

Universidade de Évora

Mestrado em Ensino de Artes Visuais do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado por *Cátia Marisa Barrenho Casquinha*, no Agrupamento N.º 2 de Évora, Escola Básica Integrada André de Resende e Escola Secundária Gabriel Pereira, para a especialidade do grau de mestre em Ensino de Artes Visuais do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário.

Professor/Orientador: Prof. Doutor Leonardo Charréu

Aluna/Estagiária: Cátia Marisa Barrenho Casquinha

2009/2010

Universidade de Évora

Mestrado em Ensino de Artes Visuais do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado por *Cátia Marisa Barrenho Casquinha*, no Agrupamento N.º 2 de Évora, Escola Básica Integrada André de Resende e Escola Secundária Gabriel Pereira, para a especialidade do grau de mestre em Ensino de Artes Visuais do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário.

Professor/Orientador: Prof. Doutor Leonardo Charréu

Aluna/Estagiária: Cátia Marisa Barrenho Casquinha



177 911

2009/2010

Índice

RESUMO/ABSTRACT	8
INTRODUÇÃO	9
O QUE É SER PROFESSOR	11
O CURRÍCULO E O ENSINO	13
PES 1º SEMESTRE: AGRUPAMENTO Nº2 DE ÉVORA, ESCOLA BÁSICA INTEGRADA ANDRÉ DE RESENDE:	
- Caracterização da Escola	18
A – PREPARAÇÃO CIENTÍFICA, PEDAGÓGICA E DIDÁCTICA	
1. Conhecimento do Currículo	
Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais	
- Princípios e Valores orientadores do Currículo	18
- Competências Gerais	20
Currículo Nacional do Ensino Básico – Educação Artística	
- As Artes no Currículo do Ensino Básico	21
- Competências Específicas.....	21
2. Conhecimento do Conteúdo	
Currículo Nacional do Ensino Básico – Educação Visual	
- Arte na Educação e no Desenvolvimento Humano	23
- Arte, Educação e Cultura	29
- Arte e Educação Visual	30
- Competências Específicas	31
- Conteúdos Programáticos	33
3. Conhecimento dos Alunos	35
B – PLANIFICAÇÃO E CONDUÇÃO DE AULAS E AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGENS	
1. Perspectiva Educativa e Métodos de Ensino	
Uma Perspectiva Educativa segundo a Cultura Visual	36
2. Preparação das Aulas	
Planificações	38
Unidade Didáctica: " <i>Corpo: Objecto de Consumo</i> "	
- Introdução	40
- Roteiro de Conteúdos/Temas	45
- Objectivos	46
- Tempo	46
- Materiais	46
- Recursos Artísticos.....	46
- Vocabulário	47
- Actividade de Produção	48
- Avaliação	50
- Actividades Relacionadas	51
3. Condução das Aulas	51
<i>Memórias de um Diário Educativo...</i>	53

4. Avaliação das Aprendizagens dos Alunos	55
C – ANÁLISE DA PRÁTICA DE ENSINO	57
D – PARTICIPAÇÃO EM PROJECTOS CURRICULARES DE TURMA E DE ESCOLA	
1. Projecto Curricular de Turma - 7º C	58
<i>Memórias de um Diário Educativo...</i>	59
2. Projecto Curricular de Escola - Intercâmbio com a Turquia/Istambul	60
<i>Memórias de um Diário Educativo...</i>	60
E – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA	
1. Clube de Artes – “O Sentir dos Sentidos”	73
Fundamentação Teórica	
- Cooperação e Inclusão	74
- Arte na Educação Escolar	75
- Actividades Artísticas e os Alunos com NEE	76
- Os Cinco Sentidos	77
- Visão	78
- Audição	78
- Paladar	79
- Olfacto	79
- Tacto	80
- A Arte e os Cinco Sentidos	80
Definição do Projecto	81
Objectivos e Aprendizagens Relevantes	81
Definição das Actividades Plásticas	82
Materiais	83
Tempo	83
<i>Memórias de um Diário Educativo...</i>	83
2. Festa de Natal	84
<i>Memórias de um Diário Educativo...</i>	84
3. Visita de Estudo a Elvas	86
<i>Memórias de um Diário Educativo...</i>	86
4. Visita ao Museu de Évora	88
<i>Memórias de um Diário Educativo...</i>	88
5. Visita ao Fórum Eugénio de Almeida	89
<i>Memórias de um Diário Educativo...</i>	90
F – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	
1. Seminário “Caminhos a Percorrer... no Sentir de uma Escola”	91
Fundamentação Teórica	
- Um novo conceito de Educação Especial: As Necessidades Educativas Especiais ...	91
- Educação Inclusiva	92
- Barreiras sociais e comportamentais / urbanísticas e arquitectónicas	93
- Arte-terapia	94
Definição da Intervenção	95
Objectivos	97

<i>Memórias de um Diário Educativo...</i>	97
2. Seminário " Educação Inclusiva: Concepções e Práticas"	103
<i>Memórias de um Diário Educativo...</i>	103
3. Conferência "Desenvolvimento profissional do professor: currículos, vidas e carreiras a partir de uma perspectiva comparada na situação globalizada"	104
<i>Memórias de um Diário Educativo...</i>	104
4. Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada efectuada na Escola Básica Integrada André de Resende	105
PES 2º SEMESTRE: ESCOLA SECUNDÁRIA GABRIEL PEREIRA:	
- Caracterização da Escola	107
A – PREPARAÇÃO CIENTÍFICA, PEDAGÓGICA E DIDÁCTICA	
1. Conhecimento do Currículo	
Currículo Nacional do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais	
- Princípios e Valores orientadores do Currículo	108
- Competências Específicas	109
- Finalidades	110
- Objectivos	110
2. Conhecimento do Conteúdo	
Currículo Nacional do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais	
- Desenho A	111
- Visão Geral das Áreas, dos Conteúdos e dos Temas (10º, 11º e 12º anos)	112
- Conteúdos Programáticos	114
3. Conhecimento dos Alunos	
3. Conhecimento dos Alunos	
B – PLANIFICAÇÃO E CONDUÇÃO DE AULAS E AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGENS	
1. Perspectiva Educativa e Métodos de Ensino	
Uma Perspectiva Educativa segundo a Cultura Visual	117
2. Preparação das Aulas	
Planificações	118
Unidade Didáctica: "Criar, reproduzir, reinterpretar..."	
- Introdução	118
- Roteiro de Conteúdos/Temas	123
- Finalidades	124
- Objectivos	124
- Tempo	125
- Materiais	125
- Recursos Artísticos	125
- Vocabulário	125
- Actividade de Produção	129
- Avaliação	132
- Actividades Relacionadas	134
3. Condução das Aulas	
<i>Memórias de um Diário Educativo...</i>	136
4. Avaliação das Aprendizagens dos Alunos	
<i>Memórias de um Diário Educativo...</i>	140

C – ANÁLISE DA PRÁTICA DE ENSINO	141
D – PARTICIPAÇÃO EM PROJECTOS CURRICULARES DE TURMA E DE ESCOLA	142
E – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA	
1. Workshop de Animação e Festival de Curtas-metragens – " <i>ComunicArte Animando</i> "	
Fundamentação Teórica	
- Exclusão Social	142
- Escola e Exclusão Social	146
- Animação	146
Definição do Projecto	148
Objectivos e Aprendizagens Relevantes	149
Materiais e Recursos	149
Tempo	149
<i>Memórias de um Diário Educativo...</i>	149
F – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	
1. Workshop de " <i>Monotipia e Técnicas Aditivas</i> "	152
<i>Memórias de um Diário Educativo...</i>	152
2. Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada efectuada na Escola Secundária Gabriel Pereira	153
REFLEXÃO SOBRE O SISTEMA DA PES	154
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	156

Resumo

Este Relatório corresponde à Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Curso de Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, desenvolvida no ano lectivo 2009/2010, e tem como objectivo principal a auto-reflexão sobre a prática de ensino efectivada, pois a dimensão reflexiva é um factor fundamental na formação de professores.

É importante estar-se actualizado na reunião de um conjunto de conhecimentos e competências que permitam exercer correctamente a actividade profissional docente, mas não menos relevante é a capacidade de se saber reflectir e auto-avaliar, enquanto professor, transmissor de saberes para uma melhoria do ensino dos jovens e também das metodologias e estratégias educativas requeridas.

Abstract

Report of Supervised Teaching Practice conducted by Cátia Marisa Barrenho Casquinha, No. 2 in the Group of Évora, André de Resende Integrated Primary School and Gabriel Pereira High School, for the specialty master's degree in Visual Arts Education in the 3rd Cycle Elementary and Secondary Education

This report corresponds to Supervised Teaching Practice (PES) curricular unit of the Master Course in Teaching Visual Arts at the 3rd Cycle of Basic and Secondary Education, developed in 2009/2010, and has as main objective self-reflection on teaching practice considering the reflective dimension as a key factor in teacher education.

It is important to be updated on a set of knowledge and competences to properly exercise teaching professional activity, but not least is the ability to reflect and learn self-assessment practices as a teacher, transmitter of knowledge, in order to improve youngster education and also the required methodologies and educational strategies.

Introdução

Este Relatório corresponde à Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Curso de Mestrado em Ensino de Artes Visuais, no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário, desenvolvida no ano lectivo 2009/2010.

De acordo com o guião que me foi facultado, este relatório visa a reflexão sobre a “compreensão dos processos de aprendizagem dos alunos e influência dos seus antecedentes socioculturais”, faz referência às “orientações fundamentais do currículo, aos problemas que se colocaram na preparação e condução das aulas e na avaliação das aprendizagens dos alunos”. Tem também como objectivo a reflexão sobre a “experiência de inserção nas instituições escolares, na participação dos seus projectos, num trabalho conjunto com outros professores nas actividades internas da escola e de relação com a comunidade”.

Considerando “os objectivos gerais da Prática de Ensino Supervisionada de referir que são formulados em estreita articulação com as competências de desempenho profissional inscritas no ‘Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário’, aprovado pelo decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto, nomeadamente contemplando quatro grandes dimensões de intervenção profissional: I – Dimensão profissional, sócia e ética; II – Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; III – Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; IV – Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, resultaram cinco áreas estruturantes: (A) Preparação científica, pedagógica e didáctica; (B) Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens; (C) Análise da Prática de Ensino; (D) Participação na Escola; (E) Desenvolvimento Profissional”.

Sendo este Guião de carácter aberto e tendo em conta as diversas especificidades da PES levadas a cabo e ainda, as particularidades da área em que esta última se insere, ou seja, a área das Artes Visuais, foram algumas as adaptações que ponderei como pertinentes na realização deste relatório, mas nunca esquecendo as singularidades deste guião.

Assim sendo, em primeiro lugar achei pertinente a divisão deste relatório em duas partes distintas, correspondentes a cada semestre e à prática de ensino efectuada em cada escola cooperante, nomeadamente, na Escola Básica Integrada André de Resende e na Escola Secundária Gabriel Pereira, respectivamente. Este sistema foi empregue durante a PES e determinado conjuntamente em reunião, entre todos, particularmente, professor/orientador, professores/cooperantes e alunos/estagiários.

Em segundo lugar e tendo em vista as áreas de intervenção e respectivos itens acima enunciados a seguir, mais uma vez, senti a necessidade de fazer alusão a alguns aspectos teóricos que me auxiliaram na estruturação e condução deste relatório, especificamente, a reflexão sobre o que é ser Professor, sobre o Currículo e o Ensino. Consequência desta abordagem foi o desenvolvimento de um novo item que integrei nos já referidos pelo guião, que designei de “Participação em Projectos Curriculares de Turma e de Escola”.

É de enfatizar que no âmbito de cada item sugerido pelo guião, são várias as ponderações e repercussões que menciono, compostas de forma sequencial e o mais organizado possível, com a finalidade de criar uma exacta coexistência entre a minha reflexão pessoal e uma reflexão teórica.

Torna-se também importante referir que algumas das reflexões expostas ao longo deste documento, que intitulei de *Memórias de um Diário Educativo*, são meditações e pensamentos materializados que fui compondo ao longo da PES e que já foram apresentadas anteriormente perante todos os orientadores e como remate à PES, num Portfolio Digital.

É possível ainda, que alguns dos projectos descritos se venham a repetir ou a igualar aos do meu colega de Núcleo de Estágio, Eliezer Correia, por terem sido projectos desenvolvidos conjuntamente ao longo da PES.

Todas estas alterações ou adaptações, por assim dizer, que tive a liberdade de fazer, foram levadas adiante com a intenção de fazer deste relatório um testemunho o mais integral possível da minha prática de ensino, a todos os níveis.

Relativamente aos anexos, as fotografias apresentadas são utilizadas com a autorização dos respectivos alunos, apenas e exclusivamente em âmbito académico, particularmente, na explicação deste Relatório de Estágio.

O que é ser Professor

Dentro das recordações privilegiadas que cada homem retém da sua própria existência, as recordações do tempo da escola são de uma particular importância. Cada um de nós conserva imagens inesquecíveis dos primeiros dias de aulas e da lenta odisseia pedagógica a que se deve o desenvolvimento do nosso espírito e, em larga medida, a formação da nossa personalidade. O que nos ensinaram, a matéria desse ensino, em parte perdeu-se. Mas se os adultos esquecem pedaços daquilo que em crianças aprenderam, o que nunca desaparece é o clima desses dias de escola, nomeadamente, as aulas e o recreio, os exercícios e os jogos, os colegas. Quase sempre as recordações dos exames são particularmente definidas, especialmente, no que diz respeito aos ritos de passagem, dos percursos escolares que têm um elevado valor emotivo, pois consagram os primeiros embates da criança e do adolescente com o mundo adulto. Sublimados pela gratidão de uma memória reconhecida, em nós sobrevivem as feições dos mestres e professores há muito desaparecidos da terra dos vivos. Esses rostos perdidos encontram um último refúgio na hospitalidade que a saudade dos seus antigos alunos lhes concede. Nem sempre, de resto, a memória exerce ou parece exercer convenientemente esse direito de abrigo, tanto guarda afirmações importantes e exemplos decisivos, como atitudes ou fórmulas sem qualquer importância aparente ou até pequenas situações ridículas. Um sorriso, uma palavra de censura ou de conselho, um elogio, surgem na intimidade da memória como profecias do que mais tarde viria a suceder, coisas de que a vida depois nos traria a confirmação ou que, pelo contrário, viria a desmentir totalmente.

Por isso, ao longo da vida, o homem guardará uma saudade fiel dos seus primeiros professores. Mesmo quando a sua existência se desenrola fora de qualquer preocupação pelo saber, não deixará de evocar uma homenagem de um reconhecimento retrospectivo, o rosto daqueles que foram para si os primeiros sustentáculos e guardiães da verdade.

Desta forma, uma das funções do professor consiste em transmitir ao educando que aprender implica esforço, mas que é um prazer e é um ganho. Por outro lado, ensinar, antes de transmitir conhecimentos, é dar o exemplo aos alunos de muitas virtudes pessoais e cívicas necessárias a um correcto desenvolvimento da personalidade e à formação individual. Por sua vez, o professor tem ainda a função de fomentar a descoberta de si, do outro e dos outros, contribuindo para a promoção individual de pertença a um grupo maior: do aluno para a turma e para escola, da escola para a sociedade, para o país e para o mundo. Assim, como mediador da aprendizagem, este participa activamente no processo de aprendizagem, incentivando a busca de novos saberes, sendo detentor de senso crítico, conhecendo profundamente o campo do saber que pretende ensinar, além de ser capaz de produzir novos conhecimentos através da realidade que o cerca.

O professor do século XXI deve ser um profissional da educação que elabora com criatividade conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Os professores devem ser encarados e considerados como parceiros/autores na transformação da qualidade

social da escola, compreendendo os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais que fazem parte e interferem na sua actividade docente. Cabe, então, aos professores da actualidade, a tarefa de apontar caminhos institucionais de forma a encarar as novas demandas do mundo contemporâneo com a competência do conhecimento, com profissionalismo ético e consciência política. Só assim estarão aptos a oferecer oportunidades educacionais aos alunos com o objectivo de construir e reconstruir saberes, à luz do pensamento reflexivo e crítico entre as transformações sociais e a formação humana, usando para isso a compreensão e a proposição do real.

Neste contexto, penso ser importante fazer referência à Educação Artística pela sua crescente utilidade e valorização no campo educativo, tendo como um dos factores mais importantes, o próprio professor. Não podemos imaginar um professor numa escola sem qualquer tipo de formação a desempenhar essa tarefa, pois, sobre o professor recai a importância de criar um ambiente que conduza à invenção, à exploração e à produção artística.

O professor é pessoa, os alunos são pessoas, e o processo de ensino é um relacionamento global de subjectividades, logo, a interacção entre estes é indispensável pois a abertura do professor ao que os alunos podem transmitir é um dos passos para o seu auto-conhecimento, o que se torna essencial no conhecimento dos alunos.

O professor normalmente é considerado como exemplo para os alunos, logo, inconscientemente, este pode transmitir atitudes, crenças, preconceitos ou valores. Ou seja, o aluno aprende mais com o que o professor faz, ou não faz, do que com o que o professor diz. Desta forma, é necessário que o professor tenha uma posição interactiva perante os alunos, participando em actividades extra curriculares com os mesmos, com o objectivo de os conhecer melhor e de estabelecer uma relação mais coesa com estes. É também importante que o professor se sinta bem como pessoa e com aquilo que faz, nomeadamente, que acredite nos resultados, tenha atitudes positivas perante as matérias, os alunos e a si próprio.

O professor deve saber aplicar estratégias que intensifiquem no educando o desejo e o estímulo na aprendizagem. A importância da relação escola-professor abre o caminho para que entre ambos exista uma interligação de exigência recíproca de forma a que se possa adquirir o desenvolvimento das capacidades, atitudes e comportamentos para uma desejável regulação de um bom sucesso escolar, que se reflecta no futuro na actividade profissional e social como cidadão ao serviço da comunidade.

Ser professor é assim, não só uma tarefa de grande nobreza, dignidade e prestígio, mas também é de uma enorme responsabilidade na formação moral, intelectual, cultural e cívica de uma pessoa, cujo futuro dependerá em grande parte do modo como o ensino lhe é ministrado. É talvez a profissão mais difícil e também a mais necessária.

O Currículo e o Ensino

Ao analisar o guião que me foi fornecido para a elaboração do relatório correspondente à unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada efectuada durante o ano lectivo 2009/2010, senti uma particular necessidade de abordar factores intrínsecos ao conceito de Currículo.

O Currículo constitui um dos factores que maior influência possui na qualidade do ensino, no entanto, este aparente consenso oculta uma questão, pois não existe uma noção, mas várias noções de currículo, tantas quantas as perspectivas adoptadas.

Ribeiro (1992) defende, após a análise de diferentes perspectivas de variadíssimos autores e definições para este conceito, que o currículo é algo que pressupõe uma intenção ou um objectivo, no entanto, é também experiência. Ou seja, o currículo pode assumir-se como um plano traçado anteriormente ao processo de ensino-aprendizagem, ou ainda, pode definir-se como interacção e experiência de aprendizagem. Segundo Ribeiro (1992), "as definições atrás discutidas salientam três conceitos de currículo como conjunto de objectivos ou resultados de aprendizagem a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar e experiências ou processos de aprendizagem" (p.17).

Vilar (1994) apresenta-nos uma noção de currículo um pouco divergente da de Ribeiro. Este autor afirma a existência de duas relações estritamente vinculadas, por um lado declara que este conceito é uma construção cultural, histórica e social, não se tratando de um mero conceito abstracto, por outro, confessa que o currículo se apresenta como sendo imprescindível e quase que impreterível a uma prática que muitas vezes é condicionada pelo mesmo. Ainda que considerando a diversidade de definições de currículo, subsiste uma conjuntura transversal a todas elas, que tem que ver com a relação entre currículo e prática, mais recente ainda, com a relação entre currículo e projecto. Segundo Vilar (1994) "um currículo define-se pela concretização, numa prática, de um determinado projecto" (p. 15). Por outras palavras, para este autor, a complexidade que este conceito apresenta, consiste na simultaneidade entre projecto e prática, no sentido em que cabe à instituição escolar, concretizar determinado projecto na prática, servindo-se do currículo como instrumento dessa prática, reflector da praxis pedagógico-didáctica. Isto é, de acordo com Vilar (1994) "a Escola torna explícito o seu projecto através do currículo que concretiza pela prática" (p. 14). O autor certifica ainda que o currículo é um "elemento de mediação" entre a "sociedade e a escola", entre "a cultura e as aprendizagens socialmente significativas" e entre a "teoria e a prática".

Reflectindo sobre as considerações apontadas por ambos os autores, a meu ver, o currículo não é apenas um plano delineado e limitador, é também a prática em que se estabelece um diálogo entre os agentes sociais, tais como, os técnicos, as famílias, os professores e os alunos. O currículo é determinado pelo contexto, e nele adquire diferentes sentidos de acordo com os diferentes protagonistas. Tendo em conta estes aspectos, a primeira tarefa a esboçar consiste não na selecção ou organização de experiências de aprendizagem, mas na definição da finalidade de Educação. E

anteriormente a esta definição do currículo, a sociedade, inclusive todos os agentes sociais, devem interrogar-se sobre as intenções e funções sociais das Escolas e quais os saberes relevantes em cada cultura, o que se ambiciona que os nossos alunos possuam, futuros cidadãos activos na nossa sociedade. A principal função de um currículo é assim a de materializar estas intenções, tornando-as explícitas e susceptíveis de serem debatidas e conhecidas pelo conjunto da sociedade, para que possam servir então de orientação aos diversos agentes que intervêm na planificação e condução do processo de ensino-aprendizagem, pois o currículo está em permanente construção. Na progressão dos objectivos definidos para o currículo, os professores não realizam simples operações mecânicas, embora apliquem o currículo para atingirem determinados fins, podem sempre seleccionar e organizar experiências de aprendizagem, adaptando, o currículo. Diogo e Vilar (1998), afirmam que a regência de "um currículo uniforme e rígido condena ao fracasso o investimento e o esforço de professores e alunos. A gestão flexível do currículo surge, neste contexto, como um instrumento necessário e útil para se caminhar no sentido de adequação do programa formativo às características dos diversos grupos de alunos e alunas" (p.5). Esta gestão flexível do currículo é extremamente importante nos dias decorrentes, se tivermos em atenção as inúmeras dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos nossos alunos, que têm vindo a manifestar-se preocupantes.

Como já se evidenciou, tentar definir ou categorizar o conceito de currículo é uma tarefa extremamente ambígua que abarca considerações bastante díspares. Mas antes de se estabelecerem estimativas genéricas acerca do conceito do currículo, é prioritário e mais importante ainda, aprofundar o conhecimento e estimular o debate sobre a problemática que existe em toda a sua volta, cultivando a percepção e a compreensão das questões inerentes ao próprio currículo, tais como a sua gestão.

Para Diogo e Vilar (1998):

A gestão flexível implica a ideia de ajustamento contínuo, o princípio da procura constante de adequação. Em termos práticos, a gestão flexível do currículo inclui a possibilidade de se trabalharem programas educativos diferenciados com diferentes grupos de alunos. Programas educativos diferenciados mas equivalentes do ponto de vista formativo, isto é, todos eles permitem que os alunos atinjam os objectivos gerais do ciclo de estudos em que se encontra. Estes programas educativos diferenciados deverão intersectar-se todos: os objectivos e conteúdos considerados básicos e essenciais deverão ser trabalhados com todos os alunos; deverá existir a possibilidade de variar as condições organizativas do desenvolvimento do currículo: espaços, tempos, agrupamentos de alunos; deverá permanecer a necessidade de não rigidificar as soluções encontradas, eternizando-as ou usando-as até à exaustão: é preciso não perder de vista o carácter dinâmico dos processos. Uma solução adequada para estes alunos ontem pode deixar de sê-lo amanhã para os mesmos. (p.20)

Em suma, o currículo está em constante estruturação e deve ser gerido de forma flexível adequando-se às diferentes características dos alunos, de forma a transmitir um conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a Escola promova e garanta a todos os cidadãos.

Ainda inerente ao currículo estão os chamados Projectos Educativos. Como já foi referido, é exigido à Escola para além da mera transmissão e aquisição de conhecimentos, a ampliação da relação com os contextos e a comunidade em que está inserida, isto é, entre os diferentes agentes sociais e educadores. Tal missão compromete um reconhecimento de autonomia e flexibilidade e implica conceber aos professores um papel de agentes activos na configuração do currículo.

Segundo Leite, Gomes e Fernandes (2001) " O Projecto Educativo de Escola (PEE) pode constituir um instrumento de concretização e de gestão da autonomia se concebido e desenvolvido na base do cruzamento de perspectivas e posições diversas (professores/as, alunos/as, pais, agentes da comunidade, outros educadores...) que proporcionem a existência de diálogo dentro da escola, e desta com a comunidade, e que enriqueçam a cultura e os saberes escolares com a dimensão social" (p. 11).

É com base nestes princípios que nos últimos tempos têm sucedido alterações, consequentemente, nos discursos legais integrados na organização da escola e do currículo.

Segundo Leite, citado por Leite, Gomes e Fernandes, 2001:

Se recuarmos ao princípio dos anos 80, os termos, projecto educativo de escola, projecto curricular de escola e projecto curricular de turma não eram praticamente usados nos discursos da educação escolar e muito menos faziam parte dos normativos legais organizadores da escola e dos processos de desenvolvimento do currículo. De facto, esta terminologia está associada ao reconhecimento à instituição escolar e aos/às professores/as de funções que se afastam do mero cumprimento de um currículo prescrito a nível nacional, e que se supõe ser desenvolvido de forma idêntica em todas as escola independentemente dos contextos em que se inserem, dos recursos de que dispõem e das características da população que as frequenta. (p.12)

Deseja-se portanto que a aplicação de recursos e mobilização de saberes façam da instituição escolar, um espaço de interacção, de vivências e de aprendizagens de diferentes culturas, e simultaneamente, um local favorecedor e oportuno para o desenvolvimento e sucesso educativo para todos os alunos. É nesta compreensão de escola, que se encontram conceitos como "projecto educativo de escola", "projecto curricular de escola" e "projecto curricular de turma".

Ambiciona-se então, com os projectos curriculares tanto de escola como de turma, que estes se evidenciem como fios condutores e auxiliares de dinâmicas de mudança facilitadoras de aprendizagens, fundamentados na reconstrução e adequação do currículo nacional, para o caminhar e traçar de uma escola de sucesso para todos.

Desta forma, para Leite, citado por Leite, Gomes e Fernandes, 2001 pretendem-se:

Tanto com o Projecto Curricular de Escola (PCE), como o Projecto Curricular de Turma (PCT) adequar o currículo nacional à especificidade da escola e dos alunos, o nível dessa adequação é, no entanto, distinto. Enquanto que no PCE se define, em função do currículo nacional e do PEE, o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projecto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular (tendo por referência uma análise vertical dos programas), no PCT essa definição (que tem por referência o PCE) é feita para corresponder às especificidades da turma e deverá permitir um nível de articulação (horizontal e vertical) que só as situações reais tornam possível concretizar. De facto, é ao nível do PCT que é possível respeitar os alunos reais e articular a acção dos diversos professores e professoras dessa turma. (p.17)

É de relevância ainda, que ambos os projectos curriculares, sejam de escola ou de turma, devam ser elaborados de forma a edificarem uma construção de aprendizagens significativas tendo como alicerce a interdisciplinaridade e a integração dos saberes, estabelecendo uma visão global das situações, de forma a dar "vez e voz aos/as alunos/as".

Como futura professora reflexiva, esta elucidação em torno da noção de currículo e alguns factores adjacentes ao mesmo foram indispensáveis para o esclarecimento da consciência e percepção de certos e determinados conceitos, facilitadores para a construção e posterior compreensão deste relatório.

PES 1º Semestre

Agrupamento Nº2 de Évora

Escola Básica Integrada André de Resende

2009/2010

Caracterização da Escola

Agrupamento N.º2 de Évora – Escola Básica Integrada André de Resende

A Escola Básica Integrada André de Resende é sede do Agrupamento N.º2 de Évora, do qual fazem parte outras escolas, como, os Jardins-de-infância (St.º António, Bairro de Santo António, Garcia de Resende, Bairro Garcia de Resende e Vendinha) e as escolas básicas do 1.º Ciclo (Rossio, Chafariz d'el Rei, Câmara, Avenida Heróis do Ultramar, Comenda e Vendinha).

Esta escola encontra-se localizada na Avenida Gago Coutinho, no Bairro da Sr.ª da Saúde, em Évora, na zona fora das muralhas da cidade e tem uma população escolar proveniente, na sua maioria, dos bairros periféricos, acolhendo alunos do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, dos Cursos de Educação e Formação (CEF) e ainda de Educação e Formação de Adultos (EFA).

Beneficia de Serviços de Administração Escolar, Serviços de Educação Especial, assinaladamente, com a Sala das Cores/UAM (Unidade de Apoio à Multideficiência) e Serviços de Apoio, tais como, Bufete, Refeitório, Reprografia, Papelaria, Portaria, Recepção, Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos (BE/CRE), Sala Polivalente, Posto de Socorro, Rádio, Gabinete de Atendimento a Alunos e Gabinete de Psicologia. Além destes serviços de apoio, já enumerados, esta escola é detentora também, de diversas salas, nomeadamente, Sala de Associação de Pais, Sala de Pessoal Não Docente, Sala de Trabalho de Professores, Salas para as aulas teóricas e de Introdução às Tecnologias, Salas de Educação Visual e Tecnológica, de Educação Visual e de Educação Tecnológica, contém Laboratórios para as Ciências Naturais, Físicas e Químicas, abarca ainda, um Pavilhão Desportivo.

No que diz respeito aos espaços físicos, de um modo geral estes apresentam um estado de conservação razoável no seu interior, no entanto, o seu exterior embora com amplos espaços de convívio, deixa algo a desejar na primeira impressão, apresentando, em alguns locais, uma aparência de abandono e um certo desleixo. No entanto, no ano lectivo que se segue, irão dar-se início a obras de reconstrução de toda a estruturação da instituição escolar.

A – Preparação científica, pedagógica e didáctica

1. Conhecimento do Currículo

Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais:

Princípios e Valores orientadores do Currículo

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (2003):

A clarificação das competências a alcançar no final da educação básica torna como referentes os pressupostos da lei de bases do sistema educativo, sustentando-se num conjunto de valores e de princípios orientadores do currículo, são eles:

- A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;

- A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
- O respeito e valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções.
- A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;
- O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo;
- O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo;
- A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural;
- A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.

Equacionaram-se à luz destes princípios as competências, concebidas como saberes em uso, necessárias à qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos, a promover gradualmente ao longo da Educação Básica. (p.15)

Após a exposição dos *princípios* e *valores* orientadores do Currículo Nacional do Ensino Básico, e tendo como conjuntura o tempo de Prática de Ensino Supervisionada, que se resumiu a um semestre do ano lectivo, nomeadamente, o semestre impar, o que equivaleu à concretização apenas de uma Unidade Didáctica, é de referir que ainda que tendo analisado exaustivamente todo o currículo, existiram alguns itens de maior relevância que outros e aos quais dei uma especial atenção, isto nunca desvalorizando os restantes, mas era impossível considerar todos estes factores apenas numa unidade de trabalho desenvolvida.

Desta forma, de acordo com os princípios e os valores enunciados anteriormente, apenas considerei quatro proeminentes no trabalho que desenvolvi com os alunos, são eles “a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social” para uma melhor interacção social e para o desenvolvimento equilibrado da própria personalidade do aluno; “o respeito e valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções” de forma a não coexistirem posturas de discriminação, mas sim posturas harmoniosas e respeitosas por parte dos alunos; “a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão” para promover a comunicação social no meio envolvente através da expressão e criatividade do aluno e por último, “a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros”, promovendo o fortalecimento da sua identidade pessoal e social para um processo de ensino-aprendizagem saudável e com sucesso.

Competências Gerais

Desta forma, concluído todo o processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica e tendo em conta as seguintes características gerais do currículo, e segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (2003), o aluno deverá ser capaz de:

- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio.
- Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
- Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
- Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns.
- Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida. (p.17-26)

Tendo em conta as competências gerais também já mencionadas, seis foram as que ponderei e sobre as quais mais reflecti no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

“Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano”, posso afirmar que esta foi uma das competências em que mais me debrucei e que mais se identifica com o meu trabalho, e para atingir os objectivos que esta competência envolve, enfatizei questões emergentes do quotidiano e da vida do aluno, através da utilização de materiais e recursos diversificados, e ainda, promovi uma actividade cooperativa de aprendizagem, orientada para a integração e troca de saberes, precedendo ao uso e à experimentação de novas técnicas e novos instrumentos de trabalho.

“Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados”, mais uma vez, através da realização de uma actividade cooperativa de aprendizagem e experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho, de modo a apoiar o aluno na descoberta de diversas formas de organização da sua aprendizagem, esclarecendo dúvidas e dificuldades.

“Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável”, proporcionando a pesquisa, a selecção, organização, interpretação e o tratamento de informação, pela utilização de fontes diversas e pela aplicação das tecnologias da informação e comunicação.

“Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões”, para que o aluno consiga fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões de forma eficaz.

“Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa”, dirigidas à experimentação de situações pelo aluno e à expressão da sua criatividade, cultivando a autonomia, a responsabilidade do aluno.

“Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns”, sob orientação na execução de actividades individuais, a pares, em grupos e colectivas, desde a sua concepção à respectiva avaliação e comunicação aos outros de forma interactiva, tornando explícitos determinados papéis e funções de responsabilidade, com a finalidade de promover e fomentar a auto-estima e a auto-confiança do aluno.

Estes foram os aspectos que ponderei durante a minha prática educativa, que poderão ser constatados mais à frente, na explicação da Unidade Didáctica construída e proposta aos alunos.

Currículo Nacional do Ensino Básico - Educação Artística:

As Artes no Currículo do Ensino Básico

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (2003):

As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas atravessam as vidas das pessoas e trazem novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive.

A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflecte-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento.

As artes permitem participar em desafios colectivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e encorpam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida. (p.149)

Competências Específicas

O Currículo Nacional do Ensino Básico (2003) defende que:

As competências artísticas que o aluno deve desenvolver ao longo do Ensino Básico organizam-se, assim, em quatro grandes eixos estruturantes e inter-relacionados, constituindo algo que se poderá designar como literacia artística.

Apropriação das linguagens elementares das artes:

- Adquirir conceitos;

- Identificar conceitos em obras artísticas;
- Aplicar os conhecimentos a novas situações;
- Descodificar diferentes linguagens e códigos das artes;
- Identificar técnicas em instrumentos e ser capaz de os aplicar com correcção e oportunidade;
- Compreender o fenómeno artístico numa perspectiva científica;
- Mobilizar todos os sentidos na percepção do mundo envolvente;
- Aplicar adequadamente vocabulário específico.

Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação:

- Aplicar as linguagens e código de comunicação de ontem e de hoje;
- Ser capaz de interagir com os outros sem perder a individualidade e a autenticidade;
- Ser capaz de se pronunciar criticamente em relação à sua produção e à dos outros;
- Relacionar-se emotivamente com a obra de arte manifestando preferências para além dos aspectos técnicos e conceptuais.
- Desenvolver a motricidade na utilização de diferentes técnicas artísticas;
- Utilizar as tecnologias de informação e comunicação na prática artística;
- Intervir em iniciativas para a defesa do ambiente, do património cultural e do consumidor no sentido da melhoria da qualidade de vida;
- Participar activamente no processo de produção artística;
- Compreender os estereótipos como elemento facilitador, mas também empobrecedores da comunicação;
- Ter em conta a opinião dos outros, quando justificada numa atitude de construção de consensos como forma de aprendizagem em comum;
- Cumprir normas democraticamente estabelecidas para o trabalho de grupo, gerir materiais e equipamentos colectivos, partilhar espaços de trabalho e ser capaz de avaliar esses procedimentos.

Desenvolvimento da criatividade:

- Valorizar a expressão espontânea
- Procurar soluções originais, diversificadas, alternativas para os problemas;
- Seleccionar a informação em função do problema;
- Escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva;
- Inventar símbolos/códigos para representar o material artístico;
- Participar em momentos de improvisação no processo de criação artístico.

Compreensão das artes no contexto:

- Identificar características da arte portuguesa;
- Identificar características da arte de diferentes povos, culturas e épocas;

- Comparar diferentes formas de expressão artística;
 - Valorizar o património artístico;
 - Desenvolver projectos de pesquisa em artes.
 - Perceber a evolução das artes em consequência do avanço tecnológico;
 - Perceber o valor das artes nas várias culturas e sociedades e no dia-a-dia das pessoas;
 - Vivenciar acontecimentos artísticos em contacto directo (espectáculos, exposições...);
 - Conhecer ambientes de trabalho relacionados com actividades artísticas (oficinas de artistas, artesãos, estúdios de gravação, oficinas de construção de instrumentos, salas de ensaio...) e suas problemáticas/especificidades (valores, atitudes, vocabulário específico).
- (p. 153-154)

De forma a alcançar o desenvolvimento das competências artísticas evidenciadas e delineadas no Currículo Nacional do Ensino Básico – Educação Artística, ponderei na minha unidade de trabalho a oportunidade de vivenciar diversas experiências de aprendizagem, que passo a citar:

“Práticas de investigação”, impulsionando a pesquisa das artes, particularmente, na exploração de determinado tema/situação/problema proposto na sala de aula.

“Produção e realização de espectáculos, oficinas, mostras, exposições, instalações e outros”, na participação de uma actividade artística colectiva e em grupo, nomeadamente, na construção de uma pintura a grande escala.

“Utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC)” na exploração de diferentes programas e materiais informáticos, neste caso particular, o PhotoShop, assim como recursos à Internet.

“Contacto com diferentes tipos de culturas artísticas”, na explicação do conceito de Corpo nas diferentes culturas artísticas de diferentes povos e em diferentes épocas, ampliando as referências culturais e estéticas e contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência multicultural.

“Exploração de diferentes formas e técnicas de criação e de processos comunicacionais”, para a compreensão das formas de interacção de diferentes elementos artísticos, incrementando a capacidade de selecção e aplicação de técnicas no processo de criação artística, incentivando, então, formas personalizadas de expressão e comunicação.

2. Conhecimento do Conteúdo

Currículo Nacional do Ensino Básico - Educação Visual:

Arte na Educação e no Desenvolvimento Humano

Primeiramente, pode afirmar-se que a arte possui uma função indispensável na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos factores essenciais à humanização. A arte constitui portanto, uma manifestação da

actividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhece-lo.

Os seres da natureza, bem como os objectos culturalmente produzidos, despertam em todos nós diversas emoções e sentimentos agradáveis ou não, aos nossos sentidos e ao nosso entendimento. Após a nascença, passamos a viver num mundo que já contém história social de produções culturais que contribuem para a estruturação do nosso senso estético.

Desde a infância, tanto as crianças como os professores, interagem com as manifestações culturais dos respectivos meios envolventes. Assim, estes vão adquirindo e vão demonstrando determinados interesses, prazeres ou gostos, por imagens, objectos, músicas, falas, movimentos, histórias, jogos e informações com os quais comunicam na vida quotidiana, através de conversas, livros ilustrados, feiras, exposições, rádio, televisão, vídeos, revistas, cartazes, vitrinas, ruas, etc. Gradualmente, vamos dando forma às nossas atitudes de admirar, de gostar, de julgar, de apreciar, e também de fazer – as diferentes manifestações culturais do nosso grupo social e, dentre elas, as obras de arte. É por isso que inconscientemente, nos educamos esteticamente, através da interacção e convívio com as pessoas e com os objectos.

Segundo Sprinthal, citado por Ferraz e Fusari (1991), o nosso potencial hereditário pode ser enriquecido ou empobrecido dependendo do tipo, qualidade e quantidade dos nossos encontros com o meio, dependendo ainda do momento em que estes encontros ocorrem e, para que sejam benéficos não devem ocorrer nem demasiado cedo, nem demasiado tarde.

Retomando a perspectiva de Platão, de que a arte deverá ser a base de toda a educação, Read, citado por Sousa (2003), clarifica conceitos como os de educação e arte, analisando a sua união indissolúvel e a sua importância em todos os níveis de desenvolvimento da pessoa. Desta forma, preocupa-se fundamentalmente com a educação, vendo-a como formação humana integral, em cujo processo a arte desempenha um papel primordial sob todas as suas formas expressivas para a adequada formação da personalidade, sustentando que esta só se desenvolve equilibradamente num processo de individualização e integração, ou seja, de reconciliação da singularidade individual com a unidade social. Read, citado por Sousa (2003), defende assim, uma educação individualizada, associada a uma educação socializante, integradas numa perspectiva que mais tarde se veio a designar educação personalizada.

Arquimedes Santos (1989), vai de alguma forma, não na totalidade, de encontro com a perspectiva de Read, ao afirmar existirem várias respostas para a fundamentação e aplicação das Artes no ensino, nomeadamente, o desenvolvimento harmonioso do ser humano, que procura criar um equilíbrio entre as funções vitais e psíquicas no que respeita ao desenvolvimento da personalidade; o apuramento da sensibilidade e da afectividade, sabendo-se que as actividades artísticas e expressivas têm a primazia neste campo específico; o aproveitamento em outras disciplinas escolares, teoria que vai de encontro à conjectura de Michael Day e de Al Hurwitz (2000), permitindo a

intensificação e o alargamento do cognitivo; o equipamento experimental para uma vivência artística, que tem como propósito o despertar do potencial artístico de cada um e o enriquecimento expressivo na formação artística, salientando a beneficência nas vivências das expressões artísticas na escola, para um maior enriquecimento pessoal como artista.

Deste modo, tal como Francine Besth, citado por Ferraz e Fusari (1991), referiu "...mais do que qualquer outra actividade de despertar, a educação artística faz intervir a totalidade da pessoa: inteligência, sensibilidade, afectividade, são integradas no acto de criação ou no acto de contemplação" (p.10).

Quando se refere à educação artística, Read, citado por Sousa (2003), também não pensa num leque de disciplinas de ensino de artes (música, teatro, dança, etc.) processando-se curricularmente de modo estanque ao lado umas das outras, mas em algo muito mais abrangente, num modelo educacional integrado, com objectivos de desenvolvimento da pessoa como um todo.

Para Read, citado por Sousa (2003), em relação à actividade artística, haverá três atitudes distintas que são com frequência confundidas:

- "A actividade de expressão pessoal", nomeadamente, a necessidade inata que o individuo tem de expressar os seus sentimentos e às vezes de os comunicar a outras pessoas. Esta expressão pessoal não pode ser ensinada, pois a imposição de um padrão exterior, quer seja técnico quer formal, provoca de imediato inibições e frustra totalmente o objectivo. Neste âmbito, o papel do professor deverá ser o de um auxiliar, guia, inspirador e nunca de ensinador ou treinador.

