.120 – Imagens utilizadas alusivas à audição

#### **4. Prática de Ensino Supervisionada em Arraiolos – PES**

##### **4.6 Análise à cooperação com a comunidade escolar**

A cooperação com a comunidade escolar, contrariamente ao sucedido na Escola de Estremoz, esteve associada ao trabalho de projeto elaborado em contexto de sala de aula, o que obrigou a: utilizar as aulas que eu e os meus colegas lecionamos, interdisciplinaridade e a uma relação com a Vila de Arraiolos/população através de exposição na Casa dos Arcos. Esta cooperação também se formalizou através da elaboração de dois livros.

Os dois livros tinham como base a poesia Haikai ou Haiku, forma Japonesa ancestral de escrever poesia, muito popular no Japão entre o Séc. IX e XII, e que consiste num poema curto ou “Tanka” que transmite uma ideia ou emoção. A métrica geralmente utilizada é de 5-7-5-7-7 num total de 31 sílabas. Estes livros tiveram o apoio da professora bibliotecária da EBCR Paula Gaspar, do PNL – Ler + Mar e da Câmara Municipal de Arraiolos. Para ambos os livros o título foi “40 Poemas à Terra e à Água” tendo sido escolhido pelo professor cooperante e pela professora de português; tratavam-se de poesias criadas pelos alunos do 12º ano nas aulas de português, com inspiração nas sensações transmitidas pela poesia de Alberto Caeiro e Manuel de Barros, na paisagem Alentejana e em poesia relacionada com a natureza.

As ilustrações do primeiro livro (que foi elaborado já prevendo a sua publicação no Brasil) foram elaboradas pela professora Teresa Sande.

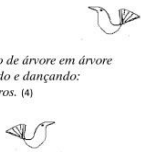
Neste livro foi exigido por parte dos mestrados – eu, Helena Merlim e José Afonso – uma intervenção que incidiu no *design* gráfico e consistiu na composição/organização do material descrito num formato pré-definido pelos professores que idealizaram o projeto.

No segundo livro o título e conteúdo não mudaram, mas as ilustrações e o *design* gráfico ficaram somente a cargo dos mestrados. Foi criada uma linha de pensamento para tornar as ilustrações e a apresentação coerentes: utilizámos e tratámos apenas imagens sem direitos de autor, as imagens foram compostas de forma a criar uma narrativa com uma certa ironia e sujeita a diversas interpretações, estando cada imagem relacionada com pelo menos uma das poesias da respetiva página. As maquetas do livro foram impressas pela Câmara Municipal de Arraiolos com o intuito de existir uma edição oficial a enviar para o Plano Nacional de Leitura (PNL) e bibliotecas.

4. Prática de Ensino Supervisionada em Arraiolos – PES

Poisando de árvore em árvore  
chilreando e dançando:  
os pássaros. (4)

Contam histórias de outros tempos  
estão vivas sempre:  
as pedras. (5)



Impacientes  
as estações  
não dão tempo ao tempo. (6)



Fig.121 – Livro 1 “40 Poemas à Terra e à Água”



A chuva cai  
o vento enfurece-se  
o sol esconde-se. (16)

Caiu a geada:  
os campos brancos  
parecem algodão doce. (17)

As camadas geladas dos lagos  
são agora  
um chão transparente. (18)

As folhas voam  
as árvores agitam-se:  
mas que dia frio. (13)

Na frescura da manhã  
permanece  
o frio do gelo. (14)

Manhã de inverno:  
folhas mortas  
esvoaçam pelo ar. (15)



Fig.123 – Livro 2 “40 Poemas à Terra e à Água”

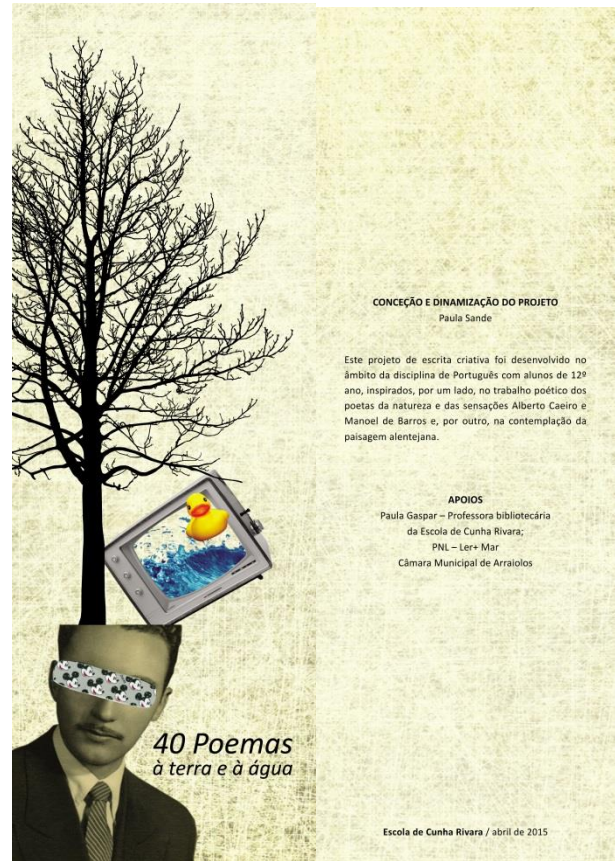


Fig.122 – Livro 2 - Capa - “40 Poemas à Terra e à Água”

Barco no mar alto,  
ondulação,  
solidão. (1)

Na barragem  
um peixe mergulha:  
barulho na água. (2)

A água imóvel  
dança com o vento.  
No ar, um tordo livre. (3)



O som da cascata  
sobressai no silêncio  
do anoitecer. (4)

Nenúfares a flutuar,  
rãs a saltar  
na água doce. (5)

Um pato a navegar  
agita a água  
quietude! (6)



Fig.124 – Livro 2 “40 Poemas à Terra e à Água”



#### 4. Prática de Ensino Supervisionada em Arraiolos – PES

Antes da planificação foi necessário coordenar o trabalho com diversos intervenientes. Por ser um **TRABALHO de PROJETO**, tinha ligação com trabalhos desenvolvidos noutras turmas, respetivamente com as turmas da mestranda Helena Merlim (sala 2), mestrando José Afonso (sala 5), professor Luís Silva e professora Aurora de Sá (sala 4).

Os trabalhos das turmas estavam ligados entre si, tendo como objetivo final a montagem de uma exposição conjunta cujo fio condutor era a **POESIA VISUAL** na representação dos **5 SENTIDOS**.



Fig.125 – Sala 2 – Exposição na Casa dos Arcos



Fig.126 – Sala 1 – Exposição na Casa dos Arcos



Fig.127 – Sala 3 – Exposição na Casa dos Arcos

Cada professor e mestrando ficou incumbido de trabalhar um sentido através da poesia visual:

- Sala 2 – Mestranda Helena Merlin Nobre – sentido do Tato; o trabalho teve início com caixas com orifícios para as mãos com o intuito de sentirem texturas diversas; de seguida, com contribuições individuais em contexto de sala de aula, elaborou-se uma instalação conjunta utilizando todos os materiais disponibilizados; por fim a mestranda selecionou a conjugação de objetos/materiais mais sugestivos e na sala de exposição da Casa dos Arcos cada grupo, com os materiais que lhes foram designados, articularam os seus com os dos outros grupos, formando uma instalação de turma
- Sala 3 – Mestranda Joana Manta Botelho – sentido da Audição; 16 trabalhos individuais com suporte em papel de cenário A1, canetas de feltro, lápis aguareláveis, lápis de cera e colagens (momentos de trabalho de grupo). Alusão ao sentido designado, tendo sempre presente a necessidade de se criar poesia visual. Os papéis de cenário foram colados com cola de spray a cartão nacional e posteriormente fixados à parede
- Sala 4 – Professor Luís Silva – sentido do Olfato; construção de um livro de grande formato com imagens elaboradas pelos alunos através de colagens e pinturas alusivas ao olfato
- Sala 4 – Professora Aurora de Sá – sentido do Paladar; não tive oportunidade de observar o processo nem o produto final; no último dia em que fui a Arraiolos ainda não estava disponível



#### 4. Prática de Ensino Supervisionada em Arraiolos – PES

- Sala 5 – Mestrando José Afonso – sentido da Visão; utilizou o vídeo; para tal dividiu a turma em 3 grupos; cada grupo selecionou uma frase e com esta construiu um *storyboard*; criou-se então um pequeno vídeo por grupo com base no produto dos alunos para ser projetado na exposição

A sala 1 serviu para divulgação do livro Haykai e trabalhos elaborados pelas turmas das mestrandas que lecionaram no 1º semestre.

Não foi possível observar a exposição completamente montada isto porque o último dia que me foi possível ir a Arraiolos apenas estava finalizada a instalação da Sala 2. As páginas de poesia Haykai não tinham sido colocadas no “estendal” da sala 1, a sala 4 estava em bruto (as paredes ainda não estavam pintadas de branco para a projeção), o livro do olfato estava na sala de aula para finalizar e relativamente ao paladar fiquei sem ter qualquer informação sobre o trabalho que estava a ser desenvolvido. Apenas vi finalizada a sala 2 e a sala que montei a 3. Os trabalhos tiveram tempos de elaboração diferentes, o que resultou numa montagem de exposição por etapas.

Parece-me, apesar de alguns impasses, como por exemplo a verificação de que o número de aulas que me tinha sido disponibilizado nunca permitiria a finalização dos trabalhos, que o resultado final foi positivo. Os alunos inclusivamente verbalizaram na última aula o prazer de ver os trabalhos concluídos com sucesso.