- "A actividade de observador", ou seja, o desejo que o indivíduo tem de registar as impressões sensíveis, de clarificar os seus conhecimentos conceptuais, de edificar a sua memória e construir objectos que o auxiliem nas suas actividades práticas. A observação é quase inteiramente uma faculdade adquirida.

- "A actividade critica", especificamente, a reacção do indivíduo aos modos de expressão que lhe são ou foram dirigidos e, de modo geral, a resposta do indivíduo aos valores do mundo dos factos. A crítica pode desenvolver-se com o ensino, mas, tal como a expressão, está relacionada com os tipos psicológicos. Mas, na medida em que, por crítica, entendamos uma resposta aos modos de expressão dos outros indivíduos. Esta faculdade desenvolve-se apenas como um aspecto da adaptação à sociedade, não se podendo esperar que se revele muito antes do período da adolescência.

Quanto às obras de arte, lembremos que elas participam das ambiências e manifestações estéticas da nossa vida, tanto directa como indirectamente. Elas são concretizadas pelos artistas que as produziram, mas só se completam com a participação das outras pessoas, especificamente, do público, que com elas se relacionam.

Os autores/artistas, por seu lado, com diferentes idades e maturidades pessoais, ao produzirem as suas obras, procuram imaginar com sensibilidade representações e expressões do mundo natural e cultural por eles conhecido. Fazem isto em diversas linguagens artísticas, técnicas, materiais e em diferentes níveis de manifestação da

criatividade, dos seus pensamentos e emoções. Esses autores podem ser os próprios artistas que se dedicam profissionalmente a esse trabalho, ou então, outras pessoas, estudantes, por exemplo, que fazem trabalhos artísticos como actividade cultural e educativa. Por sua vez, o público, ou seja, as pessoas espectadoras, as ouvintes, as apreciadoras com as quais essas obras são postas em comunicação, participam activamente das mesmas por meio dos seus diferentes modos e níveis de saber admirar, gostar, apreciar e julgar culturalmente.

Segundo Langer (1957), a arte é um símbolo construído que representa a nossa percepção e o conhecimento das formas do sentimento do artista. A contribuição de um artista é importante, única, ou seja, esta deve valorizar-se em vez de se diluir, como acontece quando se utiliza a arte na educação para os muitos outros fins. Para Langer, citada por Eisner, 1995:

Uma obra de arte expressa o sentimento (no sentido amplo que menciona, como todo aquele que pode sentir) para que seja contemplado, fazendo visível, audível ou de alguma maneira perceptível através de um símbolo, não entendido no início. A forma artística é congruente com as formas dinâmicas da nossa imediata vida sensível, mental e emocional; as obras de arte são projecções da «vida sensível», como lhe chamou Henry James, em estruturas espaciais, temporais e poéticas. São imagens do sentimento, imagens que formam o sentimento para a nossa cognição. Todo aquele que articula o sentimento e o apresenta ao nosso conhecimento é artisticamente bom. (p.6)

Read, citado por Sousa (2003), partilha, também, com Platão as ideias de que a arte se refere essencialmente aos sentimentos, com fins de elevação espiritual e não à razão ou à percepção consciente, considerando a obra de arte, material, como um símbolo que provoca alterações, não a nível do pensamento, mas a nível espiritual: “o fim da educação... é a preparação de cada criança para o seu lugar na sociedade, não apenas no seu aspecto vocacional mas também espiritual e mental, então não é de informação que ela necessita: é de sabedoria, equilíbrio, auto-realização, gosto – qualidades que apenas podem provir de um exercício unificado dos sentimentos para a actividade de viver” (p. 25).

Para este autor, “a arte não se dirige à percepção consciente, mas à apreensão intuitiva. A presença da obra de arte não se faz sentir ao nível do pensamento, mas do sentimento; é mais um símbolo do que a afirmação directa de uma verdade” (p.26).

É nessa abrangência que a arte deve compor os conteúdos de estudos nos cursos de Arte e mobilizar as actividades que diversifiquem e ampliem a formação artística e estética dos estudantes. As vivências emotivas e cognitivas tanto de fazeres, quanto de análises do processo artístico nas mobilidades artes visuais, música, teatro, dança, devem abordar os componentes artistas-obras-público-modos de comunicação e suas formas de interacção na sociedade.

Desta forma, inúmeras questões têm sido abordadas actualmente no que diz respeito à Educação. A questão do Ensino das Artes para uma educação equilibrada e a sua

inclusão no currículo normal tem sido razão de controvérsia, sendo uma consideração que dificilmente se desvendará.

Segundo Arquimedes Santos (1989), existem duas formas distintas de abordagem ao ensino artístico, nomeadamente, o ensino paralelo e o ensino integrado.

O Ensino Paralelo consiste na obtenção de conhecimentos de todas as disciplinas oficiais do ensino secundário, frequentando um curso artístico, onde existem disciplinas específicas referentes à área em foco, ocorrendo uma articulação entre o programa do ensino geral e do ensino artístico. Além da aquisição do diploma de um ensino artístico, é permitido, também, a continuação dos estudos a nível superior.

O Ensino Integrado, é um ensino que proporciona uma formação para um ensino artístico, não considerando, apenas só as pedagogias e metodologias artísticas, mas também, pensado no mundo estético e cultural, abrindo, desta forma, conhecimentos abrangentes que actualmente são indispensáveis.

Estes dois conceitos distintos e de difícil interpretação, facilmente levam a um pragmatismo utilitário, segundo Arquimedes Santos (1989), procurando "uma resposta pedagógica, cultural e socialmente válida para o tempo actual e para o futuro que se quer preparar: talvez por isso e para isso as expressões artísticas melhor ou pior compreendidas, vão aparecendo na gíria dos programas escolares gerais" (p.24).

Outra perspectiva é a de Eisner (1995), que defende, igualmente, dois tipos de fundamentação para uma educação artística. O primeiro tipo salienta as consequências instrumentais da arte no trabalho e utiliza as necessidades específicas dos estudantes e da sociedade a partir de uma base para definir os seus objectivos. Este tipo de fundamentação denomina-se de «justificação contextualizada». O segundo tipo de justificação salienta o contributo da experiência e os conhecimentos humanos que só a arte pode oferecer, acentuando o que a arte tem de próprio e único. A este tipo de fundamentação, domina-se de «justificação essencialista».

No primeiro tipo de justificação, podemos observar e entender que este tipo de ensino da arte tem sido utilizado ao longo da história de educação da arte nas escolas públicas. Aplicando um sistema contextual de referência, podemos afirmar que só se pode determinar correctamente um programa educativo, pelos seus meios, como fins, se entendermos o contexto em que o programa irá funcionar. Para este contexto, deve ter-se em conta as características, quer dos estudantes, quer da sociedade

A posição essencialista oferece outra perspectiva, defendendo que a arte é um aspecto único da cultura e da experiência humana e uma mais valiosa contribuição ao apontar os seus valores implícitos e as suas características específicas, ou seja, a arte deve oferecer à educação do homem, precisamente o que os outros âmbitos não oferecem.

A História da Arte na Educação revela, então, que muitas promessas e/ou pedidos têm sido feitos para a inserção da Arte como disciplina integrante nas escolas, igualmente, importante, é a justificativa utilizada para que tal suceda. Pois, segundo Michael Day & Hurwitz (2000), tal como as Ciências, Línguas e Matemáticas, que são consideradas fundamentais para o desenvolvimento harmonioso de um indivíduo, também, a Arte é um estudo essencial para uma compreensão do que se passa à nossa volta. A Arte, bem como as Ciências proporcionam uma compreensão fundamental da lente, através

da qual, podemos ver e interpretar o mundo em que vivemos, pode-se, também, assegurar que análises afirmam que a Arte, ou o estudo da mesma, aumenta e tem influência na criatividade, reforça o desenvolvimento da personalidade, melhora o desempenho escolar, fortalece as competências e estimula a leitura do lado direito do cérebro. Nenhum destes benefícios, é no entanto, exclusivo para o estudo da arte, pois, também, as outras áreas do currículo são contribuintes para que tal aconteça.

De qualquer modo, é um facto, que muitas das vezes, é através da Arte, que os indivíduos tem oportunidade de expressar ideias, opiniões e decisões, quer na sua própria produção, quer na discussão de outras obras.

Segundo Michael Day e Hurwitz (2000):

Um jovem que participa num programa de qualidade no ensino das artes, tem as seguintes experiências:

- Conceberá desenhos, pinturas e outros trabalhos artísticos de observação, memória ou imaginação. A criança irá progredir, então, através de estágios de formação e elaboração de símbolos, e desenvolverá sofisticados níveis de habilidades de tomada de arte. Ganhará, também, uma compreensão da arte, como meio para expressar ideias, sentimentos e ideais;

- Terá acesso a uma expansão de armazenamento de imagens das Artes Visuais, referido por Broudy como "imagic store". Pois durante os anos de jardim-de-infância, a criança vai ver, literalmente centenas de exemplares de obras múltiplas, nomeadamente, de carácter folclórico e/ou das artes visuais e aplicadas. Este "imagic store" torna-se numa fonte de imaginação;

- Irá adquirir uma compreensão básica do leque das Artes Visuais ao longo da história e em muitas culturas, perdurando familiarizada com os termos e conceitos da Arte e História da Arte, bem como com as obras e artistas, e culturas que as produziram, desenvolvendo alguns tipos de preferências por movimentos da arte;

- Irá aprender uma sucessão de culturas do mundo através do estudo das obras, dos seus contextos, finalidades, e valores culturais, originando uma aprendizagem de apreciação da sua própria herança cultural e muitos dos distintos grupos culturais;

- Irá estudar a forma como as Artes Visuais são influenciadas pelo contexto da sua criação, como os factores psicológicos, acontecimentos políticos, valores sociais, ou mudanças na tecnologia. A criança ou jovem consciencializar-se-á de como a arte exprime valores culturais e, por sua vez, como tem influência da sociedade;

- Vai usar a biblioteca, internet e outras fontes para procurar informações específicas sobre a arte e artistas;

- Irá discutir a natureza da arte, incluindo as questões que envolvem a interpretação de obras de arte. (p.29)

Desta forma, o aluno obtém um equilíbrio geral através da educação, direito fundamental da sociedade e uma exigência de uma cidadania esclarecida.

De acordo com Bronowsk (s/d) "As artes são um importante veículo de conhecimento, e, especialmente, porque extraímos delas uma compreensão de experiência humana e, através delas, dos valores humanos" (s/p).

Para cada um destes pedagogos, as necessidades que devia atender a arte nos programas de escolas públicas diferem, e diferem sobretudo porque os valores da educação da arte que cada um destaca são distintos. Assim, podemos observar que o que são as necessidades das crianças, da comunidade e da sociedade dependem em grande parte, dos valores que cada um sustenta. Ao se argumentar que a finalidade da educação artística não se pode determinar sem aludirmos à povoação a educar, também se afirma que toda a pessoa ou grupo se aplicam a um conjunto de valores à dita população, para determinar quais devem ser as finalidades e os seus conteúdos.

Arte, Educação e Cultura

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (2003):

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

A escola, nas suas múltiplas experiências educativas, deve proporcionar o acesso ao património cultural e artístico, abrindo perspectivas para a intervenção crítica. Neste contexto, as Artes Visuais, através da experiência estética e artística, propiciam a criação e a expressão, pela vivência e fruição deste património, contribuindo para o apuramento da sensibilidade e constituindo, igualmente uma área de reconhecida importância na formação pessoal em diversas dimensões – cognitiva, afectiva e comunicativa. Acredita-se que a educação em Artes Visuais, num processo contínuo ao longo da vida, tenha implicações no desenvolvimento estético-visual dos indivíduos, tornando-se condição necessária para alcançar um nível cultural mais elevado, prevenindo novas formas de iliteracia.

A Arte não está separada da vida comunitária, faz parte integrante dela. A aprendizagem dos códigos visuais e a fruição do património artístico e cultural constituem-se como vertentes para o entendimento de valores culturais promovendo uma relação entre dois mundos: o do Sujeito e o da Arte, como expressão da Cultura. O entendimento da diversidade cultural ajuda à comparação e clarificação das circunstâncias históricas, dos modos de expressão visual, convenções e ideologias, valores e atitudes, pressupondo a emergência de processos de relativização cultural e ideológica que promovem novas formas de olhar, ver e pensar. Estas

formas revelam-se essenciais na educação em geral, pelo facto de implicarem processos cooperativos como resposta às mudanças que se vão operando culturalmente. (p.155)

Arte e Educação Visual

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (2003):

A Educação Visual constitui-se como uma área de saber que se situa no interface da comunicação e da cultura dos indivíduos tornando-se necessária à organização de situações de aprendizagem, formais e não formais, para a apreensão dos elementos disponíveis no Universo Visual. Desenvolver o poder de discriminação em relação às formas e cores, sentir a composição de uma obra, torna-se capaz de identificar, de analisar criticamente o que está representado e de agir plasticamente são modos de estruturar o pensamento inerentes à intencionalidade da Educação Visual como educação do olhar e do ver.

A compreensão do património artístico e cultural envolve a percepção estética como resposta às qualidades formais num sistema artístico ou simbólico determinado. Estas qualidades promovem modos de expressão que incluem concepções dos artistas e envolvem a sensibilidade daqueles que as procuram. (p.155-156)

Desta forma as competências artísticas, ainda, de acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (2003):

Constituem parte significativa do património cultural da humanidade; promovem o desenvolvimento integral do indivíduo, pondo em acção capacidades afectivas, cognitivas, cinestésicas e provocando a interacção de múltiplas inteligências; mobilizam, através da prática, todos os saberes que o indivíduo detém num determinado momento, ajudam-no a desenvolver novos saberes e conferem novos significados aos seus conhecimentos; permitem afirmar a singularidade de cada um, promovendo e facilitando a sua expressão, podendo tornar-se uma mais-valia para a sociedade; facilitam a comunicação entre culturas diferentes e promovem a aproximação entre as pessoas e os povos; usam como recurso elementos da vivência natural do ser humano (imagens, sons e movimentos que ele organiza de forma criativa; propiciam ao indivíduo, através do processo criativo, a oportunidade para desenvolver a sua personalidade de forma autónoma e crítica, numa permanente interacção com o mundo; são um território de prazer, um espaço de liberdade, de vivência lúdica, capazes de proporcionar a afirmação do indivíduo reforçando a sua auto-estima e a sua coerência interna, fundamentalmente pela capacidade de realização e conseqüente reconhecimento pelos seus pares e restante comunidade; constituem um terreno de partilha de sentimentos, emoções e conhecimentos; facilitam as interacções sociais e culturais constituindo-se como um recurso

incontornável para enfrentar as situações de tensão social, nomeadamente, as decorrentes da integração de indivíduos provenientes de culturas diversas; desempenham um papel facilitador no desenvolvimento/integração de pessoas com necessidades educativas especiais e implicam uma constante procura de actualização, gerando nos indivíduos a necessidade permanente de formação ao longo da vida. (p.150)

Competências Específicas

O Currículo Nacional do Ensino Básico (2003) sustenta que:

Ao longo do Ensino Básico as competências que o aluno deve adquirir em Artes Visuais articulam-se em três eixos estruturantes – fruição-contemplação, produção-criação, reflexão-interpretação.

Fruição -contemplação:

- Reconhecer a importância das Artes Visuais como valor cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano;
- Reconhecer a importância do espaço natural e construído, público e privado;
- Conhecer o património artístico, cultural e natural da sua região, como um valor da afirmação da identidade nacional e encarar a sua preservação como um dever cívico;
- Identificar e relacionar as diferentes manifestações das Artes Visuais no seu contexto histórico e sociocultural de âmbito nacional e internacional;
- Reconhecer e dar valor a formas artísticas de diferentes culturas, identificando o universal e o particular.

Produção – criação:

- Utilizar diferentes meios expressivos de representação;
- Compreender e utilizar diferentes modos de dar forma baseados na observação das criações da natureza e do homem;
- Realizar produções plásticas usando elementos da comunicação e da forma visual;
- Usar diferentes tecnologias da imagem na realização plástica;
- Interpretar os significados expressivos e comunicativos das Artes Visuais e os processos subjacentes à sua criação.

Reflexão – interpretação:

- Reconhecer a permanente necessidade de desenvolver a criatividade de modo a integrar novos saberes;
- Desenvolver o sentido de apreciação estética e artística do mundo recorrendo a referências e experiências no âmbito das Artes Visuais;
- Compreender mensagens visuais expressas em diversos códigos;

- Analisar criticamente os valores de consumo veiculados nas mensagens visuais;
- Conhecer os conceitos e terminologias das Artes Visuais. (p.157)

Por uma questão metodológica estes três eixos operacionalizam-se e articulam-se em dois domínios das competências específicas: a Comunicação Visual e os Elementos da Forma.

Comunicação Visual:

- Ler e interpretar narrativas nas diferentes linguagens visuais;
- Descrever acontecimentos aplicando metodologias do desenho de ilustração, da banda desenhada ou do guionismo visual;
- Reconhecer, através da experimentação plástica, a arte como expressão do sentimento e do conhecimento;
- Compreender que as formas têm diferentes significados de acordo com os sistemas simbólicos a que pertencem;
- Conceber organizações espaciais dominando regras elementares da composição;
- Entender o desenho como um meio para a representação expressiva e rigorosa de formas;
- Conceber formas obedecendo a alguns princípios de representação normalizada.

Elementos da Forma:

- Representar expressivamente a figura humana compreendendo relações básicas de estrutura e proporção;
- Compreender a geometria plana e a geometria no espaço como possíveis interpretações da natureza e princípios organizadores das formas;
- Compreender as relações do Homem com o espaço: proporção, escala, movimento, ergonomia e antropometria;
- Entender visualmente a perspectiva central ou cónica recorrendo à representação, através do desenho de observação;
- Conceber projectos e organizar com funcionalidade e equilíbrio os espaços bidimensionais e tridimensionais;
- Compreender através da representação de formas, os processos subjacentes à percepção do volume;
- Compreender a estrutura das formas naturais e dos objectos artísticos, relacionando-os com os seus contextos;
- Perceber os mecanismos perceptivos da luz/cor, síntese aditiva e subtractiva, contraste e harmonia e suas implicações funcionais;
- Aplicar os valores cromáticos nas suas experimentações plásticas;

- Criar composições a partir de observações directas e de realidades imaginadas utilizando os elementos e os meios de expressão visual. (p.58-60)

Conteúdos Programáticos

De acordo com o ajustamento do programa da disciplina de Educação Visual do 3º Ciclo (2001), na gestão flexível do currículo, foram propostos os seguintes conteúdos programáticos:

COMUNICAÇÃO

Elementos visuais na Comunicação

- Fazer o levantamento gráfico (com lápis, esferográfica, carvão, guache, marcadores, etc.) do seu envolvimento (equipamento, habitação, paisagem, actividades, pessoas, etc.).

Códigos de comunicação visual

- Conceber e executar Bandas Desenhadas.
- Conceber e executar sinalizações (de serviços, de circulações, de perigos, etc.).

Papel da imagem na Comunicação

- Reconhecer a importância das imagens (publicidade comercial, social, política, religiosa, etc.) no comportamento das pessoas.
- Executar e reproduzir folhetos informativos.
- Executar cartazes.

ESPAÇO

Representação do Espaço

- Representar o espaço utilizado, isoladamente ou de modo integrado, as sobreposições, variações de dimensão, de cor e de claro-escuro ou as gradações de nitidez.

Relação Homem-Espaço

- Registrar as proporções e, em esquema, os movimentos.

ESTRUTURA

Estrutura/Forma/Função

- Compreender a estrutura não apenas como suporte de uma forma mas, também, como princípio organizador dos elementos que a constituem.
- Relacionar a forma e a função dos objectos com a sua estrutura.
- Representar a geometria das formas naturais e o seu ritmo de crescimento.

Módulo/Padrão

- Compreender os conceitos de módulo e de padrão.
- Realizar estruturas modulares (padrões), de suporte e visuais.

FORMA

Percepção Visual da Forma

- Compreender que a percepção visual das formas envolve a interacção da luz-cor, das linhas, da textura, do volume, da superfície, etc.

Factores que determinam a Forma dos Objectos

Físicos:

- Conhecer as propriedades físicas de diversos materiais (comportamento em esforço, reacção aos agentes exteriores, etc.).
- Escolher os materiais a utilizar na resolução de problemas de design, em função das suas propriedades físicas

Económicos:

- Compreender a diferença entre produções artesanal e industrial.

Funcionais:

- Relacionar a forma dos objectos com as medidas e os movimentos do homem.

Estéticos:

- Fundamentar a escolha de uma entre várias formas que satisfaçam todos os factores considerados.

LUZ-COR

A Cor-Luz no Ambiente

- Compreender os efeitos da cor na percepção do mundo envolvente;
- Utilizar os efeitos da cor na melhoria da qualidade do ambiente. (s.p.)

Para contornar e envolver as Competências Específicas de Educação Visual já expostas no processo ensino-aprendizagem, abordei os conteúdos programáticos que passo a enumerar: Comunicação: Elementos Visuais na Comunicação; Comunicação: Papel da Imagem na Comunicação; Conhecimento dos conceitos básicos das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC); Forma: Propriedades dos Materiais; Percepção Visual da Forma e por fim, Espaço: Relação Homem – Espaço.

No âmbito de cada conteúdo programático circunscrevi de modo relacionado e adaptado três áreas distintas, mas complementares correspondentes a uma unidade de aprendizagem, sobretudo, a um plano a médio prazo, particularmente, dizem respeito a Situações ou Problemas colocados em forma de questão, a Aprendizagens Relevantes e a Experiências Educativas, empregando diversas estratégias educativas. (Consultar Anexo Nº1 – Planificação a Médio Prazo).

3. Conhecimento dos Alunos

A turma A do 7º ano de escolaridade, que me foi atribuída e pela qual estive responsável no desenrolar da PES (Prática de Ensino Supervisionada), na escola cooperante E.B.I. André de Resende, era constituída por vinte e nove alunos, sendo doze alunos do sexo masculino e dezassete do sexo feminino, com idade média compreendida entre os doze anos. Todos os alunos eram residentes em Évora, havendo um aluno apenas, de nacionalidade não portuguesa. Onze alunos eram subsidiados, oito beneficiavam do escalão A e três do escalão B.

No que diz respeito a problemas de saúde, alguns dos alunos sofriam de alergias várias, três alunos comportavam problemas visuais, um aluno continha perda de audição do ouvido esquerdo e uma outra aluna era portadora de hidrocefalia.

Relativamente às Necessidades Educativas Especiais, três alunos eram abarcados pelo Plano de Recuperação no ano transacto e uma quarta aluna era abrangida pelo Dec-Lei 3/2008.

Era uma turma, aparentemente, heterogénea, em termos sócio-económicos e culturais, sendo este grupo proveniente de diversas turmas do 6º ano de escolaridade. Tratava-se de uma turma extensa, principalmente se atendermos ao facto de comportar uma aluna integrada no regime educativo especial. Regularmente, era uma turma que apresentava comportamentos exageradamente infantis e desrespeitadores das regras estabelecidas, o que se reflectiu em termos de ambiente de trabalho, prevalecendo em demasia a dispersão da concentração/atenção, devido a conversas paralelas, o que prejudicou os respectivos aproveitamentos escolares dos alunos.

Era uma turma díspar, no sentido, em que era possuidora, no geral, de alunos com excelente aproveitamento, que demonstravam vontade e interesse pelas diferentes disciplinas, e simultaneamente, de alunos com aproveitamento muito negativo, que evidenciavam desinteresse, desatenção e mau comportamento nas diferentes disciplinas. Consequentemente, este aspecto tornou esta turma, na turma de 7º ano de escolaridade com menor aproveitamento da escola, comparativamente, com as restantes.

Genericamente, exceptuando alguns casos mais particulares, concluo que uma das maiores dificuldades e erros mais comuns operados pelos alunos e com os quais me deparei enumeras vezes na disciplina de Educação Visual, tem que ver com facto de não "saberem estar" na sala de aula. Infelizmente, os alunos cada vez mais, são menos possuidores de conhecimento no que respeita à área das artes, isto porque não existe uma educação pela e/ou para a Arte em casa, por parte dos seus educandos. Os alunos não visitam museus, não vêem exposições ou qualquer tipo de actividade semelhante, e por isso, consideram que a disciplina de Educação Visual, por ser uma disciplina de carácter prático e artístico, é pura brincadeira, onde apenas se aprende a desenhar. É portanto urgente, uma educação focalizada para uma perspectiva mais cultural e mais intelectual dos alunos, para que estes desenvolvam os respectivos sentidos críticos, e uma maior sensibilidade para com a área da Educação Artística.

B – Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagem

1. Perspectiva Educativa e Métodos de Ensino

Uma Perspectiva Educativa segundo a Cultura Visual

Os métodos do ensino artístico no Sistema de Educação em Portugal, caracterizam-se pela sua falta de aplicação ao tempo em que vivemos. O mundo de hoje é um mundo completamente diferente daquele em que se baseiam as nossas clássicas escolas. Wassily Kandinsky, Bauhaus, e Bruno Munari teorizaram os seus métodos de ensino, sendo ainda hoje aplicados nas nossas escolas, torna-se assim, necessário e urgente criar-se um novo processo de ensino artístico, que seja adequado às necessidades da sociedade actual.

Vivemos num mundo em que a comunicação é fácil, rápida e global, o acesso à informação não tem precedentes, as imagens que nos são apresentadas são aos milhares e o avanço tecnológico ligado ao mercado financeiro alimentado pelo consumismo tem crescido a um nível nunca antes visto. De todo este desenvolvimento sucedem, também, grandes mudanças culturais, fazendo assim, emergir uma cultura de massas, que produz influências sobre a produção, comunicação, distribuição e consumo de arte. Esta nova arte é agora caracterizada pelo número de objectos admitidos como sendo arte, assim, como na diversidade das qualidades estéticas. Esta mudança ocorrida no mundo da arte leva à questão, se o que hoje é ensinado nas escolas corresponde ao que é necessário.

De acordo com a perspectiva de Assis (2004):

Convivemos num mundo globalizado, fonte contínua de representações que, agregadas umas às outras, resultam em narrativas visuais e estabelecem múltiplas possibilidades comunicativas. As visualidades inseridas num determinado tempo e espaço, reflectem, portanto, os seus valores, as suas crenças, as suas sensações, as suas relações de poder e as características identitárias dos grupos sociais que as constituem. Na perspectiva da Cultura Visual as aproximações com as imagens são mais dinâmicas, pois oferecem mecanismos que viabilizam múltiplos entendimentos a partir de uma acção ininterrupta de ir e vir, provocando accionamentos imagéticos de experiências anteriores e permitindo a visualização e a compreensão do indivíduo e do universo que o circunda.

(p.9)

Desta forma, é importante e indispensável um ensino artístico e uma escola de qualidade, que para além de dar os conteúdos e matérias referentes a cada disciplina, desenvolva nos jovens, competências críticas que os ajude a decodificar, e entender a sociedade à sua volta, assim como o seu papel dentro da mesma.

Durante os anos cinquenta e sessenta, o ensino artístico teve um tempo diminuto para o espaço curricular existente, assim como para as competências que lhe eram exigidas, não evidenciando um crescente desenvolvimento e uma compreensão do mundo à sua volta.

Com a mudança ocorrida na sociedade ocidental durante os anos setenta e noventa, e com as mudanças estéticas que levaram muitos artistas a alimentar uma cultura que se tornou uma cultura visual, o ensino artístico pode agora expandir-se.

Esta nova área - a Cultura Visual - é indispensável para o entendimento das dinâmicas culturais que se desenvolvem actualmente de modo a conhecer as consequências desta nova cultura em que estamos inseridos.

O mundo evolui da mesma forma que a arte e o seu entendimento também se altera, a escola tem, portanto, a responsabilidade de dar os conhecimentos básicos de cada disciplina, e também de preparar os seus alunos para a vida e para essas alterações e evoluções.

No Currículo dos Sistema Educativos, disciplinas como Educação Visual e várias outras relacionadas com a Educação Artística, devem ter como prioridade expressar e criar condições aos seus alunos para o entendimento do meio visual que os envolve, com o intuito de o poderem compreender e estarem atentos às influências que deste podem advir.

A imagem com o texto pode ser usada com o mais variado fim, é o seu conteúdo que a vai tornar algo socialmente e significativamente válida ou não, não podemos culpabilizar os media e a publicidade por toda a violência que existe hoje entre os nossos jovens, como tal torna-se importante educar os alunos, de forma a conseguirem compreender e seleccionar essa informação.

Mais do que entender as formas das artes visuais eruditas, que com certeza têm o seu valor, não menospreza outros objectos e imagens visuais, nomeadamente a banda desenhada, cartoons, cartazes e painéis publicitados, fotografia e fotojornalismo, brinquedos, software educativo, vídeos-jogos, vídeos-musicais, moda, cinema, graffitis, etc. Estes são os elementos com os quais nos deparamos diariamente e que nos vão influenciar, directa ou indirectamente. Uma das finalidades no campo da Cultura Visual é a sua compreensão, conhecimento este, que deve ser aprendido na escola, oferecendo uma preparação para a compreensão do sistema em que estamos. Educar no âmbito do processo performativo da cultura visual, torna-se, então, necessário por parte do educador, para que o educando tenha um bom entendimento e percepção do que é o meio visual. Deste modo, para o educador é fundamental recolher os seus materiais de estudo e documentos visuais com que suportará o seu trabalho.

Schlichta (2008) afirma que:

Cabe ao educador a tarefa de ampliar e intensificar o que torna o homem plenamente humano. Dentro dessa lógica, um exercício aparentemente simples - a apreciação da produção artística como uma outra poética - torna o olhar do aluno mais atento às representações e aos significados exibidos, entre os quais aqueles que dão visibilidade a versões idealizadas da vida e se convertem em instrumentos de manipulação social. Trata-se de uma maneira especificamente humana de assimilar e produzir representações cujo fim é, por meio da apropriação da produção artística,

enriquecer a compreensão que os homens têm de si mesmos e, consequentemente, da realidade humano-social. (p.8)

Com o objectivo de representar os conceitos contemporâneos, a educação artística pode providenciar um fórum aos estudantes para análise crítica e produção de cultura contemporânea visual. Conceitos contemporâneos que dificilmente são entendidos sem exemplos visuais, podendo ser ilustrados, discutidos e debatidos com o objectivo dos estudantes desenvolverem uma compreensão do lugar das artes visuais dentro da cultura contemporânea.

A resposta ocorre dentro da cultura em vivemos, é individual, simultaneamente pessoal e cultural, transmitindo influências de pertença a grupos variados (género, idade, meio sócio-económico etc.), diferentes respostas surgem, assim, de diferentes modos e a diversos níveis.

Para compreender as conexões afastadas é necessário ter em conta o espaço entre os objectos, as imagens, os textos e outras formas artísticas, para termos uma noção do impacto das artes visuais. No estudo das obras da Cultura Visual ou de outros objectos da Cultura Visual, o estudante pode ter em conta outras formas culturais, outras experiências simbólicas e outras representações. Este conhecimento tem sido adquirido a partir do conhecimento prévio, tendo sido o seu significado estabelecido quando a informação é interpretada. As respostas visuais têm significados intencionais, significados sugestivos e significados interpretativos.

Para Assis (2004):

O ensino de artes visuais na actualidade tem como desafio a interpretação e a representação do mundo imagético. Além das visualidades fixas e tradicionais da história da arte, as imagens multiculturais, híbridas, populares e publicitárias, bem como a linguagem cinematográfica devem integrar os currículos de arte. (p.6)

Quando se refere o lugar da Cultura Visual no currículo Escolar, não se pretende que esta seja a base do currículo, mas sim que esteja presente nas estratégias transversais, pois a cultura visual não é uma disciplina individualizada mas um modo mais crítico de operar dentro da educação.

Finalizando, posso afirmar, que foi assente e fomentada pela Cultura Visual a perspectiva educativa e métodos de ensino adoptados durante a minha Prática de Ensino Supervisionada.

2. Preparação das Aulas

Planificações

Sempre que se inicia um empreendimento mais ou menos complexo, tendo em vista alcançar determinadas metas, torna-se importante fazer uma previsão da acção a ser realizada. Esta previsão servirá como vector director que vai orientar a acção.

No que se refere ao domínio da Educação, esta necessidade torna-se cada vez mais essencial. Planificam-se os conteúdos a leccionar ao longo de um ano lectivo, planificam-se as unidades didácticas, planificam-se as aulas, as visitas de estudo, as actividades extra-curriculares, as actividades que competem ao director de turma, etc.

Segundo, Escudero citado por Zabalza (1992) planificar trata-se:

De prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar. (p.47)

Desta forma, Zabalza (1992) afirma que planificar reúne:

Um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que actuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide; um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direcção a seguir; é uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo. (p.48)

Devido à natureza e acção a que se refere, cada planificação tem um momento próprio para ser realizada ou construída.

Ao iniciar um ano lectivo, é importante que o professor tenha uma perspectiva abrangente sobre todo o processo de ensino-aprendizagem a desenvolver ao longo do ano, tanto no que diz respeito especificamente, à sua disciplina, como de uma forma geral, à acção das várias disciplinas consideradas como um todo na acção educativa.

Para isso, antes do início das aulas, a primeira preocupação do professor deve consistir em delimitar globalmente a acção a ser empreendida ao longo de todo o ano escolar, isto é, em elaborar a Planificação a Longo Prazo.

Mais uma vez, antes do início do ano lectivo e durante o seu desenrolar, é fundamental elaborar planos ou Planificações a Médio Prazo, correspondentes a cada unidade de aprendizagem consideradas no plano a longo prazo.

Durante o ano lectivo e focalizando a acção que se desenrola no contexto da turma, é imprescindível elaborar Planificações a Curto Prazo de pequena amplitude, respectivas às acções que no dia-a-dia vão concretizar os diferentes conteúdos dos planos a médio prazo.

É de salientar que o facto de se elaborar um plano é tão importante, quanto o facto de o conseguir pôr de lado, pois uma aula deve acontecer, ser viva e dinâmica, onde a trama complexa de inter-relações humanas, a diversidade de interesses e características dos alunos, não pretendem ser um decalque do que está esquematizado no papel. Mas isto não significa de modo algum que se perca o fio condutor que existe numa planificação. Significa é que ele não pode ser rígido, mas sim flexível, ao ponto de permitir ao professor inserir novos elementos, mudar a sua direcção, se assim, o exigirem as necessidade e/ou interesses momentâneos dos alunos.

É fundamental que o professor tenha sempre presente uma visão de conjunto e da inter-relação dos elementos constituidores do programa educativo, de modo a que cada situação de ensino-aprendizagem constitua uma peça de um todo.

Os planos a longo prazo estabelecem o suporte organizador dos planos a médio prazo, e estes últimos, determinam o apoio dos programas a curto prazo. É de referir ainda, que qualquer tipo de plano ou planificação dever ter coerência, adequação, flexibilidade, continuidade, precisão e riqueza.

Tendo em atenção que a Prática de Ensino Supervisionada bolonizada se encontrou compartilhada por dois semestres, por decisão ponderada e colectiva em reunião, correspondentes a duas escolas distintas, é de importante relevância referir que apenas elaborei e materializei dois tipos de planos, nomeadamente, a planificação a médio prazo e a planificação a curto prazo, sempre com apoio da professora/cooperante Maria João Machado, que de forma exaustiva e generosa me foi dando orientações, colocando sempre questões e possíveis soluções na resolução de problemas (consultar Anexo Nº1).

Abstraindo-me por momentos do tema das planificações e não desprezando a sua importância para uma boa prática de ensino, no entanto, para além delas, a pesquisa e a fundamentação teórica para cada Unidade Didáctica a desenvolver ou até mesmo a projectar nas planificações, é também, de extrema relevância, pois ambas acabam por se completar. Cabe ao professor, investigar sobre a sua prática profissional, de modo a tentar melhorar o seu ensino e respectivas instituições educativas, de forma a angariar um conhecimento mais actualizado, para uma correcta e eficaz transmissão aos seus alunos.

É ainda proeminente salientar o facto de que a unidade de trabalho que elaborei advém de uma sequência da unidade de trabalho proposta pela professora/cooperante intitulada "Eu e o meu Duplo, como sou?", à qual observei de forma activa na sala de aula, tendo então, como pretexto, o primeiro contacto com os alunos, no sentido em que colaborei no desenlace prático, no esclarecimento de dúvidas e resolução de problemas do trabalho proposto e consequente avaliação, na qual também dei um parecer.

Desta forma, passo a expor a minha pesquisa ou fundamentação teórica da unidade de trabalho que expandi durante a minha prática lectiva, como uma possível transmissora de conhecimentos.

Unidade Didáctica: "Corpo: Objecto de Consumo"

Introdução

O que é um corpo? Com certeza existem múltiplas respostas para tal questão, o conceito é vago e, na verdade, o corpo é um facto cultural, assim como tudo o que lhe diz respeito. Este aspecto pode ser de certa forma constatado, se considerarmos como exemplo a personagem Mogli, da Disney, que mesmo criado por lobos incorporou nesta criação características próprias da cultura da própria alcateia. Desta forma, pode ser afirmado que nos identificamos como sujeitos devido às nossas relações pessoais, especificamente, no caso do Mogli, a relação que ele tinha com a alcateia. Assim sendo, o corpo acaba por ser uma construção social, cultural e histórica, onde a maioria das nossas características são provenientes do meio em que estamos envolvidos.

O conceito de corpo está de tal forma entranhado na sociedade que é simultaneamente capaz de produzir uma cultura e ainda, receber influências de outras. A sua importância, a sua abordagem e os cuidados que lhe prestamos sofreram inúmeras mutações ao longo da história.

No contexto sócio-cultural da Antiga Grécia a filosofia de vida era regida pelo papel de destaque que o corpo possuía para a sociedade grega, onde o corpo era visto como elemento de glorificação e de interesse do Estado. O corpo do atleta olímpico é tão valorizado ao ponto de o vencedor obter regalias oferecidas pelo Estado. É de enfatizar a estrita relação existente entre o trabalho do corpo e o conhecimento, particularmente, na área da filosofia, da matemática, da aritmética, da geometria, da gramática, da música e até na área da astronomia, factores necessários à perfeição absoluta, que poderia ser alcançada através dessa união de beleza e de virtude. Um grande exemplo do desejo de perfeição grega em relação às formas do corpo masculino, onde a beleza e a virtude se materializam num mesmo ideal, é a escultura de Míron, intitulada de Discóbulo.

Na era romana encontramos de igual modo a existência da prática corporal aliada ao conhecimento, mas aqui, o corpo perde claramente a sua importância sócio-cultural e passa a ser encarado como puro instrumento de doutrinação para a guerra e para o prazer.

A Idade Média traz consigo a sacralização do corpo como característica primordial, onde o mesmo dá lugar ao pecado, por outras palavras, a cultura corporal torna-se desprestigiada, onde qualquer preocupação com o corpo é proibida. A influência da Igreja era grande, onde os preceitos religiosos e o bem da alma eram colocados em oposição do corpo. O desprezo pelas questões materiais junta-se com a indiferença pela ciência e pela técnica, e as práticas corporais em defesa do povo nas guerras, ficam apenas, cingidas aos nobres.

Já a concepção de corpo no período renascentista difere das anteriores, pois começa a haver a preocupação com a liberdade do ser humano, valorizando-se a realização terrena por meio do trabalho dos artesãos. Durante este período dá-se a redescoberta do corpo, principalmente no que se refere às artes, onde o nu surge em grande destaque através de pintores famosos como Leonardo Da Vinci, Michelangelo, entre outros. Nesse contexto, era preciso que a ciência construísse um método capaz de produzir conhecimentos que fossem aceites universalmente, ou seja, um método considerado válido/científico, para estudar as coisas da natureza.

Dá-se, então, início à era Industrial, onde a revolução técnico-científica prosperou com grande pujança, transfigurando o mundo onde o tempo é dinheiro. O conceito de corpo nada teve de participação neste processo, apenas sofreu com o desgaste a ele imposto.

Sabe-se, então, que o estilo de vida dos indivíduos modifica-se de acordo com o processo de industrialização da sociedade. É preciso, pois, esclarecer que o estilo de vida é a forma de cada indivíduo produzir quotidianamente a sua própria existência social, desde os modos de consumo, às forças de organização do lazer e das relações interpessoais. Todo esse conjunto é condicionado pelos valores e pelas normas

culturais dominantes, bem como pelas posições ocupadas pelos indivíduos na divisão social do trabalho. Acredita-se, portanto, ser necessário destacar o estilo de vida como meio de integração e dominação nas sociedades, nas quais o centro da vida quotidiana tende a gravitar em torno do consumo do lazer e nas quais a massificação cultural impõe um estilo de vida padrão, assim como, também, um ideal de corpo, como modelo de civilização. As práticas sociais são, então, interiorizadas pelos indivíduos que aprendem a dar as respostas esperadas aos estímulos que recebem do mundo e da sociedade envolventes.

Rematando, a cultura de cada época actua na formatação do corpo, e este corpo que anteriormente era percebido de diferentes formas pelas distintas sociedades, desde a hiper-valorização grega, ao sacramento e á libertação, é actualmente objecto de diferentes anseios e desejos.

A sociedade tornou-se cada vez mais numa sociedade de consumo, onde os indivíduos começam a ter acesso a uma quantidade maior e mais diferenciada de bens duráveis, destinados a satisfazer as necessidades que foram geradas pelos meios de comunicação. É, por sua vez, inquestionável que vivemos numa era de culto da imagem e da aparência, onde o corpo parece que se metamorfoseou no mais apreciado dos objectos. Toda a beleza se encontra nele, a qual parece ser acessível a todos, transformando o original, num outro ser mais perfeito e ainda, mais funcional. Na sociedade actual, o conceito de corpo tornou-se omnipresente, consequentemente através da publicidade, da moda e da cultura de massas. Isto é, o mundo do consumo está integralmente ligado ao mundo da informação, agentes que instigam constantemente a sociedade com determinados estilos de vida, moda, comportamentos e até corpo. Como afirma Jean Baudrillard (1981), o corpo surge-nos como um "objecto de salvação" que acaba por substituir a função moral e ideológica da alma. Procura-se incansavelmente a perfeição estética, onde o corpo se depara com a esfera pública, sujeito ao olhar do mundo. Basta-nos assistir à proliferação de programas televisivos que visam a felicidade no mundo pós-moderno, ou seja, o alcance do corpo perfeito.

Actualmente ao olharmos uma pessoa podemos enunciar certas e determinadas características que ela possui e a que grupo social pertence, de forma subjectiva naturalmente, mas ainda assim, podemos proferir que na presente sociedade contemporânea, o corpo é sinónimo de construção de identidades, negativamente manipulado, sendo tratado como um mero objecto de consumo.

Escolher entre ser magra ou gorda, por exemplo, significa, também uma escolha entre a integração ou a desintegração social. Isto, denota que a beleza se esconde sob a capa da perfeição, mas arrasta consigo uma repressão severa e constante. O indivíduo aceitável é aquele que segue ou se enquadra no padrão social dominante. Quem não se adapta a este padrão vive à margem da sociedade, sendo culpado por não possuir ou se aproximar deste ideal. Autonomamente, na grande maioria, esse indivíduo tenta de qualquer forma enquadrar-se e acompanhar as tendências impostas pela sociedade, onde qualquer método de manipulação e transformação do corpo em algo aceitável se torna admissível. Para presenciarmos este padrão de corpo aceitável, apenas

carecemos de olhar alguns anúncios televisivos ou algumas páginas de revistas, onde as características são comuns a todos os modelos. Ser magro, bonito e bronzeado, são as especificidades mais salientadas, porém, não podemos deixar de abarcar tantas outras, como a musculatura bem definida, e ainda, a aquisição de roupas de marca, do carro do ano, do telemóvel topo de gama, indubitavelmente, o facto de ser objecto de desejo, entre muitas outras coisas. Baudrillard (1981), defende que tudo o que se consome corresponde a um estatuto, não consumimos determinado objecto pelo objecto, mas pelo significado desse objecto.

Na realidade é que o corpo, particularmente, o feminino é o mais erotizado. A mulher emancipou-se e o corpo libertou-se, e neste processo a mulher foi ficando cada vez mais confundida com o seu próprio corpo. Mais uma vez, se invocarmos à publicidade, em muitos casos, para não declarar na grande maior parte, os corpos femininos totalmente nus, apelam ao consumo de determinado produto. O corpo não está, no sentido literal, para ser vendido, mas para vender de forma dissimulada um objecto. Os meios de comunicação social vendem-nos uma imagem de uma mulher-objecto e não podemos contemplar estas imagens acriticamente. O nosso corpo não pode ser apresentado maioritariamente como uma mercadoria.

Cada pequena parte do nosso corpo é passível de consumo, em dois sentidos, porque o corpo consome e é consumido. O consumo incentiva, portanto, a descoberta do corpo, cada ínfima parte, sob o pretexto de nos conhecermos a nós mesmos, porém, na verdade, estamos apenas a descobrir as falhas humanas. Desta forma, o corpo torna-se um objecto ameaçador e, por isso é necessário vigiá-lo, reduzi-lo, mortificá-lo para estes fins estéticos pré-definidos.

Vivemos numa sociedade extremamente capitalista, que faz referência ao tempo, pensando somente em dinheiro, associa o lazer à falta de trabalho e que acredita que o status social tem mais relevância que a qualidade de vida. Esta é uma era em que não educamos cidadãos, mas consumistas, torna-se assim, imprescindível uma educação para o consumo, para que haja a possibilidade de termos um Planeta Terra equilibrado. Temos que estar vacinados contra a busca da felicidade no bem material e no ideal de beleza, não poluindo e não dissipando energia entre outros recursos, pois, segundo Gandhi, (s/d) "a terra pode oferecer o suficiente para satisfazer as necessidades de todos os homens, mas não a ganância de todos os homens" (s.p.).

Infinitos são os casos como os de compulsão, anorexia, bulimia, obesidade, culpa, ingestão desesperada de medicamentos, entre muitos outros problemas que podem estar relacionados com estas ideias de beleza e de consumo, portanto é urgente, conduzir o foco social e humano de volta à sociedade, através da educação e da cidadania.

Os jovens e adolescentes, na sua maioria, estão cada vez mais consumistas, materialistas e apresentam uma grande insatisfação com a própria imagem. Ensina-se a estes jovens a adorarem o seu corpo e portanto, a prestar-lhe todos os cuidados possíveis, o meu corpo é o meu bem mais precioso, logo preciso estimá-lo. Como consequência a este ensinamento, o corpo de cada um é arduamente trabalhado para

ser exibido e observado, como uma imagem para ser consumida visualmente. Actualmente, os jovens utilizam o corpo como objecto de um culto narcisista, a nível pessoal, e ainda, como recurso social. Pois só somos, se o aparentarmos ser, ou seja, a nossa imagem deve reflectir tudo o que somos e para tal a sociedade de consumo concede-nos milhões de produtos e serviços que nos auxiliam a expor esta nossa identidade, alcançáveis muito facilmente nos dias de hoje para estes jovens. A publicidade deixa, ainda, a mensagem subentendida, de que é possível ser assim e alcançar os modelos de perfeição, tu é que não estás a fazer o suficiente, isto é, a consumir o suficiente.

Tal como nos adverte Jean Baudrillard (1981), o corpo é o "mais belo objecto de consumo", nasce, portanto, a necessidade de educar para uma melhor e saudável cultura do corpo.

O conteúdo desta unidade didáctica provém da axiologia e história de arte, da produção de arte, da crítica à arte e da estética, que deverão auxiliar os adolescentes a prepararem-se para as relações universais e a coadunarem-se com a sociedade de forma não tanto materialista, consumista e obcecada pelo ideal de beleza.

Os jovens deverão estender as suas capacidades, de forma a relacionarem os aspectos emocionais das suas vidas, despoletados por um trabalho de arte. As suas próprias produções de arte tornar-se-ão tangíveis, extensões visíveis deles próprios para partilharem com os outros.

Assim como os jovens fazem conexões pessoais com os trabalhos de arte, da mesma forma, também, descubrem que muitas das publicações têm sido direccionadas para as artes de outras culturas e para determinados valores presentes na sociedade contemporânea, e ainda, o modo como se manifesta uma crítica. Uma vez estimulados, eles tornar-se-ão mais abertos a novas ideias e mais receptivos para aprender sobre arte e artistas, terão então, uma maior capacidade para interpretar os significados, as emoções e as críticas quando visualizam um trabalho de arte e amplificarão as suas formas visuais e criativas de referência. Eles começarão a perceber que a sua própria arte pode reflectir a compreensão que adquiriram através da observação e experimentação artísticas.

Roteiro de Conteúdos/Temas

Corpo: Objecto de Consumo

**Facto Cultural / Problemática da
Actualidade**

Origem / Consequências

**Conceito que altera consoante os
valores axiológicos de cada sociedade
e que sofre variações ao longo da
história**

Meios de Comunicação Social

(publicidade / marketing)

Padrão de Beleza Ideal

Culto ao Corpo

Cultura do Corpo

Educação para o Corpo

Objectivos

Os alunos irão:

1. Debater o tema "corpo: objecto de consumo", uma problemática da actualidade, tal como é expresso em alguns trabalhos de arte (**crítica à arte**).
2. Perceber que o conceito de corpo é um facto cultural, e que por isso, varia de sociedade para sociedade consoante os valores axiológicos proeminentes, nomeadamente, valores práticos, vitais (do corpo e da saúde) e ainda valores estéticos, que foram sofrendo grandes variações ao longo de toda a história (**axiologia da arte/história da arte**).
3. Perceber que os meios de comunicação influenciam directamente a cultura do corpo, e simultaneamente, impõem um padrão de beleza ideal (**axiologia da arte**).
4. Estabelecer relações entre os seus sentimentos de pertença e de auto-confiança perante determinado grupo, que aquando da sua ausência geram conflitos intra-pessoais e promovem atitudes negativas para com o seu corpo, isto, de forma a existir uma relação entre as suas próprias emoções e os sentimentos expressos por artistas nos seus trabalhos de arte, que fazem uma crítica à sociedade contemporânea de consumo e à cultura do corpo (**história da arte**).
5. Tirar fotografias, seleccionar e trabalhar imagens fundamentadas no tema, para que posteriormente sirvam de auxílio, ao serem projectadas, numa pintura mural (**produção de arte**).
6. Fazer respostas estéticas de trabalhos de arte e da sua própria arte (**estética**).

Tempo

8 aulas de 90 minutos

Materiais

Giz e Quadro; Livro de Ponto; Grelhas de Observação; PC; Projector de Multimédia; Tela de Projecção; Internet; Livros e Revistas; PowerPoint; Papel; Lápis; Borracha; Esferográfica; Câmara fotográfica; Photoshop; Pincéis e trinchas; Tinta de Esmalte Aquoso; Madeira MDF; Recipientes de plástico; Godé; T-shirt e panos velhos.

Recursos Artísticos

Warhol, Andy (norte americano, 1928-1987), *Marilyn Monroe*

Beecroft, Vanessa (italiana, 1969), *Barbie*

Ramos, Mel (americano, 1935), *Miss French Fries*

Jones, Allen (britânico, 1937), *Chair*

Wesselmann, Tom (norte-americano, 1931-2004), *Great American Nude No 70*

Rosenquist, James (americano, 1933), *Cashmere Bouquet*

Hamilton, Richard (americano, 1922), *Just What Is It That Makes Today's Homes So Different, So Appealing?*

Vocabulário

Adobe PhotoShop: É um software caracterizado como editor de imagens bidimensionais do tipo raster (possuindo ainda algumas capacidades de edição típicas dos editores vectoriais) desenvolvido pela Adobe Systems. É considerado o líder no mercado dos editores de imagem profissionais, assim, como o programa de eleição para edição profissional de imagens digitais e trabalhos de pré-impressão.

Capitalismo: Influência ou predomínio económico ou político do capital. Aquilo que constitui fundo ou valor, susceptível de produzir lucros ou vantagens. Dinheiro que constitui o fundo de uma indústria ou de um rendimento, ou seja, valores, dinheiro, numerário.

Consumo: O consumo encontra-se no Sector da Ciência Económica que se ocupa da aquisição de bens que podem ser bens de consumo e bens de capital e serviços. Por definição, é a utilização, aplicação, uso ou gasto de um bem ou serviço por um indivíduo ou uma empresa.

Consumismo: Hábito ou acção de consumir muito, em geral sem necessidade.

Cultura Industrial: De acordo com Adorno, a Cultura Industrial assemelha-se a uma indústria quando destaca a estandardização de determinado objeto e quando diz respeito à racionalização das técnicas de distribuição.

Cultura do Corpo: A Cultura do Corpo é quase como que um movimento veloz e contínuo que faz com que a sociedade contemporânea hipervalorize a condição do corpo, vinculando o desejo constante de modificá-lo de acordo com os padrões sociais.

Culto ao Corpo: É o termo utilizado para definir a preocupação geral que atinge as diferentes classes sociais, faixas etárias e diferentes sectores da sociedade na obtenção do ideal de beleza, ou seja, do corpo perfeito.

Educação para o consumo: O consumismo é um fenómeno social complexo, condicionado por múltiplos factores e, com influência sobre a vida humana e a do Planeta. O comprador compulsivo sente uma necessidade que tem que satisfazer a todo o custo, e para os psiquiatras é sintoma de depressão: compra-se para compensar um vazio. Para evitar tais situações, torna-se fundamental e urgente uma Educação para o consumo que deve ser realizada por parte das instituições escolares.

Educação para o corpo: O corpo torna-se cada vez mais objecto e centro de preocupações tecnológicas e ideológicas, quer seja na produção, no consumo, no lazer, no espectáculo ou mesmo na publicidade. Existem obsessões actuais como a do bem-estar físico e psicológico permanente ou até o mito da eterna juventude, as quais vão absolutamente contra a concepção antropológica tradicional desvalorizadora do corpo. Visto como unidade, o corpo do Homem, assume actualmente uma enorme importância, tornando-se num objecto de tratamento e exploração. É então, imprescindível educar para a saúde nos dias de hoje em que as posições e os conceitos se inverteram. Actualmente existe a preocupação com o corpo em detrimento da alma, e a saúde, mais do que a ausência de doenças, é vista como sinónimo do bem-estar físico e psicológico do ser humano. Numa era em que subsiste uma autêntica "doença

pela saúde”, torna-se inadiável sensibilizar as pessoas para os verdadeiros valores do corpo e da saúde.

Espaço público: O espaço público é considerado como aquele que, dentro do território urbano tradicional (especialmente nas idades capitalistas, onde a presença do privado é predominante), seja de uso comum e posse colectiva (pertence ao poder público). A rua é considerada o espaço público por excelência.

Exclusão social: As «exclusões» são de uma forma geral, dificuldades ou problemas sociais que levam ao isolamento e até à discriminação de um determinado grupo. Estes grupos «excluídos» ou, que sofrem de exclusão social, carecem, assim, de uma estratégia ou política de inserção, de modo a que se possam integrar e ser aceites pela sociedade que os rodeia.

Grande escala: Escala numérica: indicação das proporções de um desenho relativo às dimensões reais do objecto desenhado. Grande escala: proporções de um desenho que excedem as dimensões reais.

Materialismo: Tendência para o que a vida tem de material, de grosseiro.

Marketing: Estudo das actividades comerciais que, a partir do conhecimento das necessidades e da psicologia do consumidor, tende a dirigir os produtos, adaptando-os, para o seu melhor mercado; estudo de mercado = MERCADOLOGIA.

Pintura moral: É a pintura executada sobre uma parede, quer directamente na sua superfície, como num fresco, ou ainda, num painel montado numa exposição permanente. Ela difere de todas as outras formas de arte pictórica por estar profundamente vinculada à arquitectura, podendo explorar o carácter plano de uma parede ou criar o efeito de uma nova área de espaço.

Pop Art: A Pop Art surgiu como objectivo de criticar ironicamente o bombardeamento da sociedade capitalista pelos objectos de consumo da época. Operava com signos estéticos de cores inusitadas, massificados pela publicidade e pelo consumo, usando como principais materiais, gesso, tinta acrílica, poliéster, látex, produtos com cores intensas, fluorescentes, brilhantes e vibrantes, reproduzindo, muitas vezes, objectos do quotidiano em tamanho consideravelmente grande, como de uma escala de cinquenta para um, transformando o real em hiper-real.

Publicidade: Qualidade do que é público. Vulgarização; divulgação.

Sociedade consumista: É um termo utilizado em economia e sociologia, para designar o tipo de sociedade em que se encontra numa avançada etapa de desenvolvimento industrial capitalista e que se caracteriza pelo consumo massivo de bens e serviços, disponíveis graças a elevada produção dos mesmos.

Supérfluo: O que é excessivo, que é desnecessário, inútil e sobejo.

Actividade de Produção

Para a primeira aula, de 90 minutos, foi exposto um PowerPoint com texto, obras de arte e imagens visuais, de forma a manter um fio condutor sobre o tema e os objectivos pretendidos a debater.

Esta primeira aula teve como princípio enfatizar o tema "Corpo: Objecto de Consumo", de forma a elucidar o conceito de corpo como facto cultural, as suas origens e mutações ao longo da história, especificamente, nas várias sociedades mundiais em que estão presentes os mesmos valores, mas de forma extraordinariamente divergente, e principais consequências a nível social, (tornou-se, então, necessária uma pesquisa bibliográfica por parte do docente).

É ainda, focada, para estabelecer relações entre os seus sentimentos de pertença e de auto-confiança perante determinado grupo, que aquando da sua ausência geram conflitos intra-pessoais e promovem atitudes negativas para com o seu corpo, isto, de forma a existir uma relação entre as próprias emoções e os sentimentos semelhantes, expressos por artistas nos seus trabalhos de arte, que fazem uma crítica à sociedade contemporânea de consumo e ao culto do corpo, mais especificamente, aos meios de comunicação social que influenciam e impõem um padrão de beleza ideal através do consumo de determinados produtos. Para que estas relações se articulem foi, de certa forma, aliciado um debate entre os alunos através da análise e interpretação das imagens ou obras de arte recolhidas. Ou seja, os alunos foram estimulados a responder entusiasticamente criando um debate de grupo, de forma a tirar partido daquilo que eles sentiram relativamente ao que é representado pelos trabalhos de arte e imagens de comunicação visual.

Na segunda aula, também, de 90 minutos, a turma foi dividida em quatro grupos homogéneos, constituídos mais ou menos por oito alunos, onde foi proposto aos mesmos que tirassem fotografias (dentro do ambiente escolar) relacionadas com momentos em que considerassem que o corpo estava de certa forma ligado ao consumo. Esta actividade pode reforçar o que, supostamente, já tinha sido compreendido sobre os sentimentos quanto à temática e quanto às suas observações perante os trabalhos de arte e imagens de comunicação visual.

Posteriormente foi, então, efectuada uma selecção de quatro imagens, já numa terceira aula de 90 minutos. Estas imagens corresponderam ao número de grupos estabelecidos anteriormente e foram tratadas num programa de edição de imagem, nomeadamente, no Adobe Photoshop (com auxílio do docente), com o intuito de alcançar uma imagem final, visualmente semelhante ao que se aspira na Pop Art (movimento artístico ligado à "cultura popular", constituído por imagens do quotidiano). Este momento foi oportuno para fazer um breve levantamento sobre este movimento artístico e respectivos artistas. Nesta terceira aula, pretendeu-se além da consciência axiológica, uma consciência práctico-artística, ou seja, ambicionou-se um contacto e uma compreensão da utilização das ferramentas informáticas ao serviço da expressão plástica, empregadas cada vez mais nos dias que correm, através de uma cooperação e interacção saudável com os restantes intervenientes do projecto.

Numa quarta aula, de 90 minutos, as quatro imagens foram projectadas em suportes de mdf. A quinta aula, de 90 minutos, serviu para iniciar o processo de pintura e a sexta e sétima aula, de 90 minutos cada, para continuar e concluir toda esta actividade.

Neste último bloco de quatro aulas, foi fundamental o contacto dos alunos com novos exercícios de intervenção, provenientes de um exercício plástico de grande escala, em que a pintura é um elemento essencial.

Esta unidade didáctica foi encerrada através de uma breve conversa com os alunos sobre o tema abordado e matéria assimilada e com a visita ao Museu de Évora, na oitava e última aula de 90 minutos.

Avaliação

1. Serão os alunos capazes de reconhecer a importância dos valores práticos, vitais (do corpo e da saúde) e estéticos entre as diversas sociedades axiológicas? (Possíveis métodos de avaliação: discussão de turma, pequeno grupo de discussão, entrevistas individuais aos alunos).
2. Serão os alunos capazes de compreender a necessidade urgente de alterar este comportamento do culto ao corpo através do consumo, em detrimento da saúde? (Possíveis métodos de avaliação: ver 1.).
3. Serão os alunos capazes de reconhecer algumas destas características nas suas próprias atitudes e a origem deste seu comportamento? (Possíveis métodos de avaliação: ver 1.).
4. Serão os alunos capazes de reconhecer o tema "Corpo: Objecto de Consumo" ou algo que predisponha ao tema, mesmo por vezes de forma indirecta, num trabalho de arte? Possíveis métodos de avaliação: ver 1 e análise e interpretação das várias imagens e obras de arte propostas para discussão).
5. Serão os alunos capazes de verbalizar as relações entre os seus sentimentos e os sentimentos expressos num trabalho de arte? (Possíveis métodos de avaliação: ver 1.).
6. Serão os alunos capazes de visualizar o tema "Corpo: Objecto de Consumo" que é muitas vezes referenciado pelos artistas no nosso dia a dia de forma crítica? (Possíveis métodos de avaliação: análise e interpretação das várias imagens e obras de arte propostas para discussão e observação das fotografias tiradas pelos alunos relativamente ao conceito, e posteriormente as quatro imagens finais, seleccionadas para a pintura moral).
7. Serão os alunos capazes de reconhecer e identificar determinados trabalhos de arte? (Possíveis métodos de avaliação: ver 1. e apresentação de pinturas ou slides).
8. Serão os alunos capazes de fazer a distinção entre obras de arte e imagens de comunicação visual? (Possíveis métodos de avaliação: ver 1. e apresentação, análise e interpretação de obras de arte e imagens referentes à comunicação visual).
9. Serão os alunos capazes de compreender e utilizar correctamente o vocabulário? (Possíveis métodos de avaliação: ver 1.).
10. Será que cada aluno perceberá a importância da manipulação das ferramentas informáticas ao serviço das expressões plásticas e a posição que estas assumem actualmente? (Possíveis métodos de avaliação: ver 1.).

11. Será que cada aluno perceberá a importância do contacto com novos exercícios de intervenção num “espaço público”? (Possíveis métodos de avaliação: ver 1 e analisar o comportamento perante as dificuldades que forem surgindo durante a concretização da actividade proposta).
12. Será que cada aluno conseguirá desenvolver as competências necessárias para a concretização de um exercício plástico de grande escala, nomeadamente, de uma pintura moral? (Possíveis métodos de avaliação: ver 1 e analisar o comportamento perante as dificuldades que forem surgindo durante a concretização da actividade proposta).

Actividades Relacionadas

1. Os alunos podem escrever algumas frases sobre as imagens recolhidas e seleccionadas para o debate em questão de forma a reforçar os objectivos anteriores.
2. O professor pode seleccionar um vídeo de forma a sensibilizar os alunos sobre as diversas sociedades do século XXI e respectivos valores axiológicos que divergem entre si a um nível extremo.
3. O professor pode seleccionar uma ou mais entrevistas a psicólogos, em que o tema se debruce no culto ao corpo e no ideal de beleza e na origem desta atitude quase obsessiva nos jovens e adolescentes da sociedade actual.
4. O professor pode seleccionar um vídeo para atingir os alunos com mais uma experiência ou crítica atractiva realizada por um artista, à sociedade em que a Cultura do Corpo está já intrínseca.

3. Condução das Aulas

Durante todo o desenrolar da PES (Prática de Ensino Supervisionada), tentei sempre criar um ambiente de sala de aula dinâmico, interactivo, cooperativo e afectuoso. Prestei atenção a situações e problemas questionados pelos alunos, manifestados pela curiosidade, que tentei responder de imediato e da melhor forma possível, de modo a que os mesmos os compreendessem, criando sempre relações com a realidade e com a vida quotidiana.

Para tal entendimento, coloquei à disponibilidade dos alunos variadas estratégias e recursos educativos, privilegiando as TIC, de forma a confrontar e harmonizar as diversas linguagens para a comunicação de uma informação, que geralmente, comporta uma ideia e/ou uma intenção, adequando o contexto à necessidade dos alunos na construção de conhecimento. Posteriormente, para esclarecimento de possíveis dúvidas e consolidar conceitos, dei sempre uma especial atenção, à interacção oral e por escrito, exteriorizada pelos alunos, e à realização de tarefas por iniciativa própria.

Tendo em conta que a unidade de trabalho efectuada, embora com uma componente teórica forte, foi grande parte do tempo de carácter prático, interpessoal e colectivo, umas das principais regras de funcionamento e de rotinas de trabalho seguidas dentro da sala de aula, tinham a ver, essencialmente, com o estabelecimento de respeito pelo

trabalho e uso colectivo do mesmo espaço e ainda, pelos materiais utilizados, privilegiando a comunicação, a discussão e a defesa da descoberta de ideias próprias, considerando a intervenção dos seus parceiros.

Relativamente às salas da prática docente da disciplina de Educação Visual, as mesmas eram utilizadas como tronco comum a outras disciplinas, especificamente, de carácter mais teórico, e por esse motivo as carteiras encontravam-se dispostas de forma tradicional, o que não foi facilitador e adequado às especificidades da disciplina. Por consequência, durante todas as aulas em que foi desenvolvido o trabalho prático, tive de cerca de meia hora antecedente ao início da aula, dispor a sala de uma outra forma, nomeadamente, afastando as carteiras, sobrepondo-as umas nas outras de modo a conseguir ganhar algum espaço para a movimentação dos alunos na construção das suas respectivas pinturas em grande escala. Além das carteiras, outro factor importante foi a disposição do material de forma organizada (pincéis, tintas, recipientes, etc.), também, anterior ao começo da aula, para um aproveitamento do tempo de aula, pois para uma disciplina de Educação Visual que visa a elaboração de trabalhos artísticos, 90 minutos de aula não são suficientes e adequados a esta faixa etária.

Estas salas são ainda, envolvidas numa boa iluminação natural e artificial, no entanto, para a realização de certos e determinados tipos de exercícios plásticos, como o que foi realizado, que necessitava primitivamente e indispensavelmente da projecção de imagens no suporte, esta sala tornou-se muito limitadora e condicionante, não só pelo espaço físico em si, que é extremamente reduzido, mas também, pela ausência de recursos didácticos e tecnológicos. Há que evidenciar aqui, que apesar deste aspecto condicionador, a escola sempre disponibilizou os materiais básicos e essenciais para o desenvolvimento dos trabalhos de disciplina, tais, como tintas, pincéis, colas, cartolinas, etc.

Quanto ao desenvolvimento da relação/comunicação pedagógica estabelecida com os alunos, privilegiei como um dos objectivos principais para uma boa prática de ensino, a relação de afectividade, pois para além do papel de professor/educador tido como referência para os alunos, o professor é também ser humano, possuidor de sentimentos, e deve ter uma postura verdadeira e amigável no âmbito do processo de ensino/aprendizagem. Aliás há quem afirme de acordo com algumas investigações sobre a relação entre o comportamento do professor e a produtividade dos alunos, que professores mais cordiais e mais afectuosos, têm alunos que produzem mais.

Um trabalho artístico não é a representação de uma coisa, mas sim, a representação de experiências que temos em relação às coisas, experiências estas, que estão constantemente em mutação, alterando-se de ano para ano, ou até de dia para dia, sendo um processo dinâmico em perpétua transformação. Por isso, o professor deve ser uma pessoa flexível e capaz de abandonar os seus planos, canalizando o entusiasmo e o interesse dos educandos. A sua capacidade de ser afável, cordial e democrático, permitirá aos alunos terem a oportunidade de se expressarem livremente, tanto a nível da expressão verbal, como a nível da expressão artística, e isso reflectiu-se ao longo das aulas, pois embora tenho sido uma turma extensa e com

a qual senti alguma dificuldade na elaboração de estratégias que contemplassem os interesses de todos os alunos e suas características individuais, consegui estabelecer uma relação de afectividade e de confiança para com a mesma, o que me auxiliou no atingir de alguns dos objectivos propostos e na conclusão dos produtos plásticos finais. Ainda que fosse uma turma problemática e com enumeras queixas expressas por parte dos professores, de uma forma geral, os alunos aparentaram ter gostado da unidade didáctica, independentemente, do trabalho teórico ou do prático, o que me surpreendeu bastante, pois tive algum receio de insistir em aulas mais teóricas por ser inexperiente e também, por ter sido novidade para alguns dos alunos no âmbito da Educação Visual. Este factor espelhou-se na construção das pinturas em grande escala, que embora com algumas restrições a nível das condições físicas teve um resultado bastante positivo. Foram muitas as contribuições dos alunos, umas mais do que outras como é normal, ainda assim e por ser um trabalho ambicioso da minha parte e mais uma vez com o qual os alunos não estão familiarizados, todos cooperaram para um produto final, nem que para isso tenham subsistido algumas chamadas de atenção a alguns alunos mais desatentos por parte dos colegas de grupo e por mim.

Foi interessante perceber que os alunos se motivaram ao longo do processo, principalmente quando começaram a ter percepção de como iria ficar o produto final do trabalho solicitado, pois inicialmente senti alguma hesitação e frustração por parte dos mesmos, ao pensarem que não conseguiriam ou não tinham capacidades para pintar e acima de tudo para realizar um auto-retrato de grupo. No entanto, à que referir que dois dos painéis ficaram inacabados, por razões como a ausência de alguns dos alunos nas aulas ou por terem métodos de trabalho diferentes, mais lentos ou mais perfeccionistas, embora tenha reestruturado o plano previsto a nível da gestão do tempo, pois acabei por dar mais aulas do que previsto. Os painéis concluídos estão actualmente expostos no pátio exterior da escola e foram alvo dos mais diversos elogios. (Consultar Anexo Nº2, figs.1 a 8)

De seguida, passo a transcrever alguns dos relatórios reflexivos que realizei durante a Prática de Ensino Supervisionada e que vou reproduzindo ao longo de todo o relatório, aos quais intitulei como *Memórias de um Diário Educativo*, pois agora que os releio, estas reflexões que fiz na altura são meras memórias daquilo que foi a minha experiência enquanto docente, enquanto aluna e enquanto ser humano, que transportam para o papel uma certa saudade e nostalgia.

Memórias de um Diário Educativo...

Aula Nº1

No dia 10 de Novembro de 2009, pelas 13 horas e 45 minutos, leccionei a primeira aula de 90 minutos ao 7º ano, da turma A.

Nesta primeira aula, de origem teórica, foi introduzido o tema "Corpo: Objecto de Consumo", tendo como objectivo elucidar o conceito de corpo como facto cultural, as suas transformações ao longo da história até à actualidade e, conseqüentemente, influências recebidas no meio onde se insere, isto com o intuito, ainda, de haver um

reconhecimento por parte dos alunos, da importância das imagens e respectivo papel que estas exercem no comportamento das pessoas.

Para tal finalidade, foi exposto um PowerPoint com texto, imagens visuais e obras de arte referentes ao movimento artístico da Pop Art, material educativo que considerei estar bem conseguido, com pouco texto, mas ainda assim, com a informação necessária e imagens fortes, com o intuito de despertar criticamente os alunos. Para uma melhor compreensão da temática, foi fornecido aos alunos uma ficha de vocabulário e ainda, proposta a realização de uma ficha de trabalho para assimilação de ideias, material que também, encarei como sendo positivo, sucinto e objectivo.

No geral, a aula teve um balanço muito positivo, os alunos participaram de forma homogénea, dinâmica e interactiva, havendo intervenções de muita qualidade. Mostraram interesse pela temática, o que se reflectiu na atitude, postura e comportamento na sala de aula.

Relativamente ao primeiro contacto como "docente", posso afirmar que foi uma experiência muito gratificante, com algum nervosismo, particularmente, no início, factor que foi dominado e ultrapassado no decorrer da aula.

No que diz respeito à exposição do tema, penso que na segunda parte, ministrei um melhor desempenho, comparativamente à abertura do tema, onde fazia referência ao conceito do corpo mediante as transformações comportadas ao longo da história. Aspecto que se deveu à escassez de tempo de preparação e de pesquisa, o que suscitou alguma falta de domínio da matéria. Independentemente, desta situação pontual, e que vou considerar daqui adiante, penso que a minha prestação como transmissora de conhecimentos foi afirmativa, esclarecedora e interactiva.

Aula Nº 3

No dia 24 de Novembro de 2009, pelas 13 horas e 45 minutos, leccionei a terceira aula de 90 minutos ao 7º ano, da turma A.

Esta aula de carácter teórico-prática teve como propósito primordial a introdução dos conhecimentos básicos das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), particularmente, de um programa de edição de imagem digital, intitulado PhotoShop.

Os objectivos propostos desta aula alicerçaram-se essencialmente, na compreensão das ferramentas básicas do programa, da percepção da utilização do mesmo na edição de imagem no âmbito da publicidade e da sua inclusão e aplicação à componente artística e estética.

Toda esta acção foi auxiliada pela utilização do próprio programa, através da explicação e aplicação de exemplos (em imagens remetentes ao tema, ou seja, imagens de Cultura Visual e de Pop Art) e pela leitura de uma Ficha de Apoio, distribuída no início da aula. De forma a alcançar os objectivos propostos, e ainda, para dinamizar a aula, foi apresentado um PowerPoint, intitulado "As Celebidades e o Photoshop", que evidenciava mais uma vez, o tema "Corpo: Objecto de Consumo", afigurando imagens de celebridades do mundo actual, antes e depois de sofrerem alterações no programa Photoshop. Para uma melhor compreensão da capacidade deste programa e para colmatar este "antes" e "depois", foi ainda, exposto um vídeo,

mais uma vez referente ao tema, que apontava todo esse processo de transformação aplicado nestas imagens de celebridades. Relativamente, a estes materiais educativos (PowerPoint e vídeo), considero ambos positivos, simples, no entanto, possuidores de um forte carácter crítico.

Por fim, foram seleccionadas as imagens das composições capturadas na aula anterior, respectivamente a cada grupo de trabalho que foram utilizadas como estrutura das quatro pinturas, com o intuito de serem enviadas via e-mail a todos os alunos. Para que agora, com alguma consciência das ferramentas do programa em questão e com o auxílio da Ficha de Apoio, possam em casa, brincar e experimentar um pouco o programa (mas não obrigatoriamente) nas suas imagens.

De uma forma genérica, penso que a aula foi positiva, no entanto, a participação dos alunos não foi equilibrada, isto é, o interesse pelo tema foi desigual, o que se reflectiu nas intervenções e no comportamento dos mesmos. Alguns alunos mostraram-se muito interessados e com participações muito entusiastas e interactivas, e outros que mantiveram uma postura um pouco desatenta, quase que como abstraídos à aula. No geral e relativamente ao comportamento, os alunos mostraram-se um pouco agitados, particularmente, na segunda parte da aula, factor que penso ser devido à temática abordada, talvez um pouco mais aborrecida para alguns discentes, comparativamente com as aulas anteriores, o que revelou menos pré-disposição para a participação e atenção, mas que no fundo, tentei contornar com a exposição de diversos materiais, que considero dinâmicos e interessantes.

Quanto à experiência como "docente", penso que assumo uma postura cada vez mais à vontade, a interacção com os alunos está mais forte, o que se começa a reflectir nos laços afectivos. No entanto, tenho de trabalhar mais o facto de conseguir antever ou anteceder ocasionados comportamentos por parte dos alunos, após a exposição ou abordagem de determinadas matérias, materiais ou recursos educativos. Aspecto que por vezes, se revela um pouco relativo, pois as imagens ostentadas nesta terceira aula, na minha opinião, continham uma conotação muito forte, ainda assim, semelhante às apresentadas precedentemente, e por sua vez, o comportamento, participação e interesse, foi inferior ao apresentado nas aulas anteriores.

Quanto ao erro que me foi apontado e assumido da minha parte, relativamente à publicidade gratuita ao programa do PhotoShop e ainda, há ausência dos direitos de autor na Ficha de Apoio conferida aos alunos, vai ser regularizado e evitado nas próximas aulas.

Á parte de todos estes agentes e concluindo, penso que a minha prestação foi positiva, havendo sempre uma preocupação no esclarecimento e interacção com os alunos.

4. Avaliação das Aprendizagens dos Alunos

Por muito discutível que seja o conceito e os procedimentos de avaliação da aprendizagem, esta é reconhecida como um papel importante no desenvolvimento dos alunos, na organização do ensino e na gestão da instituição escolar. Como tal, os professores não se podem destituir desta tarefa e têm que a desempenhar com seriedade e rigor, tendo em conta o enquadramento do Sistema Educativo.

Zabalza (1992) afirma que:

Em oposição à opinião generalizada em alguns meios de que o professor que avalia é um professor conservador, retrógrado, autoritário e enraizado em formas já ultrapassadas de ensinar, eu gostaria de defender a tese de que para ser um professor à altura da época, capaz de responder satisfatoriamente às necessidades que a escola deve satisfazer, e inquieto a nível profissional, tem que ser capaz de proceder a boas avaliações e dispor de um amplo repertório de técnicas para as efectuar. O debate, que é necessário e oportuno na actualidade e que pela sua própria natureza deverá ser constante, não deve estabelecer-se entre o sim à avaliação e o não à avaliação, mas sim entre que tipo de avaliação para cada situação didáctica específica, que tipo de técnicas, como responder às condições de tipo técnico, e o tipo pedagógico que as diferentes propostas curriculares colocam à avaliação, etc. Em suma, estamos impedidos para uma reconceptualização da avaliação e para uma nova definição funcional do seu papel no ensino. (p. 210-220)

Desta forma, e para estruturar as estratégias e os instrumentos de avaliação que utilizei durante a Prática de Ensino Supervisionada, tive em atenção os critérios de avaliação estabelecidos pelo Currículo Nacional de Educação Básica, reportados na disciplina de Educação Visual.

Tendo em conta estes dois factores orientadores, a avaliação teve um carácter formativo, sumativo e de auto-avaliação, sendo a recolha de dados completada através da observação directa e contínua, de produtos de comunicação verbal e não verbal (expressiva, técnica e tecnológica), de todo o material produzido ao longo do processo, e pela aplicação de fichas de auto-avaliação, aspectos que materializei em diversas grelhas que intitulei, em grande parte, como grelhas de observação e não de avaliação.

Para uma observação dos critérios gerais inerentes à postura e atitude mantida dentro da sala de aula, elaborei três diferentes grelhas: Grelha de Assiduidade e de Pontualidade, Grelha de Interesse e de Participação na Aula e Grelha de Comportamento. (Consultar Anexo Nº 1)

Para uma observação dos critérios específicos intrínsecos à própria disciplina, nomeadamente, à prática artística desenvolvida nos trabalhos propostos, preparei tantas grelhas, quantos os exercícios realizados, particularmente, a Grelha de Observação dos Auto-retratos (que auxiliou na avaliação da unidade didáctica proposta pela professora/cooperante), Grelha de Observação da Realização de um Trabalho de Grupo – Pinturas e Grelha de Registo dos T.P.C. e respectiva Avaliação. (Consultar Anexo Nº 1)

Estas grelhas foram completadas de acordo com registos que ia tirando no decorrer das aulas, mas principalmente, no final das mesmas, no meu caderno de registos diários. Este registo diário facultou-me na percepção de uma justa e séria avaliação, pois se não forem assinalados certos e determinados acontecimentos diários, acabamos por nos esquecer e por fazer uma avaliação imponderada.

Para uma avaliação final e conclusiva respectiva a todo o trabalho desenvolvido, construí uma Grelha reflexiva e ponderada sobre a Nota Final, através da junção dos resultados obtidos nas grelhas que referi anteriormente, valorizando ainda, a auto-avaliação proposta pelos alunos, que materializei numa Ficha de Auto-Avaliação. (Consultar Anexo Nº 1)

C – Análise da Prática de Ensino

Relativamente à avaliação da minha prática de ensino, considero que as tarefas que propôs e as actividades que desenvolvi foram no geral bem conseguidas, tentei sempre dar um cunho pessoal reflector da minha prática artística, o que me motivou bastante no desenrolar da PES, contornando e nunca esquecendo, como é evidente, o Programa de Educação Visual e os respectivos conteúdos.

Tentei sempre construir materiais e técnicas para expor a matéria na sala de aula diversas e criativas, resultantes na maior parte das vezes, de uma pesquisa na qual me apliquei meticulosamente, consolidadas sempre que possível, por exemplos do quotidiano, que fossem próprios ou comuns ao conhecimento dos alunos.

Como consegui estabelecer uma saudável e proveitosa relação de afectividade perante a turma, a interacção com os alunos foi na maior parte das vezes dinâmica, predominando um discurso espontâneo e natural, ainda que seja uma turma complexa.

Quanto ao resultado da aprendizagem dos alunos ao nível dos conhecimentos, capacidades, atitudes e concepções, de um modo genérico, foi positivo. Penso que os alunos gostaram imenso da unidade de trabalho que desenvolveram, pelo facto de terem sido utilizados recursos inerentes à experiência artística, como as TIC, que estão cada vez mais em voga e que estão actualmente acessíveis nos meios ambientes que os rodeiam, e ainda, pelos produtos plásticos finais obtidos, pois nunca tinham experimentado a pintura segundo as características que foram abordadas, nomeadamente, pintura de auto-retrato em grupo e em colectivo em grande escala.

Numa prática futura, para a consolidação e melhoria do meu trabalho, tenho de ter em especial atenção a gestão do tempo e do espaço, e essencialmente, a essência do trabalho desenvolvido, que foi uma das minhas maiores dificuldades, pois acredito que construí uma notável unidade didáctica, mas talvez tenha sido um tanto ou quanto ambiciosa, tendo em conta o espaço físico das salas, os materiais e recursos oferecidos pela escola e até a própria turma, que era demasiado extensa. Possivelmente será uma unidade de trabalho que apenas desenvolverei futuramente com turmas menores e com uma faixa etária mais independente. É extremamente difícil trabalhar nestas condições, e agora que tive um contacto directo com a realidade, entendo a razão pela qual muitos professores desmotivam e acabam por materializar e desenvolver conteúdos menos ávidos, que se resumem muitas vezes, ao trabalho individual elaborado nas próprias carteiras, no entanto, à que abraçar este problema de mente aberta e tentar solucioná-lo da melhor forma possível, de modo a

não deixar de concretizar projectos que nos preencham e satisfaçam enquanto profissionais.

Reflectindo sobre a questão e de acordo com a minha inexperiência, penso que apenas consegui atingir estes resultados por ter tido apoio da professora/cooperante e do meu colega de PES no âmbito da sala de aula, pois durante toda a prática lectiva realizada, nos amparámos reciprocamente, e neste contexto, como pessoa e profissional sonhadora que sou, o impacto com a realidade despoletou-me, por vezes, um sentimento de frustração, e é neste sentido que vou ter de batalhar num projecto futuro.

A adaptação e a resolução de situações pertinentes como esta, é o melhor caminho a seguir, contrariando o sentimento de acomodação e de frustração, para que me torne uma profissional mais realizada, mais completa e mais competente.

D – Participação em Projectos Curriculares de Turma e de Escola

1. Projecto Curricular de Turma - 7ºC

Aparte da turma do 7ºA, pela qual tive responsável, foi acordado entre mim, o meu colega de estágio e a professora/cooperante Maria João Machado, a realização de um Projecto Curricular de Turma, com o 7º ano de escolaridade, da turma C, particularmente, a direcção de turma da professora/cooperante que nos orientou durante a PES do 1º semestre.

Este Projecto Curricular de Turma consistiu na participação do concurso de pintura “À Descoberta de Colecção do Millennium BCP”, sugerido pela Câmara Municipal de Évora e pelo Millennium BCP, na extensão da exposição itinerante de pintura “Arte Partilhada Millennium BCP”, que subsistiu na reinterpretação das obras expostas na exposição.

Os resultados finais foram muito interessantes (consultar Anexo Nº 2, figs. 9 a 16) e como tal, para não deixar a temática da “reinterpretação”, temática com a qual me identifiquei muito por coincidência, apenas pelo concurso, e para não quebrar o ritmo de trabalho e dar consistência ao conteúdo abordado, acordámos, novamente, em dar continuidade ao projecto.

Desta forma, o projecto dividiu-se em duas fases distintas, a primeira parte, como já referi, teve que ver com a participação no concurso, através de trabalhos em grupo, a segunda fase recaiu sobre o trabalho individual, ainda que a temática fosse a mesma.

Primeiramente, e de carácter mais teórico, os alunos tiveram de investigar e de apresentar oralmente para toda a turma, a grande maioria com recurso ao PowerPoint, um trabalho individual que fizesse referência à vida e obra do artista português que lhe foi atribuído aleatoriamente, e que fora estipulado por nós anteriormente.