Fig.128 – Sala 3 – Montagem da exposição na Casa dos Arcos – Circunferências e triângulos



Fig.129 – Sala 3 – Montagem da exposição na Casa dos Arcos – Circunferências e retângulos



Fig.130 – Sala 3 – Montagem da exposição na Casa dos Arcos – Circunferências e quadrados



Fig.131 – Sala 3 – Montagem da exposição na Casa dos Arcos – Quadrados

Um dos grandes objetivos era a montagem da exposição e apesar de não ter uma opinião formada relativamente a todas as salas (porque como expliquei anteriormente não foi possível observá-las) no caso da sala pela qual fiquei responsável, concluí que os trabalhos na sua maioria funcionavam individualmente e todos sem exceção funcionavam como parte de um conjunto coerente e equilibrado que transmite de forma muito clara o sentido atribuído – AUDIÇÃO. A utilização da palavra de inúmeras formas (em todos os trabalhos), o cuidado no equilíbrio das formas, na utilização da cor, nos pequenos detalhes, na utilização de materiais adequados aos objetivos, a colaboração entre colegas.... Todas estas conquistas demonstravam empenho e adesão ao projeto pela parte dos alunos.

## **CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação das artes visuais tem um enorme potencial no que diz respeito à abordagem de temáticas e à forma de as abordar. Isto não se verifica nas restantes disciplinas, por terem uma matéria curricular muito específica e por isso serem mais estanques, não permitindo uma abordagem aos temas de forma livre.

O professor de artes visuais pode, tirando partido desse potencial, encontrar diversas formas de interpretar o currículo oficial e se desejar trazer para o contexto de sala de aula, sob a forma de currículo oculto, temáticas muito variadas e fundamentais para o crescimento saudável dos alunos.

Por outro lado, a utilização da cultura visual é um campo particularmente rico: “A educação da cultura visual oferece oportunidades de se confrontar questões de raça, classe, género e sexualidade. Além disso permite que professores e alunos analisem os seus pré-conceitos e estabeleçam conexões entre estes e questões de poder, riqueza e justiça” (Stuhr, Patrícia em Martins, Raimundo. e Tourinho, Irene, 2011:p.137).

Durante a elaboração deste relatório fui cimentando a consciência destas potencialidades e por isso ficando habilitada a defender com mais segurança o meu posicionamento perante o ensino e, ousou assumi-lo, mesmo em outras áreas da minha vida.

Desde pequena que a minha atenção se prende frequentemente nas pessoas que me rodeiam e nos seus comportamentos, discursos e posicionamentos perante a vida. Nunca pensei que tal pudesse ser tão útil profissionalmente. Parece-me que essa natural curiosidade é fundamental na área do ensino. Vi-me rodeada de construções teóricas e provas práticas durante a PES de que este perfil de atenção ao outro que penso caracterizar-me deve ser trabalhado em todos os professores, existindo uma série de ferramentas úteis que necessitam de ser estudadas e praticadas por não serem instintivas. Tanto a nível de estratégias de análise do outro, como por exemplo aprofundar a “Teoria das Inteligências Múltiplas”, mas também nas possíveis formas de ensino/abordagem ao currículo oficial que vão de encontro às necessidades de aprendizagem de cada aluno em particular e da turma como um todo. Um dos exemplos sobre o qual muito escrevi foi a riqueza dos “Trabalhos de Projeto”.

Analisar o meu percurso académico foi marcante para perceber a forma como professores e disciplinas que me acompanharam ao longo da vida me marcaram. Tornaram-me segura e capaz em certas áreas – como por exemplo na eficácia da comunicação com uma pessoa ou com um grupo, na capacidade de investigação e de organização – mas também tiveram um efeito negativo em áreas que implicam o domínio da escrita, algo que foi constantemente necessário neste mestrado. Senti que o esforço que fiz para levar avante este relatório foi muito grande, principalmente por essa razão. Se por um lado tenho a noção de que sou fluente na verbalização do que penso, sinto e sei, quando me é pedido o transpor para texto escrito deparo-me com um bloqueio que me impede de o fazer de forma natural. Aqui posso tecer sérias críticas aos professores que me acompanharam desde a escola primária e que não se aperceberam da gravidade deste meu bloqueio. Se a minha inteligência linguística no âmbito da escrita tivesse sido mais trabalhada na devida altura, esta dificuldade teria sido ultrapassada. Espero por isso que este

relatório ajude a dar a perceber a importância de conhecer os alunos e da vantagem de, sempre que haja a percepção de uma dificuldade ou de uma capacidade evidente, utilizar uma em favor da outra.

Não me foi possível abordar uma série de temáticas que me interessam. No caso da geometria descritiva seria interessante provar através de exercícios e exemplos de outros (diários gráficos com inúmeras perspectivas de ambientes, estudos no decorrer da elaboração de projetos de arquitetura e *design* bem como exemplos dos projetos finalizados em 2D e 3D, imagens de átomos, galáxias,...) a importância desta disciplina para os alunos que pretendem seguir áreas que obriguem ao domínio da inteligência espacial: física, química, arquitetura, *design*, mecânica, artes na generalidade desde a coreografia, artes plásticas, entre muitas outras áreas. Desta forma muitos se acabariam por ver motivados a um esforço suplementar para perceber no espaço e não apenas decorar os mecanismos de resolução de exercícios. No caso da educação visual, apesar do privilégio de dar 6 aulas ao invés das 2 obrigatórias, pareceu-me que fiquei aquém das minhas expectativas. Não foi possível com segurança caracterizar grande parte dos alunos, foi-me transmitido pelo professor cooperante que existiam particularidades em certos alunos, principalmente negativas, de que não cheguei a aperceber-me. Senti que a falta de tempo para lecionar foi uma das razões para tal acontecer.

Não consegui abordar e aprofundar uma série de técnicas, principalmente no que diz respeito ao desenho, que levasse os alunos a adotar o desenho livre de forma mais natural e sem receio de falhar, como resposta a um enunciado principalmente quando este não o referia como sendo obrigatório. No entanto, muito pude aprender com estes alunos relativamente às suas fragilidades: a insegurança generalizada relativamente ao desenho, a dificuldade da criação de uma ideia base para desenvolver um trabalho, a reduzida prática no manejo de materiais tão comuns como o lápis de cor ou carvão, a dificuldade em trabalhar em grandes formatos, para dar alguns exemplos. Mas também encontrei muitas capacidades fundamentais para o seu crescimento já interiorizadas: facilidade no trabalho de grupo, capacidade de aceitar opiniões sem com isso se sentirem postos em causa pelo professor ou colegas, capacidade em exprimir naturalmente opiniões pertinentes e evidência de alguma cultura visual na facilidade e bons resultados na seleção de imagens (cultura visual) para integrar no trabalho.

Já muito falei, a respeito do professor do Séc. XXI. Presentemente em termos profissionais estamos perante uma situação complexa: quem iniciar a sua carreira como professor ou prosseguir aquela que já iniciou, vê-se permanentemente confrontado com posturas políticas que em vez de valorizarem e potencializarem o ser professor, desvalorizam, dificultam ou mesmo impossibilitam esta prática. Não se limitando à área das artes, nem à faixa etária que se pretende ensinar, são questões só passíveis de serem solucionadas por políticas alternativas às vigentes.



## CITAÇÕES ORIGINAIS DAS TRADUÇÕES LIVRES DO TEXTO

- <sup>1</sup> “destinado a profesionales de diferentes ámbitos que se plantean estudiar e investigar los cambios y la influencia de la cultura visual en las sociedades contemporáneas”
- <sup>2</sup> “Taller del artista – Manejo diestro de materiales e instrumentos, Academia – Dominio de la representación figurativa, Bauhause – Expresividad de los elementos básicos del lenguaje plástico, Génio/Criatividade – Innovación”
- <sup>3</sup> “Arts Education is structured through three complementary pedagogical streams: <sup>Study</sup> of artistic works. Direct contact with artistic works (such as concerts, exhibitions, books, and films). Engaging in arts practices.”
- <sup>4</sup> “No es: la asimilación pura y simple de alumnos pertenecientes a minorías culturales en nombre de una pretendida igualdad de oportunidades - la presentación de las otras culturas como un todo acabado, estático y homogéneo, independiente de los sujetos reales que son sus portadores - La introducción en los currículums de elementos fragmentados de las culturas minoritarias - La organización de jornadas, semanas o fiestas, desligadas de la programación anual y de la vida ordinaria de los centros - La creación de aulas o centros especiales para escolarizar a los alumnos de culturas minoritarias con el pretexto de atender mejor a la diversidad. Sí es: Preparar a todos los alumnos y ciudadanos para vivir en sociedades multiculturales - Poner en cuestión la selección cultural, pretendidamente representativa de los currículums escolares - Enfatizar la promoción de las condiciones de intercambio y comunicación en los centros, más que potenciar las diferencias - Respetar todas las culturas y no acriticamente, sino con ánimo de comprenderlas y criticarlas en su globalidad compleja y dinámica - Luchar activamente contra las discriminaciones racistas y xenófobas a todos los niveles, estructural, cognitivo, ideológico y, lógicamente, de comportamientos y actitudes”
- <sup>5</sup> “En síntesis, pensar cómo vivimos las situaciones de opresión en nuestros cuerpos nos puede ayudar a extrapolarlas a los discursos pedagógicos, convirtiéndose así, la experiencia, en una verdadera fuente de producción de conocimiento pedagógico. En un conocimiento encarnado “
- <sup>6</sup> “autorreflexión, a la autoconducción, al autodesarrollo, actividades que le permiten al sujeto convertirse en gestor de su propia existencia y formación, Aprender a aprender,...”
- <sup>7</sup> “una distinción entre la Educación Artística (destinada a la educación de todos los individuos, y por tanto vinculada al nacimiento de la escolaridad para todos) y la Enseñanza de las Artes (relacionada con la formación de artistas o de profesionales relacionados con las Artes Aplicadas”
- <sup>8</sup> “En síntesis, pensar cómo vivimos las situaciones de opresión en nuestros cuerpos nos puede ayudar a extrapolarlas a los discursos pedagógicos, convirtiéndose así, la experiencia, en una verdadera fuente de producción de conocimiento pedagógico.”
- <sup>9</sup> “autorreflexión, a la autoconduccion, al autodesarrollo, actividades que le permiten al sujeto convertirse en gestor de su própria existência y formation. Aprender a aprender...”