Após a aquisição de conhecimentos sobre o artista português, cada aluno, respectivamente, seleccionou uma obra de arte e justificou a razão dessa selecção. Essa obra de arte seleccionada foi então, a obra de base para o trabalho prático desenvolvido, que se baseou na temática da reinterpretação, sendo a utilização da técnica, material e suporte livre e de acordo com os gostos dos alunos.

A recriação das obras revelou-se um processo muito interessante e muito dinâmico a utilizar com a faixa etária em questão (consultar Anexo Nº2, figs. 17 a 24). Os alunos gostaram da actividade e foram para além das expectativas e objectivos propostos.

Memórias de um Diário Educativo...

No dia 26 de Outubro de 2009, com o 7º ano da turma C, visitámos o Palácio de D. Manuel de Évora com o intuito de descobrirmos a exposição itinerante de pintura "Arte Partilhada Millennium BCP". Esta iniciativa contemplou trabalhos de alguns dos maiores nomes da pintura portuguesa, considerando em especial os designados movimentos naturalista, modernista e de arte contemporânea, embora com predomínio deste último, e apresentou-nos quarenta obras de pintores consagrados como, Almada Negreiros, Álvaro Lapa, Amadeo de Souza-Cardoso, António Charrua, António Bordalo Pinheiro, Dórdio Gomes, Graça Morais, José Malhoa, João Vieira, Vieira da Silva, Paula Rego, Júlio Pomar, Jorge Pinheiro, Mário Cesariny, entre outros.

Neste contexto, a Câmara Municipal de Évora e o Millennium BCP promoveram um concurso intitulado "À Descoberta da Colecção do Millennium BCP", onde foi proposto a realização de trabalhos criativos a partir das obras expostas na exposição e no qual participámos.

Para tal descoberta, devido à sua dimensão e devido ao facto da visita à exposição ser guiada, a turma foi dividida em dois grupos. Para uma maior atenção e concentração era necessário que assim fosse. A professora/cooperante Maria João Machado ficou dirigente de um grupo e nós, alunos/estagiários por outro. Foi a primeira experiência como "docente" e a primeira vez que ficámos sozinhos e responsáveis por alunos, não os conhecíamos muito bem, pois a visita situou-se na primeira aula, foi uma situação onde me senti algo tensa e até inibida, mas correu muito bem.

Inicialmente, os alunos mostraram-se disponíveis para ouvir a história que existia por trás de algumas pinturas, mais para o fim já se apontavam um pouco mais desconcentrados e alheados da conversação da guia, avivando os olhares para as pinturas que lhes despertavam maior atenção. Ainda assim, revelaram muito interesse e preocupação na escolha da pintura que iriam reinterpretar para o concurso, talvez esse tivesse sido um dos factores pelos quais se apresentaram mais distraídos ao ouvir a comissária.

Para concluir a visita, foi distribuído gratuitamente a cada aluno um catálogo que oferecia uma pequena história de alguns pintores e respectivas obras, propunha ideias através de questões e colagens e ainda, sugeria actividades didácticas. A meu ver, este material pedagógico está muito bem elaborado, simples mas objectivo e com uma linguagem muito acessível à faixa etária em questão. É um material que para além do seu carácter lúdico, assume como objectivo essencial, o desenvolvimento de capacidades criativa e reflexiva das crianças, além de constituir para o conhecimento do património artístico.

Em relação ao concurso, dividimos novamente a turma, mas desta vez em quatro grupos de trabalho. A selecção da pintura a reinterpretar foi feita de forma democrata por cada um dos grupos, embora alguns alunos se tenham mostrado mais motivados e

mais participativos que outros. Os resultados finais, ou seja, os produtos artísticos, foram muito interessantes, e mais uma vez, alguns alunos trabalharam mais que outros, factor que foi tido em conta na avaliação. No entanto, e de uma forma geral, senti que foi uma actividade em que todos contribuíram de uma forma ou de outra para a realização de um bom trabalho a apresentar no concurso.

Nesta fase, a postura tensa que eu tinha inicialmente como "docente" foi sendo anulada com o passar das aulas, revelei-me cada vez mais descontraída e com vontade de trabalhar com a turma.

No dia 11 de Novembro demos por concluídos os trabalhos e no dia 16 conduzimos a turma a entregar os mesmos na Câmara Municipal de Évora.

Tenho pena que tenhamos sido desqualificados do concurso, pois considero que tínhamos potencialidades para vencer o concurso, aspecto que se deveu ao errado regulamento que nos chegou em mãos.

Estes trabalhos realizados para o concurso estão agora expostos no polivalente da escola.

2. Projecto Curricular de Escola – Intercâmbio com a Turquia/Istambul

Durante o expandir da PES, eu e o meu colega de núcleo, fomos desenvolvendo inúmeras actividades na escola e com o passar do tempo fomos sentindo algum reconhecimento, que conseqüentemente, nos auxiliou na integração de forma muito saudável em toda a comunidade escolar, tanto na vida quotidiana, enquanto colegas, como em projectos.

Desta forma, surgiu a oportunidade de ingressarmos no Projecto Curricular de Escola, com o objectivo de se efectivar um intercâmbio com a Turquia, nomeadamente, em Istambul, ao qual me dediquei de alma e coração.

No relato de *Memórias de um Diário Educativo* que se segue, consta todo o processo da viagem, desde o processo até à concretização da mesma, desde a partida e a chegada a Portugal.

Foi um projecto muito importante para mim, quer a nível pessoal, como profissional, onde aprendi bastante e onde contactei com uma vastidão de realidades e por isso, faço uma descrição pormenorizada dos factos e dos acontecimentos (consultar Anexo Nº2, figs. 25 a 32).

Memórias de um Diário Educativo...

No âmbito dos Projectos Comenius, Programa Aprendizagem ao Longo da Vida, que o Agrupamento Nº2 de Évora, E.B.I. André de Resende, tem vindo a implementar num Projecto Multilateral sobre os Direitos das Crianças com várias escolas em que se inclui o Agrupamento de Escolas já mencionado, foi recebido o convite para participação no intercâmbio com a Turquia, nomeadamente, em Istambul, fundamentado nas comemorações do Dia Nacional da Soberania e da Criança e que teve como objectivo primordial, a representação da cultura portuguesa, através dos trajes, da dança e da música tradicional.

Neste contexto, eu e o meu colega de estágio, fomos convidados a ingressar no projecto, pela necessidade de preparação dos alunos a nível das expressões artísticas, convite que aceitámos de imediato, após autorização do professor/orientador Leonardo Charréu.

Fomos seleccionados para tal acontecimento, devido à actuação realizada com os alunos da nossa turma do 7º C na Festa de Natal do corrente ano lectivo (relatada em análise crítica), onde nos empenhámos e divertimos imenso.

A referência que foi dada à nossa escola, seria de um grupo de 10 alunos, entre os 10 e os 12 anos, e dois professores, no entanto, e visto ainda não sermos professores oficializados ou diplomados na profissão docente, foram convocadas mais duas professoras, a professora Maria Rita de Jesus, de História e a professora Maria Manuela Góis, de Educação Física. De acordo com as condições previamente estabelecidas pela escola turca, este grupo de alunos integrou então, em duas turmas, particularmente, de 6º ano e de 7º ano. A estadia foi de duração de 8 dias, onde os mesmos ficaram hospedados em casa de famílias turcas. Anteriormente à viagem, os pais dos alunos portugueses acederam ao contacto da família onde o seu educando ficou hospedado, assim como os próprios alunos (portugueses e turcos) estabeleceram contactos prévios, via internet, para melhor se conhecerem.

A estadia dos alunos e professores (oficiais) foi assegurada pela escola turca, no que diz respeito, à alimentação, dormida, visitas à cidade, a monumentos e outras actividades, assinaladamente, nas celebrações do dia 23 de Abril, actividades de protecção da natureza, festa de encerramento, etc. Ainda assim, a viagem de ida e volta foi afiançada pelos intervenientes portugueses.

Desta forma, visto que a nossa estadia não seria remunerada pela escola turca, e uma vez mais, no papel de alunos/estagiário, ambos bolseiros, da Universidade de Évora, recorremos a esta instituição para financiamento no envolvimento do projecto, à qual cedemos uma carta-projecto a pedir apoio, que evidenciava a oportunidade única para a nossa formação pessoal e profissional, que tínhamos em mãos. Para autenticar este envolvimento, foi ainda, enviada à mesma, uma carta patenteada pela direcção da E.B.I. André de Resende, de forma a melhor explicar todo o projecto e a justificar a importância da nossa participação no mesmo, que referia como apoio financeiro, um montante aproximado no valor de 650.00 euros para cada um de nós, relativo às despesas da viagem.

Após algumas reuniões com o Dr. Rui Pingo, Sr. Administrador da Universidade de Évora, que se mostrou desde logo muito orgulhoso e disponível na colaboração para com a realização do projecto, o pedido de apoio foi aceite, para nosso contentamento. Anexado ao convite proposto pela Doga Schools, Istambul, Turquia, a participar no festival anual da criança, a realizar-se no dia 23 de Abril, chegou-nos ainda, um documento que expunha as condições de participação, para além das que já foram referidas, era obrigatório ainda, levar bandeiras e bandeirolas representantes da escola e do país, o CD de áudio das respectivas actuações, que seriam num dos grandes centros comerciais da capital e na festa da escola Doga, cartazes com textos

sobre a escola, fotografias dos alunos e familiares, postais de Portugal, e ainda, uma "Caixa da Cultura", com objectos e itens representativos da nossa cultura.

Nesta fase primitiva, com domínio dos documentos necessários relativamente às exigências de participação e também, com os professores/dinamizadores do projecto confirmados, realizou-se a primeira reunião. Esta primeira reunião teve como principal finalidade, a selecção dos possíveis candidatos, ou seja, dos alunos intervenientes no projecto, a definição dos dias e horários dos ensaios e ainda, das aulas da língua turca. Desta forma, os alunos que participariam neste projecto foram de encontro com os seguintes critérios, determinados conjuntamente nesta reunião: sentido de responsabilidade; autonomia; adequado comportamento em diferentes situações; alguma capacidade de comunicação em língua inglesa; estimação pela música e dança tradicional portuguesa; assiduidade nos ensaios (que seriam todas as quartas-feiras à tarde e alguns sábados) e nas aulas de aprendizagem da língua turca, que seriam também, às quartas-feiras à tarde, após o ensaio. A selecção dos alunos foi, então, de acordo com estes parâmetros, ainda assim, de entre os que se candidataram, a escolha foi realizada aleatoriamente.

O passo que se seguiu e que foi imprescindível para a realização deste projecto, teve base na concretização de uma reunião com os encarregados de educação dos alunos seleccionados, realizada no dia 21 de Janeiro, que teve como finalidade, a exposição do projecto e o esclarecimento de possíveis dúvidas. Inicialmente, a maioria dos pais tiveram uma reacção hesitante, apenas dois concordaram e autorizaram os seus educandos a ingressarem no projecto, alguns ficaram na dúvida e outros desistiram após alguns dias de reflexão, o que nos levou a uma nova selecção de alunos. Na segunda reunião de pais, datada a 3 de Fevereiro, já tínhamos grande parte dos assuntos discutidos com estes e as autorizações oficializadas. E foi precisamente neste dia, que demos inicio aos ensaios e às aulas de língua turca, com o assistente Comenius presente na escola, Ibrahim Fidan.

Este primeiro ensaio serviu essencialmente, para um melhor conhecimento dos alunos, para esclarecimento de dúvidas relativas à viagem e ainda, para definirmos conjuntamente com os mesmos, a temática ou temas a utilizar na nossa prestação. Após alguma conversação e pesquisa na internet, ficou então decidido, quantas performances iríamos organizar. A dança tradicional era essencial e obrigatória, mas para contrapor à dança tradicional e para uma melhor prestação, quisemos projectar uma outra, agora de essência mais contemporânea. Para completar, o tão famoso fado, estilo musical que nos identifica enquanto população portuguesa e que nos é tão particular e inimitável. Desta forma, para a dança tradicional, utilizámos a música e a coreografia de um Grupo Folclórico do Algarve, intitulada "O Regadinho", para a dança contemporânea, empregámos como referência e inspiração a música popular de Dulce Pontes, designada "Canção do Mar", que mais uma vez nos caracteriza enquanto portugueses, e para finalizar, o tão gracioso fado de Amália Rodrigues "A gaivota".

Durante este tempo entre ambas as reuniões de pais, foram sendo concretizadas também, reuniões entre os professores, com a intenção de distribuição de tarefas e de averiguação do ponto de situação, pois era de extrema importância, a angariação de

fundos financeiros para auxiliar nas despesas dos pais e ainda, o apoio de material indispensável à viagem, tais como, as roupas e elementos representantes da cultura portuguesa. Foi neste contexto que o nosso papel (meu e do meu colega) foi fundamental, pois já portadores de alguns contactos e apoios para a concretização do Seminário "Caminhos a Percorrer... no Sentir de uma Escola", era-nos mais fácil entrar em proximidade com algumas instituições. Após a entrega do projecto, anexada com uma carta que oficializava o pedido, entregue pessoalmente e por via e-mail a diversas empresas locais e a nível nacional, fomos conseguindo recolher alguns materiais representantes da nossa cultura, tais como, peças-miniatura de artesanato alentejano, livros, revistas, folhetos, mapas, CD`s de áudio de música tradicional alentejana, DVD`s com documentários, pin`s, canetas, apitos, t-shirts, sacolas, entre outras coisas. Todo este material foi-nos facultado por instituições, como a Câmara Municipal de Évora, Direcção Regional da Cultura do Alentejo, Turismo de Portugal e Turismo do Alentejo e do Algarve.

Alguns elementos que constavam da lista que nos foi facultada pela escola turca, e que não conseguimos adquirir gratuitamente, a própria escola teve de os financiar, com fundos que restaram do Projecto Comenius do ano lectivo passado, como por exemplo, as pequenas bandeirolas, a própria "Caixa da Cultura" (que inclusive mandámos fazer em formato de baú alentejano) e o tecido para a construção do vestuário para as performances.

Nesta fase, tornou-se cada vez mais urgente a construção dos fatos, visto já termos as coreografias ensaiadas e praticamente delimitadas. Os trajes tradicionais, que foram muito difíceis de alcançar, conseguimos-os através da boa vontade dos Cantares Alentejanos de Évora que nos concederam a grande maioria das vestimentas, mas ainda assim, não foram suficientes. Foi então, numa terceira e quarta reunião com os pais, nos dias 10 e 16 de Março, que teve como intuito o esclarecimento de dúvidas quanto às viagens e correspondentes orçamentos e pagamentos, e ainda, acerca da produção de camisolas que nos identificassem como grupo português, que os mesmos se disponibilizaram para nos ajudar neste campo. Quanto aos fatos, relativos à coreografia da Canção do Mar, estes quem os produziu foi a D. Rosa, a funcionária responsável pelo ginásio, local onde decorreram a maior parte dos ensaios. Para tal foi preciso a compra do tecido, material financiado pela escola. Procurámos por toda a cidade de Évora, e é incrível o nível tão baixo de desenvolvimento da nossa cidade, pois não encontramos o que desejávamos. Para tal tivemos de ir a Lisboa propositadamente, eu, o meu colega e a professora Manuela Góis, aproveitando também, para comprar alguns elementos para completar a "Caixa da Cultura", como o famoso Galo de Barcelos e ainda, alguns acessórios inevitáveis à performance que diz respeito ao fado.

Esta última, foi uma actuação que quase já ninguém acreditava que iria acontecer, pelas mais variadas dificuldades e obstáculos, principalmente, porque não tínhamos quem o cantasse, foi então, que eu me disponibilizei para tal efeito. Não sou cantora, mas os meus amigos sempre me disseram que até cantava bem o fado, e foi uma forma de desembaraçar este problema. Após esta decisão tomada, não haveria volta a

dar a não ser encarar a performance, o que me assustou bastante, pois tenho pavor a grandes públicos. O passo seguinte, seria então, obter a música para tal performance, tarefa muito difícil, pois não existia na internet qualquer playback que pudéssemos utilizar. Posteriormente, tentámos junto dos professores de música da escola, pois para além da música, era de extrema utilidade que eu ensaiasse a parte vocal, área em que não possuo qualquer tipo de conhecimento técnico ou experiência. Entretanto, conseguimos marcar ensaios com um professor de música da Escola da Comenda, com o auxílio da professora Manuela Góis, que tinha conhecimentos musicais de guitarra portuguesa e acompanhava fadistas na sua vida profissional. Na altura ficámos muito entusiasmados, mas depressa esse êxtase passou a frustração, pois este último começou por ligar para a escola a desmarcar os ensaios sem dar qualquer tipo de justificação, tornando-se incontactável, pois nunca atendeu os nossos telefonemas. Voltámos à estaca zero, e foi nesse momento que eu e o meu colega, resolvemos correr a cidade à procura de algum músico que nos ajudasse com este problema. Sem músico e sem fado, a esperança já escasseava e com a viagem à porta piorava a situação. Foi então, que nas férias da Páscoa, cerca de duas semanas precedentes à nossa partida, resolvi tentar uma última vez, e através de uns contactos que tinha, que me foram facultados enquanto procurava os trajes para os alunos, com a professora Manuela, consegui descobrir, finalmente, um músico, que é professor e dono da Escola de Música "O Acorde". Recebeu-me de forma muito simpática e muito carinhosa, uma excelente pessoa. Após vários telefonemas, que serviram para resolver pequenos detalhes, marquei, então, um ensaio com este senhor que toca viola e com o seu colega, que toca guitarra portuguesa. Ambos fazem espectáculos musicais e estão completamente confortáveis na área.

Nessa semana muitos dos problemas existentes ficaram resolvidos, consegui forma de gravar em estúdio, inclusive, tive um ensaio com um professor de música da escola que se disponibilizou a ensinar-me alguns exercícios de aquecimento da voz e de respiração, e que ainda nos emprestou uma guitarra portuguesa para a performance, recolhi alguns elementos que ainda faltavam, como a "Caixa da Cultura", ou seja, o baú alentejano, as camisolas e algumas roupas para a dança tradicional (que seleccionei conjuntamente com a professora Manuela Góis e com a professora Isabel Carreira, coordenadora deste projecto) e terminei os cartazes que os alunos já haviam começado.

No dia em que me encontrei com os músicos, o meu colega e a professora Manuela Góis, foram comigo. Foi importante para mim a presença deles naquele momento, pois estava muito nervosa e um pouco perdida no meio de tanta musicalidade, pois são grandes artistas e grandes profissionais. A primeira tentativa de ensaio com estes músicos, foi algo surreal para mim, eu estava tão nervosa que todo o meu corpo tremia, incluindo a voz, logicamente. Passados alguns momentos fui relaxando e ficando mais à vontade, e após o ensaio do fado, fomos directamente para o estúdio de gravação. Um estúdio caseiro, de um terceiro músico, conhecido por ambos os guitarristas. Eu nem queria acreditar que ia gravar uma música, mais uma vez, um momento surreal para mim. Foram interessantes as horas que passámos em estúdio,

foram cansativas, mas muito intensas, ainda mais para mim que não estou nada ambientada com esta rotina, pois toda a atenção recaiu sobre a minha pessoa e senti uma enorme pressão. Cada vez que me enganava sentia uma descomunal frustração, pois quanto maior o tempo em estúdio, mais dispendiosa ficava a gravação, e a escola foi, mais uma vez, quem custeou esta actividade. No entanto, foi uma experiência muito agradável e gratificante.

Foi mais ou menos nesta altura, que uma das professoras intervenientes no projecto, a professora Maria Rita de Jesus, já demonstrando algum cansaço e falta de tempo para se dedicar ao projecto, por motivos pessoais, hesitou em continuar no mesmo. E como a professora Maria João Machado, que assistiu e nos auxiliou em todo o projecto desde o seu começo, no papel de nossa orientadora, que recusou de imediato, logo no início, o convite para ingressar no mesmo como professora oficial, por ter um filho pequenino e muito dependente da proximidade de mãe, voltou a repensar e a ponderar a ida connosco para Istambul. Quando se pôs em causa essa possibilidade, eu e o meu colega ficámos muito contentes, pois temos uma relação de afectividade forte com a nossa professora/orientadora. O único problema seria o seu filho de três anos, que não podia ficar longe da mãe, problema que deixou de ser um problema, quando todos concordámos em que o mesmo fosse também na viagem.

Agora com todas as dúvidas resolvidas, as performances assentes e já com as respectivas vestes para cada uma delas, foi essencial a concentração nos ensaios, para rematar e corrigir certos e determinados detalhes e algumas falhas visíveis, pois o tempo que restava até à viagem minguava de dia para dia. Nesta fase, existiu um outro factor com o qual nos deparámos e que considerámos desde logo de extrema relevância, que tinha que ver essencialmente com o relacionamento afectivo com os pais, nesta caso, encarregados de educação dos alunos que iriam passar uma semana connosco. Além das reuniões, ponderámos a realização de um possível jantar para convívio e contacto mais informal, fora do ambiente de reunião, com todos os pais e alunos. E assim foi, todos concordantes com a nossa ideia, este jantar realizou-se no dia 26 de Março, no restaurante a Floresta. A ideia inicial seria que este se realizasse num restaurante turco, mas o único restaurante em Évora com tais ementas, não continha um espaço suficiente para um grupo tão extenso.

Foi um jantar interessante, e de facto foi importante para travar amizade e alguma confiança da nossa parte com os pais. Cada vez mais, e de acordo com as experiências que tive durante este projecto e com outros, a inserção dos pais dos nossos alunos, em ambientes didácticos ou em projectos educativos de modo activo, embora de forma indirecta à concretização das actividades, é muito importante, não só para a valorização e compreensão do papel de professor, mas para uma saudável e equilibrada educação, nesta fase de crescimento complexa, que é a adolescência. Penso que este tipo de projectos comuns e extensíveis a toda a comunidade escolar, que envolvem, alunos, professores, pais, funcionários, etc. são a chave para um bom desenvolvimento da educação em Portugal. Sabemos que o ensino nos dias de hoje está cada vez mais dificultado e que os alunos apresentam cada vez mais, características e personalidades diferentes e complexas, portanto e encaro este factor

como sendo a melhor solução, devemos todos juntos, em comunidade escolar, trabalhar em uníssono, para um único objectivo, uma boa educação e crescimento saudável dos nossos alunos, sempre em detrimento de conflitos entre pais e professores, ou professores e alunos, e vice-versa.

Passadas cerca de duas semanas da realização deste jantar, no dia 14 de Abril, convidámos todos os pais e outros professores, para a assistência do último ensaio em Portugal, que denominámos de ensaio geral, em que os alunos ensaiaram como se tivessem na verdadeira actuação, com os respectivos fatos e acessórios. Este ensaio teve como intuito, a habituação e a adaptação dos alunos perante o público, para além, do envolvimento e conhecimento dos pais, relativamente às actuações dos respectivos filhos.

Nesse dia, e como já havia sido referido em diversas reuniões, senti a necessidade da produção de um género de cartão de identificação, que nos identificasse na Turquia, enquanto cidadãos portugueses, com respectivas fotografias e nomes, que contivesse todos os contactos dos alunos, dos pais, dos professores e de ambas as escolas, portuguesa e turca, para o caso de ser necessário numa situação de emergência. Este cartão andou quase todos os dias com os alunos, durante a nossa estadia.

No dia seguinte, 15 de Abril, convocámos uma última reunião de encarregados de educação, para distribuir pelos mesmos, o cartão de identificação dos alunos e uma cópia para os pais; uma sacola, que no seu interior continha vários elementos representativos da nossa cultura, que cada um dos nossos alunos ofereceu aos respectivos amigos turcos como agradecimento da estadia em sua casa; as camisolas que usámos enquanto grupo, personalizada com a bandeira portuguesa e recolhemos ainda, todos os fatos, que foram no dia anterior para higienizar e engomar, pelos quais nós, professores, ficámos responsáveis durante toda a viagem. Combinámos ainda, que a partida de Évora, na madrugada do dia 17 de Abril, para o aeroporto de Lisboa seria a partir da escola e de forma conjunta, pelas 2 horas da manhã, pois o check-in estava marcado para as 4h.

Esta última semana, anterior à partida para Istambul foi muito stressante e atribulada, pois já estava presente em PES na Escola Secundária Gabriel Pereira e a desenvolver novos projectos. Foi muito difícil conseguir conciliar o trabalho desenvolvido simultaneamente em ambas as escolas, principalmente nos últimos dias antecedentes à viagem, e não nos podia falhar nada, portanto a responsabilidade era imensa. Enquanto todos estes últimos preparativos aconteciam, na Escola Gabriel Pereira tínhamos a preocupação da conclusão e a entrega para a aprovação, à direcção da escola, do Projecto ComunicArte Animando, para não falar ainda, da calendarização e uma proposta de planificação das aulas leccionadas, que seriam exercitadas com a agravante de avaliadas pelo prof. Leonardo Charréu, na semana do nosso regresso. Penso que foi dos momentos mais cansativos para mim, durante todo o procedimento da PES, em que quase não dormi nessa semana, mas enfim, como diz o ditado popular "quem corre por gosto, não cansa".

Na madrugada do dia 17 de Abril, pelas 2h00 da manhã encontrámo-nos, conforme combinado, na escola e seguimos para Lisboa. Esta ida até ao aeroporto trazia-nos

alguma expectativa, pois foi no dia 16, que todos os jornais anunciaram a notícia de que um vulcão na Islândia teria entrado em erupção e afectado o tráfego aéreo com as suas cinzas. Contudo, e sendo apenas, o Norte da Europa o espaço aéreo mais afectado, a esperança ainda, se mantinha. Passámos imensas horas no aeroporto com todos os pais e as crianças, e esta esperança que ainda nos mantinha no local, foi-se dissipando cada vez mais. Os pais estavam frustrados com a situação e por ver os seus filhos tão tristes, mas não havia solução e todos concordámos em voltar para Évora. Foi uma noite muito intensa e muito cansativa, principalmente para os alunos, que acima de tudo eram crianças. Foi uma decepção enorme para elas, tiveram reacções completamente diferentes, mas todos partilharam do mesmo sentimento.

Todos os professores, incluindo eu, ficámos desolados e decepcionados com aquela situação, mas de entre todos nós, a professora Manuela Góis foi quem evidenciou uma maior revolta e tristeza, e penso que foram esses sentimentos que nunca a fizeram desistir da nossa ida para a Turquia. Fui ficando sempre em contacto com ela durante esse fim-de-semana, em que a mesma continuou em Lisboa, particularmente, permanecendo no aeroporto em busca de boas novas, até para partilha de alguns desabafos e de novas notícias relativamente ao progresso do vulcão e da reabertura dos espaços aéreos.

Após algum desespero e persistência, no dia 19 de Abril, surgiu a oportunidade de marcação de um novo voo, para o dia 22 de Abril e sem hesitação convocámos uma reunião com os pais e entrámos em contacto com os professores responsáveis pelo grupo português em Istambul, que também partilhavam do mesmo sentimento de melancolia e tristeza que nós, principalmente pelos seus alunos.

Todos os pais concordaram com a nova viagem e independentemente, de viajarmos para Istambul já no final da semana, ou seja, fora das comemorações e actividades estipuladas, a escola turca quis receber-nos da melhor forma possível e sempre insistiram para não desistirmos de ir.

Desta forma, voltámos a combinar a ida para o aeroporto de Lisboa, desta vez na madrugada do dia 22 de Abril, à mesma hora e no mesmo local. Os rostos das crianças estavam radiantes e iluminados de alegria e excitação, foi um aprazimento para todos nós.

Chegámos, então, ao aeroporto perto das 4h00 e pouco, fizemos o check-in e partimos às 6h15, fizemos escala em Munique das 10h15 às 11h50 e chegámos a Istambul pelas 15h00.

Aquando a chegada ao aeroporto tratámos dos vistos, fizemos o câmbio de algum dinheiro para distribuir pelos alunos e recolhemos as bagagens. Entretanto, encontrámo-nos com os professores responsáveis pelo projecto e pelo acompanhamento do grupo português em Istambul, Burcu Turkmen, Gulsah Kaya e Hasan Turan, que nos acolheram de forma muito amável e prestável. Seguimos directamente para a escola Doga, numa das carrinhas da mesma, transporte que nos deslocou durante toda a nossa estadia, com o intuito de conhecermos as famílias turcas, respectivas a cada aluno. Travado esse conhecimento, pouco a pouco, os alunos iam seguindo para as casas onde se iriam estabelecer nos dias seguintes. Nós,

professores, esperámos até ao acolhimento da última família, e também nós, logo de imediato, dirigimo-nos para o hotel onde iríamos permanecer.

No dia seguinte, 23 de Abril, dia em que se celebram as "crianças" na Turquia, dia tão esperado em que os nossos alunos actuaram, já tínhamos um programa delineado pelos professores turcos. Desta forma, logo pela manhã, seguimos para uma espécie de estádio de futebol, intitulado "Anadoluttisari", local onde actuámos pela primeira vez. Outros países também actuaram, mas este dia foi propositado para as actuações das próprias escolas da rede enorme de estabelecimentos de ensino particular, Doga, que envolvem cerca de nove instituições dispersas pela cidade. Foi tudo muito rápido e muito stressante, pois chegámos ao local um pouco atrasados devido ao imenso trânsito que apanhámos, Istambul é uma cidade enorme e não é fácil chegar ao destino. Tivemos de vestir os miúdos nos balneários praticamente em dez minutos para a concretização da performance o "Regadinho", embora com três performances preparadas, neste primeiro desempenho só nos foi possível demonstrar a de música e dança tradicional portuguesa.

Após a nossa prestação, assistimos a outras, mas logo a seguir fizemos pausa para um pequeno lanche, e dirigimo-nos para o centro comercial, "Cevahir Alisueris Merhezi", para o segundo desempenho. Nesta segunda execução, já tivemos disponibilidade e permissão para apresentar as três performances ensaiadas, primeiramente, a dança e música tradicional, de seguida e utilizada como estratégia para os alunos alternarem de traje, a prestação do fado "A Gaiivota", em que eu e o meu colega cooperámos num playback, e por último, a "Canção do Mar". Foi um pouco frustrante para nós, especialmente para os alunos, pois depois de tanto esforço e empenho, as condições que nos apresentaram para a realização destas actuações, não foram as melhores. O palco era muito pequeno e ambas as coreografias necessitavam de espaço para uma boa execução, ainda assim, foi invadido por crianças e pessoas que simplesmente não respeitaram o nosso esforço, não existia um local apropriado para as trocas de vestuário, toda a preparação teve asas numa das casas de banho públicas do centro comercial e acima de tudo, não subsistiu tempo de preparação psicológica anteriormente às actuações e que era importante para os alunos.

Mais uma vez, tudo aconteceu rapidamente, no meio de um turbilhão de pessoas e de acontecimentos, confesso que fiquei um pouco surpreendida pela negativa no que diz respeito à organização ou há falta dela de ambos os espectáculos. Os miúdos estavam exaustos, frustrados e desiludidos com ambas as prestações. Para colmatar toda esta confusão, tivemos de sair a correr do centro comercial, sem sequer vestirmos a nossa roupa casual, para irmos para a festa de encerramento do festival, que se realizou na escola-sede, "Beykoz Doga". Foi então, que trocámos de roupa, dentro da carrinha e usufruímos de alguma tranquilidade.

Fiquei fascinada com aquele espaço enquanto intuição escolar, pois na mesma área, nomeadamente, uma espécie de herdade, além do edifício em si, existia um mini jardim zoológico, rodeado por um bosque e uma horta, com cascatas e riachos, uma zona de acampamento e um espaço para lanches e piqueniques, continha ainda, três piscinas, um campo de basquete e de futebol (lugar onde decorreu a festa), e um

hipódromo, rodeado de estábulos e de lindos cavalos, tudo para usufruto e para um bom desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e também, familiares dos mesmos. Doga, nome estendido a todas as escolas, significa "natureza", e os turcos prezam muito esse aspecto.

A festa compreendeu comes, beberetes e muita música. Foram aqui, ainda, distribuídos os certificados de participação no intercâmbio e revelados os vencedores do concurso de Artes, o qual não participámos, pela entrega tardia do regulamento.

Os respectivos amigos dos nossos alunos também partilharam connosco este momento, e foi neste local o ponto de encontro com os pais, mais uma vez para conversação, instante em que recebemos (professores) um convite, por parte de um dos pais turcos, para visita a sua casa durante o fim-de-semana que se aproximava.

Ao final do dia, os alunos foram seguindo para as suas casas, e nós seguimos para o hotel, para o tão esperado e merecido descanso, parecia que este dia nunca mais tinha fim, tudo aconteceu a um ritmo alucinante e surreal.

No dia 24 de Abril, nós professores, já recuperados e sem programas para cumprir, devido ao facto de ser fim-de-semana e de os alunos estarem com as respectivas famílias, aventurámo-nos num passeio pelo comércio tradicional, na zona onde o hotel estava instaurado. Nessa mesma manhã recebemos um telefonema dos "pais" de um dos nossos alunos, a confirmar o convite e a estabelecer uma hora em que nos ia buscar ao hotel, pois fora da programação da escola, a deslocação era ao nosso critério.

O dia foi destinado especialmente às crianças, e já com a família turca, constituída por quatro elementos, nomeadamente, pelo senhor Bulent e sua esposa Ferda e pelos seus filhos Berk e Ipack, visitámos um parque de diversões, um ringue de patinagem no gelo, instalado num dos centros comerciais da cidade, local onde ainda, assistimos a um filme de animação produzido em quinta dimensão e lanchámos. Entretanto convidaram-nos a ir a sua casa, pois tinham uma refeição tradicional da Turquia que nos queriam proporcionar. Foi muito simpático da parte deles, eles próprios afirmavam que queriam que nós experimentássemos a hospitalidade turca, e assim foi. Passámos a restante tarde e toda a noite em sua casa, a partilhar conhecimentos e aspectos culturais. Foi um dia muito agradável e ao contrário do dia anterior, calmo e tranquilo, ficámos muito gratos aquela família, pelo dia que nos propiciaram.

No dia 25 de Abril, também por nossa conta, decidimos explorar a zona europeia de Istambul, visto estarmos instalados na zona asiática, com a finalidade de visitarmos as grandiosas mesquitas, e para tal, aproveitámos o barco "Eminonu" que atracava perto do hotel, para fazer a travessia do rio Bósforo. Auxiliados por um mapa e um guia turístico foi fácil chegar ao destino. Fiquei extasiada e arrebatada com toda aquela cor e cultura envolvente nas ruas mais tradicionais da cidade. Visitámos então, a Mesquita de Santa Sofia e a Mesquita Azul. Fiquei fascinada pela grandiosa construção arquitectónica bizantina da Aya Sophia e por todos aqueles arremessos decorativos, como, mosaicos, colunas e esculturas em mármore, que revelam uma minuciosidade extraordinária, mas ainda fiquei mais deslumbrada com toda a esfera emotiva que envolvia a Mesquita Azul. O seu magnífico exterior constituído por seis minaretes é

equivalente ao seu sumptuoso interior e apesar de envolver uma decoração do ponto de vista artístico, menos exuberante e menos excêntrica por assim dizer, envolta por belos mosaicos azuis de Izmir, não deixa de ser tanto ou mais interessante pela sua atmosfera, especialmente, caracterizada pela conotação religiosa. Conseguimos assistir a todo o procedimento da oração turca, e foi de facto, das experiências mais incríveis e mais inesquecíveis que tive até hoje. De seguida, tentámos visitar o famoso Grande Bazar, tentativa em vão, pois o edifício encontrou-se encerrado, por ser domingo. Passear e explorar todas aquelas avenidas e lugares espantosos, foi uma experiência espectacular e um dia muitíssimo agradável.

No dia 26 de Abril, segunda-feira, pelo início da manhã os professores turcos foram buscar-nos ao hotel e fomos assistir ao ensaio geral do espectáculo/concurso de dança entre as escolas Doga, que aconteceu no dia seguinte.

Este ensaio realizou-se num espaço que tem como finalidade receber professores e alunos em ocasiões especiais, tais como, espectáculos, festas, jantares, conferências, etc. e intitula-se de "Zubeyde Hanim Ogretmeneui". Fiquei muito surpreendida com o nível de qualidade desta rede de escolas, no entanto, para existir toda esta qualidade é necessária uma excelente gestão, principalmente a nível económico. Em Portugal é quase impossível a existência de um edifício somente para tal efeito, exclusivo da própria escola. Se for ponderada a concretização de uma festa, a mesma realizar-se-á no polivalente ou no ginásio da mesma. É de facto admirável o tipo de sistema e de economia que esta rede de escolas possui.

Da parte da tarde fomos almoçar com os nossos alunos, à cantina da escola, pois estes últimos foram assistir às aulas dos colegas, e após o almoço os professores turcos levaram-nos a conhecer o jardim "Çamlıca", penso que muito prestigiado em Istambul, pelas suas enormes e lindíssimas tulipas.

Depois do passeio, voltámos à escola, os nossos alunos foram, então, encontrar-se novamente, com as respectivas famílias, nós (professores) bebemos um chá com alguns professores turcos e regressámos ao hotel. Mais uma vez foi a carrinha da escola que nos levou ao hotel, mas desta vez, fomos com uns tantos professores, pois todas as escolas Doga, retêm imensas carrinhas exclusivas para a deslocação dos alunos e professores. Ali os docentes não tem de conduzir, nem de garantir a própria deslocação, é a própria escola que se assegura disso. Nesta filial, existem cerca de nove carrinhas que após o horário de expediente se dividem por zonas e vão deixar os professores às suas casas. Numa cidade grande como Istambul, penso que é uma boa solução, para além de ficar mais económico para os professores, este factor contribui para o decréscimo da poluição do meio ambiente.

No dia 27 de Abril, retomámos à escola uma vez mais, mas desta vez para assistir às aulas de alguns professores, nomeadamente, de Língua Inglesa, foi uma pena não termos conseguido assistir a uma aula de Artes, mas nesse dia não constava do horário. O sistema de ensino é similar ao nosso, os tempos de aula (40 minutos) e o número de alunos por turma é idêntico, no entanto, as salas estão melhor equipadas. Ao contrário do que sucede em Portugal, em que as salas são denominadas por números ou letras, em que o horário define qual a sala onde vai acontecer a aula, na

Doga todas as salas são nomeadas de acordo com as turmas, isto é, cada turma tem apenas uma sala de aula, ou seja, um espaço comum, onde todas as disciplinas são leccionadas, à excepção das salas de Artes, Música e Educação Física. Todas elas são portadoras de quadros interactivos e de alta tecnologia para um bom funcionamento da mesma, assim, como cacifos individuais, para os alunos guardarem materiais pessoais. Outro aspecto que considerei curioso teve a ver com a indumentária que os docentes vestem dentro do ambiente da sala de aula. Todos eles se vestem a rigor para as suas aulas, por exemplo, os homens leccionam de fato e gravata, enquanto que as mulheres usam saltos altos e se maquilham. Assim que termina o horário de expediente, todos eles alternam de roupa na própria escola, para um estilo mais informal e casual. Na Turquia, a aparência física de um docente é muito valorizada, talvez para impor determinado respeito e disciplina dentro da sala de aula, pois a disciplina, foi um dos factores que me despertaram de imediato uma certa atenção. Todos os alunos, além de crianças, são muito disciplinados e muito educados, e observam a profissão de docente com muito respeito, o oposto do que acontece, muitas vezes, no sistema de ensino nacional.

Da parte da tarde, após o horário de expediente dos professores turcos, percorremos uma das avenidas mais famosas de Istambul, "Istiklal Caddesi (Beyöglu)". Local onde fizemos algumas compras e visitámos a Igreja ortodoxa de Santo António. Posteriormente ao passeio, fomos assistir ao concurso de dança entre todas as escolas Doga, que se prolongou até ao anoitecer. Neste espectáculo todas as escolas tinham de executar duas performances, uma de dança tradicional e outra de dança moderna. Todo o espectáculo decorreu num enorme auditório, que abarrotou por completo, foi apresentado por um profissional de um canal televisivo muito conhecido na Turquia, que foi convidado por ter estudado na Doga e continha ainda, um júri constituído por dez elementos, cinco que avaliaram a componente técnica da dança tradicional e outros cinco, a originalidade da dança moderna. Todos os elementos do júri eram pessoas bem posicionadas na sociedade, no que diz respeito a estatutos profissionais. O espectáculo foi de facto muitíssimo bom, não tenho palavras para descrever, penso que temos muito que trabalhar para chegar aquele alto nível de qualidade, e estamos a falar de crianças.

No dia 28 de Abril, ficámos por nossa conta (professores), pois estavam programadas na escola, actividades como "a caça ao tesouro", em que os alunos portugueses e turcos formaram equipas.

Mais uma vez nos dirigimos à zona europeia, através do barco "Eminonu" e desta vez, conseguimos visitar o tão afamado Grande Bazar, com o intuito de comprarmos algumas lembranças. O Grande Bazar, em turco "Kapalicarsi", ou seja mercado coberto, abrange cerca de 5.000 lojas. Aquele espaço é realmente incrível, é enorme e com disposição labiríntica, decorado com todo o tipo de comércio, desde jóias, especiarias, tapeçarias, vestuário, antiguidades, elementos tradicionais decorativos, cafés e restaurantes, saunas e pequenas mesquitas, tudo o que se possa imaginar, é formidável.

No dia 29 de Abril, último dia de viagem, fizemos o check-out do hotel e deixámos as nossas bagagens na escola, com o objectivo de levar os nossos alunos a conhecer a zona europeia. Para visitar certos monumentos, dividimo-nos por grupos, pois alguns alunos já tinham visitado alguns deles com as respectivas famílias, mas outros não. Desta forma, estes últimos foram os próprios a escolher os monumentos que queriam visitar, um dos grupos visitou, então, a Mesquita Aya Sophia e outro, pelo qual eu e o meu colega de estágio ficámos responsáveis, o Palácio Topkapi, que significa "porta do canhão". Mais uma vez, uma construção fascinante e exuberante na sua essência. Este palácio circundado por jardins e fontes, está dividido por salas temáticas, onde estão expostos diversos objectos em ouro e pedras preciosas pertencentes outrora a sultões que lá residiram, tais como, tronos, talheres, conjuntos de chá, berços, cerâmicas, roupas e relíquias consideradas divinas para os muçulmanos, tais como, fios da barba, a marca do pé, o bastão e arca do profeta Maomé. É também, um espaço magnífico. Posteriormente, visitámos também o Grande Bazar, para que os miúdos adquirissem algumas lembranças. Repetidamente dividimo-nos em grupos, mas desta vez em pequenos grupos, pois a probabilidade de nos perdermos no meio daquele labirinto era muita, felizmente tudo correu da melhor forma possível. O mesmo não se pode afirmar, relativamente à passagem pelas ruas enraizadas no centro de todo o comércio tradicional da cidade, que torneiam o Grande Bazar, e em que nenhum guia turístico faz referência, ou seja, só nos foi possível passar por lá, por termos os professores turcos como guias, que conhecem bem a cidade. Este é um outro tipo de mercado, diferente do Grande Bazar, mais corriqueiro. Fiquei com a sensação que o mercado coberto do Grande Bazar subsiste para negociantes possuidores de alguns bens materiais e que possam pagar o aluguer das lojas, e destina-se, principalmente, a turistas, enquanto, que este mercado pelo qual circulámos, esboçado por bancas nas extensas ruas, persiste para comerciantes mais pobres e para a própria população turca, embora uma população mais pobre. É um mercado de muito difícil acesso, posicionado nas interiores ruas de Istambul, estava de tal forma apinhado de pessoas, que nos perdemos dos nossos guias por breves momentos e para que tal não acontecesse novamente, foi necessária a criação de uma "corrente humana". Após esta exploração de monumentos, ruas e comércio, voltámos à escola para deixar os nossos alunos à responsabilidade das famílias turcas, pois necessitavam de acomodar as bagagens e de descansar para a viagem de retorno. Nós (professores), como já tínhamos o check-out do hotel consumado, passámos a restante tarde e início de noite num centro comercial, local onde jantámos. Depois seguimos para casa de uma das professoras turcas, Gulsah, que nos cedeu a sua casa para passarmos as restantes horas até ao voo, de certa forma acomodados. Gulsah, seu marido e ainda a Burcu, foram muito amáveis, acolheram-nos com muita boa vontade e ainda nos serviram a ceia e um chá. Passámos estas últimas horas a conversar e a partilhar experiências profissionais e pessoais. Pelas 2h00 na madrugada do dia 30 de Abril, encontrámo-nos na escola com todos os alunos, recolhemos todas as bagagens, despedimo-nos das famílias e agradecemos a sua hospitalidade, e dirigimo-nos por fim, ao aeroporto, ainda com os professores turcos intervenientes no

projecto. Despedimo-nos com muito carinho, também dos professores, e pelas 4h00 fizemos o nosso check-in. Pelas 5h55 partimos via Frankfurt, onde fizemos a escala de regresso, e pelas 9h25 seguimos para Lisboa, local onde aterrámos perto das 12h00 da manhã.

De toda a Prática de Ensino Supervisionada amplificada ao longo deste ano lectivo, este projecto de intercâmbio e todo o procedimento incrementado até à concretização da viagem, foram, para mim, das experiências mais gratificantes e mais marcantes quer a nível profissional, quer pessoal. Profissional porque ganhei competências e capacidades de estratégia, que são necessárias para desenvolver um projecto desta amplitude, e pessoais, porque reforcei ao longo de todo o processo, laços afectivos com os alunos e com ambas as professoras que nos acompanharam, pois são pessoas que eu estimo muito, com as quais aprendi imenso e tenho um enorme respeito, e ainda, porque contactei com uma cultura completamente diferente da nossa.

Concluo, então, que não se aprende apenas a exercer a profissão docente dentro de uma sala de aula. Este tipo de envolvimento, que extravasa essas quatro paredes, é muito importante, não só para o nosso crescimento profissional/pessoal, mas também, e acima de tudo para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos na partilha e conhecimento de outras culturas.

E – Participação na Escola

1. Clube de Artes

No início da PES, em reunião com ambos os núcleos de estágio, respectivos professores/cooperantes e professora Madalena Caçoilas, coordenadora do Grupo de Educação Especial da escola, foi-nos proposta a colaboração no desenvolvimento de actividades no âmbito das expressões artísticas, com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), a qual intitulámos Clube de Artes, inserida como actividade extra-curricular, proposta que aceitámos de imediato.

Foram-nos facultados os processos dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, facto que promoveu uma conversação, nomeadamente, sobre todos os problemas que afectam estes alunos, não só a nível psico-motor, mas também, a nível familiar.

Seguidamente, a professora Madalena Caçoilas, fez uma breve exibição de alguns projectos de antigos alunos estagiários, e ainda, fomentou alguma informação sobre os Direitos da Criança, e respectiva semana de comemoração desses mesmos direitos, temática que considerámos de extrema relevância abordar dentro da nossa prática de Clube de Artes.

Foi-nos ainda, dado a conhecer o Projecto "Concurso Escola Alerta! 2009/2010: Acessibilidade a Todos" (consultar Anexo Nº 1), e consequentemente, proposta a participação com estes alunos neste concurso, actividade que acabámos por pôr de parte devido à incompatibilidade de horários e disponibilidade, mas ainda assim, que tivemos em consideração na construção do nosso projecto, nomeadamente, os seus princípios base.

Foi através destes princípios e com base na experiência que eu e o meu colega de estágio tivemos a nível académico com a APPACDM em anos anteriores, que ponderámos e nos dedicámos muito a este projecto, que designámos "O Sentir dos Sentidos".

Ainda antes de delinear este projecto fizemos uma investigação e uma recolha de dados sucinta, objectiva e esclarecedora sobre tudo o que rodeia as Necessidades Educativas Especiais (consultar Anexo Nº 1), para termos conhecimento da problemática, ainda que de forma teórica, antes de iniciarmos algum tipo de trabalho com estes alunos.

Após toda esta pesquisa, construímos o projecto "O Sentir dos Sentidos" que se desenvolveu ao longo do período de PES, no Clube de Artes, e que apresentámos aos professores de Educação Especial.

"O Sentir dos Sentidos"

Fundamentação

Cooperação e Inclusão

A aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos. Grupos que se organizam na base das diferenças dos seus membros e que recorrem a uma diversidade de actividades, formas e contextos sociais de aprendizagem, para ajudar os alunos a, activa e solidamente, critica e reflexivamente, construírem e aprofundarem a sua própria compreensão do mundo em que vivem. Neste sentido, todo este processo educativo tem como enfoque e preocupação - a inclusão -, de forma, a contribuir para uma actividade de construção do indivíduo no contexto em que se insere, desenvolvendo, ainda, competências e conhecimentos que lhe permitam compreender o papel que o mesmo tem na sociedade e de forma a melhor entender a construção da sua identidade.

Considerando a população escolar que cresce cada vez mais de forma heterogénea e tendo em conta o aumento significativo de estudos realizados no âmbito da aprendizagem cooperativa, é surpreendente o número de professores que nos dias de hoje continuam a utilizar práticas de ensino ultrapassadas de carácter individualista e competitivo, continuando as nossas escolas, conseqüentemente, a ser dominadas por esta cultura essencialmente competitiva e individualista.

Colocar alunos em contextos separados de aprendizagem, na base do apoio assegurado somente por professores de educação especial, é quase como que negar a esses alunos a oportunidade de poderem interagir com os colegas e nesse contexto desenvolverem competências pedagógicas e sociais que só estes momentos proporcionam.

Esta marginalização e afastamento dos alunos, justificada pelas suas incapacidades, limitações ou menores competências, acentua o cariz de dualidade dentro do sistema educativo, que distancia evidentemente, o *sistema de educação regular* do *sistema de educação especial*.

Desta forma, torna-se urgente reduzir as discrepâncias e contradições, entre as práticas e políticas organizacionais de carácter individual e competitivo, que muito dificilmente respondem com sucesso e qualidade às exigências de uma escola para todos, enfatizando e criando formas de organização escolar onde predomine a cooperação entre professores e alunos (do sistema de educação regular e de educação especial), prevalecendo o espírito de reciprocidade das relações de ajuda e apoio, que assegurem uma participação activa de todos os alunos na construção dos seus próprios saberes.

A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na escola regular, seja qual for a razão dessas necessidades, é um processo altamente complexo. Múltiplas barreiras se podem colocar à aprendizagem e participação destes alunos. A construção de um clima afectivo positivo nas interacções entre alunos, face à crescente heterogeneidade da população escolar, exige cuidados e condições próprias, uma atenção especial à ocorrência de mecanismos de rejeição e discriminação, de preconceitos sociais e culturais, que de alguma forma, limitem uma mais plena participação dos alunos nas actividades escolares, e uma forma de combater todos estes aspectos fundamenta-se na aprendizagem cooperativa.

Segundo, Leitão (2006), investigadores como D. e R. Johnson, Slavin, Kagan e muitos outros, concluíram que a aprendizagem cooperativa promove o desempenho académico e a integração social dos alunos com deficiência. Assim sendo, os mesmos consideram que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia que promove e facilita a inclusão de alunos com deficiência.

Arte na Educação Escolar

Existem diferentes teorias de que a arte pode contribuir para o desenvolvimento estético e crítico dos alunos, nomeadamente, no que diz respeito aos seus processos de produção e apreciação artísticas. São teorias que incorporam o relacionamento com as práticas e o acesso ao conhecimento da arte, mas sem a exigência de se atingir uma verdade única. O próprio conceito de arte tem sido alvo de variadíssimas interpretações ao longo da história: arte como técnica, materiais artísticos, lazer, processo intuitivo, libertação de impulsos reprimidos, expressão, linguagem, comunicação, etc.

Para Fusari e Ferraz (1991) a concepção de arte que pode auxiliar na fundamentação de uma proposta de ensino e aprendizagem artística e estética, é a que aponta para *uma "articulação do fazer, do representar e do exprimir"*.

Para Cassirer, citado por Novaes (1972):

A arte deve ser percebida não como mera reprodução de uma realidade acabada, mas como o encontro da realidade descoberta, que é comunicada de uma forma simbólica. A arte tornou-se numa maneira de o homem se relacionar com o mundo, de descobrir novas formas de expressão, de criar linguagens adequadas ao próprio sentido da comunicação que pretende atingir, de satisfazer o potencial que tem de

criar, obtendo a sua actualização como pessoa e contribuindo para a transformação da realidade. (p.7)

Isto é, a arte tornou-se imprescindível na representação do mundo cultural e seu respectivo significado, é fruto da imaginação e da interpretação, é ainda, expressão de sentimentos e de energia interna, em suma, é conhecimento do mundo.

Desta forma, pode afirmar-se que a arte possui uma função indispensável na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos factores essenciais à humanização. A arte constitui, portanto, uma manifestação da actividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhece-lo.

Arquimedes Santos (1989) afirma existirem várias respostas para a fundamentação e aplicação das artes no ensino, nomeadamente:

O desenvolvimento harmonioso do ser humano, que procura criar um equilíbrio entre as funções vitais e psíquicas no que respeita ao desenvolvimento da personalidade; no apuramento da sensibilidade e da afectividade, sabendo-se que as actividades artísticas e expressivas têm a primazia neste campo específico; no aproveitamento em outras disciplinas escolares, permitindo a intensificação e o alargamento do cognitivo; no equipamento experimental para uma vivência artística, que tem como propósito o despertar do potencial artístico de cada um e o enriquecimento expressivo na formação artística, salientando a beneficência nas vivências das expressões artísticas na escola, para um maior enriquecimento pessoal como artista. (p.24)

Deste modo, tal como Francine Besth, citado por Ferraz e Fusari (1991), referiu "...mais do que qualquer outra actividade de despertar, a educação artística faz intervir a totalidade da pessoa: inteligência, sensibilidade, afectividade, são integradas no acto de criação ou no acto de contemplação" (p.13).

Rematando, todos estes elementos mobilizadores da arte devem manter-se constantemente presentes como um saber a ser apreendido pelos estudantes ao longo do processo escolar.

Actividades Artísticas e os Alunos com NEE

No que diz respeito a indivíduos com NEE, Ayala (2003) afirma que a arte ou a prática de actividades artísticas permitem-lhes não só exprimir os seus sentimentos, como comunicar com os demais, propiciando, ainda, momentos em que se dão conta das suas capacidades, adquirindo uma maior confiança em si mesmos e desenvolvendo as suas personalidades.

Além do que já foi referido, as actividades artísticas são também, um suporte ou um modo de sensibilizar a opinião pública, uma forma de transmitir uma imagem positiva destas crianças com limitações. Por exemplo, ver uma exposição de pintura, assistir a uma peça de teatro realizada por estes alunos, é uma forma de demonstrar as suas capacidades.

Favorecer a criatividade através das actividades artísticas, significa fomentar o desenvolvimento humano. Não podemos reprimir pessoas com incapacidades ou com algumas limitações de desfrutarem da nossa cultura, da literatura, da música e da arte.

Segundo Ayala (2003) "A discapacidade está nos outros, que não sabem valorizar a verdadeira capacidade" (s.p.), então, cabe a nós, professores/educadores proporcionar a esses alunos situações necessárias para este desenvolvimento humano, não podemos ser profissionais fechados a esta condição.

Kellog, citada por Ayala (2003) destaca que o professor/educador deve dar prioridade a actividades criativas que desenvolvam a criatividade em detrimento da execução técnica. Para a autora, o professor/educador deve potenciar a própria sensibilidade para captar os valores que este envolvimento pode oferecer, tais como, a harmonia, beleza, bondade, etc. Deve igualmente, criar um ambiente de empatia, deve colocar-se na situação em que estes alunos se encontram e deve desenvolver a sua capacidade de compreensão e conhecimento das necessidades dos seus alunos, assim como, o nível das experiências que estes possuem.

Concluindo, não existem respostas para todas as perguntas, mas sim soluções que se devem usar e aplicar para um maior desenvolvimento dos alunos e das suas capacidades criadoras.

Os Cinco Sentidos

Observamos o mundo através dos nossos múltiplos sentidos, ou modalidades de sensação. Segundo Mueller (1966) por vezes aludimos aos nossos sentidos como as nossas "avenidas para o mundo", pois o único processo de que dispomos para responder ao mundo exterior, é através da informação recebida e manobrada pelos nossos sistemas sensoriais. Este facto colocou a Psicologia Sensorial num lugar único da história da ciência, pois a partir deste momento o homem iniciou a formulação de leis sobre os eventos físicos que ele podia observar, surgiu a preocupação e o estudo do que acontece no nosso mundo.

Imaginemos uma artista cantando: se fecharmos os olhos, a canção continua mas já não podemos dizer se a cantora é loura ou morena; se a visão é mais agradável do que a audição, podendo reabrir os olhos e tapar os ouvidos com os dedos. Na maioria dos casos, é fácil separar os canais sensoriais da visão e da audição, ainda assim, alguns dos outros sentidos não são assim tão fáceis de separar. Por exemplo, o paladar e o olfacto estão intimamente ligados, pelo que, obstruir as narinas ou estar constipado resulta em perdas de paladar.

Para cada um dos sentidos, possuímos órgãos sensoriais especializados que processam a actividade fisiológica, graças a uma classe de energia física ou estímulo. Esta acção resultante ou reacção, permite detectar ou discriminar a presença ou ausência dessa energia física que produz a correspondente experiência. Assim, embora possamos dizer que o Sol está bastante intenso pela forma como bate na pele dos nossos ombros, graças ao calor que sentimos, o olho é imensamente mais sensível à presença ou ausência da energia luminosa do que qualquer outra parte do corpo, e só a reacção

do olho produz a experiência de luminosidade ou escuridão. Porém, podemos dizer muito mais do nosso mundo para além de se encontrar iluminado ou escuro, ruidoso ou silencioso.

Dentro de cada sentido existe um conjunto de órgãos sensoriais que podem fazer inúmeras observações diferentes. Por exemplo, as diferenças entre qualidade e quantidade parecem repetir-se em várias combinações nos objectos que observamos à nossa volta – qualidades como “azul”, “vermelho”, “frio”, “duro”, etc. Perceber que a energia luminosa é o estímulo físico para a observação de “luz” contra o “escuro”, e que o olho é um órgão sensorial receptivo, importante para a compreensão da função de cada órgão sensorial, ainda assim, é fácil a sua compreensão. Mas descobrir os estímulos físicos e o equipamento anatómico responsáveis pelas diversas observações que podemos fazer dentro de cada modalidade de sensação, é algo que apresenta problemas muito mais provocantes e fundamentais.

Visão

O olho humano é uma das inúmeras estruturas mais complexas de todo o corpo humano. As camadas neurais do olho humano são um prolongamento do cérebro, estas possuem uma complexa estrutura que irá transmitir até às diversas partes do cérebro.

A luz entra no olho pela *córnea*, atravessa uma matéria viscosa denominada *humor aquoso*, depois cruza a *pupila*, uma abertura formada pelas estruturas musculares chamadas *íris*. A luz prossegue do *crystalino* para o chamado *humor vítreo*, e finalmente atinge diversas camadas de tecido, colectivamente designadas pela *retina*. Estas camadas retinianas contêm células sensoriais para a visão e um elaborado sistema de tecido nervoso que inclui as *células ganglionares*, cujos *axónicos* compõem as fibras do *nervo óptico* e da faixa óptica.

Audição

O sistema auditivo é dividido em três partes: o ouvido externo, o ouvido médio e o ouvido interno. A membrana do tímpano (ou tambor) separa o ouvido externo do médio, a janela oval na base do estribo separa o ouvido médio do interno. Os tipos de estímulos que associamos ao ouvido, incluem sons tais como a fala, as notas musicais e os ruídos. Esses sons produzem alterações relativamente rápidas na pressão de ar e muitas das mudanças de pressão que ouvimos, quando analisadas em detalhe, têm um carácter oscilatório. Estas mudanças de pressão, resultam de quando articulamos um som de vogal, como *a* ou *i*, ou quando tocamos um *dó* num clarinete ou num violino, são cíclicas. A intensidade de tais sons resulta da natureza oscilatória ou repetente das mudanças de pressão. Estamos assim aptos a identificar que um *dó* no clarinete ou no violino tem a mesma intensidade sonora, porém, que provém de diferentes instrumentos musicais. O estudo do desenvolvimento da nossa percepção auditiva permanece relativamente desfalcado de informações, quando comparado ao conhecimento adquirido a respeito do desenvolvimento da percepção visual.

Um pesquisador ao apresentar um som, ora do lado direito, ora do lado esquerdo, a um recém-nascido, observou para que lado este voltava a cabeça, concluindo, então, que nunca se voltou para o lado "errado", orientando-se para a fonte sonora com bastante exactidão.

Paladar

Para a Psicologia Sensorial uma das suas maiores preocupações, continua a ser descobrir uma apropriada linguagem descritiva. E em parte alguma, esse problema parece ser mais evidente do que no paladar e no olfacto. Para estes sentidos, os estímulos são moléculas complexas, e o estudo deste processo em que as moléculas afectam as células sensoriais nos leva para áreas da Química, Física e Biologia. Infelizmente, aquilo a que nos referimos como o paladar no nosso quotidiano, é de verdade um misto de várias modalidades. Quando falamos do gosto do café ou da banana, estamos realmente incluindo o cheiro e o tacto, além do paladar. Inúmeras substâncias que consideramos como tendo gostos caracterizadamente distintos, como café e limão, seriam difíceis de discriminar sem os seus aromas associados. Em virtude dessa interacção bastante comum é importante no trabalho experimental sobre cada uma das modalidades, controlar as possibilidades de confusão.

A primeira fase do nosso sistema sensorial para o paladar consiste num conjunto de células denominadas *papilos gustativas*. Cada *papilo* é um cacho de duas a doze células separadas, constituído por diversas fibras sensoriais que transmitem informações ao cérebro.

Olfacto

A região sensível à recepção dos estímulos é uma área de várias centenas de milímetros quadrados situada nas superfícies superiores da cavidade nasal. Esta área contém células sensoriais densamente agrupadas, num número aproximado de 100.000 por milímetro quadrado. Como a superfície cobre várias centenas de milímetros quadrados, o número total de células olfactivas no homem é, talvez, da ordem dos dez milhões de células. Foi calculado que o coelho conta, aproximadamente, 100 milhões de células sensoriais olfactivas.

Uma das características dos estímulos olfactivos são as substâncias voláteis que surgem no estado gasoso. Quando um material odoroso, como um perfume, é aplicado directamente no seu estado líquido, nas áreas sensíveis do nariz, o odor é difícil de ser detectado. Foi calculado que somos sensíveis a milhares de materiais vaporosos, sendo muitos deles complexos compostos orgânicos. O desenvolvimento da percepção olfactiva e gustativa é pouco conhecido. Sabe-se que recém-nascidos têm a capacidade de localizar a fonte de odores agradáveis e desagradáveis, uma vez que se voltam para os primeiros e tentam desviar-se dos segundos. Isto demonstra que ao nascer, o bebé já vem equipado com capacidades perceptivas relativamente bem desenvolvidas e que, certamente, desempenham um papel importante na sua sobrevivência.

Tacto

Quando um objecto faz pressão contra a pele com intensidade suficiente, dizemos que o sentimos, e esta experiência é bastante diferente dos demais sentidos. As categorias de estímulos a que a pele reage são inúmeras, as coisas podem parecer ásperas ou macias, quentes ou frias, vibratória ou estáveis.

Segundo Alpern (1920), um sistema importante que fornece informações a respeito da orientação e dos movimentos do corpo é o tacto e a cinestesia. Os estímulos tácteis são aqueles que deformam a pele ou movem os fios de cabelo que ela contém. Estímulos cinestésicos deslocam ou deformam o tecido subjacente à pele: o tecido conjuntivo, ossos, tendões, e as cápsulas das juntas. O termo *cinestesia*, deriva de um termo grego que significa movimento, indica o relacionamento deste sistema sensorial com mudanças no comprimento dos músculos. Consideramos o tacto e a cinestesia ao mesmo tempo, pois muitas vezes a relação deles com o comportamento é muito semelhante, e os impulsos nervosos vindos de ambos os conjuntos de receptores seguem caminhos aproximadamente iguais.

Mesmo nos tempos que decorrem, são poucos os conhecimentos dos efeitos na privação de estimulação táctil, Tiedemann (1985). De entre os vários trabalhos dedicados ao assunto, um estudo relata que um chimpanzé, que durante dois anos e meio não teve estimulação táctil normal, não aprendeu a discriminar um toque da mão direita, de um toque da mão esquerda.

Um animal sem estas restrições executaria tal tarefa facilmente. Sabe-se no entanto que, nos finais do séc. XIX e início do séc. XX, quase todas as crianças com menos de um ano de vida, encaminhadas para orfanatos morriam, de um doença conhecida como "marasmo", que tem como causa a falta de manipulação, de estimulação táctil, como carícias e contacto físico, e estimulação cinestésica, resultante do emalo e do carregar no colo. A carência deste tipo de estimulação produz modificações consideráveis nas células nervosas, glândulas e músculos.

A Arte e os Cinco Sentidos

Segundo Polster (1973), a psicoterapia pode ajudar a preencher a lacuna entre as experiências sensoriais básicas da pessoa e as experiências superiores derivadas das sensações. Actualmente a identificação dessas sensações básicas tornou-se cada vez mais difícil devido às complexidades da nossa sociedade.

Rhyne (1973) nas suas sessões de psicoterapia conduzia "experiências terapeuticamente orientadas", em que os pacientes trabalhavam com materiais artísticos para criar formas de arte "como um meio de se tornarem conscientes de si próprios" e daquilo que os envolvia.

Aplicar os sentidos na arte, é trabalhar para a realização do máximo de oportunidades, para a criação e apreciação da arte, assim como, tornar a arte e a cultura acessível a todos os cidadãos. "Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam." (Declaração Universal dos Direitos do Homem - Artigo 27).

Definição do Projecto – Clube de Artes

Na primeira reunião com a professora de Educação Especial, Madalena Caçoilas, sobre a realização do Clube de Artes, foi-nos dado a conhecer diversos projectos anteriormente desenvolvidos. No meio de tantos, surgiu um que nos despertou algum interesse, nomeadamente, o projecto Escola Alerta – acessibilidades a todos!, que vai de encontro com alguns aspectos que consideramos importantes a desenvolver. “Informar e sensibilizar a opinião pública a favor da não discriminação das pessoas com deficiência ou incapacidade, bem como combater as barreiras arquitectónicas e comportamentais que criam obstáculos à sua integração e participação”, são alguns deles.

Criámos, assim, um pequeno projecto de inclusão, através da utilização da aprendizagem cooperativa, revelando espírito de reciprocidade das relações de ajuda e apoio e onde todos contribuímos para a construção de uma educação pela Arte – professores, alunos, auxiliares da Sala das Cores/UAM (Unidade de Apoio à Multideficiência) e do ensino regular.

Pretendemos com este projecto, além de uma construção de identidade e de saberes, sensibilizar a opinião pública, através da participação activa na comunidade escolar, de forma a que os alunos compreendam o papel que exercem dentro da sociedade. Para que tal acontecesse, foram construídas no âmbito do Clube de Artes, peças sensoriais, isto é, peças que tinham como objectivo estimular os sentidos através da utilização de diversos materiais que despertassem os mesmos. Tudo isto, não esquecendo o lado criativo e artístico como fio condutor de sucesso para os objectivos propostos. Estas peças construídas no contexto do Clube, além de terem tido como propósito a dinamização de uma actividade na comunidade escolar – “O Sentir dos Sentidos”, foram ainda, expostas na extensão do seminário “Caminhos a Percorrer... no Sentir de uma Escola”, que se realizou no dia 17 de Março de 2010, na Direcção Regional de Educação do Alentejo de Évora.

Objectivos e Aprendizagens Relevantes

- Desenvolver a aprendizagem cooperativa entre alunos, professores e auxiliares;
- Desenvolver do espírito de inter-ajuda, solidariedade e partilha de conhecimentos;
- Entender os cinco sentidos e consciencializar para a ausência dos mesmos;
- Desenvolver a responsabilidade individual e colectiva na construção de uma actividade para e com a comunidade escolar;
- Desenvolver uma mentalidade crítica em relação à sociedade que reprime e oprime pessoas consideradas limitadas a favor da inclusão das mesmas;
- Desenvolver competências artísticas e expressivas;
- Desenvolver a percepção sensorial.

Definição das Actividades Plásticas

Peça tridimensional sensorial (consultar Anexo Nº 2, figs. 33 a 40): Esta peça foi desenvolvida durante três sessões de 90 minutos, com o objectivo da mesma ser utilizada na dinamização de uma actividade durante a semana dos “Direitos da Criança”, especificamente no dia 19 de Novembro, no polivalente da escola. Esta actividade teve como objectivo primordial, contribuir para as boas práticas da Educação Inclusiva. Durante o desenrolar de toda a performance pretendeu-se que os alunos usufruíssem de um jogo lúdico, através da percepção táctil de diferentes texturas e materiais, isto, na procura de diferentes objectos, a fim de que fossem facultados momentos de reflexão sobre o que é ser cego, e consequentemente, o que são as barreiras ultrapassadas por estas pessoas no dia-a-dia.

Esta peça foi construída a partir da reutilização de uma escultura em ferro, que nos foi oferecida por um colega de curso para este propósito. Esta foi revestida com diversos materiais, de forma a obtermos diversas texturas, alguns propostos e recolhidos pelos alunos.

Propostas de logótipo (consultar Anexo Nº 2, figs. 41 a 48): Esta actividade foi realizada durante três sessões de 90 minutos. Pretendeu-se a elaboração de várias propostas de logótipo para este pequeno projecto inclusivo “O Sentir dos Sentidos”, nome sugerido por uma das alunas durante uma conversa sobre o mesmo.

Para tal foram recolhidas imagens dos cinco sentidos, retiradas de revistas e jornais, com a finalidade de se construírem composições através da colagem. Durante a edição das imagens em suporte digital, realizadas posteriormente pela professora/orientadora Maria João Machado, que esteve sempre a apoiar-nos no Clube de Artes, surgiu a ideia de estas composições serem todas elas utilizadas, mas agora com outro fim. Ou seja, adaptámos estas composições para a realização de pin’s, que foram vendidos durante o seminário “Caminhos a Percorrer... no Sentir de uma Escola”, de forma a angariar fundos para materiais necessários à Sala das Cores/UAM (Unidade de Apoio à multideficiência).

Cartões de Natal (consultar Anexo Nº 2, figs. 49 a 56): Os cartões de natal foram feitos numa sessão de 90 minutos, através da técnica do marmoreado. O resultado desta técnica foi depois revestido a cartolina, com janelas em forma de elementos natalícios. Estes cartões foram distribuídos pelos alunos aos vários elementos da comunidade escolar (secretaria, bar, refeitório, telefonista, biblioteca, etc.), contendo uma frase alusiva à época.

Conjunto de peças bidimensionais sensoriais (consultar Anexo Nº 2, figs. 57 a 72): Este conjunto de peças foi realizado durante cinco sessões de 90 minutos. Para esta actividade foram seleccionadas três obras de arte, referentes a diferentes movimentos artísticos: Pop Art (Marilyn Monroe – Andy Warhol), Expressionismo (O Grito – Edvard Munch) e finalmente, o Abstraccionismo (Composition with red, yellow, blue and black – Piet Mondrian). Estas peças foram concebidas com materiais, também, sugeridos pelos alunos, e foram utilizadas numa outra actividade lúdica, durante a inauguração da exposição do seminário “Caminhos a Percorrer... no Sentir de uma Escola”.

Durante o desenrolar de toda a dinâmica solicitou-se aos participantes que fruissem de um jogo de memorização, através da percepção táctil e comparativa, isto é, ambicionou-se o descobrir, num conjunto de quatro obras de arte referentes a cada movimento artístico, a obra de arte correcta.

Materiais e Recursos

Algodão, lã, tecidos, rede esponjosa, esponja, linha, agulha, corda, esfregões, serapilheira, ferro, arame, fita plástica, caricas, sacos de plástico, madeira, placas de mdf, massas comestíveis, cola, tinta esmalte aquoso, tinta tempera, tinta guache, pincéis, areia, grãos de café, pasta de papel, papel sfofan, tesoura, x-acto, lápis, borracha, giz, projector de multimédia, diversos recipientes, panos, varinha mágica, PC, aventais.

Tempo

O Clube de Artes realizou-se uma vez por semana, nomeadamente, às sextas-feiras, ao fim do dia, das 15h30 às 17h00, desenvolveu-se num total de doze sessões semanais e ainda, conteve uma actividade extra-curricular na semana dos "Direitos das Crianças", no dia 19 de Novembro (consultar Anexo Nº2, figs. 73 a 80).

Memórias de um Diário Educativo...

No dia 19 de Novembro de 2009, tendo como principal objectivo contribuir para as boas práticas da Educação Inclusiva, foi dinamizada uma actividade para a comunidade escolar, integrada na semana dos Direitos das Crianças, intitulada "O Sentir dos Sentidos", no polivalente da escola.

Durante o desenrolar de toda a performance pretendeu-se que os alunos usufruissem de um jogo lúdico, através da percepção táctil de diferentes texturas e materiais que revestiam uma peça tridimensional, na procura de diferentes objectos, tendo como finalidade momentos de reflexão sobre o que é ser cego, e conseqüentemente, o que são as barreiras ultrapassadas por estas pessoas no dia-a-dia.

Com alguma antecedência foi realizado um convite ao director(a) de turma, de cada turma seleccionada para a actividade, com o intuito de construirmos um plano de actividades conveniente. Há que referir que as turmas convidadas foram criteriosamente seleccionadas, pois um dos nossos objectivos era dinamizar a actividade para as turmas onde estão inseridos os nossos alunos com NEE do Clube de Artes.

Para que tudo acontecesse da melhor forma possível, no dia anterior à actividade houve uma preparação da mesma com os alunos, isto é, reunimos e definimos funções a desempenhar pelo grupo, esboçámos um plano de actividades com o respectivo horário, desenhámos uma tabela para cada turma convidada, com o objectivo da mesma ser preenchida com o nome e número do aluno referente à turma em questão, nome e tempo da actividade proposta, construimos um certificado de participação e ainda, elaborámos um folheto informativo/explicativo com os objectivos desta actividade, que foi distribuída pela comunidade escolar. Tudo isto foi realizado pelos

dinamizantes, ou seja, pelos alunos do Clube, auxiliados por nós alunos/estagiários e pela professora Maria João Machado.

Iniciámos o dia com a preparação de tudo o que nos era necessário e distribuímos tarefas que continham um sistema rotativo ao longo do dia. Recebemos a primeira turma pelas 9h e a última perto das 15h35. A actividade tinha início com a divisão da turma em grupos (o número de participantes por grupo dependia da actividade em questão), os elementos eram vendados e o grupo que realizasse a actividade, ou seja, que encontrasse os objectos (o número de objectos também variava consoante a actividade proposta) em menor tempo possível era considerado o vencedor. Quando todos os grupos já tinham participado no jogo, nós (alunos/estagiários) sentávamo-nos no chão em roda com os mesmos, colocando algumas questões em relação ao que tinham sentido ao fazer a actividade vendados, se tinham gostado ou não, de forma a propiciar um momento de reflexão sobre o que é ser cego, e os obstáculos que estas pessoas têm de ultrapassar no seu quotidiano para simplesmente terem uma vida normal. Após este instante de meditação, era anunciado já pelos alunos/dinamizadores o grupo vencedor, que era premiado com chocolates e guloseimas, no entanto, todos os participantes receberam um certificado de participação.

O dia da actividade revelou-se num dia muito interessante, notou-se um grande entusiasmo pelos alunos/dinamizantes da actividade, principalmente pela manhã, pois sentiam-se responsáveis por algo que estava a ser realizado para os seus colegas. Foi um dia importante para eles, no entanto, ao longo do dia, nomeadamente, da parte da tarde já anunciavam algum cansaço, alguma resistência e impaciência. É de enfatizar que toda esta actividade foi registada ao longo do dia através de filmagens e fotografias (para mais tarde recordar) por um dos alunos.

Para mim, esta experiência foi muito gratificante e emocionante, pois os objectivos finais foram atingidos a todos os níveis, conseguimos sensibilizar os alunos/participantes, conquistámos a motivação e a responsabilidade dos alunos/dinamizadores e ainda, mobilizámos os olhares e a curiosidade de toda a comunidade escolar (outros alunos, professores, funcionários, etc.). E para aperfeiçoar a actividade, um dos professores responsáveis pela rádio da escola, colocou música ambiente no polivalente, o que facilitou e auxiliou no combate à exaustão demonstrada por alguns dos alunos/dinamizadores.

É um tipo de actividade lúdica/educativa que considero importante continuar a organizar e a dinamizar.

2. Festa de Natal

Por um acaso eu e o meu colega de estágio participámos na Festa de Natal com alunos da turma do 7º C (consultar Anexo Nº 2, figs. 81 a 84).

Memórias de um Diário Educativo...

No dia 18 de Dezembro, com o 7º ano da turma C, participámos na festa de Natal que encerrou o primeiro período lectivo na escola. A ideia surgiu por brincadeira em

conversa com o meu colega de PES e com a professora/orientadora Maria João Machado, tendo esta última nos motivado para tal iniciativa.

Nesta fase primitiva, o objectivo fundamentou-se na reunião dos alunos interessados em participar, foi difícil, pois inicialmente não estavam muito receptivos à ideia de irem cantar para toda a comunidade escolar.

Apenas com cerca de cinco alunos, tivemos o primeiro ensaio, que se realizou no dia 16 de Dezembro, ou seja, numa quarta-feira à tarde. Neste ensaio definimos colectivamente quais as músicas a interpretar, que seriam a Last Christmans do George Michael, onde todos cantaríamos, e a Eu Sei de Sara Tavares, que duas alunas faziam questão de cantar juntas. Foi neste ensaio que nos apercebemos que era necessária a música de fundo e que precisaríamos de ajuda de alguém com competências nessa área.

Na parte da manhã, do dia seguinte, 17 de Dezembro, voltámos a ensaiar os alunos, mas desta vez, perante toda a turma, com o propósito de conseguirmos convencer mais alunos a participar no evento, e de facto conseguimos.

Nesta manhã, um dos nossos alunos que toca violino no Conservatório, tocou a Noite Feliz para a turma, ficámos estupefactos com a beleza daquela melodia. Ou seja, mais uma actuação que seria possível de apresentarmos na festa. Lembrámo-nos de aliar a este aluno, outra nossa aluna, de uma outra turma, nomeadamente, do 7º A, que sabíamos que também tocava violino. Através desta associação, uma outra aluna nos chegou por acréscimo. Teríamos agora, não duas, mas três actuações.

Foi a partir deste momento que o grupo foi crescendo cada vez mais e mais uma vez tínhamos um problema, a música de fundo. Foi, então, que nos dirigimos ao professor de música da turma em questão, o qual nos recebeu calorosamente e entusiasticamente, aceitando de imediato ajudar-nos com os ensaios. Da parte da tarde os ensaios já corriam muito melhor, além dos alunos cantarem, também já tocavam, ficando cada um responsável pelo seu instrumento. É de enfatizar que estes alunos tiveram dispensa das restantes aulas do dia.

No dia 18 de Dezembro, antes da festa ter início, fizemos um último ensaio geral perto das 8h da manhã, foi neste ensaio que entrou o violoncelo, que seria tocado pelo professor de música, a acompanhar os três violinos, ou seja, os três alunos. O nosso papel, meu e do meu colega de PES, seria então, além de cantar e organizar todos os alunos, de apresentar e dinamizar durante aqueles breves momentos, a festa.

Foi muito divertido, eu que sou uma pessoa inibida perante um grande público, mais uma vez, descontraí e tudo correu pelo melhor. Os alunos que assistiram às actuações gostaram do que viram e os professores acharam o máximo a nossa prestação. Foi pena o sistema de som ser um pouco rudimentar e existir apenas um microfone, o que dificultou um pouco as coisas. Mas dentro dos possíveis todos demos o nosso melhor, principalmente os alunos, que se mostraram verdadeiramente interessados e que se entregaram de corpo e alma neste projecto. Este aspecto foi evidente durante os ensaios, pois o que nasceu como uma brincadeira tornou-se num espectáculo de apresentações, e tudo isto, apenas com dois dias de ensaios.

São estes pequenos momentos que fazem toda a diferença no mundo do ensino e do ser professor, são os que nos fazem sentir capazes e orgulhosos dos nossos alunos. Quanto a mim, como experiência profissional e pessoal, foram momentos intensos e agradáveis os que partilhámos durante os ensaios, já conhecia muito bem a turma, mas este período contribuiu e muito, para a criação de laços afectivos fortes com estes alunos. Arrisco-me a afirmar que é uma turma com que me identifico muito e com quem adorei trabalhar e partilhar experiências. Em suma, são ocasiões como estas que nos ficam na memória para o resto da vida.

3. Visita de Estudo a Elvas

Um dos propósitos em mente desde o início da PES, foi a organização de uma Viagem de Estudo, para que os alunos tivessem contacto directo com obras de arte e apreciassem a experiência estética ao contemplar tais obras. A visita concretizou-se no dia 4 de Fevereiro de 2010, ao Museu de Arte Contemporânea e ao Museu Municipal de Fotografia de João Carpineiro de Elvas e teve como sustentáculo os seguintes objectivos:

- identificar características da arte portuguesa;
- comparar diferentes formas de expressão artística;
- valorizar o património artístico;
- vivenciar acontecimentos artísticos em contacto directo (espectáculos, exposições ...);
- relacionar-se emotivamente com a obra de arte manifestando preferências para além dos aspectos técnicos e conceptuais.

Foi pena a turma pela qual estava responsável, especificamente o 7º A, não ter feito parte desta experiência, castigo recebido devido ao mau comportamento da turma nas várias disciplinas (consultar Anexo Nº 2, figs. 85 a 88).

Memórias de um Diário Educativo...

No dia 4 de Fevereiro de 2010, fomos de visita de estudo a Elvas, nomeadamente, ao Museu de Arte Contemporânea e ao Museu Municipal de Fotografia de João Carpineiro, com os 7º anos, das turmas B e C (é importante referir que a turma A, pela qual estou responsável, não foi à visita de estudo, devido ao mau comportamento demonstrado na sala de aula. A decisão da mesma não participar, foi tomada pela própria directora de turma, decisão com a qual todos concordámos).

Neste dia muito chuvoso, saímos da escola perto das 8:15h, a viagem até Elvas foi tranquila, e chegámos ao destino pelas 10h da manhã, hora prevista.

Já em Elvas, anteriormente ao início das visitas programadas da parte da manhã, reunimos no Centro de Dia, único local disponível na altura, para que os alunos pudessem tomar o lanche do meio da manhã. Este lanche estava previsto ser feito no jardim público de Elvas, mas devido ao mau tempo, tivemos de recorrer à boa vontade e simpatia dos habitantes locais que nos acolheram generosamente, aproveitando a ocasião, ainda, para pedir informações relativamente a um espaço de que pudéssemos usufruir na hora de almoço, mais uma vez improvisado devido ao mau tempo. Após

este pequeno lanche ambas as turmas foram divididas pelo número de professores, isto é, eu, o meu colega de estágio, e a Prof. Zézinha de Religião e Moral, ficámos responsáveis pelo 7º B enquanto que a Prof. Maria João Machado e a Prof. Ernestina Coelho (Educação Visual) ficaram com o 7ºC.

As visitas tiveram início pelas 10h30 da manhã, a turma C fez a visita ao Museu de Arte Contemporânea e a turma B ao Museu Municipal de Fotografia de João Carpinteiro, da parte da tarde pelas 14h30 processou-se de forma contrária. Portanto, da parte da manhã o meu grupo visitou o Museu de Fotografia. Este museu contém uma colecção exclusiva e privada do amante de fotografia João Carpinteiro, e abarca um estúdio de revelação (de câmara pinhole), uma biblioteca sobre o tema, algumas instalações sonoras e cerca de 300 câmaras fotográficas e respectivos acessórios necessários ao acto de fotografar, como tripés, fotómetros, etc.

Para mim, admiradora de fotografia, foi uma visita interessante, pois todas aquelas câmaras nos remetem para um passado, ou seja, para a história da fotografia. Já os alunos, a meu ver, não mostraram grande interesse na exposição. Inicialmente pareciam cativados com o estúdio, mas passando à visita concretamente pelo espaço, cada vez mais se mostravam desatentos e irrequietos. Penso que o facto da visita ser guiada e do espaço em si, ser um pouco apertado, foram ambos factores que influenciaram para o despertar da impaciência dos alunos, que culminaram em acções de mau comportamento e total desatenção, excepcionando três a quatro alunas, que se mostraram entusiasticamente motivadas e interessadas na temática abordada.

Após a visita do Museu de Fotografia, era hora de nos encontrarmos com a outra turma para troca de impressões e informações, mas sobretudo, para a procura do espaço Sociedade Recreativo de São Brás, indicado da parte da manhã para o almoço. Encontrámos o espaço com a ajuda de uma habitante local, que mostrou plena simpatia e nos acompanhou até ao local pretendido. Fomos bem recebidos, e uma vez mais, foi demonstrada a boa vontade dos habitantes de Elvas.

Após o almoço, decidimos alterar o programa e como nos restava algum tempo até à visita da tarde, dirigimo-nos ao castelo e à Sé de Elvas (Igreja de Nossa Senhora de Assunção), ambas as edificações se encontraram encerradas, foi pena, ainda assim, deu para admirar a beleza que ambas exaltam. Perto das 14h30 demos início à visita da tarde, ou seja, dirigimo-nos ao Museu de Arte Contemporânea.