<sup>10</sup> “Educacion de las Artes Visuales, he optado por establecer una distinción entre la Educación Artística destinada a la educación de todos los individuos, y por tanto vinculada al nacimiento de la escolaridade para todos) y la enseñanza de las Artes (relacionada com la formación de artistas o de profesionales relacionados com las Artes Aplicadas)”

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARMSTRONG, Thomas. (2000) “Inteligências múltiplas na sala de aula” (Maria Adriana Veríssimo, Trad.). Veronese: Porto Alegre: Art Med Editora.
- ARNHEIM, Rudolf. (1974) “Art and visual perception: A Psychology of the Creative Eye” Berkley, Los Angeles, London: University of California Press.
- APPLE, Michael W. (2001) “Política cultural y educación” Madrid: Morata.
- BAMFORD, Anne. (2007) "Building participation and relevance in arts and cultural education", Presented at Conferência Nacional de Educação Artística Casa da Música, Porto. Consultado a 15 de Fevereiro de 2015, disponível gratuitamente, em:  
<http://www.educacao-artistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/Confer%C3%Aancia%20Anne%20Bamford.pdf>
- BARBERO, Juan. (2004) “Metodologías interculturales a través e la Educación Artística” III Congreso de Arte Infantil UCM: Facultad de Bellas Artes – Septiembre 2004. Consultado a 29 de Março de 2015, disponível gratuitamente, em:  
[http://www.sumak.cl/1Por%20Temas/2Ciencias/3Ciencias\\_Sociales/Metodologia/Metodologias\\_interc.pdf](http://www.sumak.cl/1Por%20Temas/2Ciencias/3Ciencias_Sociales/Metodologia/Metodologias_interc.pdf)
- DELORS, Jacques., AL-MUFTI, In’am., AMAGI, Isao., CARNEIRO, Roberto., CHUNG, Fay., GEREMEKE, Bronislaw., GORHAM, William., KORNHAUSER, Aleksandra., MANLEY, Michael., QUERO, Marisela Padrón., SAVANÉ, Marie-Angélique., SINGH, Karan., STAVENTHAGEN, Rodolfo., SUHR, Myong Won., NANZHAO, Zhou. (1996) “Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI” (José Carlos Eufrásio, Trad.). Brasília: Cortez Editora. Consultado a 25 de Maio de 2015, disponível gratuitamente, em:  
<http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>
- EFLAND, Arthur D., FREEDMAN, Kerry. STHUR, Patricia. (2003) “La educacion en el art postmoderno” Barcelona: Paydos.
- ELLSWORTH, Elisabeth. (1989) “Why doesn’t this feel empowering? Working through repressive myths of critical pedagogy” Harvard Educational Review (Aug 1989); Vol.59, núm. 3, p.297-324; Research Library Core\_ Consultado a 30 de Abril de 2015, disponível gratuitamente, em: <https://pedsub.files.wordpress.com/2010/11/ellsworth-1989.pdf>
- GRUPO DE AVALIAÇÃO (2014) “Relatório de Autoavaliação – ano letivo 2012/2013 – Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel – Estremoz” Governo de Portugal – Ministério da Educação e Ciência. Consultado a 5 de Janeiro de 2015, disponível gratuitamente, em: <https://www.google.pt/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=%E2%80%A2+Relat%C3%B3rio+de+Autoavalia%C3%A7%C3%A3o+-+ano+letivo+2012%2F2013+%E2%80%93+Escola+Secund%C3%A1ria%2F3+Rainha+Santa+Isabel>
- FERNADO de SANTA-RITA, José. (2013) “GDA – 10ºano – Geometria Descritiva A” Lisboa: Editora Texto.

- FREEDMAN, Kerry. (2003) "Teaching visual culture: curriculum, Aesthetics and the social life of art" New York: Teachers' College Press.
- FREIRE, Paulo. (1987) "Pedagogia do oprimido" Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GARDNER, Howard. (1994) "Estruturas da mente: Teoria das inteligências múltiplas" (Sandra Costa, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- GARDNER, Howard. (1993) "Multiple Intelligences: The Theory in Practice" New York: Basic Books.
- GARDNER, Howard. (1990) "Art Education and Human Development" Los Angeles: Getty Publicacions.
- GRINBERG, Silvia., LEVY, Esther. (2009) "Pedagogía, currículo y subjectividad: entre pasado y futuro" Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- GUDE, Olivia. (2000) "Investigating the culture of curriculum" UIC Spirit Art Educacion, Chicago. Consultado a 7 de abril de 2015, disponível gratuitamente, em: [https://www.uic.edu/classes/ad/ad382/sites/AEA/AEA\\_01/AAEA01a.html](https://www.uic.edu/classes/ad/ad382/sites/AEA/AEA_01/AAEA01a.html)
- HALL, Edward T. (1966) "The Hidden Dimension" New York: Anchor books editions.
- HERNANDEZ, Fernando. (2003/2004) "A cultura visual: A necessidade educativa de dar sentido ao universo visual" Conferência "cultura visual" (2003/2004); Évora: Universidade de Évora.
- HERNANDEZ, Fernando. (2002) "El área de"Didáctica de la expresión plástica: entre la búsqueda de reconocimiento, la diversidad de intereses, y la necesidad de afrontar nuevos desafíos" Revista de Educación, Barcelona. Núm. 328, p. 111-136: Secretaría General Técnica.
- LEIRIA, Isabel. (2015, Abril 06) «Cursos vocacionais. Combater insucesso ou "limpar" estatísticas?» Jornal Expresso. Consultado a 6 de Abril de 2015, disponível gratuitamente, em: <http://expresso.sapo.pt/sociedade/cursos-vocacionais-combater-insucesso-ou-limpar-estatisticas=f918605>
- MARÍN, Ricardo. (1998) "Clasificaciones, etapas y modelos en la historia de la Educación Artística" Fernando Hernández e Marta Ricart (Comp) III Jornades d'História de L'educació artística; Barcelona: Facultat de Belles Arts.
- MARTINEZ, L.González. (Ag.2006/En.2007) "La pedagogia Crítica de Henry A. Giroux" Sinética. Núm.29, p. 8-18. Consultado a 23 de março de 2015, disponível gratuitamente, em: [http://sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/29\\_la\\_pedagogia\\_critica\\_de\\_henry\\_a\\_giroux.pdf](http://sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/29_la_pedagogia_critica_de_henry_a_giroux.pdf)
- PLANELLA, Jordi., PIE, Asun. (2012) "Pedagoqueer: Resistencias y Sibversines educativas" Educación XX1. Vol. 15, núm.1, p. 265-283. Consultado a 5 de Abril de 2015, disponível gratuitamente, em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70621158013>
- PORRES, Alfred. (2013). "Conversações na aula de cultura visual"
- Raimundo Martins e Irene Tourinho (Coords.) " Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação" Santa Maria: Editoraufsm.
- ORGÃO DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO da Escola secundária/3 Rainha Santa Isabel – Estremoz (2014) "Projeto educativo – ano letivo 2014-2017" Consultado a 4 de Janeiro de 2015, disponível gratuitamente, em: <https://www.google.pt/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF->

8#q=%E2%80%A2+Projeto+Educativo+%E2%80%93+ano+letivo+2014-2017+-  
+Escola+Secund%C3%A1ria%2F3+Rainha+Santa+Isabel+%E2%80%93+Estremoz

- SARDELICH, Maria E. (2006) “Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa” Educar, Curitiba. Núm. 27, p. 203-219. :UFPR.
- STUHR, Patrícia. (2011) “Educação da cultura visual na arte – Educação multicultural crítica”
- Raimundo Martins e Irene Tourinho (Coords.) “Educação da cultura visual, conceitos e contextos” Santa María: UFSM.
- TAINHA, Manuel. (1994) “Arquitectura em questão” Lisboa: AEFA – UTL.
- TORRES, Jurjo. (1998) “El Curriculum Oculto” Madrid: Morata, S.L.
- UNESCO (1994). “Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área Necessidades Educativas Especiais” Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais; Salamanca: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura: Ministério da Educação e Ciência de Espanha.
- UNESCO (2006) “Road Map for Arts Education” The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century, Lisbon. Consultado a 10 de Dezembro de 2014, disponível gratuitamente, em: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts\\_Edu\\_RoadMap\\_en.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf)
- UNESCO (2005) “Orientações para a inclusão: Garantindo o acesso à educação para todos “ Relatório, Paris: Unesco. Consultado a 15 de Dezembro de 2014, disponível gratuitamente, em: [http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com\\_docstation/20/fl\\_43.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/20/fl_43.pdf)
- VASCONCELOS, Teresa. (2011) «Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. Da investigação às práticas» Texto elaborado com base numa comunicação apresentada no Simpósio Internacional do GEDEI realizado na Escola Superior de Educação do Porto em maio de 2009. Consultado a 28 de Fevereiro de 2015, disponível gratuitamente, em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1683/1/Trabalho%20de%20Projeto%20como.pdf>
- VIANA, Clara. (2015, Abril 06) “O que a Finlândia vai mudar no ensino é em tudo contrário ao que Portugal fez” Jornal Público. Consultado a 22 de abril de 2015, disponível gratuitamente, em: <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/o-que-a-finlandia-vai-mudar-no-ensino-e-em-tudo-contrario-ao-que-portugal-fez-1691439>
- VIEIRA, Helena. (2005) “A comunicação na sala de aula” Lisboa: Editorial Presença.
- AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ARRAIÓLOS “ Projeto Educativo 2013-2017”
- ESCOLA EB 23/ES CUNHA RIVARA “Plano anual de atividades 2014/2015”

## **WEBGRAFIA**

- DINIS, Nilson Fernandes. (2013) «Por uma pedagogia “Queer”» Revista Itinerarius Reflectionis. Vol.2, núm.2. Consultado a 1 de Maio de 2015, disponível gratuitamente, em: <https://www.google.pt/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=por%20uma%20pedagogia%20queer>
- ERSI – Estremoz, Escola Secundária Rainha Santa Isabel em Estremoz. Consultado a 12 de Janeiro de 2015. Disponível gratuitamente, em: <http://www.esri.edu.pt/>