Esta visita além de interessante foi muito dinâmica. Tínhamos além de uma guia, quatro assistentes para colaborarem na coesão e para o bom comportamento do grupo, isto é, da turma. Inicialmente, fomos dirigidos a uma pequena sala, com mesas e cadeiras para que os alunos se sentassem e constituíssem grupos de trabalho. Aqui, foi-lhes proposto uma espécie de jogo didáctico, primeiramente, tinham de decidir conjuntamente, uma problemática actual que lhes despertasse maior atenção e, escrevê-la no quadro existente na sala, depois foi-lhes distribuído por grupo e aleatoriamente, um envelope que continha um objecto. Pretendia-se que durante a visita, os alunos seleccionassem uma obra de Arte, que se relacionasse de alguma forma com a problemática escolhida e com o objecto, e finalmente, explicassem as razões dessa relação.

Foi muito cativante e motivadora a proposta desta actividade, os alunos mostraram-se com mais atenção e curiosidade, pois tinham uma intencionalidade final. O espaço enorme e fantástico, e ainda, as peças expostas na exposição, foram também razões para que tudo corresse bem melhor, comparativamente com a visita da manhã. O espólio desta exposição estava muito bem seleccionado, as peças eram muito dinâmicas e fundamentalmente, actuais.

Após a visita ao museu de Arte Contemporânea, era altura do ponto de encontro com a outra turma, que seria agora, na Sé de Elvas (Igreja de Nossa Senhora de Assunção), pois ainda tínhamos esperança de a encontrar aberta ao público. Para nosso contentamento, a Sé encontrou-se de portas abertas. Dividimos, então, ambas as turmas em pequenos grupos de sete a oito alunos, cada grupo correspondente a um professor, e visitámos o interior do edifício. Foi contraditória a reacção dos alunos, pois enquanto uns mostraram desinteresse e até ironia em relação ao estarem perante uma igreja, outros revelaram sentir uma certa fé e respeito pela edificação religiosa.

Conforme os grupos iam saindo da Sé, se iam acomodando para o lanche da tarde, na escadaria da mesma. Com o lanche terminado e com as idas à casa de banho concluídas, encerrámos a visita perto das 17h30, hora combinada com o motorista de regresso a Évora.

A viagem de retorno foi muito alegre e divertida, e como existia um microfone, eu e o meu colega de estágio, lembrámo-nos de dinamizar um pouco o ambiente do autocarro. Isto é, nomeámos alunos para cantar e para contar histórias e anedotas. Todos nós cantámos, até os mais envergonhados e a viagem fez-se num ápice, quando demos conta estávamos em Évora e perto da escola.

Chegámos ao local combinado com os encarregados de educação pelas 18h30, e esperámos que todos eles fossem buscar os seus filhos, para que nenhum aluno ficasse sozinho.

Em suma, foi um dia cansativo, em que o tempo não colaborou muito connosco, mas foi agradável ter tido esta experiência, eu gostei das visitas e apesar de tudo, penso que os alunos também, embora uns mais que outros, aspecto perfeitamente normal, afinal não gostamos todos das mesmas coisas.

4. Visita ao Museu de Évora

O projecto "Os Contos do Caminho" realizado no atelier do Museu de Évora foi uma actividade na qual participámos após recebermos um convite através da escola, com as três turmas, nomeadamente, a turma do 7ºA pela qual estava responsável, a do 7ºB facultada ao meu colega de estágio e o 7ºC, turma com a qual desenvolvemos conjuntamente um projecto curricular de turma (consultar Anexo Nº 2, figs. 89 a 92).

Memórias de um Diário Educativo...

Nos dias 20, 22 e 25 de Janeiro de 2010, com os 7º anos das turmas A, B e C respectivamente, visitámos o Museu de Évora como participantes do projecto "Os Contos do Caminho".

“Os Contos do Caminho” foi uma actividade firmada no Caminho de Santiago e nas correspondentes rotas, como um itinerário cultural de encontro e intercâmbio de diferentes culturas. Évora, Bordeaux, Óbidos, Madrid e Santiago de Compostela foram as cidades envolvidas neste projecto, onde foram realizadas oficinas de contos, de recolha de tradição oral, de criação artística e animação à leitura. Em Évora esta actividade desenvolveu-se no Museu e na Biblioteca Municipal.

No atelier do Museu, tínhamos à nossa espera uma artista plástica e ilustradora, a galega Itziar Esquieta. A primeira parte da actividade, mais teórica, baseou-se numa conversa e explicação da viagem do Caminho de Santiago, onde eram descritas as várias rotas do mesmo, especificamente, o Caminho Português, Francês, Via da Prata e Via Régia. Posteriormente, eram expostas, também, através da utilização da projecção de imagens, as diferentes manifestações artísticas dos países que as rotas jacobeanas atravessam.

Na segunda parte da actividade, de carácter prático, foi proposto aos alunos que criassem um retrato, um auto-retrato ou algo que os afirmasse como identidade pessoal e cultural. O esboço foi realizado em papel, com a utilização de lápis de cor e de canetas de feltro, depois de concluído foi transposto para um azulejo (uma das principais técnicas de pintura portuguesa), usando agora a técnica da pintura. Este trabalho plástico tinha como objectivo final, a exposição em forma de painel, num museu de Madrid.

Independentemente das turmas e dos dias em que o atelier foi visitado, o processo repetiu-se, e de uma forma geral, os alunos mostraram-se um pouco reticentes inicialmente, pois tinham de construir um retrato em menos de 90 minutos. Os alunos que tinham mais facilidade concluíram os respectivos retratos e auto-retratos, os que apresentavam mais dificuldades, contornaram a problemática servindo-se de aspectos como objectos, palavras, interesses e até cores, que os definiam enquanto pessoas. Desta forma, foi natural que alguns deles terminassem o trabalho sugerido em timings diferentes, o que conseqüentemente, resultou em alguma agitação na parte final da actividade.

Para além dos conhecimentos culturais adquiridos, considero que foi uma actividade agradável e proveitosa, pois suscitou uma auto-reflexão, auto-avaliação e auto-caracterização por parte dos alunos.

5. Visita ao Fórum Eugénio de Almeida

A visita ao Fórum Eugénio de Almeida com a turma 7ºC, teve como objectivo a visita guiada à exposição das diversas obras de Paula Rego e posteriormente, a experimentação de um atelier, onde foi proposto aos alunos um exercício que se assemelhasse ao da artista e que se pôde observar durante a exposição e a explicação da guia, no sentido em que estes tinham de se auto-representar enquanto animais numa situação banal do quotidiano (consultar Anexo Nº 2, figs. 93 a 96).

Memórias de um Diário Educativo...

No dia 1 de Março de 2010, com o 7º ano da turma C, visitámos a exposição patente no Fórum Eugénio de Almeida, que continha uma selecção de obras de Paula Rego, pertencentes à Colecção Manuel de Brito. Esta exposição reuniu 39 obras de Paula Rego dos anos 60 até 2009, abrangendo diversas fases da sua criação artística, e incluindo colagens, objectos em pano, desenhos, ilustrações de livros, e outros trabalhos significativos das principais obras gráficas da pintora. Paula Rego é um dos maiores nomes da Arte Contemporânea internacional, com inúmeras exposições individuais e colectivas, já arrecadou diversos prémios nacionais e internacionais. As suas obras associam a ficção da representação à narrativa de pequenas "histórias", e portanto, pretendeu-se com esta exposição, uma descoberta e experimentação artísticas, relacionadas com o mundo criativo desta artista.

Com esta exposição, a Fundação Eugénio de Almeida, propôs um programa especialmente dirigido às escolas, que incluía visitas guiadas para grupos e ateliers de expressão plástica.

Inicialmente, na visita guiada à exposição, os alunos mostraram-se um pouco irrequietos e distraídos pela conversa, devido a certas e determinadas observações e comentários dirigidos a alguns pormenores das obras da artista. Para contornar a situação e este tipo de comportamento, a guia sugeriu que os alunos se sentassem no chão, que fizessem os comentários para todo o grupo, e ia colocando perguntas de forma a construir um diálogo colectivo para esclarecimento de dúvidas. Na verdade, se para nós adultos, algumas destas obras suscitam questões e inquietações relutantes, promovedoras de certos comentários e determinadas sensações, muito mais facilmente o mesmo acontece com alunos desta faixa etária.

Independentemente, das reacções dos alunos, considero que a visita foi interessante e elucidativa, a guia conseguiu estabelecer contacto de à vontade com os alunos, aproveitando alguns dos comentários dos mesmos e algumas interrogações contestadas para contar um pouco da história de vida de Paula Rego, o que se reflecte nas suas obras evidentemente.

Após a visita à exposição, fomos conduzidos a um atelier, onde foi proposto aos alunos uma actividade plástica. Esta actividade foi apoiada por uma série de retratos de Paula Rego, presentes na exposição, na qual a artista se representava com traços animais, ambicionava abordar um universo próximo de fábulas e de banda desenhada, trabalhando conceitos como os de identificação e de personificação. Neste contexto, foi pedido aos alunos que fizessem um exercício semelhante ao da artista, ou seja, que se representassem enquanto animais, numa qualquer situação do quotidiano com que os mesmos e individualmente, se identificassem.

Nesta fase os alunos apresentaram-se um pouco confusos e hesitantes relativamente ao seu auto-retrato, desta vez com uma agravante, pois além de terem de reflectir sobre o seu auto-retrato e conseqüentemente sobre as suas características físicas e de personalidade, teriam de se representar como animais.

Depois de alguma resistência, motivada também pela preguiça, as suas representações começaram a surgir, e com alguma insistência, todos terminaram os seus trabalhos, com alguns resultados curiosos. Primeiramente, realizados numa folha branca, utilizando materiais riscadores como a grafite e lápis de cor, transferidos posteriormente, para uma folha de aquarela, servindo-se dos lápis de aquarela, que têm como particularidade o facto da sua mina ser solúvel em água, e que torna possível a mistura de cores no papel, como se de aquarela se tratasse. Finalizando, foi uma visita/actividade produtiva para todos, pois encaro este tipo de actividade como uma componente necessária ao desenvolvimento da criatividade, expressão e de cultura geral, necessárias à aprendizagem e ao desenvolvimento/crescimento dos alunos.

F – Desenvolvimento Profissional

Tendo em conta as responsabilidades assumidas como professora/educadora, profissional autónoma e empenhada que sou, foram várias as iniciativas tomadas com vista à actualização do meu conhecimento profissional e ainda, a realização e a participação em projectos educativos, fruto de trabalho em grupo levado a efeito para discussão, com outros professores/educadores, sobre questões profissionais.

1. Seminário "Caminhos a Percorrer... no Sentir de uma Escola"

O seminário "Caminhos a Percorrer... no Sentir de uma Escola", foi amplificado no âmbito académico da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada, foi organizado por mim e pelo meu colega de núcleo de estágio, durante a prática efectuada na Escola EBI André de Resende e teve orientação e participação da professora/cooperante Maria João Machado.

Este projecto teve asas através da realização de um pequeno projecto inclusivo, intitulado "O Sentir dos Sentidos", aplicado e realizado no Clube de Artes com alunos com Necessidades Educativas Especiais, simultaneamente, com alunos do Ensino Regular, que já apresentei anteriormente (consultar Anexo Nº 2, figs. 97 a 104).

Fundamentação

Um novo conceito de Educação Especial:

As Necessidades Educativas Especiais

O termo Educação Especial tem sido tradicionalmente utilizado para designar um tipo de educação diferente da praticada no ensino regular, e que se desenrolaria paralelamente a esta, sendo a criança a quem era diagnosticada uma deficiência, incapacidade ou diminuição, segregada para uma turma ou centro específico.

Como está amplamente constatado, a educação é um direito fundamental à própria existência, que remonta aos tempos mais longínquos. Contudo, a história demonstra-nos que para alguns nem sempre foi assim, só porque eram diferentes.

O princípio da igualdade implica que as necessidades de cada indivíduo tenham igual importância, devendo o tratamento igualitário constituir a base do planeamento das

sociedades, e que todos os recursos sejam aplicados de modo a garantir a todos igual oportunidade de participação.

O próprio conceito de dificuldades de aprendizagem foi reformulado, pois, outrora considerava-se que a causa das dificuldades de um aluno, estava somente dentro dele, e actualmente pondera-se que a própria escola e não só, tem também, grande parte da responsabilidade, na medida em que muitas vezes, não se adapta às necessidades de determinada criança.

A partir deste conhecimento surge o novo e recente modelo de Educação Especial e surge com o mesmo, o conceito de Necessidades Educativas Especiais.

O conceito NEE vem assim, responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, reflectindo o postulado na filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente, no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, a toda a criança e adolescente em idade escolar.

Considera-se, portanto, que uma criança necessita de educação especial, se apresentar alguma dificuldade de aprendizagem que exija, conseqüentemente, uma medida educativa especial. No entanto, este conceito de dificuldade de aprendizagem é relativo, pois desperta quando um aluno manifesta uma dificuldade de aprendizagem significativamente maior do que a maioria dos alunos da sua idade, ou então, quando sofre de uma incapacidade que o impede de utilizar ou lhe dificulta o uso das instalações educativas, geralmente utilizadas pelos seus companheiros. Resumindo, o conceito de Necessidades Educativas Especiais está relacionado com as ajudas pedagógicas específicas ou serviços educativos que determinados alunos possam precisar ao longo da sua escolarização, para conseguir o máximo de crescimento pessoal e social. Todos os alunos com atraso escolar pelas mais diversas causas e razões, deverão receber o apoio adequado para superar as dificuldades.

Esta ideia encontra-se mais ou menos generalizada em todas as partes do mundo, conduzindo a uma redefinição do papel da Educação Especial, tradicionalmente circunscrita ao universo institucional das escolas especiais, tendo como alicerce a promoção da integração, da participação e o combate à exclusão nas escolas regulares, tendência que a política social tem vindo a advogar nas duas últimas décadas.

Educação Inclusiva

Na sociedade democrática em que vivemos, a escola é factor de desenvolvimento e coesão social na medida em que garante condições de acesso, participação e sucesso, à diversidade e à heterogeneidade de todos os que a frequentam.

A Educação Inclusiva exige, assim, à Escola, resposta a todas as necessidades individuais no processo aprendizagem de cada aluno, ou que pelo menos, trabalhe no sentido de minimizar as barreiras causadas por condições físicas, sociais, linguísticas entre outras. A educação inclusiva entende as diferenças como um valor, pedindo desta forma, às escolas que se adaptem no sentido de respeitar os diversos estilos e

ritmos de aprendizagem. É sobre estes factores que se estabelece o funcionamento dos alunos, mais ou menos autonomamente, no contexto educativo.

Em 1994, a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais* originou a formulação do documento de Salamanca, que trata essencialmente da premissa da igualdade de oportunidades, numa perspectiva totalmente inclusiva.

“As escolas regulares com uma orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combate às atitudes discriminatórias, criando comunidades de acolhimento, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação eficaz para a maioria das crianças e melhoram a eficácia e, por último, a relação custo-eficácia de todo o sistema educativo.” (UNESCO, 1994, IX)

Uma escola inclusiva, segundo Pugh, citado por Correia (2003), “é para todas as crianças do mesmo bairro, também para todas as crianças que são excluídas ainda antes de se terem convertido em alunos excluídos” (p.60). Pretende-se com a inclusão, o fim da rotulação da “educação especial”, ou das “classes especiais”, contudo, os apoios e serviços necessários devem continuar a ser facultados, fomentando o devido desenvolvimento até uma total inclusão, promovendo uma educação de qualidade a todos os alunos.

A educação inclusiva trabalha, então, no sentido de elaborar a reforma da instituição escolar, através de uma nova organização ao nível das aprendizagens académicas e sociais, provocando mudanças como a descentralização e a autonomia, capacidade de liderança, iniciativa dos professores, no que diz respeito à inter-ajuda, trabalho em cooperação e formação.

Autores como Susan Stainback e William Stainback, citado por Luís de Miranda Correia (2003) defendem que “as escolas inclusivas caracterizam-se por desenvolver escolas comunitárias de apoio que favorecem a participação de todos os alunos sem qualquer distinção, acima de qualquer intenção de estabelecimento de categorias” (p.63). Para que tal ocorra, é inevitável a todo o corpo docente a organização de um desenho comum de actividades correspondentes ao currículo geral, para que sejam aproveitadas na totalidade as potencialidades de cada aluno. Este processo é árduo e trabalhoso, tornando-se imprescindível uma boa formação académica e sensibilidade social para com o corpo discente. A elaboração de uma escola democrática irá conduzir-nos à criação de uma escola para todos.

Barreiras sociais e comportamentais/urbanísticas e arquitectónicas

Todas as pessoas, entre as quais, as que possuem algum tipo de deficiência, têm direito ao acesso à educação, à saúde, ao lazer e ao trabalho. Essas áreas contribuem para a inserção social, desenvolvimento de uma vida saudável e de uma sociedade inclusiva.

Tem sido apresentada como uma das prioridades em matéria de política de reabilitação, a promoção da participação plena de todos os cidadãos nas mais diversas esferas da vida política, económica e social, através da criação de mecanismos para impedir que qualquer pessoa seja limitada no exercício dos seus direitos e deveres de cidadania, por motivos relacionados com as deficiências ou incapacidade.

Atendendo a que na maioria das vezes, a falta de participação das pessoas com diminuição de funções de ordem física, psicológica, sensorial ou intelectual na sociedade, resulta da relação destas com o meio ambiente, cabe a nós cidadãos, reflectir sobre a criação de condições acessíveis a estas pessoas. Condição fundamental para que estas vejam os seus direitos fundamentais reconhecidos e garantidos.

Nesta concordância, é elementar informar e sensibilizar a opinião pública a favor da não discriminação das pessoas com deficiência ou incapacidade, bem como combater as barreiras sociais e comportamentais, as barreiras de informação e comunicação, e por último, e não menos importante, as barreiras urbanísticas e arquitectónicas, que criam obstáculos à sua integração e participação, ou seja, que dificultam ou impedem a acessibilidade e pleno gozo da cidadania, em detrimento da fomentação da construção de uma sociedade mais igualitária e solidária.

Em suma, é sempre positiva a promoção da acção no sentido de alertar a população para as dificuldades com que se deparam as pessoas com deficiências ou incapacidades, e ficam restringidas, com o facto de existirem barreiras discriminatórias. Esta reflexão deve ser colectiva e a preocupação deve estar presente em cada um de nós, para que seja possível alcançar uma solução eficaz e real. Todos os cidadãos devem beneficiar das condições necessárias à realização de actividades inerentes à vida e condição humana, facto que só obterá resultados significativos, se toda a população estiver sensível e apta para o auxílio de uma integração destas mesmas pessoas.

Arte-terapia

No decorrer do século passado, desenvolveram-se algumas alternativas de abordagem terapêutica com crianças e adolescentes com perturbações no comportamento social, tendo como alternativa as terapias artístico-expressivas.

As artes são reconhecidas na função da expressão do "próprio Eu", tanto como na função cultural e educativa (gosto, sentido estético, etc.).

A pessoa com dificuldade no comportamento e comunicação, necessita de canais, nos quais se possa expressar e libertar as suas tensões. A Expressão Plástica é uma das expressões que melhor permite expressar e despojar as diversas pressões, proporcionando, assim, segurança e estabilidade, isto é, canalizando energias de forma produtiva e criativa. A arte-terapia utiliza as capacidades da arte, no sentido mediador do processo terapêutico, não só como objecto de expressão, mas como parte integrante da terapia.

Segundo Urrutigaray (2004):

A arte converte-se num elemento facilitador ao acesso do universo imaginário e simbólico, permitindo o desenvolvimento de potencialidades latentes ou rituais, bem como o conhecimento de si mesmo. Ao trabalhar com materiais plásticos o indivíduo tem a possibilidade de criar uma nova forma a partir de uma forma original. Materiais como argila, lápis, tinta, papel, etc., realizam por um lado a execução prática de uma ideia

(fantasia, sentimento, conflito, etc.) como exercitam a inteligência ao dar uma nova configuração a um modo particular de ser. (p.28)

As terapias artístico-expressivas são um método terapêutico que se desenvolvem através de modalidades expressivas diversas, nomeadamente, arteterapia, dançoterapia, dramoterapia, musicoterapia, entre outras, permitindo ao participante exprimir os seus conflitos e afectos interiores, através de símbolos.

A função social destas terapias tem como finalidade, dar a perceber o entendimento da realidade, podendo a pessoa com dificuldade no comportamento e comunicação, recriá-la, renovando o seu entendimento e interpretação de valores. Já a função psicológica, privilegia a organização das percepções, sentimentos e sensações.

Tilley (1991) afirma que as investigações realizadas nestas áreas provam que a arte-terapia, facilita ao terapeuta, a aproximação aos indivíduos com necessidades educativas especiais, conseqüentemente, tornando mais fácil a interacção. Acontecimento que se irá reflectir numa melhoria da comunicação e expressão, factor que desenvolve um maior controlo das suas emoções e reacções, ganhando outra sensibilidade e melhorando os seus afectos.

Infelizmente, apenas uma minoria tem sido alvo de investigação e divulgação em revistas científicas, nos vários projectos terapêuticos que se têm realizado. No entanto, é importante referir que o seu impacto e aceitação são crescentes, e em alguns países mais desenvolvidos, existem diversos projectos universitários de extensão comunitária que são subsidiados e apoiados por organismo oficiais ligados ao estado.

Num estudo a nível nacional nos E.U.A. - Grantmakers in Health Resource Center, citado por Santos (2006) sobre os programas de arte e arte-terapia para jovens em risco, observou-se a promoção de diversas áreas, sobretudo o:

- Desenvolvimento de competências interpessoais, tais como um aumento de habilitações para expressar a zanga adequadamente, para comunicar efectivamente com adultos e com os seus pares e para cooperar;
- Desenvolvimento de atitudes e comportamentos incluindo melhor atitude em relação à escola, elevados níveis de auto-estima e auto-eficácia e um decréscimo de comportamentos delinquentes.
- Aumento da capacidade de trabalhar em tarefas do princípio ao fim. (p.215)

Definição da Intervenção

Pretendeu-se com esta intervenção, através da elaboração de um seminário, intitulado "*Caminhos a Percorrer... no Sentir de uma Escola*", que se realizou no Auditório da Direcção Regional de Educação do Alentejo de Évora, expor um conjunto de perspectivas de diversos profissionais, no âmbito do acesso à educação, à saúde, ao lazer e ao trabalho, por pessoas com deficiências ou incapacidade.

Pressupôs-se o contributo de diferentes áreas do conhecimento para a sensibilização da comunidade, de uma forma generalizada, mas ainda, assim, tendo como foco primordial, a Escola e todos os seus elementos envolventes, tudo isto, a partir da abordagem das seguintes temáticas:

- Necessidades Educativas Especiais / Educação Inclusiva
- Barreiras urbanísticas e arquitectónicas
- Barreiras sociais e comportamentais
- Terapias Expressivas (Arte-terapia)

As necessidades educativas especiais dizem respeito a um conjunto de factores, de risco ou de ordem intelectual, emocional e física, que podem afectar a capacidade de um aluno em atingir o seu potencial máximo no que respeita à aprendizagem, académica e sócio-emocional.

Pretende-se construir uma educação inclusiva, uma educação adequada e de alta qualidade, preparada para alunos com qualquer necessidade na escola regular, abrangente a todos os tipos e graus de dificuldades que sejam identificados no seguimento do currículo escolar. A Escola Inclusiva educa todos os alunos dentro de um único sistema, sendo este um motor de construção e de desenvolvimento da comunidade escolar, entre, pais, professores, alunos e restante comunidade escolar, que em conjunto, elaboram o programa educativo adequado às capacidades, tanto de professores como de alunos.

Num estado democrático, todas as pessoas, designadamente, aquelas que apresentam algum tipo de deficiência ou incapacidade, têm direito ao acesso à educação, à saúde, ao lazer e ao trabalho, factores que promovem uma inserção social, de forma a facultar o desenvolvimento de uma vida saudável e de uma sociedade inclusiva. Cabe a nós cidadãos, reflectir sobre a criação de condições acessíveis a estas pessoas. Condição fundamental para que estas vejam os seus direitos fundamentais reconhecidos e garantidos.

Actualmente, é muito habitual ouvirmos falar da importância das actividades de expressão artística para o desenvolvimento harmonioso do ser humano. A arte-terapia serve-se, então, da Arte, para alcançar objectivos ou campos, onde outras terapias não chegam, no sentido mediador do processo terapêutico, não só como objecto de expressão, mas como parte integrante da terapia. Tal como Jacob Bronowski afirma: "as artes são um importante veículo de conhecimento, e, especialmente, porque extraímos delas uma compreensão de experiência humana e, através delas, dos valores humanos".

Este projecto tende, então, a sensibilizar, alertar e mobilizar a população para o conceito de Necessidades Educativas Especiais; para a construção de uma Escola Inclusiva; para as dificuldades com que se deparam as pessoas com deficiências ou incapacidade ficando limitadas com o facto de existirem barreiras discriminatórias (urbanísticas e arquitectónicas, sociais e comportamentais) e por último, para a compreensão da concepção da arte-terapia.

Toda a reflexão relativamente a estes aspectos que envolvem pessoas com deficiências ou incapacidade deve ser colectiva, e a preocupação deve estar presente em cada um de nós para que seja possível alcançar uma solução eficaz e real no sentido de construir uma sociedade acessível a todos e por todos.

Objectivos

- Sensibilizar e mobilizar a comunidade para a participação na superação da discriminação de que são alvo as pessoas no geral, e em particular as pessoas com deficiências ou incapacidade, através da eliminação das barreiras sociais e comportamentais, da informação e comunicação, urbanísticas e arquitectónicas, as quais dificultam ou impedem a sua acessibilidade, o pleno gozo dos direitos humanos e de cidadania e, conseqüentemente, o exercício efectivo dos seus direitos.
- Sensibilizar e mobilizar a comunidade para a igualdade de oportunidades e para os direitos humanos, em particular os direitos das pessoas com deficiências ou incapacidade.
- Promover a participação da comunidade na construção de uma sociedade para todos.
- Promover a participação das escolas na construção de uma escola para todos.
- Fomentar a utilização das Artes como meio de expressão e de comunicação na Educação (Arte-terapia), nomeadamente, em pessoas com deficiências ou incapacidade.

Memórias de um Diário Educativo...

No dia 17 de Março de 2010, no Auditório da Direcção Regional de Educação do Alentejo de Évora (DREA), pelas 18 horas, realizou-se o seminário intitulado "Caminhos a Percorrer... no Sentir de uma Escola". Esta iniciativa teve como foco principal sensibilizar, alertar e mobilizar a população para o conceito de Necessidades Educativas Especiais; para a construção de uma Escola Inclusiva; para as dificuldades com que se deparam as pessoas com deficiências ou incapacidade ficando limitadas com o facto de existirem barreiras discriminatórias (urbanísticas e arquitectónicas, sociais e comportamentais) dentro da própria escola e na sociedade e por último, para a compreensão da concepção da Arte como mediadora do desenvolvimento humano. Tudo isto, através do contributo de diferentes áreas do conhecimento e da exposição de um conjunto de perspectivas de diversos profissionais, que se disponibilizaram generosamente a participar neste evento.

Para um melhor entendimento relativamente à concretização deste acontecimento, irei descrever por etapas, todo o processo desenvolvido desde o projecto em papel, ao dia em que este se tornou consistente.

Este projecto teve proveniência da realização de um outro pequeno projecto inclusivo que desenvolvemos, intitulado "O Sentir dos Sentidos", aplicado no Clube de Artes com alunos com Necessidades Educativas Especiais, simultaneamente, com alunos do Ensino Regular, na escola E.B.I. André de Resende.

Numa reunião conjuntamente com o núcleo de estágio nº1, com os professores/orientadores Maria João Machado e Paulo Matias e professora Madalena Caçoilas, coordenadora do Grupo de Educação Especial, foi exposta a nossa intenção da realização deste projecto, que fora apoiada de imediato por ambas as professoras, no entanto, gerando alguma hesitação e dúvida em relação à sua concretização, assumida

na postura das nossas colegas estagiárias. É de mencionar que desde o início foi sugerida a partilha deste projecto por ambos os núcleos, pensamento que foi abandonado semanas depois, devido à falta de compatibilidade de horários, à falta de interesse e empenho demonstrado pelas nossas colegas estagiárias em tentativas de reuniões de trabalho, onde não eram apresentados quaisquer resultados positivos, e acima de tudo, por não acreditarem que seria possível e alcançável a materialização deste projecto. No entanto, para que as mesmas não fossem completamente excluídas do projecto, eu e o meu colega de estágio, sugerimos que ambas architectassem uma exposição com todos os trabalhos realizados no Clube de Artes e que convidassem outras escolas a participar na mesma, inicialmente tendo como temática "Os Direitos das Crianças", foi ainda, proposto por nós, o convite a instituições locais de apoio ao deficiente, tais como, a CERCI e/ou a APPACDM, para a realização de uma peça de teatro sobre a mesma temática, pois estas instituições mostram interesse e apresentam peças todos os anos, que seria apresentada anteriormente à inauguração da exposição, ideia que não passou de um simples anteprojecto. Ou seja, o núcleo de estágio nº2 acabou por ficar responsável por toda a organização do seminário, e o núcleo de estágio nº1 pela constituição da exposição, que seria efectivada na extensão do seminário.

Após esta definição e reorganização de tarefas por ambos os núcleos, procedemos à continuação de pesquisas teóricas, que já tinha sido iniciada por nós, para término da fundamentação de todo o projecto. Esta fundamentação foi alvo de diversas revisões e consequentemente, alterações e melhorias argumentadas pelas professoras Maria João Machado e Madalena Caçoilas, e ainda, pelo professor/supervisor Leonardo Charréu que criticou de forma construtiva e por ser actualmente um cliché, o título que tínhamos designado primeiramente para este projecto, que seria "Uma Escola para Todos". Depois de alguma ponderação e como resultado de um jogo de palavras efectuado entre nós, eu e o meu colega de estágio e as professoras Maria João Machado e Madalena Caçoilas, o título seleccionado para denominação deste projecto foi, "Caminhos a Percorrer... no Sentir de uma Escola", título que foi de encontro ao denominado "O Sentir dos Sentidos", projecto que desenvolvemos no Clube de Artes, visto que a realização deste seminário teria uma derivação e procedência deste último.

Seguidamente, sucedeu-se à apresentação do projecto para aprovação, na reunião do Departamento de Expressões, realizada no dia 16 de Dezembro. Para esta apresentação, construímos um PowerPoint para auxílio à explicação do mesmo e expomos as nossas ideias e intenções a todos os professores pertencentes a este Departamento, a nossa ideia foi bem recebida e ocasionou algum agrado por parte dos mesmos. Posteriormente foi entregue, ainda, à Presidente do Conselho Executivo, Dr. Rita Aranha, que o aprovou em decisão democrática com todos os professores pertencentes ao Conselho Executivo, em reunião de Conselho Científico. É importante mencionar que foi a partir do Conselho Executivo que reservámos o espaço para a realização do seminário e da exposição, pois tínhamos algum receio que recusassem o nosso pedido, que não nos levassem a sério e como profissionais, devido à nossa idade e inexperiência. A resposta foi positiva e num espaço de tempo breve, embora que para termos acesso a essa notícia, foi necessário dirigir-nos pessoalmente à DREA, e falar

com a Dr. Deolinda, vice-presidente da mesma, que já tinha aprovado o pedido e enviado resposta para a escola. Chegámos então à conclusão, que muitas das informações enviadas para a escola, são muitas das vezes, desviadas e/ou estorvadas e torna-se difícil aceder a elas e em plena verdade, e afirmo isto porque esta informação só nos chegou um mês depois, altura em que já sabíamos que o espaço nos tinha sido cedido, e ainda, por anteriormente, nos ter chegado em mãos, um regulamento incompleto para participação num concurso com os alunos, factor que deu afectação à nossa desqualificação do mesmo.

Com o espaço confirmado, contactar e convidar os oradores foi o passo seguinte. A selecção das áreas a abordar no seminário deveu-se um pouco à fundamentação teórica engendrada inicialmente, que facilitou essa triagem. E a nomeação dos oradores foi feita segundo uma concordância que desembocou numa preferência abrangente e díspar, opção defendida por todos, isto é, se o público-alvo seria de proveniência geral, com características desiguais e divergentes (professores, alunos universitários, pais de alunos, terapeutas e técnicos das mais variadas áreas dos NEE, etc.), o conjunto de oradores também teria de o ser, de forma a melhor estabelecer um elo de ligação com o mesmo. Desta forma, requeremos ao convite a profissionais de diversas áreas do conhecimento, nomeadamente, a professores universitários que possuíam e desenvolviam projectos de investigação de acordo com a temática, que nos engrandeceram o painel com as suas sapiências e a profissionais das instituições locais de apoio ao deficiente, que nos enriqueceram o comité com a partilha das suas experiências já vividas. A partir deste suporte, evocámos aos nossos conhecimentos pessoais e aos dos nossos professores, e alguns nomes e respectivos contactos começaram a surgir, e ainda, quando necessário, solicitámos informações à própria Universidade.

Demos início aos contactos, em meados de Dezembro, e um mês depois, nomeadamente, em meados de Janeiro já tínhamos quase todos os oradores confirmados. Faltavam-nos apenas dois, especificamente, da área da arquitectura e da arte-terapia, que fora extremamente difícil de encontrar. A estratégia que empregámos teve bases no contacto directo com os profissionais, pois nós éramos os principais interessados, onde oferecemos em mão, o projecto e uma carta-convite, após todo este procedimento íamos ficando em contacto via e-mail e por telemóvel, como último recurso.

Nesta altura, dirigimo-nos também, à Associação de Surdos de Évora, pois intencionávamos que o seminário fosse o mais inclusivo possível, e para que tal acontecesse era necessária a apresentação e publicação do projecto perante este público. Para que fosse exequível uma boa participação do mesmo, era ainda imprescindível, alguém que nos interpretasse o seminário, segundo a Língua Gestual Portuguesa. O projecto foi bem aceite pela associação que nos forneceu o contacto da intérprete Elsa Martins, que exercia funções na área, na Escola Secundária Gabriel Pereira. O convite foi recebido entusiasticamente por parte da profissional, que nos felicitou pela nossa iniciativa, aceitando-o na condição de partilhar a sua função com outra intérprete, devido ao facto deste ser um trabalho fatigante e demoroso. Condição

com a qual concordámos sem qualquer tipo de problema. Foi ainda, nesta fase que pensámos na realização dos certificados não só em duas línguas, mas também, em Braille, material que ficaria muito dispendioso e que concluímos não substanciar.

Com a maior parte dos oradores confirmados, passámos à etapa seguinte, contactar e persuadir determinadas instituições e empresas a patrocinar o seminário, não necessariamente a nível monetário, mas a nível de materiais indispensáveis à realização do mesmo, tais como, cartazes, folhetos, convites, pastas, canetas, certificados, etc. Mais uma vez, batemos de porta em porta, falámos directamente e entregámos novamente o projecto e uma carta-convite. Foi difícil entrar em proximidade com os oradores, mas mais difícil ainda, foi conseguir patrocinadores. Foram dias exaustivos e muito stressantes, mas com muito esforço e persistência, conseguimos muitos e bons patrocínios. Recordo-me de que foi uma fase complicada para nós, o facto de termos de conseguir conciliar todos estes aspectos, com as aulas e as reuniões, e mais tarde com os ensaios do projecto Comenius, e ainda, sem contar com determinados imprevistos, que normalmente acabam por suceder, tais como, a recusa e desprezo mostrados por alguns dos profissionais convidados relativamente ao projecto, o que nos impeliu à aquisição de defesas perante este sentimento de frustração. No entanto, e independentemente de alguns inesperados acontecimentos, asseguro que esta foi uma experiência positiva e valiosa para o nosso crescimento profissional, pois contribuiu imenso para o desenvolvimento de certas e determinadas capacidades de comunicação, na persuasão e alegação na defesa do nosso projecto.

No início de Fevereiro já tínhamos todos os patrocinadores, no entanto, faltava ainda um orador, já tínhamos conseguido o arquitecto, faltava alguém que se disponibilizasse para falar de arte-terapia, o tempo estava a escassear e nós já não tínhamos grandes esperanças. Foi então que o professor Borralho do Departamento de Educação, um dia em reunião, nos aconselhou falar com a professora Adelinda Candeias, que embora não podendo comparecer no evento, nos enviara uma sua orientanda, que estava a concluir doutoramento na área.

Agora com todos os oradores e patrocinadores confirmados, demos início à execução do programa e à produção do cartaz, convites e folhetos. Este cartaz criado com assento na junção de técnicas rudimentares (recordes e colagens) com técnicas mais recentes, como as de edição de imagem, contou com o amparo da professora/orientadora Maria João Machado, que apoiou e opinou muito segundo a construção do mesmo. Na minha opinião foi um trabalho que se anunciou bem elaborado, com uma estruturação simples, no entanto, portador de uma mensagem forte, mas ao mesmo tempo, subtil, que era evidente. Além destes aspectos, este cartaz alcançou uma estética muito poética, visível na estrita relação do título com a imagem proposta. Era urgente desencadear a divulgação e num prazo de duas semanas concluímos o cartaz e afins.

Enviámos o mesmo com um texto informativo anexado para várias entidades que nos fizeram a divulgação via internet, imprimimo-lo também em papel e enviámo-lo, também com um texto informativo, um convite e uma carta a pedir apoio na divulgação, para diversas escolas da região e do distrito de Évora, e por fim, distribuímos os cartazes pela cidade em locais que considerámos convenientes para propagação e

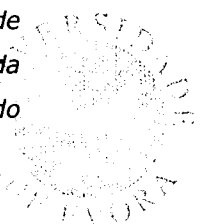
ainda, divulgámos o evento em redes sociais, como o facebook e através de e-mail, que foi passando de amigos para outras pessoas.

Os últimos preparativos tiveram a ver com a recolha dos materiais pedidos às instituições que nos apoiaram, tais como, pastas, blocos, canetas, resmas de papel, certificados, etc., e posteriormente, com a divisão destes mesmos materiais pelas pastas, 160 pastas que correspondiam aos 160 lugares sentados no auditório da DREA, há que evidenciar que tivemos assistência de uma amiga nesta actividade, que convidámos de seguida a ingressar no secretariado no dia do seminário.

Além destes pormenores importantes para o bom funcionamento do evento, torna-se importante relatar que a comunicação referida em PowerPoint pela professora e moderadora de mesa Madalena Caçoilas no final do seminário, teve o nosso contributo no que diz respeito à sua construção e selecção de imagens e respectivas palavras associadas. Foi um trabalho efectuado juntamente, onde foi exposta a Sala das Cores (UAM) e todos os serviços que a mesma abarca e onde foi apresentado o projecto inclusivo "O Sentir dos Sentidos", que desenvolvemos com os alunos desta sala, no âmbito do Clube de Artes. Na minha opinião foi um material usado com sucesso, bem traçado, simples e esclarecedor. Torna-se aqui indispensável, fazer referência ao vídeo projectado para encerramento do seminário, que tinha como objectivo suscitar uma auto-reflexão por parte dos participantes para a temática abordada durante todo o evento. Este vídeo foi produzido por uma professora da Sala das Cores com a cooperação dos alunos da mesma, na selecção e montagem de imagens e música, que teve como intenção a sua exibição na semana dos Direitos das Crianças, no polivalente, de forma a sensibilizar toda a comunidade escolar. E de facto sensibilizou, e de tal forma, que valorizámos o trabalho da colega e lhe propusemos, com a sua autorização, expor também o vídeo no seminário.

No dia antecedente ao grande dia, pedimos isenção da PES na Escola Secundária Gabriel Pereira, que nos foi concedida sem qualquer tipo de entrave e restaurámos a nossa peça tridimensional, que ostentava alguns danos originados da actividade desenvolvida na escola, durante a semana dos Direitos das Crianças. Nessa noite recebemos a notícia via e-mail, de que dois dos oradores não poderiam comparecer no papel de comunicadores, por motivos de saúde e pessoais. Para mim, que fui a primeira pessoa a ter contacto com esta informação, foi um momento muito angustiante, aflitivo e desanimador. A primeira reacção que tive foi ligar ao meu colega e a ambas as professoras (Maria João Machado e Madalena Caçoilas), de forma a tentar conseguir alguém que substituísse estes oradores. Depois de vários telefonemas feitos a amigos, antigos professores e até a alguns oradores, surgiu um contacto que despertou alguma esperança. Foi muito importante o apoio que as professoras Maria João Machado e Madalena Caçoilas nos deram nesta ocasião, pois sempre nos motivaram e nos tentaram ajudar a solucionar problemas.

No dia seguinte, assinaladamente, no dia 17 de Março, logo pela manhã, ligámos à profissional Lucília Valente, que mostrou desde logo interesse pela temática que teria de abordar, nomeadamente, arte-terapia, a única contrapartida seria o pagamento da deslocação de Lisboa-Évora. Após este telefonema, encontrámos o professor Leonardo



Charréu, a quem já tínhamos ligado várias vezes, isto no Departamento de Educação, local onde lhe expusemos a situação e lhe sugerimos também, a sua participação, não no papel de professor supervisor da PES, mas no papel de orador/comunicador, e o mesmo aceitou momentaneamente o nosso convite. Após estes breves instantes, o entusiasmo voltou e repetidamente nos sentimos confiantes de que tudo iria correr da melhor forma possível.

No final dessa manhã, demos início à montagem da exposição e do secretariado, tarefa cumprida de forma cooperante entre ambos os núcleos de estágio e ainda, com a ajuda de três amigas, que mais tarde exaltaram um enorme profissionalismo e ordenação no procedimento do secretariado. Sem a ajuda delas, o evento não teria sido tão bem organizado, e poderíamos ter promovido o caos, pois nós, eu e o meu colega, estávamos a receber todos os convidados e oradores e ainda, depositámos uma especial atenção na organização técnica (som e projecções das comunicações dos oradores) e no último ensaio dos alunos intervenientes no projecto "O Sentir dos Sentidos", que iriam contar e caracterizar a história "Os Meninos de Todas as Cores", de Ducla Soares, na abertura do painel.

Da parte da tarde fomos buscar os alunos à escola e alguns materiais que considerámos proeminentes para uma boa permanência dos meninos no local, tais como, bolinhos e guloseimas, chá, copos, etc. que foram dispostos, com autorização da DREA, numa salinha íntima no interior do edifício. Foi engraçada a postura declarada pelos mesmos, revelaram-se muito activos e cooperantes como grupo, com uma alegria enorme que transparecia a qualquer pessoa. Mais uma vez, sentiam-se responsáveis por uma grande actuação e foram evidenciando-se os seus sentimentos de pertença relativamente a todo o projecto, agente que foi sendo demonstrado pelos seus desempenhos durante todo o seminário.

É também, de destacar o apoio que a D. Elsa Delicado, a professora Madalena Caçoilas e a professora Maria João Machado, nos deram, ao se responsabilizarem pelos meninos, pelos seus comportamentos e suas necessidades durante o decorrer do seminário.

É importante relatar ainda, e por último, o facto de termos vendido a peça tridimensional, construída no Clube de Artes, no âmbito do projecto "O Sentir dos Sentidos", à DREA, avaliada num valor aproximado a 750 Euros. A venda desta peça não estava planeada, aliás, nenhuma das peças foram expostas com o propósito de serem negociadas, no entanto, foram muitas as propostas que recebemos. A mais consciente e plausível foi de facto, a referida pelo Professor José Verdasca, director da DREA, que nos aliciou à compra da peça previamente à abertura do painel. Inicialmente ficámos um pouco perplexos e até um pouco constrangidos com a situação por nunca termos posto eu causa essa hipótese, a única suposição que fizéramos anteriormente seria a de oferecer a peça à DREA, como forma de agradecimento pelo seminário e nunca de a vender. No entanto, e após alguma insistência por parte do director da DREA, acordámos e aceitámos a proposta, na condição do valor monetário reverter para a Sala das Cores (UAM) para aquisição de materiais necessários à mesma, designadamente, uma câmara de filmar e alguns livros direccionados para a

problemática e faixa etária dos alunos com NEE pertencentes à sala, que eu e o meu colega, Eliezer Correia, gostaríamos de presentear.

De uma forma geral, considero que todo este processo de construção e organização se revelou interessante e curioso pela forma como o abordámos, tanto a nível pessoal como experiência inovadora, como a nível de crescimento profissional. Posso afirmar que no próprio dia do seminário experimentei um turbilhão de sentimentos, desde opressão e ansiedade, a sentimentos agradáveis como alegria, satisfação e realização pessoal/profissional.

2. Seminário "Educação Inclusiva: Concepções e Práticas"

O Seminário "Educação Inclusiva: Concepções e Práticas", realizou-se no Auditório da Direcção Regional.

Foi um seminário que desde logo fiz questão de assistir pela sua temática, e posso afirmar que teve um certo contributo a nível de impulsionamento e de incentivo para a organização do Seminário "Caminhos a Percorrer... no Sentir de uma Escola", que realizei com o meu colega de estágio posteriormente.

Memórias de um Diário Educativo...

No dia 25 de Novembro de 2009, pelas 18 horas, no Auditório da Direcção Regional de Educação do Alentejo, assisti à abertura do painel: "Educação Inclusiva: Concepções e Práticas", seguido da apresentação do livro Educação Inclusiva: Concepções e Práticas, pelas 19 horas e 15 minutos.

De uma forma geral penso que o seminário foi positivo, nomeadamente, no que diz respeito à apresentação de um projecto desta envergadura – projecto IRIS –, onde existe uma fusão de contributos, através da conjugação de múltiplos olhares a nível internacional sobre esta temática.

É importante que eventos como este se façam mais vezes, para que haja um sensibilizar e mobilizar da comunidade educativa do nosso país, e também, da comunidade em geral para esta problemática, pois embora muito apalavrada actualmente, na prática essa preocupação é pouco evidente.

Foi curioso o debruçar insistente na temática da formação de professores para uma escola inclusiva, factor que considero fundamental e imprescindível para uma boa prática inclusiva e que na realidade não acontece muito no nosso país, devido à carência de cursos adequados somente a este problemática e ainda, muitas vezes, à ausência de recursos e de profissionais nas próprias escolas.

É de enfatizar, ainda, a apresentação de um dos casos práticos, intitulado "Um Viveiro na Escola" ou "O Viveiro do André", que subsistiu no acompanhamento de um aluno com Necessidades Educativas Especiais, que estava a repetir o 5º ano pela segunda vez, e que apresentava dificuldades de aprendizagem. Foram expostas medidas, dando enfoque em aulas de apoio educativo, e apresentados resultados. Achei este projecto muito interessante na medida em que muitos profissionais se dedicaram a um só aluno, para que este usufrísse do seu percurso escolar e conseguisse o máximo de crescimento pessoal e social, e como o aluno apresentava

um grande conhecimento a nível das aves, foi construído na própria escola pelo mesmo, um viveiro de aves – "O Viveiro do André". Deveriam existir em todas as escolas projectos como este, ainda que pequenos projectos, para um caminhar para a inclusão e até, para um despertar da cidadania.

3. Conferência "Desenvolvimento profissional do professor: currículos, vidas e carreiras a partir de uma perspectiva comparada na situação globalizada"

A conferência intitulada "Desenvolvimento profissional do professor: currículos, vidas e carreiras a partir de uma perspectiva comparada na situação globalizada", realizou-se no Departamento de Pedagogia e Educação.

É interessante assistir a este tipo de conferências onde existe uma partilha de conhecimentos culturais canalizados para um mesmo interesse ou um mesmo assunto, neste caso, o ensino.

Memórias de um Diário Educativo...

No dia 14 de Dezembro de 2009, pelas 10 horas, no Departamento de Pedagogia e Educação, assisti à conferência intitulada "Desenvolvimento profissional do professor: currículos, vidas e carreiras a partir de uma perspectiva comparada na situação globalizada", tendo como conferencista a professora Bick Lam Har, que exercia em Hong Kong.

Esta conferência teve como foco primordial a exploração do currículo e respectivos métodos de ensino, especificamente, no ensino primário e secundário, que correspondem ao ensino básico e secundário português, vigorados em Hong Kong. Posteriormente, foram também, abordadas as áreas chave de avaliação e algumas vertentes de aprendizagem com sucesso no ensino de Artes Visuais na escola secundária. Especificamente, foi-nos evidenciado um modelo de exame utilizado nas turmas de Artes Visuais, que considereei muito actualizado, onde alguns dos exercícios mostrados, são exercícios que tenciono por em prática futuramente nas minhas aulas. Foi interessante perceber a que nível de qualidade e de contemporaneidade se situa o seu sistema de ensino, comparativamente com o sistema nacional, o que me deixou ainda mais decepcionada com os métodos e programas actualmente utilizados nas escolas portuguesas, tradicionalmente fora de tempo.

Ainda expostos pela professora, foram os trabalhos artísticos realizados por alunos, no âmbito de um projecto internacional sobre a arte do adolescente, projecto este em que a mesma está envolvida, e no qual Portugal participou. Foi muito gratificante ter acesso aquelas imagens, pois revelaram-nos a forma como os adolescentes vêm presentemente as Artes Visuais, e foi engraçado perceber o modo como os respectivos costumes e tradições ainda, influenciam as suas formas de expressão.

Em suma, foi agradável esta partilha de conhecimentos e culturas, que na realidade divergem bastante nos tempos de hoje. Se considerássemos alguns dos métodos utilizados no sistema de ensino por outros países, talvez atingíssemos um nível de aprendizagem com mais qualidade e com mais sucesso.

4. Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada efectuada na Escola Básica André de Resende

Posso afirmar que me senti muito bem nesta escola durante todo o desenvolvimento da PES (Prática de Ensino Supervisionada).

Inicialmente, experimentei algum desprezo por parte de alguns docentes “da casa”, e fui ainda, confundida infinitas vezes, passando-me por aluna da própria escola, factor que encarei com alguma piada, pois a forma como se dirigiam a mim (comunidade escolar) nunca foi de forma desrespeitadora, apenas tive alguns constrangimentos com alunos, mas nada de grave e que no momento ficou resolvido e esclarecido.

Com o passar do tempo e devido à nossa presença (minha e do meu colega de núcleo de estágio) constante na escola e em actividades extra-curriculares, fomos sendo integrados de forma muito natural e instintiva em toda a comunidade escolar, isto, talvez por termos demonstrado interesse, entusiasmo e motivação em tudo o que nos propusemos a realizar, e desta forma, fomos sendo reconhecidos como bons profissionais. Fruto deste aspecto, foram os imensos convites que recebemos ao longo do ano lectivo, e não só no período correlativo à PES, para ingressarmos em projectos e em actividades de âmbito mais pessoal e social.

Confesso que estava de tal forma envolvida em toda esta ambiência escolar, que me foi muito difícil cortar o cordão umbilical com a mesma no 2º semestre, altura em que ingressámos na Escola Secundária Gabriel Pereira.

É uma escola possessor de um astral humilde e calmo, talvez um pouco rural, em que adoraria ficar colocada futuramente como docente, pois tenho um enorme carinho e estima por muitas das pessoas com quem contactei, desde professores a funcionários, e identifico-me um pouco com o próprio sistema educativo da mesma.

PES 2º Semestre

Escola Secundária Gabriel Pereira

2009/2010

Caracterização da Escola

Escola Secundária Gabriel Pereira

A Escola Secundária Gabriel Pereira localiza-se na rua Doutor Domingos Rosado em Évora, numa zona centro da cidade, e é contentora de uma população muito diversificada, proveniente na grande maioria não só dos bairros periféricos, mas também, de toda a cidade de Évora, e até de vários concelhos do distrito.

Foi fundada a 17 de Setembro de 1914 sob o nome de Escola de Desenho Industrial da Casa Pia de Évora, funcionava, na altura, no antigo edifício da Casa Pia – o Colégio do Espírito Santo – que pertence actualmente à Universidade de Évora.

É, finalmente, em 1979 através da portaria nº 608 de 22 de Novembro, que o seu nome é alterado para Escola Secundária Gabriel Pereira, a sua designação actual.

Esta escola tem uma longa tradição na formação e qualificação técnica que continua a manter. Após o 25 de Abril de 1974 e a consequente Reforma do Ensino em 1976, a escola continuou com esta tradição: com os cursos das Áreas Técnicas, mais tarde com os cursos Técnico-Profissionais e Profissionais e, actualmente, com os cursos Tecnológicos (é a escola de Évora com a maior e mais diversificada oferta neste domínio).

A Escola Secundária Gabriel Pereira destaca-se também pela oferta ao nível do Ensino Nocturno e do ensino das Artes Visuais, tradição esta também já longa no nosso historial.

Desta forma, actualmente, alberga em regime diurno os Cursos Científico-Humanísticos na área das Ciência e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais; os Cursos Profissionais de Técnico de Manutenção Industrial / Aeronaves (10º, 11º e 12º), Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos (12º ano), Técnico de Informática de Gestão (10º e 11º anos) e Técnico de Design de Interiores e Exteriores (10º ano), em regime nocturno acolhe o Curso EFA B3 (Básico) Escolar e de Dupla Certificação, o Curso NS (Secundário) Escolar e de Dupla Certificação, o Curso por módulos capitalizáveis e por último, o Curso com vias de conclusão do nível secundário de educação ao abrigo do Dec. Lei nº 357/2007 de 29 de Outubro. Funciona, portanto, em três turnos, nomeadamente, manhã, tarde e noite, dando especial atenção à diversidade da oferta educativa.

Esta escola beneficia de grandes infra-estruturas, renovadas recentemente, de uma forma geral, apetrechadas com todo o tipo de material necessário a uma boa prática pedagógica e com excelentes salas, o que faz desta escola uma das melhores escolas da região de Évora.

Penso que esta escola é tradutora de uma enorme taxa de sucesso, já o era antes da restauração da mesma, pela exigência e pelos bons profissionais lá presentes, mas o facto de subsistirem estas novas instalações, portadoras da mais alta tecnologia, faz desta escola, uma escola de topo, e um modelo a seguir. No entanto, este mesmo factor que irrompe como sendo positivo, compreende simultaneamente, um lado negativo, e que aqui se resume à competitividade. E esta competitividade, por vezes, não é muito saudável.

A – Preparação científica, pedagógica e didáctica

1. Conhecimento do Currículo

Currículo Nacional do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais

Princípios e Valores orientadores do Currículo

De acordo com o Currículo do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais de Desenho A do 10º Ano (2001), as competências a alcançar no ensino secundário equilibram-se perante um conjunto de valores e de princípios orientadores do currículo, são eles:

- Desenvolvimento do espírito de observação e atenção visual e a aquisição de hábitos de registo metódico;
- Capacidade de definir, conduzir e avaliar o trabalho em termos de objectivos, meios, processos e resultados com a utilização pertinente de métodos planificados e faseados na abordagem a cada Unidade de Trabalho;
- Capacidade de iniciativa, participação e envolvimento no trabalho proposto e integração interpessoal;
- Demonstração de invenção criativa aplicada a imagens, formas, objectos e espaços, associada ao domínio de diferentes processos conducentes à sua transformação e ao desenvolvimento de uma expressividade gráfica personalizada (evitando e distinguindo das soluções expressivas resultantes da «aplicação de fórmulas» ou da aplicação gratuita de estereótipos gráficos);
- Capacidade de leitura e de interpretação crítica e autónoma de desenhos e imagens, acompanhada de uma consciência dos principais aspectos de ordem simbólica, estética e convencional que estruturam a sua informação e significado;
- Valorização estética e consciência diacrónica do desenho assente no conhecimento de obras relevantes;
- Conhecimento e observância dos cuidados de segurança e de responsabilidade ecológica. (p.12)

Considerando o conjunto de *valores* e *princípios* descritos orientadores do Currículo Nacional do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, e mais uma vez encarando como uma contrariedade ao desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada, o tempo leccionado, condensado a um semestre do ano lectivo, particularmente, o semestre par, que foi possuidor de numerosas interrupções (feriados, semana académica, etc.), foram apenas alguns os itens em que dei maior atenção, na Unidade Didáctica elaborada.

Assim sendo, os quatro aspectos que se seguem foram os que dominei fundamentais na realização do trabalho com os alunos, "capacidade de definir, conduzir e avaliar o trabalho em termos de objectivos, meios, processos e resultados com a utilização pertinente de métodos planificados e faseados na abordagem a cada unidade de

trabalho” para um desenvolvimento da capacidade de autonomia do aluno na realização de um projecto; “capacidade de iniciativa, participação e envolvimento no trabalho proposto e integração interpessoal”, para uma aprendizagem cooperativa e activa, na preparação para um futuro no ensino superior; “demonstração de invenção criativa aplicada a imagens, formas, objectos e espaços, associada ao domínio de diferentes processos conducentes à sua transformação e ao desenvolvimento de uma expressividade gráfica personalizada (evitando e distinguindo das soluções expressivas resultantes da «aplicação de fórmulas» ou da aplicação gratuita de estereótipos gráficos) ”, para a criação de uma identidade própria e personalizada enquanto possível artista plástico e por último, “capacidade de leitura e de interpretação crítica e autónoma de desenhos e imagens, acompanhada de uma consciência dos principais aspectos de ordem simbólica, estética e convencional que estruturam a sua informação e significado” para o desenvolvimento de um espírito crítico perante a actualidade.

Competências Específicas

Segundo o Currículo do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais de Desenho A do 10º Ano (2001), a tricotomia global «Ver-Criar-Comunicar» pretende desenvolver as seguintes competências:

- Observar e analisar: o aluno estará capaz de observar e registar com elevando poder de análise, tendo em atenção as singularidades presentes e a forma como estas se relacionam com outras, bem como a integração de todas num todo ou unidade decomponível em elementos estruturais. O aluno deverá, mercê do exercício da observação analítica, observar e registar com crescente aptidão: o quotidiano natural ou técnico, por meios rurais – riscadores e/ou de mancha - ou meios informativos. Esta área é adequada para permitir o desenvolvimento das capacidades psicomotoras ao nível da aptidão adaptativa simples, composta, e complexa.
- Manipular e sintetizar: o aluno estará apto a aplicar procedimentos e técnicas com adequação e correcção e a criar imagens novas. Estará em evidência a capacidade de síntese, quer por tratamento da soma de experiências e de esboços analíticos prévios, quer por aplicação de princípios, ideias, métodos ou conceitos no domínio das operações abstractas. Pressupõe o exercício de sentido crítico, de método de trabalho e a integração num projecto que responda a necessidades da pessoa e do seu contexto, estando implicado o estabelecimento prévio de uma base de conhecimentos que qualifiquem informadamente as respostas.
- Interpretar e comunicar: o aluno conseguirá ler criticamente mensagens visuais de origens diversificadas e agir como autor de novas mensagens, utilizando a criatividade e a invenção em metodologias de trabalho faseadas. Esta competência pressupõe um domínio crescente nos

processos de interpretação e de sentido assentes num “pano de fundo” culturalmente informado. A comunicação poderá dimensionar a disseminação da experiência, do meio próximo ao global e, ao mesmo tempo, constituir ocasião para a exploração de competências transversais no âmbito da cidadania. (p.10)

Finalidades

O Currículo do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais de Desenho A do 10º Ano (2001) requer portanto, as seguintes finalidades:

- Desenvolver as capacidades de observação, interrogação e interpretação;
- Desenvolver as capacidades de representação, de expressão e de comunicação;
- Promover métodos de trabalho individual e colaborativo, observando princípios de convivência e cidadania;
- Desenvolver o espírito crítico face a imagens e conteúdos mediatizados e adquirir, com autonomia, capacidades de resposta superadoras de estereótipos e preconceitos face ao meio envolvente;
- Desenvolver a sensibilidade estética, formando e aplicando padrões de exigência;
- Desenvolver a consciência histórica e cultural e cultivar a sua disseminação. (p.6)

Objectivos

O Currículo do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais de Desenho A do 10º Ano (2001) pretende então, o atingir dos objectivos seguintes:

- Usar o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação;
- Conhecer as articulações entre percepção e representação do mundo visível;
- Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho;
- Dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica;
- Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do desenho no âmbito do projecto visual e plástico incrementado, neste domínio, capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento;
- Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias;
- Utilizar fluentemente metodologias planificadas, com iniciativa e autonomia;

- Relacionar-se responsabilmente dentro de grupos de trabalho adoptando atitudes construtivas, solidárias, tolerantes, vencendo idiosincrasias e posições discriminatórias;
 - Respeitar e apreciar modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos;
 - Desenvolver capacidades de avaliação crítica e sua comunicação, aplicando-as às diferentes fases do trabalho realizado, tanto por si como por outros.
 - Dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos e utilizações que o registo gráfico possa assumir;
 - Desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes.
- (p.6-7)

A tricotomia apontada anteriormente «*Ver-Criar-Comunicar*» é de extrema relevância no processo ensino-aprendizagem artístico, e como tal, independentemente, dos conteúdos abordados ou unidades didácticas elaboradas, deve sempre estar intrinsecamente presente nas estratégias utilizadas.

Posso então, afirmar, que foram competências que tive sempre em contemplação na minha Prática de Ensino Supervisionada, de forma a conseguir atingir as *finalidades* e os *objectivos* propostos pelo Currículo Nacional do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.

2. Conhecimento do Conteúdo

Currículo Nacional do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais

Desenho A

O Currículo do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais de Desenho A do 10º Ano (2001) faz a seguinte descrição da disciplina de Desenho A:

A disciplina de Desenho A responde, no leque curricular dos 10º, 11º e 12º anos, a objectivos globais de aquisição de uma eficácia pelo desenho a um nível pré-profissional e intermédio. Dominar, perceber e comunicar, de modo eficiente, através dos meios expressivos do desenho, serão as finalidades globais do programa.

Desenho é forma universal de conhecer e comunicar. Integrando as áreas do saber, actua na aquisição e na produção de conhecimento (...). É área estruturadora de muitas outras áreas de exercício profissional, que nela se baseiam ou que do seu exercício partem. Por ser essencial à criação, concepção, projecção, ou comunicação, são as suas teoria e prática parte do currículo dos 10º, 11º e 12º anos na variante A do Curso Geral de Artes Visuais, na variante B dos Cursos Tecnológicos de Multimédia e de Equipamento e, no 12º ano, na variante C do Curso Geral de Ciências e Tecnologias. Ao nível do ensino secundário, o desenho está na linha de formação comum aos profissionais das áreas de artes plásticas, design e

arquitectura, ou ainda da área nova dos interfaces virtuais, novas tecnologias, Internet, e edição de conteúdos multimédia.

(...) Na aula de desenho são propostos modos de olhar o mundo capazes de perscrutar as suas aparências e estereótipos. Aqui, como no resto, o papel do professor caracteriza-se pela acção insubstituível, quer nalguma estruturação por «ambiente e contágio» do pensamento e do agir comunicativo, quer pelo que se explora a nível curricular e programático, quer ainda pela acção como criador/autor, gerando ambiente oficial que se pode caracterizar dentro do chamado «currículo oculto» no melhor dos seus sentidos; e, ainda, evitando inibir potencialidades.

O desenho é uma área disciplinar dinâmica esquiva a sistematizações rígidas ou permanentes, fruto quer da constante mutação de formas e conceitos, quer da atenção que sempre lhe foi conferida por diversas disciplinas nem sempre conciliáveis. Para tornar a didáctica do desenho um exercício consequente e eficaz, há que estabelecer o quadro teórico e operacional em que os conceitos e práticas surjam coerentemente ligados, tendo sempre em vista a sua didáctica. (...)

Deste modo, são parte do Desenho e da sua didáctica, três áreas de exploração: a percepção visual, a expressão gráfica e a comunicação.

A percepção visual debruça-se sobre as condicionantes bio-psicológicas presentes perante o que é percebido visualmente. O seu estudo permite apontar procedimentos que tomarão a expressão gráfica mais eficaz ou competente quanto à sintaxe perceptiva e cognitiva e uma crescente acuidade analítica na percepção e expressão.

No estudo da expressão gráfica está incluído o domínio das convenções sociais ou culturais no que respeita a recursos de comunicação; e, também, os contributos que advêm directamente da capacidade tecnológica humana. Cabe aqui o estudo de suportes, normalizações, instrumentos, meios de registo, alfabetos do traço e da mancha, convenções matéricas e todos os restantes recursos do desenho, incluindo a infografia.

No que respeita ao estudo dos processos de comunicação, são inscritas áreas que tomam como objecto a função semântica que o desenho encerra, distinguindo-se os respectivos planos de expressão e de conteúdo. Cabe aqui também uma perspectiva do desenho quer contemporâneo (sincronia) quer ao longo dos tempos (diacronia). (p.3-5)

Visão Geral das Área, dos Conteúdos e dos Temas (10º, 11º e 12º anos)

Segundo o Currículo do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais de Desenho A do 10º Ano (2001), o programa a seguir na disciplina de Desenho A, está dissociado entre Áreas, Conteúdos e Temas. São eles:

Áreas:

Percepção Visual
Expressão gráfica
Comunicação visual

Conteúdos:

Visão
Materiais
Procedimentos
Sintaxe
Sentido

Temas:

Visão

- percepção visual do mundo envolvente
- o meio ambiente como fonte de estímulos
- transformação dos estímulos luminosos em percepções visuais

Materiais

- suportes
- meios actuantes
- infografia

Procedimentos

- técnicas: modos de registo e modos de transferência
- ensaios: processos de análise e processos de síntese

Sintaxe

- conceitos estruturais da linguagem plástica
- domínios da linguagem plástica:
 - forma: figura positiva e figura negativa
 - plano e superfície
 - traçados ordenadores
 - cor: natureza física da cor
 - natureza química da cor
 - misturas de cor
 - efeitos de cor
 - espaço e volume: organização da profundidade
 - organização da tridimensionalidade
 - movimento e tempo: organização dinâmica
 - organização temporal

Sentido

- visão sincrónica do desenho
- visão diacrónica do desenho
- imagem: plano de expressão ou significante
- observador: plano de conteúdo ou significado (p.7-8)

Conteúdos Programáticos

Conforme o Currículo do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais de Desenho A do 11º e 12º Anos (2001), os itens de conteúdo de sensibilização e/ou de aprofundamento da disciplina de Desenho A de 12º ano, devem ter em consideração os seguintes aspectos:

Materiais

- Suportes: papéis e outras matérias, propriedades do papel (espessuras, texturas, cores, resistência, estabilidade dimensional, permanência), formatos, normalizações e modos de conservação; suportes fotossensíveis e termossensíveis.
- Meios actuantes: riscadores (grafite, carvão e afins), aquosos (apuros, aguada, temperas, óleos, diluentes, vernizes e afins) e seus formatos (graus de dureza, espessuras e modos de conservação).
- Infografia: tipos de ficheiro gráfico, graus de compressão, número de cores, codificação da cor, captura de imagem, alteração de dimensão em pontos de ecrã.

Procedimentos

Técnicas

Modos de registo

- Traço: natureza e carácter (intensidade, incisão, texturização, espessura, gradação, amplitude mínima e máxima do movimento, gestualidade);
- Mancha: natureza e carácter (forma, textura, densidade, transparência, cor, tom, gradação);
- Misto: combinações entre traço e mancha e experimentação de novos modos (colagem e outros).

Ensaios

Processo de análise: Estudo de formas

- Estruturação e apontamentos (esboço);
- Estudo de formas naturais (de grande e de pequena escala);
- Estudo de formas artificiais (objectos artesanais e objectos industriais);
- Estudo de contextos e ambientes (espaços interiores e exteriores);
- Estudo do corpo humano (anatomia e cânones);
- Estudo da cabeça humana.

Processos de síntese: Transformação

- Gráfica: ampliação, sobreposição, rotação, nivelamento, simplificação, acentuação, repetição, distorção e anamorfose.
- Infográfica: utilização de filtros, articulação palavra/imagem, ensaios de paginação e impressão.
- Invenção: criação de novas imagens para além das referentes.

Sintaxe

Domínios da linguagem plástica

Forma: Traçados ordenadores

- Regra de ouro
- Consonâncias musicais
- Outros sistemas geométrico-matemáticos

Cor: Efeitos de cor

- Contrastes cromáticos: contraste de cor em si, contraste simultâneo, contraste claro-escuro, contraste quente-frio, contraste de qualidade, contraste de quantidade;
- Pós-imagens e contraste sucessivo.

Movimento e tempo

Organização dinâmica:

- Localização: colocação, peso, equilíbrio, desequilíbrio, tensão;
- Orientação; obliquidade, direcção, eixos, vectores;

Organização temporal:

- Ritmo: módulo, progressão, variação, repetição, intervalo;
- Tempo: continuidade, descontinuidade, simultaneidade, duração, sequência, narração.

Sentido

Visão sincrónica do desenho;

Visão diacrónica do desenho;

Imagem: plano de expressão ou significante:

- A imagem e a realidade visual, representação, realismo e ilusão;
- A imagem como objecto plástico.

Observador: plano de conteúdo ou significado

Níveis de informação visual:

- Completude e incompletude: acabado e inacabado; determinado e indeterminado;
- Totalidade e fragmentado;
- Materialidade e discursividade;

A acção do observador:

- Interpretação, projecção, sugestão e expectativa;

- Memória e reconhecimento;
- Atenção, selecção, habituação;
- Imaginação (p.6-7)

De forma a incrementar e desenvolver as Competências Específicas do Currículo Nacional do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, considerando os objectivos e as finalidades inerentes à disciplina de Desenho, abordei os conteúdos programáticos seguintes: Percepção Visual: Materiais (suportes e meios actuantes); Expressão gráfica: Procedimentos (técnicas e ensaios); Comunicação Visual: Sentido (interpretação e uso).

No âmbito de cada conteúdo programático abrangei de modo relacionado e adaptado três áreas distintas, mas complementares, correspondentes a uma unidade de aprendizagem, sobretudo, a um plano a médio prazo, particularmente, dizem respeito a Situações ou Problemas colocados em forma de questão, a Aprendizagens Relevantes e a Experiências Educativas, empregando diversas estratégias educativas (Consultar Anexo Nº1 – Planificação a Médio Prazo).

3. *Conhecimento dos Alunos*

A turma I, do 12º ano de escolaridade, que me foi atribuída e pela qual estive responsável no desenrolar da PES (Prática de Ensino Supervisionada), na escola cooperante Secundária Gabriel Pereira, era constituída por vinte e um alunos, sendo quinze do sexo feminino e seis do sexo masculino, com faixa etária compreendida entre os dezassete anos de idade. No entanto, na disciplina de Desenho A, apenas dezanove alunos assistiram à mesma, pois duas alunas já haviam desistido da disciplina no período lectivo anterior. Alguns destes alunos eram residentes em Évora, mas a grande maioria residia em cidades, vilas ou aldeias do distrito.

Relativamente a problemas de saúde, alguns alunos sofriam de vários tipos de alergias, cinco alunos tinham problemas visuais e uma aluna comportava problemas relacionados com a deformação óssea.

No que diz respeito a factores sócio-económicos e culturais, era uma turma, aparentemente homogénea, proveniente de anos lectivos anteriores conjuntamente, nomeadamente, desde o 10º ano de escolaridade.

Tratava-se de uma turma reduzida, devido ao facto de ter existido uma desistência de duas alunas e pelo horário repartido por turnos, estando esta última completa na disciplina de Desenho A, apenas duas vezes semanalmente. Era uma turma, normalmente, trabalhadora e muito unida quanto a relacionamentos afectivos, que apresentava comportamentos adequados e respeitadores, prevalecendo geralmente um ambiente agradável e descontraído dentro da sala de aula.

Quanto ao aproveitamento, era uma turma de carácter mediano, ainda assim, com presença de três alunos com excelente aproveitamento, evidenciando capacidades artísticas excepcionais.

É de referir ainda, que apesar do bom ambiente gerado entre os alunos, alguns elementos distraíam-se com muita facilidade, consequência de conversas paralelas, factor que foi prejudicial à concretização e conclusão de alguns trabalhos nas datas estabelecidas e que tem muito provavelmente, que ver com o gozo demonstrado perante a disciplina, neste caso particular a falta dele.

Isto porque actualmente, ir para um Curso de Artes Visuais está um pouco na moda, particularmente se se enveredar para a área da Multimédia que está mais ligada às TIC e um pouco menos ao Desenho.

Em conversa com os alunos durante as aulas, apercebi-me que mais de metade da turma poderia estar noutra área qualquer que não a das Artes, o que me surpreendeu bastante, pois é uma área muito específica e da qual se tem de gostar realmente.

Outro aspecto teve que ver com o facto de os alunos escolherem a área das Artes por acharem que é mais fácil concluir o ensino secundário, isto é, para tentar fugir às Matemáticas e Físicas e Químicas. Alguns alunos após a conclusão do ensino secundário, queriam seguir no ensino superior para áreas que tinham que ver com Línguas, Psicologia ou Construção Civil, o que me deixou estupefacta.

Existe outro factor que me perturbou ainda mais, e que teve a ver com o facto de os alunos não possuírem qualquer tipo de conhecimento de História da Arte em pleno 12º ano de escolaridade, mas esta situação é justificada pela disciplina de História de Arte ser de momento optativa no currículo do ensino secundário, o que considero um absurdo, pois esta disciplina é muito importante para quem está num curso de Artes Visuais, independentemente, da área ou curso que posteriormente os alunos possam vir a estudar. A História da Arte é essencial para a compreensão e fundamentação das mais distintas áreas, tais como, Design, Arquitectura, Multimédia, Arqueologia, Artes Visuais, etc.

Todos estes aspectos são reflectores de uma nova geração de alunos desmotivada e desinteressada, que vive não o mundo das Artes, mas aquém deste mundo.

Concluo, portanto, que estas são as maiores dificuldades e erros mais comuns evidenciados pelos alunos, com os quais me deparei durante a Prática de Ensino Supervisionada.

B – Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens

1. Perspectiva Educativa e Métodos de Ensino

Uma Perspectiva Educativa segundo a Cultura Visual

Tal como na Prática de Ensino Supervisionada efectuada no semestre ímpar, correspondente, à escola cooperante André de Resende, e como já referi anteriormente, também aqui, especificamente, na Escola Secundária Gabriel Pereira, a perspectiva educativa e métodos de ensino adoptados, foram assentados e estimulados pela Cultura Visual, a única diferença consistiu na faixa etária abrangida, e essa foi uma das principais motivações pela qual mantive o mesmo método e perspectiva educativa. Pois foi interessante perceber a reacção e a motivação dos alunos em contextos diferentes e com maturidades dissemelhantes utilizando a mesma

estratégia de ensino-aprendizagem, como já relatei aliada à Cultura Visual, contrariando um pouco o ensino e a postura em sala de aula mais tradicional, à qual os alunos estão, normalmente, habituados.

2. Preparação das Aulas

Planificações

Mais uma vez e de acordo com o que referi anteriormente e relativamente à Prática de Ensino Supervisionada na escola cooperante André de Resende, a preparação dos planos de aula, materializaram-se de duas formas, a médio prazo e a curto prazo (consultar Anexo N^o1).

Como a PES na Escola Secundária Gabriel Pereira teve asas já no terceiro período lectivo, foi exigido pela professora/cooperante Luísa Gancho a revisão das técnicas do Desenho para preparação dos alunos para o Exame Nacional, questão que compreendi. Desta forma, senti-me um pouco limitada a nível criativo, mas ainda assim, consegui organizar uma unidade didáctica que abarcasse essa revisão das técnicas, mas sempre com um cunho pessoal e tendo em vista uma componente mais criativa.

É aqui importante mencionar, que tive algumas dificuldades em manter o mesmo roteiro que aprendi e utilizei no Ensino Básico, na adaptação para o Ensino Secundário, pois o Currículo Nacional do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais e os conteúdos programáticos da disciplina de Desenho são muito mais particulares e específicos e é difícil contorná-los, no entanto, com alguma persistência da minha parte e de forma a integrar a unidade didáctica que pretendia, penso que consegui resolver este embaraço.

A unidade de trabalho que desenvolvi é resultante dessa revisão de conteúdos e técnicas, no entanto, está repartida por duas fases de trabalho ou dois exercícios, o primeiro mais direccionado para a técnica, enquanto que o segundo privilegia a criatividade dos alunos.

Passo então, a expor a minha pesquisa ou fundamentação teórica da unidade de trabalho que expandi durante a minha prática lectiva.

Unidade Didáctica: "Criar, reproduzir, reinterpretar..."

Introdução

Desde os primeiros tempos que o Homem tem representado graficamente, isto é, por desenhos ou sinais, as suas ideias e emoções, não só para seu prazer, mas também, para comunicar aos outros as mensagens que ainda hoje nos interessam e comovem.

Os desenhos de figuras, animais e símbolos, executados nas paredes das cavernas primitivas ou nos tijolos antigos, são a prova de que o desenho serviu e continuará a servir para transmitir ideias e mensagens a outras pessoas.

A história dos povos antigos foi escrita com sinais que ainda hoje são entendidos pelos estudiosos que os traduzem. Os arabescos que os Mouros usavam para decorar as fachadas dos seus templos descrevem os princípios da sua religião. Também os Romanos deixaram escrito nos seus monumentos a história dos seus heróis e deuses.

Desta forma, conforme o Currículo do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais de Desenho A do 10º Ano (2001), afirma:

Desenho é forma universal de conhecer e comunicar. Integrando as áreas do saber, actua na aquisição e na produção de conhecimento: traduz-se em mapas, esquemas, espécimes; concretiza planos, antecipa objectos, interroga-nos sob a forma de testemunho artístico.

Nas suas variantes, vive e faz criar, quer como testemunho de um passado, quer como intermediário do futuro. É uma área estruturadora de muitas outras áreas de exercício profissional, que nela se baseiam ou que do seu exercício partem (...). O desenho não é apenas aptidão de expressão ou área de investigação nos mecanismos de percepção, de figuração, ou de interpretação; é também forma de reagir, é atitude perante o mundo que se pretende atenta, exigente, construtiva e liderante. (p.3)

Segundo as actas de desenho. Faculdade de Desenho e Comunicação, Universidade de Palermo, o desenho encontra-se em todo o lado:

Todos os objectos e edifícios que nos rodeiam foram desenhados, os utensílios do nosso dia-a-dia, as roupas, os jardins, as estradas, o urbanismo. Se pensarmos na arquitectura, no design e nas artes plásticas no geral, a nossa mente remete-nos para um universo imagético comum que nos faz visualizar o Partenon, Santa Maria del Fiori, o Guggenheim de Bilbao, ou ainda, entre nós a Casa da Música, que nos faz sentir orgulhosos com as gloriosas capacidades da inteligência humana relativamente ao desenho arquitectónico. Da mesma forma nos comovemos e impressionamos perante formas como as de Miguel Ângelo, as gravuras de Rembrandt ou com a memória de Walt Disney, assim como com a contemporaneidade dos Sagmeisters gravados na carne, o carvão de William Kentridge e as aguadas de Marlene Dumas.

Desenho é portanto, sinónimo de representação e de execução de apontamentos do natural, onde é fomentado o registo de ideias, de emoções e de sentimentos. É a forma mais elementar de expressão plástica, podendo ser efectuado por meio de variadíssimos materiais e técnicas.

Em suma, segundo Ribeiro e Araujo (1995), "desenhar deriva do latim 'designare', designar portanto, indicar, ordenar e também arranjar, dispor. O desenho que deste 'designare' nasce é o desígnio, a intenção de quem o desenha e pensa, o seu desejo. Resume em si o desejo de criar e a própria criação, comparando-se com a obra divina".

O desenho abarca, então, a representação de todas as formas visíveis e inicia uma interminável investigação da realidade envolvente. Desenha e ensina a desenhar o espaço, desdobrando o mundo em mapas e cartas. Projecta cidades, cenários e paisagens, retrata os animais, as plantas e os objectos e desmembra o próprio homem desenhando-o parte a parte num inventário exaustivo de incontornáveis variedades de narizes, bocas, mãos, pés e músculos. Mas ao mesmo tempo que aprofunda o estudo do visível busca também, as imagens invisíveis, abarcando desde as representações da iconografia religiosa ou mítica, até às invenções de figuras monstruosas ou deformadas ou simplesmente imaginadas fora do mundo real, ou ainda criadas para serem uma simulação da realidade. Integra também no mundo do projecto (na arquitectura, na engenharia, na indústria) renovando o compromisso inicial com a sua origem de desígnio. O desenho mantém e assume, sempre, o desejo de figurar aquilo que não é para que seja e venha a ser.

Em Portugal, no século XVIII, o escultor Joaquim Machado de Castro, elabora um "Discurso sobre as utilidades do Desenho" onde considera ser da maior utilidade para todos os cidadãos a prática e o conhecimento do desenho, e que ambos devem ser dirigidos com "bom gosto e na imitação da natureza", ressaltando várias áreas do saber onde o mesmo deveria ser assíduo, como forma de desenvolver o Estado, tais como, medicina através da anatomia, geografia e história cultural. No entanto e devido à conturbada política portuguesa, e apesar da reforma de 1836, só em 1860, foi criada uma disciplina com a designação de "Desenho", nos planos de estudos liceais.

Com a revolução industrial e perante as novas necessidades desta sociedade, surge a carência de repensar o ensino do desenho em Portugal. Em 1884, é então, por António Augusto Aguiar e o seu sucessor Emídio Navarro (do Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria), impulsionada a criação de escolas industriais e conseqüentemente, do desenho industrial, no complexo sistema educativo português que começava a reconhecer a urgência de um ensino para o desenho sistematizado e rigoroso, tal como já acontecia na Europa.

O desenho é uma área do conhecimento transversal a várias actividades artísticas ou técnicas, simbólicas ou objectivas. A história do desenho acompanha a história das artes plásticas, a história da arquitectura, a história do design, a história das engenharias, a história da literatura, a história da matemática, a história das ciências, enfim, a história do ser humano e do seu desenvolvimento, no entanto, o seu reconhecimento enquanto actividade autónoma é relativamente recente, pois foi considerado desde sempre, apenas como veículo e projecto.

Passados mais de 130 anos, continuamos, ainda, a interceder e a lutar pela disseminação do desenho no ensino, pela sua universalidade como elemento estruturador e de comunicação do pensamento dos cidadãos, tornando-se mais operativo aos mais variados níveis do conhecimento, em detrimento do preconceito do mesmo ser apenas, do domínio da arte.

O Currículo do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais de Desenho A do 10º Ano (2001) descreve o desenho como sendo marca ontológica do:

Jovem estudante no sentido em que concorre para que este venha a ser um profissional responsabilizado perante a mais valia com que a proposta gráfica enriquece a dinâmica social; se torne mais capaz de ver criticamente e de intervir, na interacção cultural. Disciplina motivadora é motriz quanto à capitalização das novas gerações: área de acolhimento onde a maturação bio-psico-social se processa com oportunidade, sem oprimir ou ultrapassar as complexidades crescentes e em conflito que caracterizam a sociedade. Do mesmo modo o desenho é uma disciplina que permite ou auxilia com sucesso o processo contínuo de interacção dos adolescentes: é campo da inserção e da assimilação da diferença, pela atracção que a área pode exercer sobre aqueles que a força centrífuga das organizações poderia afastar do ciclo da renovação escolar e geracional.

A exploração proposta para o ensino secundário é o complemento dos anos anteriores em que a «educação através da arte» foi posta em prática, no seguimento do que apontaram e puseram na ordem do dia diferentes autores. Numa época de mutações abundantes em desafios e incertezas complexas, o desenho assume-se, hoje, como piloto na área emergente da «educação para a cidadania».

A sua pedagogia é geradora de posturas, de debates, de crítica, de exposições, de confrontos. Estimula o desenvolvimento estético e apura o sentido da qualidade na apreciação ou recriação da forma. Mercê da «naturalidade» do desenho, intrínseca por ser também área de projecção íntima, surgem no estudante a interiorização da aceitação da diferença e a abertura à inovação, intermediada pelo exercício esclarecido e humanista da sua didáctica. (p.3)

Procurar inspiração nos criadores famosos para a concepção de uma obra de arte é comum entre os artistas plásticos. Esta prática afigura-se em voga no ensino de Artes Visuais com o objectivo de aprofundar o estudo de determinado autor, no entanto, para que esta reprodução ou releitura seja efectivada, tem de existir uma personalização na sua produção ou recriação, e intrinsecamente a todo este processo subsiste uma intenção de transmitir uma nova mensagem.

Mensagem esta, individualizada e subjectiva, de carácter muito pessoal, que desemboca num distanciamento da referência principal. Nas artes visuais ou na música, reler é sinónimo de vivenciar interiormente, produzindo através dessa leitura uma nova intencionalidade.

Embora muitas pessoas acreditem no contrário, todo este procedimento promove um desmistificar do processo de criação, pois a inspiração não afluí do nada, ainda mais no mundo em que vivemos actualmente saturado de motivações. Na minha opinião, os alunos aprendem com este tipo de actividades, particularmente se for possível produzir algo diferente, através da consideração de outras obras como referência, originando uma marca pessoal nas suas criações.

Os artistas utilizam esta técnica desde a antiguidade, após a conquista das cidades-estado gregas pelo Império Romano, pintores e escultores de ambos os povos incorporaram elementos às suas obras.