- “Fases do desenvolvimento cognitivo segundo Piaget” [Ficheiro em vídeo] Consultado a 24 de março de 2015. Disponível gratuitamente, em: <https://www.youtube.com/watch?v=C2A971Hp0go>
- “Piaget Stages of Development” Consultado a 24 de março de 2015. Disponível gratuitamente, em: <http://www.webmd.com/children/piaget-stages-of-development?page=2>
- “Postmodernism - How Teachers Can Recognize Postmodernism in School Textbooks” Consultado a 3 de Abril de 2015. Disponível gratuitamente, em: <http://cmods.org/Units/Unit1/Cmod2PostmodernismInEducation.pdf>
- “Teoria do desenvolvimento cognitivo de J. Piaget” Consultado a 23 de março de 2015. Disponível gratuitamente, em: <http://www.mat.uc.pt/~guy/psiedu2/piaget>
- ROBINSON, Ken. (2006, Fevereiro) ” How schools kill creativity” [Ficheiro em vídeo] Consultado a 4 de abril de 2015. Disponível gratuitamente, em: [http://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity](http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity)
- ROBINSON, Ken. (2010, Fevereiro) ” Bring on the learning revolucion!” [Ficheiro em vídeo] Consultado a 4 de abril de 2015. Disponível gratuitamente, em: [http://www.ted.com/talks/sir\\_ken\\_robinson\\_bring\\_on\\_the\\_revolution](http://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution)
- ROBINSON, Ken. (2013, Abril) ” How to escape education's death valley” [Ficheiro em vídeo] Consultado a 27 de Maio de 2015. Disponível gratuitamente, em: <https://www.youtube.com/watch?v=wX78iKhInsc>
- <http://biblioblogarraiolos.blogspot.pt/> (consultado a 26 de junho de 2015).
- [http://www.edfisica.pt/site/index.php?id\\_escola=1411040156](http://www.edfisica.pt/site/index.php?id_escola=1411040156) (consultado a 26 de junho de 2015)
- <http://www.cm-arraiolos.pt/pt/visitar/patrim%C3%B3nio> (consultado a 26 de junho de 2015)
- <http://www.drealentejo.pt/escolas/default.asp?IDEscola=99> (Consultado a 7 de Julho de 2015)

Anexo 1 – Estremoz – Planificação aula 1 Estremoz				
Turma	Duração	Período	Curso	Professor
10º Ano 19 alunos	1 Aula de 90'	1º Semestre	11.nov.2014	Professor-Domingos Isabelinho Mestranda-Joana Manta Botelho
Disciplina	Justificação			
Geometria Descritiva	Abordagem da representação do plano (alfabeto do plano), retas e pontos pertencentes a planos (alfabeto da reta) com intuito de interiorização dos conceitos iniciais da Geometria Descritiva			
Objetivos de aprendizagem/Competências	Materiais	Conteúdos		
<p><b>Importância da visualização no espaço dos dados dos exercícios para uma eficaz resolução dos mesmos</b></p> <p><b>Domínio do alfabeto do plano</b></p> <p><b>Capacidade de perceção/representação do plano através de retas e pontos</b></p> <p><b>Capacidade de representação de retas e pontos pertencentes a um plano através das retas que representam o plano (h e f do plano).</b></p>	<p><b>Professor:</b></p> <p>Objeto tridimensional de representação dos planos de projeção, barras de alumínio de duas cores para visualização de retas, plasticina para visualização de pontos, cartolina A4 para representação tridimensional do plano</p> <p><b>Alunos:</b></p> <p>Bloco A3, esquadro geométrico, lapiseira ou lápis, borracha</p>	<p>Exercícios relacionados com capítulo 5 do livro recomendado pelo professor – “Dupla projeção ortogonal – representação diédrica – REPRESENTAÇÃO DO PLANO”</p> <p>Exercícios que tenham em conta pontos e retas pertencentes aos diversos tipos de planos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Planos oblíquos e de rampa</b></li> <li>• <b>Retas e pontos pertencentes aos respetivos planos</b></li> </ul>		
Metodologia			Tempo	Critérios de avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversa introdutória de apresentação do professor</li> <li>• Questionário inicial</li> <li>• Abordagem da importância do domínio da matéria inicial para a capacidade de apreender posteriores conteúdos com discussão</li> <li>• Descrição de cada exercício no quadro (dados) com esclarecimentos</li> <li>• Resolução de exercício no papel</li> <li>• Professor disponível para tirar dúvidas no decorrer da resolução de exercícios individualmente.</li> <li>• Resolução de exercícios no quadro com esclarecimentos</li> <li>• Correção no papel dos exercícios à medida que se resolve no quadro</li> </ul> <p>3 Exercícios</p> <p>Os exercícios devem ter sido anteriormente resolvidos pelo professor, (CD de apoio associado a livro anterior ao recomendado, dado que o recomendado não contém soluções para além das relativas ao livro de exames)</p> <p><b>Exercícios:</b></p> <p>O estudo das posições do plano em relação aos planos de projeção. Visualização dos traços do plano e respetivas projeções, assim permitir a definição de: Retas contidas no plano; Pontos pertencentes ao plano, tendo em conta o <b>alfabeto da reta</b> e como se pode definir se possível cada tipo de reta num determinado plano (tendo em conta o <b>alfabeto do plano</b>). Pontos pertencentes ao plano</p>			<p>4min</p> <p>10min</p> <p>5min</p> <p>5 min</p> <p>10 min</p> <p>10 min</p>	<p>Capacidade de resolução de exercícios individualmente</p> <p>Capacidade de expor dúvidas</p> <p>Atenção à resolução do exercício no quadro</p>



Anexo 2 – Estremoz – Planificação aula 2 Estremoz

Turma	Duração	Período	Curso	Professor
10º Ano 19 alunos	1 Aula de 90'	1º Semestre	12.nov.2014	Professor-Domingos Isabelinho Mestranda-Joana Manta Botelho
Disciplina	Justificação			
Geometria Descritiva	Abordagem da representação do plano (alfabeto do plano), retas e pontos pertencentes a planos (alfabeto da reta) com intuito de interiorização dos conceitos iniciais da Geometria Descritiva			
Objetivos de aprendizagem/Competências	Materiais	Conteúdos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Importância da visualização no espaço dos dados dos exercícios para uma eficaz resolução dos mesmos</b></li> <li>• <b>Domínio do alfabeto do plano</b></li> <li>• <b>Capacidade de percepção/representação do plano através de retas e pontos</b></li> <li>• <b>Capacidade de representação de retas e pontos pertencentes a um plano através das retas que representam o plano (h e f do plano)</b></li> </ul>	<p><b>Professor:</b> Objeto tridimensional de representação dos planos de projeção, barras de alumínio de duas cores para visualização de retas, plastilina para visualização de pontos, cartolina A4 para representação tridimensional do plano</p> <p><b>Alunos:</b> Bloco A3, esquadro geométrico, lapiseira ou lápis, borracha</p>	<p>Exercícios relacionados com capítulo 5 do livro recomendado pelo professor – “Dupla projeção ortogonal - representação diédrica – REPRESENTAÇÃO DO PLANO”</p> <p>Exercícios que tenham em conta, pontos e retas pertencentes aos diversos tipos de planos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Plano projetante horizontal-PLANO VERTICAL- retas e pontos pertencentes ao plano</b></li> <li>• <b>Plano projetante frontal-PLANO HORIZONTAL- retas e pontos pertencentes ao plano</b></li> </ul>		
Metodologia	Tempo	Critérios de avaliação		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposição de matéria que define o Plano projetante horizontal-PLANO VERTICAL- retas e pontos pertencentes ao plano</li> <li>• Exposição de matéria que define o Plano projetante frontal-PLANO HORIZONTAL- retas e pontos pertencentes ao plano</li> </ul> <p>A seguir à exposição de cada matéria exercícios que a reflitam (exercícios simples) – 2 por tema</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrição de cada exercício no quadro (dados) com esclarecimentos</li> <li>• Resolução de exercício no papel</li> <li>• Professor disponível para tirar dúvidas individualmente no decorrer da resolução de exercícios.</li> <li>• Resolução de exercícios no quadro com esclarecimentos</li> <li>• Correção dos exercícios no papel à medida que se resolve no quadro</li> </ul> <p>Exercício de revisão da matéria da aula anterior (verificação de apreensão de conhecimentos por parte dos alunos) - se o tempo permitir</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrição de exercício no quadro (dados) com esclarecimentos</li> <li>• Resolução de exercício no papel</li> <li>• Professor disponível para tirar dúvidas (individualmente) no decorrer da resolução de exercício.</li> <li>• Resolução de exercício no quadro com esclarecimentos</li> <li>• Correção do exercício (no papel) à medida que se resolve no quadro</li> </ul> <p>Os exercícios devem ter sido anteriormente resolvidos pelo professor, com apoio de soluções apresentadas por professor cooperante Repetição de questionário na última aula dada pelos mestrandos</p>	<p>5 min</p> <p>5 min</p> <p>5 min</p> <p>10 min</p> <p>10 min</p> <p>5 min</p> <p>10 min</p> <p>10 min</p>	<p>Capacidade de resolução de exercícios individualmente</p> <p>Capacidade de expor dúvidas</p> <p>Atenção à resolução do exercício no quadro</p>		



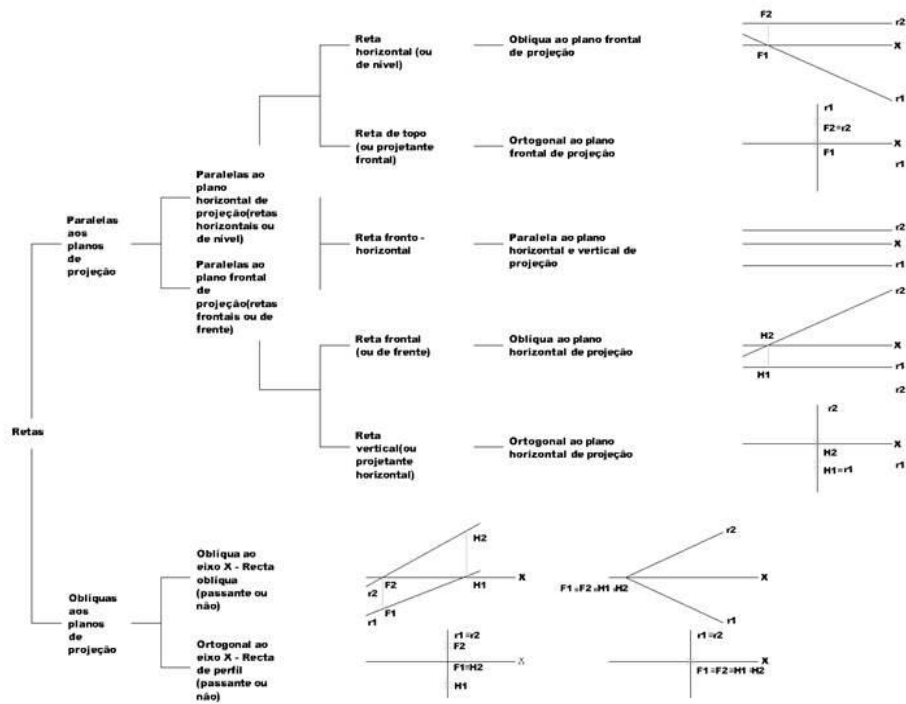
**Questionário:**  
**descritiva**

**Turma de 10º Ano Geometria**

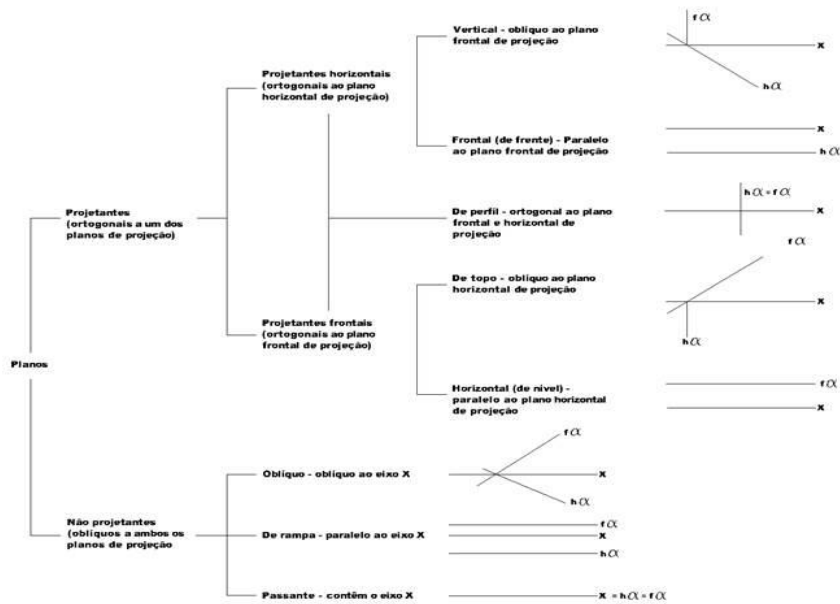
1. Consegues ver no espaço os exercícios propostos?
2. Qual a tua maior dificuldade no que diz respeito aos conceitos de plano (incluindo retas e pontos de um plano)?
3. Qual a tua maior dificuldade no que diz respeito aos conceitos de reta?
4. Consegues resolver os exercícios propostos?
5. Que nota tiveste no último teste?
6. Consideras que falta voltar a abordar alguma parte da matéria já dada para passar a outras temáticas (inevitavelmente dependentes dos conceitos interiorizados)



## Alfabeto da reta

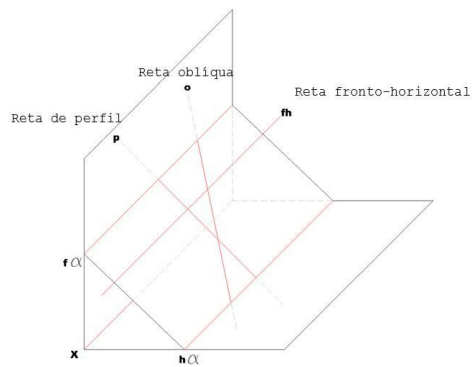


## Alfabeto do plano

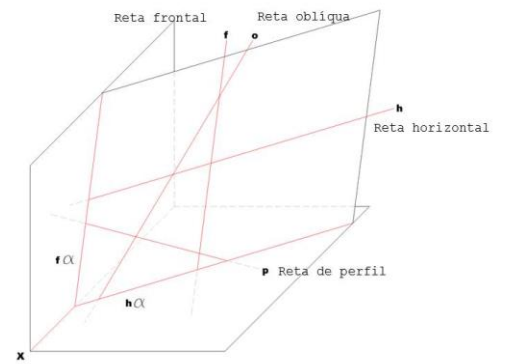


Anexo 5 – Estremoz – PowerPoint – Retas a e planos a abordar nas respetivas aulas

Retas e pontos incluídos nos PLANOS de RAMPA (que integram os planos não projetantes)



Retas e pontos incluídos nos PLANOS de OBLÍQUOS (que integram os planos não projetantes)

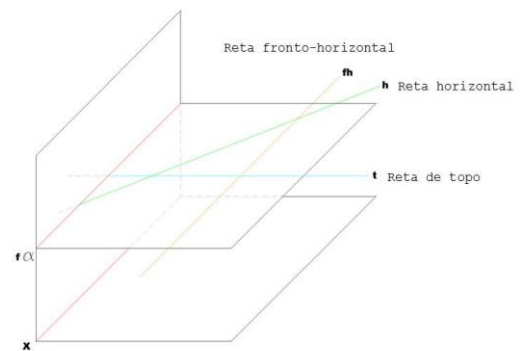
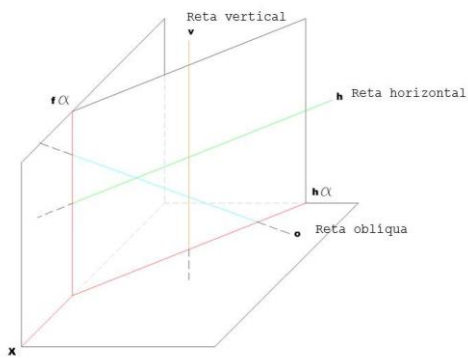


Aula 1

Aula 1

Retas e pontos incluídos nos PLANOS VERTICAIS (que integram os planos projetantes horizontais)

Retas e pontos incluídos nos PLANOS HORIZONTAIS (que integram os planos projetantes frontais)



Aula 2

Aula 2

### Exercício 1 - Enunciado

Um Plano de rampa  $\varphi$  «fi», está definido pelos seus traços que têm 4cm de cota e 3 cm de afastamento, respetivamente o traço frontal e o horizontal.

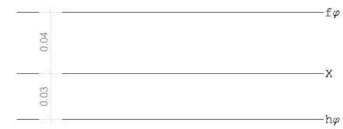
Determina as projeções de uma reta  $r$ , oblíqua, pertencente ao plano, sabendo que a sua projeção horizontal faz, com o eixo X, um ângulo de  $45^\circ$  (a.e).

Marca um ponto  $P$ , com 1cm de afastamento pertencente ao plano.

(atenção: um ponto pertence a um plano, se pertencer a uma reta pertencente a esse plano)

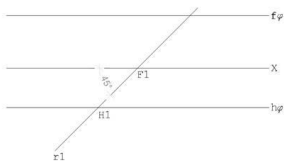
1

### Exercício 1 - Dados do plano



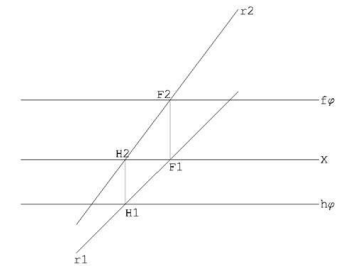
2

### Exercício 1 - Dados da reta



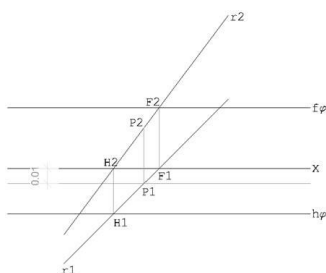
3

### Exercício 1 - Reta



4

### Exercício 1 - Ponto



5

Anexo 6 – PowerPoint – Exemplo de abordagem a um exercício – Aula 1 – Exercício 1 – Cada imagem corresponde à sequência apresentada para a resolução do exercício – Esta aula teve 4 exercícios todos com o mesmo tipo de abordagem

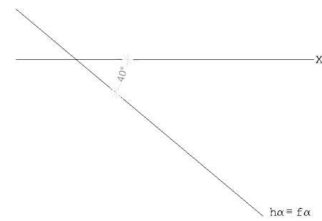
**Exercício 4 - Enunciado**

É dado um **plano oblíquo**  $\alpha$  «alfa», definido pelos seus traços, que são coincidentes. Sabe-se que o traço horizontal do plano abre à direita e faz um ângulo de  $40^\circ$  com o eixo X.

Desenha as projeções de uma **reta r**, do plano, sabendo que o seu traço frontal tem  $-2\text{cm}$  de cota e que a sua projeção frontal faz um ângulo  $45^\circ$  (a.d.), com o eixo do X.

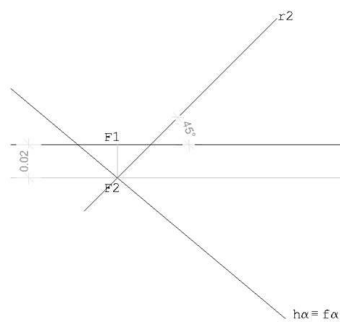
**1**

**Exercício 4 - Dados do plano**



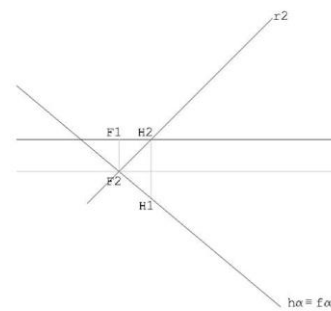
**2**

**Exercício 4 - Projeção frontal da reta**



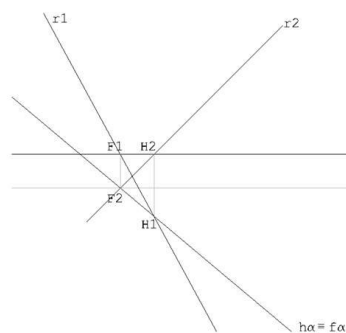
**3**

**Exercício 4 - Traço horizontal da reta**



**4**

**Exercício 4 - Projeção horizontal da reta**



**5**

Anexo 7 – Estremoz – PowerPoint – Exemplo de abordagem a um exercício – Aula 1 – Exercício 4 – Cada imagem corresponde à sequência apresentada para a resolução do exercício – Esta aula teve 4 exercícios todos com o mesmo tipo de abordagem



Exercício 4 - Enunciado

Desenha o **Plano horizontal**  $\nu$  «niu», com 3cm de cota.

Coloca no plano  $\nu$  uma **reta horizontal**  $h$  que faz  $45^\circ$  com o eixo  $X$  (a.d).

Marca no plano um **ponto P** com 4cm de afastamento negativo.

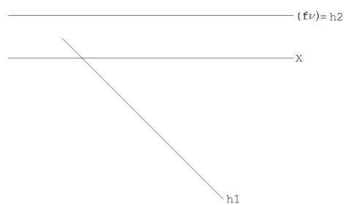
(atenção: um ponto pertence a um plano, se pertencer a uma reta pertencente a esse plano)



1

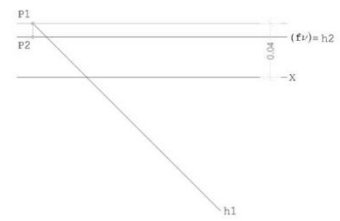
2

Exercício 4 - Reta



3

Exercício 4 - Ponto



4

Anexo 8 – Estremoz – PowerPoint – Exemplo de abordagem a um exercício – Aula 2 – Exercício 1 – Cada imagem corresponde à sequência apresentada para a resolução do exercício – Esta aula teve 4 exercícios todos com o mesmo tipo de abordagem

Anexo 9 – Arraiolos – Planificação aula 1 Arraiolos

Turma	Duração	Período	Dia	Professor
-------	---------	---------	-----	-----------

8º Ano 16 alunos	1ª Aula em 3 de 90'	2º	13.03.2015	Professor/a: Judit Vidiella e Luís Silva Mestranda: Joana Manta Botelho
------------------	---------------------	----	------------	--

Disciplina	Justificação
------------	--------------

Educação visual	Abordagem a diversas temáticas abordadas no currículo oficial através de um projeto que tem como temática a POESIA VISUAL com enfoco nos 5 sentidos – sentido abordado nesta turma numa sequência de três aulas – AUDIÇÃO. Aula predominantemente teórica - introdução do tema.
-----------------	---

Objetivos de aprendizagem e competências – Metas curriculares	Materiais	Conteúdos
---	-----------	-----------

Os objetivos de aprendizagem e as metas curriculares nesta aula serão na generalidade abordados de **forma teórica**, proporcionando a aprendizagem de como outros abordaram, mesmo que em diferentes contextos e com diferentes premissas, temáticas relacionadas com os objetivos que lhes vão ser propostos (dar exemplos).

- Investigar a influência da luz-cor no comportamento humano.
- Aplicar contrastes de luz-cor em produções plásticas (claro/escuro; quente/frio; cores neutras; cores complementares; extensão; sucessivo; simultâneo)
- Distinguir e caracterizar a expressão do movimento (movimento implícito; repetição de formas: translação, rotação, rebatimento; expressão estática e dinâmica)
- Perceber a noção de composição em diferentes produções plásticas (proporção, configuração, composição formal, campo retangular, peso visual das formas: situação, dimensão, cor, textura, movimento)
- Dominar técnicas expressivas e adequar os meios à ideia que se pretende materializar
- Ter em conta as opiniões dos

Professor:

- Moldes: retângulo, quadrado, circunferência, triângulo
- Lápis de cera
- Marcadores
- Carvão vegetal
- Borrachas
- Jornais para recortar
- Saco de sorteio
- Computador c/ *Power-point*
- Música

Alunos:

- Lápis de grafite
- Borracha,
- Papel A3,
- Canetas de feltro e/ou lápis de cor

Trabalhar a **AUDIÇÃO** – como converter este sentido em **POESIA VISUAL**?

Considerar os conteúdos programáticos

Qual a forma mais poética e abstrata que nos chega através da audição – **MÚSICA**

**Power point 1**

Apresentação do conceito inicial de poesia visual e de como este foi evoluindo

**Vídeo**

Associação entre correntes nas artes plásticas e música que se desenvolve simultaneamente

Corrente: IMPRESSIONISMO

Música: Debussy 1862-1918

Artistas plásticos: Berth Morisot 1841-1895, Mary Cassat 1843-1926, Claude Monet 1840-1926, Pierre Auguste Renoir 1841-1919, Edgar Degas 1834-1917, Édouard Manet 1832-1883

Corrente: EXPRESSIONISMO

Música: Gustav Mahler 1860-1911

Artistas plásticos: Vincent Van Gogh 1853-1890, Edvard Munch 1863-1944, Maxim Gorky 1868-1936, Max Beckmann 1884-1950

Corrente: CUBISMO

Música: Louis Armstrong 1901-1971

Artistas plásticos: Juan Gris 1887-1927, George Braque 1882-1963, Pablo Picasso 1881-1973

Corrente: ABSTRACIONISMO

Música: Schoenberg 1874-1951

Artistas plásticos: Wassily Kandinsky 1866-1944, Kazimir Malevish 1878-1935

Corrente: DADA

Música: Cabaret Voltaire 1915-?

Artistas plásticos: Hugo Ball 1886-1927

Sophie Taeuber 1889-1943, Marcel Duchamp

outros quando justificadas, numa atitude de construção de consenso como forma de aprendizagem em comum

- Certos conceitos da história da arte justifica-se introduzir neste momento por serem compatíveis de forma muito clara com o tema (poesia visual/artes plásticas e audição/música).

1887-1968, Tristan Tzara 1896-1963, Raoul Hausmann 1886-1971  
 Corrente: MINIMALISMO  
 Música: Steve Reich 1936  
 Frank Stella 1936, Helen Frankenthaler 1928-2011, Mark Rothko 1903-1970

**A associação entre música e artes plásticas pode ser trabalhada em contexto de sala de aula, através da abstração (mancha, cor, traço, ritmo, padrão,...) e com associação ao movimento, neste caso de braço e mão. Utilização de uma improvisação de Bobby McFerrin & Maria João**

Metodologia	Tempo	Crítérios de avaliação
- As mesas já devem estar distribuídas em grupos de 4 antes dos alunos entrarem		Capacidade de perceber e discutir o tema
- Conversa introdutória de apresentação do professor	2.5min	Empenho no trabalho de grupo
- Sorteio de formas – 16 alunos divididos em 4 grupos – cada grupo com uma forma diferente – quadrado, triângulo, circunferência ou retângulo (tiram à sorte as formas)	5 min	Capacidade de interpretação do exercício
- Apresentação do <i>powerpoint</i> com introdução do tema Poesia Visual e do sentido escolhido, Audição – o professor deve falar durante a apresentação	15min	Empenho e eficácia
- Apresentação de vídeo descrito nos conteúdos – silêncio	15min	Capacidade de resolução de exercícios individualmente
- Sentiram a relação entre som e imagem? – Explicar o porquê da relação (contexto histórico, sociedade, cruzamento de correntes artísticas, papel da mulher,...)	15min	
- Cada grupo escolhe 4 palavras das propostas, todas relacionadas com a audição (podendo posteriormente utilizá-las pelo seu sentido ou grafismo)	15min	
- Ouvir música Bobby McFerrin & Maria João de olhos fechados	2.5min	
- Tirar notas de simbologias possíveis :	Tempo que sobrar	
Sinais gráficos. Formas geométricas regulares, geométricas irregulares, orgânicas. Linhas curvas, retas, contínuas, intermitentes, ponteadas, espiraladas. Símbolos existentes, imaginários, letras. Traço forte , fino – intensidade do traço. Mancha – forte, leve, apagada. Palavras escolhidas pelo grupo – repetidas (como símbolo ou pelo seu sentido), contidas numa frase,...		
- Arrumar a sala		
- Utilizar folhas A3 com materiais riscadores disponíveis (na aula seguinte para além dos materiais de retaguarda do professor os alunos terão que trazer os seus)		



Anexo 10 – Arraiolos – Planificação aula 2 Arraiolos

Turma	Duração	Período	Dia	Professor
-------	---------	---------	-----	-----------

8º Ano 16 alunos	2ª Aula em 3 de 90'	2º	20.03.2015	Professor/a: Judit Vidiella e Luís Silva Mestranda: Joana Manta Botelho
------------------	---------------------	----	------------	--

Disciplina	Justificação
------------	--------------

Educação visual	Abordagem a diversas temáticas abordadas no currículo oficial através de um projeto que tem como temática a POESIA VISUAL com foco nos 5 sentidos – sentido abordado nesta turma numa sequência de três aulas – AUDIÇÃO. Trabalho prático.
-----------------	--

Objetivos de aprendizagem e competências – Metas curriculares	Materiais	Conteúdos
---	-----------	-----------

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigar a influência da luz-cor no comportamento humano.</li> <li>- Aplicar contrastes de luz-cor em produções plásticas (claro/escuro; quente/frio; cores neutras; cores complementares; extensão; sucessivo; simultâneo)</li> <li>- Distinguir e caracterizar a expressão do movimento (movimento implícito; repetição de formas: translação, rotação, rebatimento; expressão estática e dinâmica)</li> <li>- Perceber a noção de composição em diferentes produções plásticas (proporção, configuração, composição formal, campo retangular, peso visual das formas: situação, dimensão, cor, textura, movimento)</li> <li>- Dominar técnicas expressivas e adequar os meios à ideia que se pretende materializar</li> <li>- Ter em conta as opiniões dos outros quando justificadas, numa atitude de construção de consenso como forma de aprendizagem em comum</li> </ul>	<p>Professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Moldes recortados em cartão grosso com base na dimensão A3: retângulo, quadrado, circunferência, triângulo</li> <li>- Lápis de cera</li> <li>- Marcadores</li> <li>- Borrachas</li> <li>- Jornais para recortar</li> <li>- Computador c/ <i>Power-point</i> e vídeo</li> <li>- Música</li> </ul> <p>Alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lápis de grafite</li> <li>- Borracha,</li> <li>- Papel A3,</li> <li>- Canetas de feltro, lápis de cor, lápis de cera</li> <li>- Tesoura</li> <li>- Cola stick</li> <li>- Jornais e revistas para recortar</li> <li>- Outros materiais disponíveis que lhes interesse utilizar</li> </ul>	<p>Trabalhar a <b>AUDIÇÃO</b> – como converter este sentido em <b>POESIA VISUAL</b>? Apresentação de uma metodologia</p> <p>Considerar os conteúdos programáticos de forma prática</p> <p>Qual a forma mais poética e abstrata que nos chega através da audição – <b>MÚSICA</b></p> <p>A associação entre música e artes plásticas pode ser trabalhada em contexto de sala de aula, através da abstração (mancha, cor, traço, ritmo, padrão,...) e com associação ao movimento, neste caso de braço e mão. Utilização de uma improvisação de Bobby McFerrin &amp; Maria João</p> <p>Exploração de materiais e de formas de os utilizar</p> <p>Exploração de suportes diferentes dos habituais (círculo, triângulo, retângulo, quadrado) a alteração da forma do suporte obriga a pensar em como utilizar o espaço disponível de uma nova forma</p>
--	--	--

**Valorização do trabalho de grupo**



Metodologia	Tempo	Critérios de avaliação
- As mesas já devem estar distribuídas em grupos de 4 antes dos alunos entrarem		Capacidade de perceber e discutir o tema
- Os alunos juntam-se segundo os mesmos lugares da aula anterior e preparam materiais	2.5 min	Empenho no trabalho de grupo
- <i>PowerPoint</i> sobre poesia visual adaptado ao trabalho que têm que fazer: imagens que os conduzem (deixar o <i>Powerpoint</i> a correr durante a aula)	10 min	Capacidade de interpretação do exercício Empenho e eficácia
- Se sentirem necessidade voltar a ouvir a música Bobby McFerrin & Maria João		Capacidade de resolução de exercícios individualmente
- Música de fundo Noturnos de Chopin por Maria João Pires		
- Distribuir enunciados		
- Continuação de trabalho da aula anterior: Desenhar em papel A3 utilizando como suporte o desenho do molde a cada grupo (suporte final em menor escala)	10 min	
- Continuação do trabalho da aula anterior: Sobre o desenho do molde tirar notas de simbologias possíveis:  Sinais gráficos. Formas geométricas regulares, geométricas irregulares, orgânicas. Linhas curvas, retas, contínuas, intermitentes, ponteadas, espiraladas. Símbolos existentes, imaginários, letras. Traço forte, fino – intensidade do traço. Mancha forte, leve, apagada. Palavras escolhidas pelo grupo – repetidas (como símbolo ou pelo seu sentido), contidas numa frase. Colagens, desenhar sobre colagens...	45 min	
- Retirar ideias da maquete para o trabalho final (discussão de grupo)	10 min	
- Distribuição do suporte final em papel de cenário A1 com desenho da forma que cabe a cada um (quadrado, retângulo, círculo, triângulo), esboçar a grafite as intensões e começar a elaborar o trabalho final	10 min	
- Arrumar a sala	2.5 min	
Notas:		
- O professor deve deambular pelos grupos para perceber o grau de desenvolvimento ajudando a desbloquear em caso de necessidade, falar para a turma sempre que se aperceba que as dúvidas são comuns		



Anexo 11 – Arraiolos – Planificação aula 3 Arraiolos

Turma	Duração	Período	Dia	Professor
-------	---------	---------	-----	-----------

8º Ano 16 alunos	3ª Aula em 3 de 90'	2º	27.03.2015	Professor/a: Judit Vidiella e Luís Silva Mestranda: Joana Manta Botelho
------------------	---------------------	----	------------	--

Disciplina	Justificação
------------	--------------

Educação visual	Abordagem a diversas temáticas abordadas no currículo oficial através de um projeto que tem como temática a POESIA VISUAL com enfoco nos 5 sentidos – sentido abordado nesta turma numa sequência de três aulas – AUDIÇÃO. Trabalho prático. Preparação para trabalho final a apresentar numa exposição e na publicação de um livro.
-----------------	--

Objetivos de aprendizagem e competências – Metas curriculares	Materiais	Conteúdos
---	-----------	-----------

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigar a influência da luz-cor no comportamento humano.</li> <li>- Aplicar contrastes de luz-cor em produções plásticas (claro/escuro; quente/frio; cores neutras; cores complementares; extensão; sucessivo; simultâneo)</li> <li>- Distinguir e caracterizar a expressão do movimento (movimento implícito; repetição de formas: translação, rotação, rebatimento; expressão estática e dinâmica)</li> <li>- Perceber a noção de composição em diferentes produções plásticas (proporção, configuração, composição formal, campo retangular, peso visual das formas: situação, dimensão, cor, textura, movimento)</li> <li>- Dominar técnicas expressivas e adequar os meios à ideia que se pretende materializar</li> <li>- Ter em conta as opiniões dos outros quando justificadas, numa atitude de construção de consenso como forma de aprendizagem em comum</li> </ul>	<p>Professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Por aluno 1 A1 com desenho da forma que lhe foi destinada. 4 Folhas de reserva 1 por forma.</li> <li>- Lápis de cera</li> <li>- Marcadores</li> <li>- Borrachas</li> <li>- Jornais para recortar</li> <li>- Computador <i>c/ Power-point</i></li> <li>- Música</li> </ul> <p>Alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lápis de grafite</li> <li>- Borracha,</li> <li>- Papel A3,</li> <li>- Canetas de feltro, lápis de cor, lápis de cera</li> <li>- Tesoura</li> <li>- Cola stick</li> <li>- Jornais e revistas para recortar</li> <li>- Outros materiais disponíveis que lhes interesse utilizar</li> </ul>	<p>Trabalhar a <b>AUDIÇÃO</b> – como converter este sentido em <b>POESIA VISUAL</b>? Apresentação de uma metodologia</p> <p>Considerar os conteúdos programáticos de forma prática</p> <p>Qual a forma mais poética e abstrata que nos chega através da audição – <b>MÚSICA</b></p> <p>A associação entre música e artes plásticas pode ser trabalhada em contexto de sala de aula, através da abstração (mancha, cor, traço, ritmo, padrão,...) e com associação ao movimento, neste caso de braço e mão. Utilização de uma improvisação de Bobby McFerrin &amp; Maria João</p> <p>Utilizar as técnicas exploradas nas aulas anteriores</p> <p>Exploração de suportes diferentes dos habituais (círculo, triângulo, retângulo, quadrado) agora de grande dimensão A1, a alteração da forma e dimensão do suporte obriga a pensar em como utilizar o espaço disponível de uma nova forma</p> <p><b>Valorização do trabalho de grupo - debate</b></p>
--	---	--

Metodologia	Tempo	Critérios de avaliação
- As mesas já devem estar distribuídas em grupos de 4 antes dos alunos entrarem		Capacidade de perceber e discutir o tema
- Os alunos juntam-se segundo nos mesmos lugares da aula e preparam materiais	2.5 min	Empenho no trabalho de grupo
- <i>PowerPoint</i> sobre poesia visual adaptado ao trabalho que têm que fazer: imagens que os conduzem (deixar o <i>Powerpoint</i> a correr durante a aula)		Capacidade de interpretação do exercício
- Distribuição dos suportes já iniciados na aula anterior (papel de cenário formato A1 com desenho de triângulos, círculos, quadrados ou retângulos)	2.5 min	Empenho e eficácia
- Sobre o suporte aprofundar as experiências das aulas anteriores:  Sinais gráficos. Formas geométricas regulares, geométricas irregulares, orgânicas. Linhas curvas, retas, contínuas, intermitentes, ponteadas, espiraladas. Símbolos existentes, imaginários, letras. Traço forte, fino – intensidade do traço. Mancha forte, leve, apagada. Palavras escolhidas pelo grupo – repetidas (como símbolo ou pelo seu sentido), contidas numa frase. Colagens,...	82.5 min	
- Arrumar sala		
Notas:	2.5 min	
- Se necessário o trabalho será finalizado numa possível aula a designar pelo professor cooperante antes da exposição		



**POESIA**

- 1. arte que se distingue tradicionalmente da prosa pela composição em verso e pela **organização rítmica das palavras**, aliada a recursos estilísticos e imagéticos próprios;
- 2. composição literária em verso;
- 3. conjunto de obras em verso, escritas numa língua ou próprias de uma época, de uma escola literária, de um autor, etc;
- 4. **característica poética que pode estar presente em qualquer obra de arte;**
- 5. caráter daquilo que por ser considerado belo ou ideal, **desperta uma emoção ou sentimento** estático;
- 6. harmonia;
- 7. **inspiração.**

Dicionário da língua Portuguesa (2008) Porto Editora

**PODE ASSIM SENDO:**

Existir poesia visual; utilizar a palavra como matéria para construir uma imagem ou como parte de uma imagem.

A palavra pode ser utilizada pelo seu sentido ou pela sua forma.

Considera-se poética uma obra de arte (pintura, desenho, colagem, fotografia, escultura, instalação, performance, música, dança,...)

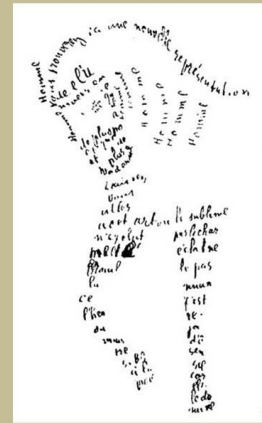
**POESIA VISUAL**

A origem da Poesia Visual consiste num determinado formato que tem como base a utilização da palavra pelo seu sentido ou pela sua forma, tendo sido depois amplificada para muitas outras formas de representação igualmente poéticas ligadas ao significado mas nem sempre à palavra.

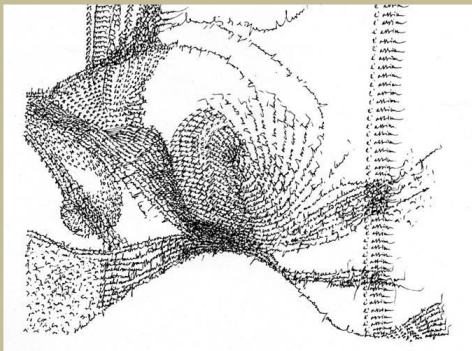
Apesar de ainda não ter um nome (surge na segunda metade do séc XX) a poesia visual já se pode encontrar 300 a.C com Simmias de Rode.



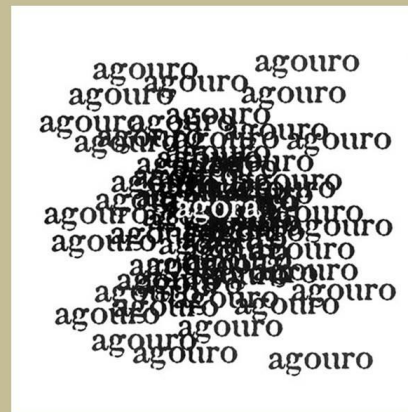
Simmias De Rhodes (300 A.C)



Guillaume Apollinaire (1880-1918)



Ana Hatherly (1929-)



Arnaldo Antunes (1960-)





Arnaldo Antunes (1960-)



Joan Brossa (1919-1998)



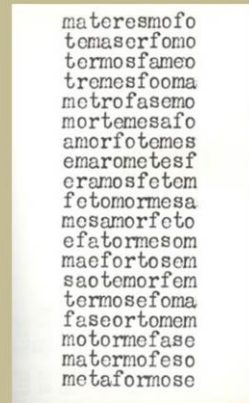
Joan Brossa (1919-1998)



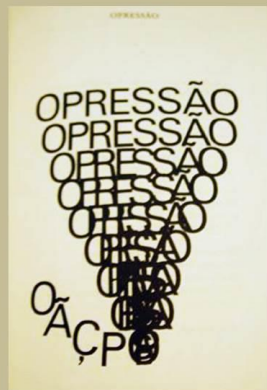
Joan Brossa (1919-1998)



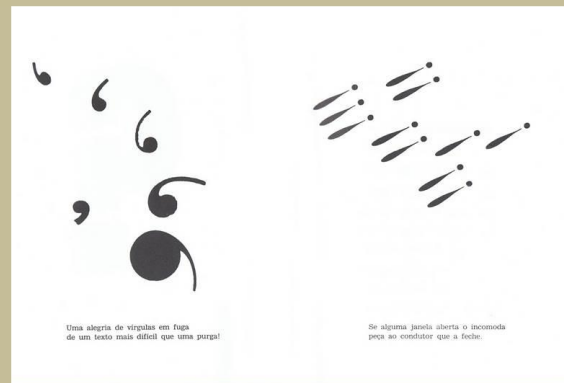
Herberto Helder (1930-)



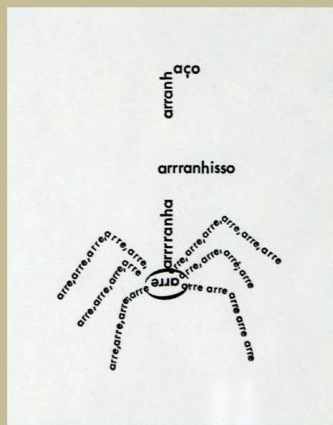
Paulo Leminski (1944-1989)



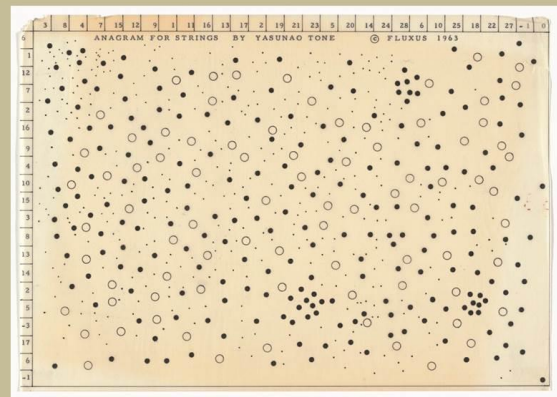
Alexandre O'Neill (1924-1986)



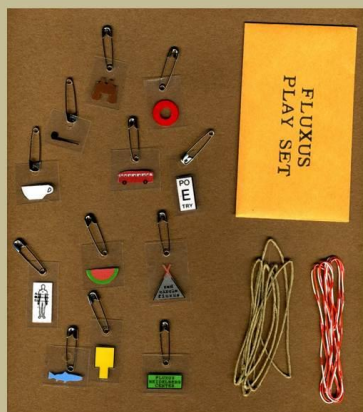
Alexandre O'Neill (1924-1986)



Salette Tavares (1922-1994)



Movimento Fluxus (anos 60 e 70)



Movimento Fluxus (anos 60 e 70)



Movimento Fluxus (anos 60 e 70)



Magritte (1898-1967)



Rauschenberg (1925-2008)



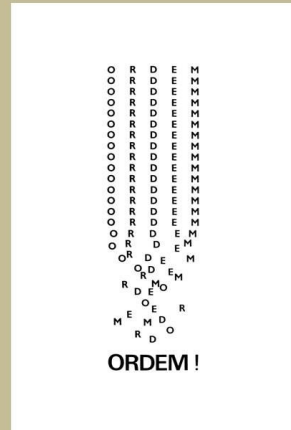
Fernando Aguiar (1925-2008)



Fernando Aguiar (1925-2008)



Fernando Aguiar (1925-2008)



Fernando Aguiar (1925-2008)

VISÃO  
PALADAR  
OLFATO  
TATO

## AUDIÇÃO

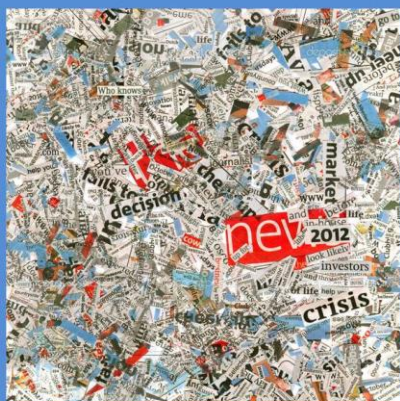
# 5 SENTIDOS

Cada grupo escolhe 4 palavras das abaixo descritas, monta uma frase ou mais, podem também utilizar as palavras isoladas.

Ouvir, escutar, soar, retinir, falar, gritar, sussurrar, murmurar, gemer, voz, algazarra, gemido, grito, banzé, barulhento, ruidoso, estridente, agudo, silêncio, grave, campainha, buzina, trovão, distúrbio, barulho, som.



Anexo 13 – Arraiolos – *Powerpoint* – Aula 2 – Imagens acrescentadas ao *Powerpoint* da aula 1 para exemplificar formas de utilização dos materiais disponíveis



Autor desconhecido



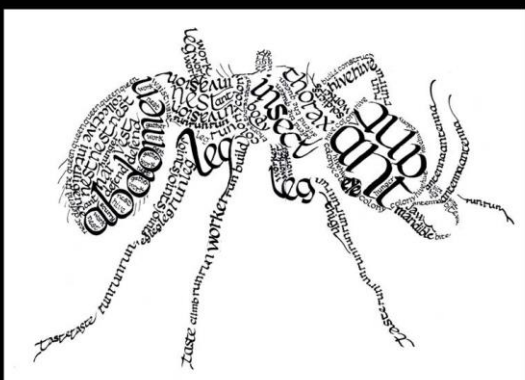
Derek Gores (1971)



Autor desconhecido



Autor desconhecido (Papel dobrado recortado)



Francisco Acuña de Figueroa? (1791-1862)



Luigi Russier (17)



Matisse (1869-1954)



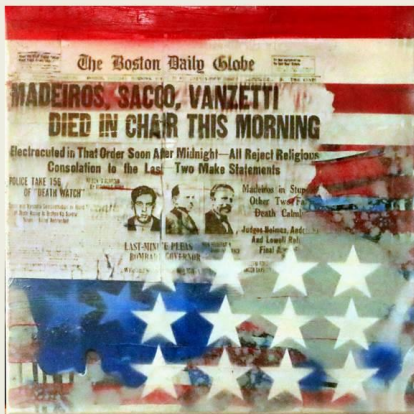
Matisse (1869-1954)



Matisse (1869-1954)



Paulo Moreira (?)

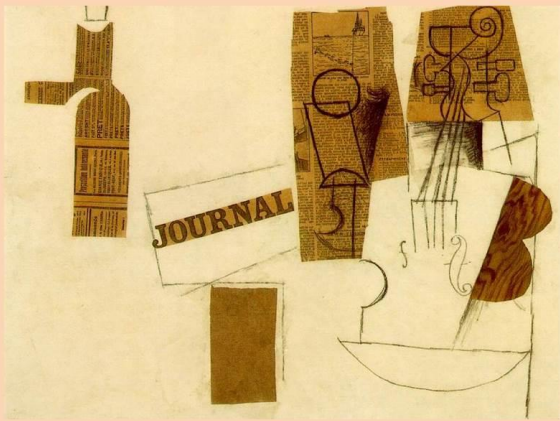


Paulo Moreira



Picasso (1881-1973)





Picasso (1881-1973)



Projeto MAP (Mapa de Artistas de Portugal)



Ruben Grilic (1946)



Vik Muniz (1961)



Colagem coletiva – elaborada numa exposição em Belo Horizonte – Brasil



Vik Muniz (1961)



Autor desconhecido



Rauschenberg (1925-2008)



Vik Muniz (1961)



**FIM.**