O fluxo contínuo e excessivo de imagens e sons tem banalizado assuntos vitais, elevando simultaneamente para foco primordial, o debate a temas vulgares e corriqueiros, que tem confluído numa inversão de valores comportamentais, morais e sociais.

A reinterpretação surge, então, no mundo contemporâneo, como uma forma ou um fio condutor, de avaliação e julgamento dessa abundância mediática a que o homem está actualmente submetido através dos meios de comunicação, que invadem o plano público e privado.

O conteúdo desta unidade didáctica provém da axiologia e história de arte, da produção de arte, da crítica à arte e da estética, que estará intrínseca à interacção entre os adolescentes, nomeadamente, no que diz respeito à inserção e assimilação da diferença, como facto superador de estereótipos e preconceitos, aspecto que os auxiliará na preparação para as relações universais e na harmonia com a sociedade de forma crítica.

Os alunos deverão amplificar as suas capacidades de observação, de interrogação e interpretação face ao mundo envolvente, estender as suas aptidões de representação, de expressão e comunicação de forma a confrontarem e manifestarem os seus ideais e pensamentos críticos num trabalho plástico. Estas suas criações de arte tornar-se-ão palpáveis e susceptíveis de críticas individuais, representações perceptíveis deles próprios para partilharem uns com os outros.

Uma vez estimulados, tornar-se-ão mais abertos a novas ideias e mais receptivos a críticas, terão então, uma maior capacidade de interpretar os significados, as emoções e as mensagens quando visualizam um trabalho de arte e expandirão as suas formas visuais e criativas de referência. Começarão, também, a conceber a sua própria arte reflectora e transmissora de mensagens pessoais e do pensamento e sentimentos interiores, na compreensão que adquiriram através da observação e experimentação artística.

Roteiro de Conteúdos/Temas

Desenhar

Criar, reproduzir, reinterpretar...

Observar

Interrogar

Interpretar

Representar

Expressar

Comunicar

Sensibilizar

Criticar

Finalidades

Os alunos irão:

7. Desenvolver as capacidades de observação, interrogação e interpretação **(crítica à arte)**.
8. Desenvolver as capacidades de representação, de expressão e de comunicação **(crítica à arte/produção de arte)**.
9. Promover métodos de trabalho individual e colaborativo, observando princípios de convivência e cidadania **(axiologia da arte)**.
10. Desenvolver o espírito crítico face a imagens e conteúdos mediatizados e adquirir, com autonomia, capacidades de resposta superadoras de estereótipos e preconceitos face ao meio envolvente **(axiologia da arte/crítica à arte)**.
11. Desenvolver a sensibilidade estética, formando e aplicando padrões de exigência **(estética)**.
12. Desenvolver a consciência histórica e cultural e cultivar a sua disseminação **(história da arte)**.

Objectivos

Os alunos irão:

13. Usar o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação **(crítica à arte/produção de arte)**.
14. Conhecer as articulações entre percepção e representação do mundo visível **(produção de arte)**.
15. Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho **(produção de arte)**.
16. Dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica **(crítica à arte/produção de arte)**.
17. Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do desenho no âmbito do projecto visual e plástico incrementado, neste domínio, capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento **(produção de arte)**.
18. Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias **(produção de arte)**.
19. Utilizar fluentemente metodologias planificadas, com iniciativa e autonomia **(produção de arte)**.
20. Respeitar e apreciar modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos **(crítica à arte/axiologia da arte)**.
21. Desenvolver capacidades de avaliação crítica e sua comunicação, aplicando-as às diferentes fases do trabalho realizado, tanto por si como por outros **(crítica à arte/axiologia da arte)**.
22. Dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos e utilizações que o registo gráfico possa assumir **(produção de arte)**.

23. Desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes (**história da arte/estética**).

Tempo

8 aulas de 2x45 minutos

6 aulas de 3x45 minutos

Materiais

Caneta e Quadro; Livro de Ponto; Grelhas de Observação; PC; Projector de Multimédia; Tela de Projecção; Papel; Lápis; Borracha; Esferográfica; Pincéis e trinças; Recipientes de plástico; Godé; T-shirt e panos velhos; Grafite; Sanguínea; Lápis de cor; Aguarela; Tinta-da-china; Sépia; Pastéis de óleo; Caneta de feltro; Marcador; Cola; Tesoura; X-acto.

Recursos Artísticos

Picasso, Pablo (espanhol, 1881-1973):

Estudo Académico, cerca de 1895-1897, óleo sobre tela, 82 x 61 cm

Os Dois Saltimbancos (Arlequim e sua Companheira), 1901, óleo sobre tela, 73 x 60 cm

O Menino do Pombo, 1901, óleo sobre tela, 73 x 54 cm

O Guloso, 1901, óleo sobre tela, 92,8 x 68,3 cm

A Bebedora de Absinto, 1901, óleo sobre tela, 73 x 54 cm

O Velho Judeu (O Velho), 1903, óleo sobre tela, 125 x 92 cm

O Velho Guitarrista Cego, 1903, óleo sobre madeira, 121,3 x 82,5 cm

Celestina, 1904, óleo sobre tela, 81 x 60 cm

Mãe e Filho (Saltimbancos), 1905, guache sobre tela, 90 x 71 cm

Mulher com Gralha, 1904, carvão, pastel e aguarela sobre papel, 64,6 x 49,5 cm

Rapaz com Cão, 1905, guache e pastel sobre cartão, 57,2 x 41,2 cm

A Leitura da Carta, 1921, óleo sobre tela, 184 x 105 cm

Paul Vestido de Arlequim, 1924, óleo sobre tela, 130 x 97,5 cm

O Escultor, 1931, óleo sobre contraplacado, 128,5 x 98 cm

Mulher Sentada numa Poltrona Vermelha, 1931, óleo e pintura esmaltada sobre contraplacado, 130,8 x 99 cm

Mulher Sentada num Jardim, 1938, óleo sobre tela, 131 x 97 cm

Retrato de Maya com a sua Boneca, 1938, óleo sobre tela, 73,5 x 60 cm

Retrato de Sylvette David com poltrona verde, 1954, óleo sobre tela, 81 x 65 cm

Vocabulário

Aguarela: As tintas de aguarela obtêm-se primeiro através da sua mistura e depois da trituração dos pigmentos em pó, juntamente com um material que seja solúvel na água e um aglutinante, como a goma-arábica.

Os pigmentos utilizados para fabricar as tintas de aguarela são, em geral, os mesmos utilizados para outros tipos de tinta, tal como óleos e acrílicos. Encontram-se em pastilhas ou em tubos, sendo as primeiras mais úteis para trabalhos de pequena escala, no entanto, a produção de misturas pode sujar as cores e a caixa, os segundos são aconselháveis para trabalhos em grande escala e as cores tem menos probabilidade de se sujarem.

A aguarela é aplicada sobre o uso do pincel, e a sua característica principal é a sua transparência que pode ser explorada ao máximo na sua forma mais pura. Os tons mais claros são dados pelo próprio papel que pode ser branco, ou colorido. Ao contrário da pintura a óleo, que pode aplicar pintura claro sobre os tons escuros, o aguarelista deve trabalhar partindo dos tons mais claros para os mais escuros. Esta qualidade do papel a brilhar através do pigmento transparente é o que confere às aguarelas o brilho e a luminosidade que as colocam à parte dos demais estilos de pintura.

Ampliação: A ampliação (tal como a redução) é um processo técnico inerente ao trabalho gráfico que consiste na alteração das dimensões de uma imagem inicial. Mas é, também, um processo de transformação gráfica usado como meio de nivelamento ou de acentuação dos elementos plásticos na composição. Neste sentido, interessa considerar as possibilidades formais do uso expressivo da ampliação no processo criativo.

Comunicação: Comunicação é um campo de conhecimento académico que estuda os processos de comunicação humana. Entre as subdisciplinas da comunicação, incluem-se a teoria da informação, comunicação intrapessoal, comunicação interpessoal, marketing, publicidade, propaganda, relações públicas, análise do discurso, telecomunicações e Jornalismo.

Também se entende a comunicação como o intercâmbio de informação entre sujeitos ou objectos. Deste ponto de vista, a comunicação inclui temas técnicos (por exemplo, a telecomunicação), biológicos (por exemplo, fisiologia, função e evolução) e sociais (por exemplo, jornalismo, relações públicas, publicidade, audiovisual e meios de comunicação de massa).

A comunicação humana é um processo que envolve a troca de informações, e utiliza os sistemas simbólicos como suporte para este fim. Está envolvida neste processo uma infinidade de formas de se comunicar: duas pessoas que conversam face-a-face, ou através de gestos com as mãos, mensagens enviadas através da utilização da rede global de telecomunicações, a fala, a escrita que permitem interagir com as outras pessoas e efectuar algum tipo de troca informacional.

Criação: Acto ou efeito de criar, de fazer uma coisa nova, de conceber ou fazer nascer do nada; acção de planear e produzir algo; concepção; invenção; criação de uma obra de arte.

Crítica: No jornalismo, crítica é uma função de comentário sobre determinado tema, geralmente da esfera artística ou cultural, com o propósito de informar o leitor sob uma perspectiva não só descritiva, mas também de avaliação.

A crítica é feita pelo crítico, jornalista ou profissional especializado da área, que entra em contacto com o produto a ser criticado e redige matérias ou artigos apresentando uma avaliação do objecto analisado. No geral, o crítico não pode apresentar uma avaliação puramente subjectiva, mas também deve apresentar a descrição de aspectos objectivos que dêem sustentação aos seus argumentos.

Alguns críticos, como os de cinema por exemplo, costumam encerrar as suas matérias atribuindo notas ou conceitos (como estrelas, pontos ou bonequinhos) à obra criticada. O tipo mais comum de crítica é a Crítica Cultural, embora a existam, também, críticas a todo o tipo de produto ou serviço disponibilizado ao público. De acordo com a sua credibilidade, os críticos podem até destruir carreiras de muitos profissionais. Daí a importância da responsabilidade com que devem encarar o seu poder.

Criticar: Fazer a análise de; examinar; apreciar, observando o que existe de bom e de mau numa obra de arte; emitir um julgamento.

Desenho: O desenho é um suporte artístico ligado à produção de obras bidimensionais, diferindo, porém, da pintura e da gravura. Neste sentido, o desenho é encarado tanto como processo, quanto como resultado artístico. No primeiro caso, refere-se ao processo pelo qual uma superfície é marcada aplicando-se sobre ela a pressão de uma ferramenta (em geral, um lápis, caneta ou pincel) e movendo-a, de forma a surgirem pontos, linhas e formas planas. O resultado deste processo (a imagem obtida), portanto, também pode ser chamada de desenho. Desta forma, um desenho manifesta-se essencialmente como uma composição bidimensional formada por linhas, pontos e formas.

O desenho envolve uma atitude do desenhista (o que poderia ser chamado de *desígnio*) em relação à realidade: o desenhista pode desejar imitar a sua realidade sensível, transformá-la ou criar uma nova realidade com as características próprias da bidimensionalidade ou, como no caso do desenho de perspectiva, a tridimensionalidade.

Desenhar: traçar ou fazer o desenho de; delinear; descrever; conceber, idear; deixar entrever.

Expressão: acto ou efeito de exprimir; manifestação de pensamentos, uma palavra ou uma frase; ênfase; entoação com que se pronuncia uma palavra ou uma frase; modo como o rosto, a voz e/ou os gestos revelam um estado de espírito; semblante; modo de comunicar; conjunto de palavras; frases; manifestação de um sentimento ou de uma emoção; revelação; representação de uma ideia ou de um conceito; pessoas que representa uma coisa abstracta ou inanimada; personificação; língua, dialecto.

Expressão corporal, postura do corpo e gestos como meio de transmissão de pensamentos e emoções; expressão escrita, modo de comunicar por escrito; expressão idiomática, agrupamento de palavras que funcionam como uma unidade cujo significado não é literal; expressão oral, modo de comunicar oralmente.

Expressar: Exprimir-se; manifestar-se; explicar; revelar; mostrar de forma inteligível.

Grafite: O desenho a grafite é um meio acessível e directo que pode ser usado sobre diversos suportes. A grafite produz um traço monocromático e gamas de tom cinza. A sua dureza e o tipo de suporte originam vários tipos de expressão. Desenhar a grafite

permite uma análise exaustiva do objecto, um exercício de observação, um estudo rigoroso técnico ou um esboço de apontamento rápido. Este riscador requer três materiais complementares, são eles, a borracha (sendo de pão e de arte, ideais, pois não levantam a superfície do papel), a lâmina de afiar e o esfuminho.

Interpretação: É uma acção que consiste em estabelecer, simultânea ou consecutivamente, comunicação verbal ou não verbal entre duas entidades que não usem o mesmo código. É um termo ambíguo, tanto podendo referir-se ao processo quanto ao seu resultado - isto é, por exemplo, tanto ao conjunto de processos mentais que ocorrem num leitor quando interpreta um texto, quanto aos comentários que este poderá tecer depois de ter lido o texto. Pode, portanto, consistir na descoberta do sentido e significado de algo - geralmente, fruto da acção humana.

Interpretar: Fazer a interpretação de; explicar o que há de obscuro ou confuso num texto, numa lei, num autor, etc.; tomar em determinado sentido; traduzir; reproduzir o pensamento de; esclarecer; desempenhar; representar.

Lápis de cor: Os lápis de cor apresentam várias durezas, sendo os brandos os mais indicados para o desenho. De traço leve, permitem ser retocados, apagados e acamados por traços e cores. Estas não se fundem, no entanto, a mancha produzida pelo riscado diagonal sobreposto ou pelo cruzamento dos traços dá a ilusão de outras cores, obtidas pelas camadas dos lápis de várias cores, conhecida como "mistura óptica da cor". A mistura óptica dos lápis de cor, pela sobreposição dos traços, pela intensidade, gradação, incisão e texturização, obtidas pelo traço e mancha, produzem belas e agradáveis realizações.

Observar: Olhar com atenção para; examinar; reparar em; espreitar; tomar por modelo; fazer ver ou notar; aconselhar; fazer objecção a; ponderar; replicar.

Pastéis: Os pastéis são pigmentos em pó misturados com goma ou resina, necessárias para os aglutinar. A palavra pastel deriva da pasta que assim se firma e que é, depois, moldada em barras que são embaladas ou preparadas pelo próprio artista.

O pastel distingue-se da pintura a óleo pela sua frescura, pureza e resposta imediata quando se aplica ao papel. Uma das suas vantagens é que permite desenhar e pintar todas as cores sem as dificuldades de secagem em tempos diferentes, como na pintura a óleo. Contudo, quando se comete um erro, não se pode corrigir com um traço. As alterações, no pastel, são mais complicadas, pode-se escovar ou raspar suavemente ou cobrir com goma, mas a superfície pode perder o grão e a sua capacidade para reter as partículas da cor.

Existem dois tipos de pastéis, nomeadamente, os secos e os de óleo, em barras ou lápis, apresentam grande pureza e intensidade de cores, que podem ser sobrepostos, raspados ou diluídos, resultando, neste último caso, como aguadas.

De entre os riscadores de desenho, o pastel é aquele que apresenta o maior número de cores, e de tons de cada cor, permitindo inúmeras gradações.

Quadrícula: A quadrícula é uma técnica de transferência de formas, muito antiga, um procedimento fácil e exacto para ampliar um desenho sobrepondo-lhe grade quadricular, realizada em papel vegetal ou acetato e decalcando o desenho

directamente. Para uma quadrícula de malha de dimensão maior, copiam-se os contornos do desenho, cores e tons, módulo a módulo.

Sanguínea: A sanguínea é uma espécie de "giz vermelho" feito de uma mistura de caulino e hematite. Possui um tom castanho-avermelhado escuro, semelhante à terracota e existe numa só dureza. Conhecida desde o paleolítico, a sanguínea começa a ser utilizada com maior intensidade por volta de 1500. É na Renascença e Barroco que artistas como Leonardo Da Vinci, Rafael e Rubens a usam de uma forma notável.

A técnica de desenho a sanguínea é basicamente a mesma do carvão e seus derivados, é um meio agradável que surpreende pela sua variedade de tons e matizes. Pode desenhar-se com um pedaço de uma barra, com um lápis ou com um pau de sanguínea, segurando o material riscador de forma habitual para traçar linhas. Desenha-se também, com a parte plana da barra para criação de manchas e degradês com traços simples. Permite então, a execução de trabalhos com diferentes expressões de traço, de exploração de manchas e marcas, de texturas e tonalidades. Traços mais finos quando utilizados com as arestas, mais largos com cantos ou as faces, pode ainda, afiar-se e gerar traços modelados.

Sépie: É um riscador castanho-escuro, cujos pigmentos são extraídos de um molusco e misturados com um mineral do tipo do giz e usa-se da mesma forma que a sanguínea, no desenho.

Tinta-da-china: A tinta-da-china, criada na China no ano 2500 a. C., e mais tarde importada para a Europa, desempenhou um papel importante na arte chinesa da antiguidade. Actualmente continua a ser um meio muito popular pois é muito fácil de trabalhar, possibilitando o desenvolvimento e criação de uma ampla variedade de técnicas e efeitos, mediante o emprego de materiais e utensílios muito simples. Os pincéis e canetas são os meios mais habituais para aplicar a tinta sobre um suporte.

Actividade de Produção

Para a primeira aula, de dois tempos de 45 minutos, será exposto um PowerPoint com obras de arte referentes à temática em questão, isto é, desenho e suas variantes técnicas, de forma a reforçar o tema e os objectivos pretendidos a debater, nomeadamente, a consolidação e revisão de conteúdos e temas.

Esta primeira aula tem como principal finalidade, além desta solidificação de conteúdos e temas referentes às diversas técnicas e expressão do desenho, introduzir a unidade didáctica "Criar, Reproduzir, Reinterpretar". Esta unidade de trabalho apresenta-se repartida por dois exercícios distintos, ainda assim, sequenciais.

Na primeira parte, ou seja, no primeiro exercício, é pretendido que os alunos façam a Reprodução de uma obra de arte de Pablo Picasso. Este exercício tem como propósito o esclarecimento de possíveis dúvidas relativamente às diferentes técnicas aplicadas ao desenho – grafite, sanguínea, lápis de cor, aguarela, tinta-da-china, sépie e pastéis de óleo -, que teve alegação na realização de um Diagnóstico de Conhecimentos, inquirido aos alunos em aulas anteriores. Este diagnóstico teve como principal razão, o conhecimento das principais dificuldades apresentadas pelos alunos, possíveis

materiais que os mesmos gostassem de experimentar e perspectivas futuras relativamente à disciplina de Desenho e quanto à ponderação de possíveis caminhos pessoais e profissionais a tomar. Em suma, foi um recurso que me permitiu conhecer os alunos melhor, ainda que superficialmente, e compreender as suas dificuldades e principais preocupações a nível técnico, perante os exames nacionais, para ingresso ao Ensino Superior que se avizinhavam.

Desta forma, as obras de Pablo Picasso que foram atribuídas nesta primeira aula, de forma individual e personalizada a cada aluno, foram seleccionadas criteriosamente e segundo a análise de resultados do diagnóstico já referido. Escolhi este artista pela grandiosa obra desenvolvida a nível compositivo e técnico, pois é um pintor muito versátil no que diz respeito às temáticas abordadas, às composições alcançadas e às diferentes técnicas utilizadas. Outro factor que facultou esta escolha, para além destes aspectos já enumerados, teve a ver com o facto de Picasso ser um artista que reinterpretou muitas obras de outros artistas, assinaladamente, da Antiguidade Clássica, onde transportou diversas estruturas compositivas e pictóricas para além do tempo, para uma forma de expressão inovadora (para a época) e inaugurada por este último – o Cubismo.

Após a explicação do exercício, que consistiu na reprodução das obras de Picasso (já distribuídas aos alunos), que teve enfoque na sua ampliação para o tamanho A2, auxiliada por uma quadrícula, e ainda, na aplicação dos materiais em que os alunos apresentavam maior dificuldade, foi conferida ainda, uma Ficha de Trabalho, que ambicionou a correcta análise descritiva da composição da obra de arte atribuída, de acordo com parâmetros pré-definidos, e o início do esboço da reprodução, neste caso particular, uma redução.

Pretendi, então, com este primeiro exercício, que os alunos conseguissem ultrapassar as suas dificuldades, renitências e resistências perante determinados materiais e técnicas de expressão do desenho, em que é de extrema importância o seu domínio, para um positivo resultado nos Exames Nacionais.

Na segunda aula, também de dois tempos de 45 minutos, os alunos iniciaram a quadrícula em tamanho A2, tendo como suporte uma outra de tamanho A3 (dimensão respectiva à dimensão das obras atribuídas), construída por mim e uma vez mais distribuída previamente. Esta segunda aula teve também como propósito, a concretização do esboço inicial da reprodução. Toda a sua construção foi executada em aulas posteriores, nomeadamente, na terceira e quarta aula de três tempos de 45 minutos, em que a turma estava dissociada por turnos (A e B), e ainda, numa quinta aula de dois tempos de 45 minutos, em que a turma se encontrava completa, e por último, na sétima e oitava aula de três tempos de 45 minutos, em que a turma voltava a estar dividida por turnos, altura em que foi encerrado e concluído este primeiro exercício.

Na sexta aula, de dois tempos de 45 minutos, à qual não fiz alusão neste bloco de aulas que foram essencialmente de desenvolvimento e produção prática, foi introduzida a segunda parte do exercício. Neste segundo exercício foi solicitado aos alunos a execução de uma Reinterpretação da obra de arte, já trabalhada

anteriormente no exercício de reprodução. Esta é uma prática ou um método de trabalho que explorei artisticamente desde o primeiro ano de licenciatura em Artes Visuais, daí o meu especial interesse na sua materialização a nível de exercício pertencente à minha Prática de Ensino Supervisionada.

Esta aula teve começo com a exposição de um PowerPoint que auxiliou no esclarecimento deste método de trabalho, que envolveu uma selecção de obras de arte relevantes na história da arte, perante as quais relatarei uma breve descrição relativamente à sua contextualização e composição, e que conteve agregadas, diversas reinterpretações, especificamente, quatro exemplos por cada obra de arte. Tentei abordar a maior área possível de expressões ou neste caso de reinterpretações, isto é, esta apresentação teve como especial atenção, além do esclarecimento do conceito, transmitir aos alunos a imensidão de áreas, técnicas e suportes (pintura, escultura, performance, instalação, fotografia, fotomontagem, comunicação, etc.), que são utilizadas para a concretização deste método de trabalho, isto, de forma a que os mesmos não ficassem condicionados apenas a alguns processos de trabalho e de modo a abrirem os seus horizontes.

Para colmatar a explicação de exemplos de reinterpretação, exibi também, alguns vídeos, que na sua maioria, se fundamentaram nas obras de arte que foram apresentadas precedentemente, mas num formato diferente. Tentei, uma vez mais, abranger diversos tipos ou métodos de expressão, abraçando a particularidade do vídeo, passando pela animação, pela curta-metragem, pelo videoclip, etc.

Seguidamente foi analisado conjuntamente pela turma e através de associações de palavras imediatas dispostas em esquema conceptual, um objecto, neste caso, um telemóvel. Posteriormente, e ainda, sem conhecimento das condicionantes impostas à efectivação do exercício, de forma a estimular-lhes a curiosidade, os alunos tiveram de mencionar ou nomear uma problemática alusiva à actualidade, que lhes despertasse algum tipo de interesse de forma acrítica e/ou reflexiva. Após o apontamento das várias e diversificadas eleições supracitadas pela turma, foram dados a escolher à mesma, aleatoriamente, envelopes, que no seu interior continham objectos alegóricos ao nosso quotidiano (agulha, carrinho de linhas, B.I., passaporte, chave, pen-drive, livro, terço, preservativo, baton, navalha, lâmpada, pilha, moedas, calculadora, relógio, isqueiro; dado). Estes objectos apurados de forma prudente foram elementos que facilmente se relacionaram com muitas das problemáticas debatidas actualmente, tudo isto, de forma a facilitar o trabalho dos alunos.

Finalmente, e para término da aula, expliquei o exercício e respectivas condicionantes e justifiquei a razão de todo o procedimento efectuado.

Neste segundo exercício, agora de reinterpretação, os alunos tiveram de relacionar a obra de arte (a mesma referente ao exercício anterior), com a problemática que seleccionaram e com o objecto que lhes foi atribuído.

Pretendi com este exercício, que os alunos estudassem a obra de arte de referência, que reflectissem sobre uma problemática e que resolvessem um enigma de associação de objectos aos dois parâmetros anteriores, através de um exercício mental. Para o futuro destes alunos, pré-estudantes universitários, é necessário que além das

técnicas, adquiram competências a nível do pensamento reflexivo e crítico, e esta proposta de trabalho terá estes objectivos em especial consideração, simultaneamente, cultivando a motivação e a instigação da criatividade, evidentemente.

Para concluir, conferi uma Ficha de Trabalho, que subsistiu na análise através de esquema conceptual ou descritivo, do objecto que foi atribuído e na definição dos possíveis materiais, técnicas e suportes a utilizar no exercício.

Na nona e décima aula de dois tempos de 45 minutos, em que a turma estava completa, e ainda, na décima primeira e décima segunda aula, de três tempos de 45 minutos, que foi leccionada por turnos, os alunos procederam à realização do desafio lançado, com as técnicas, suportes e materiais que ponderaram predominantes para a sua produção e expressão.

A décima terceira aula de dois tempos de 45 minutos, serviu para a conclusão dos trabalhos, e por fim, a décima quarta, também, de dois tempos de 45 minutos, teve como alicerce a explicação e justificação do conceito usado na reinterpretação, de forma descritiva, em resposta a uma Ficha de Trabalho, e ainda, a sua apresentação e esclarecimento oral, que foi impelido perante a turma. Esta aula teve como objectivo primordial, a realização de um ensaio de argumentação reflexiva e fundamentada perante determinado trabalho desenvolvido, pois na vida futura, como alunos universitários e independentemente da área enveredada, a justificação e defesa de um projecto pessoal, é fundamental numa apresentação, normalmente a júri, onde é difícil deliciar a todos os seus elementos constituintes. Todos os alunos tiveram, ainda, de criticar os trabalhos dos colegas e vice-versa, pois no mercado de trabalho ou mesma para a vida, é indispensável saber respeitar uma critica que nos seja apontada e também, é essencial que se saiba criticar o trabalho dos outros, de forma construtiva e humilde.

Avaliação

1. Serão os alunos capazes de dominar os conceitos relativamente aos diversos temas dos conteúdos programáticos abordados? (Possíveis métodos de avaliação: discussão de turma, criação de desenhos no âmbito da disciplina, produção de textos -relatórios, recensões, comentários, textos de reflexão -, concretização da disseminação junto da própria turma ou escola).
2. Serão os alunos capazes de dominar os vocábulos específicos inerentes aos conteúdos explorados? (Possíveis métodos de avaliação: Ver ponto 1)
3. Serão os alunos capazes de reconhecer e valorizar o papel desempenhado pelo sujeito observador perante desenhos, imagens e objectos visuais, assente numa consciência dos factores que o estruturam e condicionam? (Possíveis métodos de avaliação: Ver ponto 1)
4. Serão os alunos capazes de dominar a diversidade de suportes, em escalas e matérias diferenciadas? (Possíveis métodos de avaliação: Ver ponto 1)
5. Serão os alunos capazes de dominar os diferentes meios actuantes (riscadores e aquosos) de acordo com as suas dificuldades, integrando o conhecimento da

- sua natureza específica com a compreensão das suas diferentes utilidades e adequações? (Possíveis métodos de avaliação: Ver ponto 1)
6. Serão os alunos capazes de aplicar princípios e estratégias de composição e estruturação, compreendendo práticas de ocupação de página, enquadramento e processos de transferência? (Possíveis métodos de avaliação: Ver ponto 1)
 7. Serão os alunos capazes de analisar e representar respeitando elementos essenciais ao desenho, como proporção, escalas e distâncias, eixos e ângulos relativos, volumetria, configuração e pontos de variação de contorno, acompanhados do desenvolvimento de uma capacidade de síntese gráfica? (Possíveis métodos de avaliação: Ver ponto 1)
 8. Serão os alunos capazes de utilizar as novas tecnologias e aplicá-las às tarefas e processos do desenho? (Possíveis métodos de avaliação: Ver ponto 1)
 9. Serão os alunos capazes de definir, conduzir e avaliar os seus trabalhos em termos de objectivos, meios, processos e resultados com a utilização pertinente de métodos planificados e faseados na abordagem da Unidade Didáctica? (Possíveis métodos de avaliação: Ver ponto 1)
 10. Serão os alunos portadores de capacidades de iniciativa, de participação e envolvimento no trabalho proposto e integração interpessoal? (Possíveis métodos de avaliação: Ver ponto 1)
 11. Serão os alunos capazes de ler e interpretar crítica e autonomamente, desenhos e imagens, acompanhados de uma consciência dos principais aspectos de ordem simbólica, estética e convencional que estruturam a sua informação e significado? (Possíveis métodos de avaliação: Ver ponto 1)
 12. Serão os alunos capazes de demonstrar a sua valorização estética e a consciência do desenho, assente no conhecimento de obras de arte relevantes? (Possíveis métodos de avaliação: Ver ponto 1)
 13. Serão os alunos capazes de desenvolver modos de expressão e comunicação visuais, utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho? (Possíveis métodos de avaliação: Ver ponto 1)
 14. Serão os alunos capazes de explorar suportes, materiais, instrumentos e processos fora dos seus campos confortáveis, adquirindo gosto pela experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias? (Possíveis métodos de avaliação: Ver ponto 1)
 15. Serão os alunos capazes de desenvolver capacidades de avaliação crítica e sua comunicação, aplicando-as às diferentes fases do trabalho realizado, tanto por si como por outros? (Possíveis métodos de avaliação: Ver ponto 1)
 16. Serão os alunos capazes de desenvolver o espírito crítico face a imagens e conteúdos mediatizados e adquirir, com autonomia, capacidades de resposta superadoras de estereótipos e preconceitos face ao meio envolvente? (Possíveis métodos de avaliação: Ver ponto 1)
 17. Serão os alunos capazes de desenvolver e adquirir uma consciência história e cultural e cultivar a sua disseminação? (Possíveis métodos de avaliação: Ver ponto 1)

18. Serão os alunos capazes de respeitar e apreciar modos de expressão diferentes? (Possíveis métodos de avaliação: Ver ponto 1)

Actividades Relacionadas

5. Os alunos podem fazer uma recolha de informação teórica e visual, de forma a efectivar uma apresentação oral à turma, perante a vida e obra de Pablo Picasso.
6. Os alunos podem fazer um estudo relativamente aos movimentos artísticos, em que os trabalhos das diferentes fases de produção de Pablo Picasso estão inseridos.
7. Os alunos podem fazer uma pesquisa e construir um texto descritivo relativamente à obra de arte atribuída.
8. O professor pode seleccionar um vídeo sobre a vida e obra de Pablo Picasso, nomeadamente, que faça referência às reinterpretações realizadas pelo artista, tais como, *As Meninas d'Avignon* e *o Almoço na Relva*.
9. Os alunos podem realizar uma pesquisa sobre o método de trabalho - reinterpretação -, com possíveis exemplos artísticos.

3. Condução das Aulas

Durante o desenvolver da PES (Prática de Ensino Supervisionada), tentei sempre criar um ambiente de sala de aula dinâmico, cooperativo, mas simultaneamente autónomo, propiciando e fomentando a interacção equilibrada entre a dimensão conceptual e a dimensão prática experimental do conhecimento e dos saberes, de forma a conduzir para a assimilação e consolidação dos conteúdos, resultante de um trabalho autodidacta, nunca esquecendo a relação de afectividade. A turma por si só já era uma turma afectuosa, e por isso consegui manter uma postura de muito à vontade dentro da sala de aula, privilegiando a construção de relações afectivas.

Para além disso, tentei promover sempre uma aprendizagem baseada na diversidade de experiências e actividades, embora num escasso período de tempo, com recurso a diferentes meios, a diferentes processos de trabalho e a diferentes materiais, sempre considerando e tendo em consideração as diferentes características e dificuldades dos alunos, de forma a combinar exercícios que valorizassem, simultaneamente, a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual, a expressão pessoal e a reflexão individual e colectiva.

Considerando a unidade de trabalho proposta e a faixa etária em questão, que pressupõe já algum tipo de maturidade e de autonomia, não foram impostas, no sentido literal da palavra, regras de funcionamento e de rotinas de trabalho dentro da sala de aula, foram antes cultivadas actividades e ambientes, embora de carácter individual, que visassem a troca de experiências e o confronto criativo entre os alunos. No que diz respeito às condições físicas das salas, esta escola beneficia de grandes infra-estruturas, renovadas recentemente, como já referi anteriormente, de uma forma geral, apetrechadas com todo o tipo de material necessário a uma boa prática pedagógica e com magníficas salas. No entanto, e embora existam excelentes salas de

aula para áreas do conhecimento mais teóricas, como por exemplo, as salas de informática e os laboratórios, no que diz respeito às disciplinas práticas da área das Artes Visuais, o mesmo não se assemelha. Ao contrário das oficinas que existiam anteriormente à regeneração da escola, em que o espaço enorme apresentava-nos uma ambiência de atelier e de cumplicidade entre colegas e professores, estas novas salas de aula dispostas de forma tradicional, como que de uma disciplina teórica se tratasse, condiciona esse espírito de atelier, para não falar que condiciona também, a nível artístico e criativo, pois as dimensões das mesmas são muito pequenas. Desta forma, competiu a cada aluno gerir e criar o seu espaço de trabalho de acordo com as especificidades do projecto desenvolvido por cada um deles e com o tempo de aula assegurado.

Ainda assim, a escola sempre disponibilizou o material necessário para a concretização dos trabalhos dos alunos, isto devidamente justificado, pois favorecia de uma verba para esse efeito, e quanto a isso não tive qualquer tipo de problema.

Quanto à relação/comunicação pedagógica estabelecida, mais uma vez como já referi, privilegiei como um dos aspectos mais importantes no processo ensino-aprendizagem, a relação de afectividade. No início da PES estava um pouco reticente e receava não conseguir estabelecer esta relação efectiva com os alunos, por ter pouca mais idade que os próprios, mas no decorrer das aulas fui sempre dialogando com eles, de forma a anular qualquer insegurança que existisse, quer da minha parte, quer da parte dos alunos perante uma pessoa estranha, quase da mesma idade, que dava conselhos profissionais. Quebrei o gelo, por assim dizer, foi uma experiência de aprendizagem gratificante, quer para mim, quer para os alunos, e posso afirmar que consegui criar um certo grau de intimidade com estes.

Relativamente à unidade didáctica desenvolvida, inicialmente, senti que os alunos ficaram muito hesitantes e inseguros após a exposição e explicação dos exercícios propostos, pois nunca tinham feito nada do género, para além da representação visual e aperfeiçoamento das diferentes técnicas do desenho. Consideraram o primeiro exercício muito exigente, por ser um exercício exclusivamente direccionado para as dificuldades apresentadas de cada um e por essa razão, senti uma certa resistência por parte dos alunos, aspecto que tentei contornar incansavelmente.

Com o decorrer das aulas, essa resistência foi-se desviando e no começo do segundo exercício, de carácter livre e criativo, senti os alunos muito motivados e entusiasmados, apresentando-me de imediato resoluções e formas de resolver o exercício.

Tanto os resultados do primeiro exercício, como do segundo, foram genericamente, muito bons e interessantes (Consultar Anexo N°2, figs. 105 a 110), mas à que mencionar que para que tal acontecesse, tive de fazer muitas observações e muitas chamadas de atenção, o que considero lamentável tendo em conta a faixa etária em questão. Foram ainda, alguns os alunos que não completaram o segundo exercício, maioritariamente, os alunos que tinham a consciência de que iam reprovar o 12º ano, e que acabaram por se deixar levar pelo desleixo e pela desmotivação.

Como todo o processo de mentalização, projecção e construção de ambos os exercícios foi difícil e lento, tive de reformular os planos de aula, dando cerca de mais uma semana para os alunos concluírem os respectivos trabalhos. Mais uma vez, tive dificuldades na gestão do tempo e tive de fazer reformulações, pois nem sempre o que eu idealizei correspondeu à realidade, e isso é um facto.

Reflectindo sobre este episódio, e independentemente de ser um erro meu, por outro lado, fiquei um pouco aborrecida com esta situação, pois estava a trabalhar com alunos de 12º ano de escolaridade e não com uma turma de 7º ano, em vias de ingressarem no ensino superior, e a meu ver deviam ser pessoas mais autónomas, interessadas e responsáveis, para além disso, no início do trabalho desenvolvido facultei-lhes uma ficha que continha o esboço e a explicação dos exercícios, com os respectivos prazos a cumprir. Talvez tenha sido um pouco exigente perante a turma, mas tudo acontece com um propósito, e o meu, para além de rever conceitos e técnicas, foi o de preparar os alunos para o tipo de ensino que realmente existe na Universidade, onde os professores não esperam pelos alunos e não concedem mais tempo para além dos prazos previstos para a conclusão de trabalhos e projectos e deixei este acontecimento bem evidente.

Memórias de um Diário Educativo...

Aula Nº 1

No dia 10 de Maio de 2010, pelas 8 horas e 15 minutos, leccionei a primeira aula de 90 minutos ao 12º ano, da turma I.

Esta primeira aula, de carácter teórico-prático teve como objectivo fundamental, a revisão e consolidação de conteúdos e temas, nomeadamente, no que diz respeito ao desenho e suas variantes técnicas de domínio e de expressão e a introdução da unidade didáctica: "Criar, Reproduzir, Reinterpretar".

A primeira parte da aula, como já referi, teve como propósito o esclarecimento de possíveis dúvidas relativamente às diferentes técnicas aplicadas ao desenho – grafite, sanguínea, lápis de cor, aguarela, tinta-da-china, sépia e pastéis de óleo -, para tal finalidade foi apresentado um PowerPoint, com imagens referentes às diferentes técnicas e diversas formas de expressar as mesmas. Material que auxiliou na elucidação da matéria.

Após esta revisão, foi então, inserida e explicada a unidade didáctica. Esta unidade didáctica fundamentou-se no resultado e análise de dados do Diagnóstico de Conhecimentos proposto aos alunos em aulas anteriores.

O desenvolvimento desta última, apresentou-se fragmentada em duas partes, na primeira parte pretendeu-se que os alunos conseguissem ultrapassar as suas dificuldades e resistências perante determinados materiais e técnicas de expressão do desenho, isto de acordo, com os resultados do Diagnóstico de Conhecimentos, na realização de uma ampliação para A2 (conteúdo do programa a abordar), através de uma reprodução de uma obra de arte de Pablo Picasso (obra seleccionada criteriosamente para cada aluno). No 12º ano torna-se imprescindível a preparação para exame nacional, mas para além da técnica, na minha opinião, também é

importante a estimulação para a reflexão e materialização de conceitos da forma mais criativa possível. Assim sendo, a segunda parte do exercício, consistiu na Reinterpretação da mesma obra de arte.

Para que o exercício fosse compreendido e respeitado no que refere à sua calendarização, foi distribuído aos alunos uma ficha, com uma espécie de esboço do exercício e respectivas datas a cumprir. É também relevante que os alunos aprendam a cumprir planos de trabalho e consequentes datas de entrega de forma autónoma e responsável, sem que o professor esteja constantemente a alertá-los para tal. Desta forma, penso que a ficha ajudou os alunos a melhor se organizarem. Após esta clarificação de pontos-chave alusivos para uma boa resolução do exercício proposto, foram atribuídas individualmente, as obras de arte, ou seja, o ponto de referência para todo o trabalho a realizar.

Por fim, anexadas às obras de arte, foi ainda, conferido a todos os alunos uma ficha de trabalho, que consistiu na análise da obra segundo a sua composição, quer a nível teórico e mais descritivo, quer a nível prático e mais explorativo, utilizando como técnica, a grafite.

De uma forma geral, senti que os alunos não aceitaram este exercício de ânimo leve, e após alguma conversa com os mesmos, percebi que tinha a ver com o grau de exigência que o mesmo exerce. O facto de ser exigente, não significa ser impossível de concretizar, e penso que com este trabalho os alunos vão entender que com algum empenho e dedicação as barreiras e desafios que nos são impostos ou propostos podem ser transpostos.

A nível de comportamento, esta é uma turma que mantém desde o início uma correcta atitude dentro da sala de aula, excepcionando uma minoria de alunos, mais conversadores, portanto não houve grandes problemas relativamente a essa questão. No entanto, torna-se aqui importante relatar um episódio constrangedor, conferido pela má educação de uma aluna na decorrência da aula, que no momento me deixou um pouco perturbada e que se deveu à verbalização da expressão: "Ainda bem que a professora está aqui para nos ensinar, pois a nossa professora não nos ensina nada!". Esta interrupção teve asas durante o esclarecimento do exercício proposto, e de facto deixou-me um pouco abalada perante a minha orientadora, visto ser um comentário dirigida a esta. Penso que a postura calma e de ignorância que mantive perante esta acção foi a melhor estratégia que poderia ter tido, de modo a não alimentar maiores dissabores.

Quanto à minha experiência enquanto "docente", considero que já se denota alguma desenvoltura na minha postura face a uma turma. No entanto, e reconheço o erro que me foi apontado, tenho de comedir certas e determinadas expressões de âmbito mais pessoal, que por vezes emprego dentro da sala de aula e que até à data não suscitaram inquietações, mas que podem vir a causar, dependendo das personalidades, tais como, rotular ou generalizar uma turma como sendo "preguiçosa". Embora tenha sido uma expressão subordinada a um sentido de paródia e de incentivo, podia ter motivado susceptibilidades por parte dos alunos.

Independentemente, destes pequenos entraves que com o tempo e experiência vão sendo melhorados, concluo que esta foi uma aula positiva.

Aula Nº6

No dia 18 de Maio de 2010, pelas 8 horas e 15 minutos, leccionei a sexta aula de 90 minutos ao 12º ano, da turma I.

Esta sexta aula de origem mais teórica teve como intuito a compreensão do conceito de "Reinterpretação", como método de trabalho. Este é um conceito que estudo e exploro a nível artístico desde o meu primeiro ano de licenciatura em Artes Visuais, portanto, é um método pelo qual apresento um especial interesse e que pretendi desde o início de estágio, por em prática com os alunos. É uma área bastante complicada de se estudar a nível teórico, e foi nesse campo que apresentei maior dificuldade, pois não existe muita informação ou qualquer tipo de teoria relativamente a esta temática, no entanto, esmerei-me bastante na pesquisa visual, e com alguma persistência consegui compilar várias imagens e vídeos.

Esta aula teve início com a exposição de um PowerPoint que auxiliou no esclarecimento deste método de trabalho, que envolvia uma selecção de obras de arte relevantes na história da arte, perante as quais relatei uma breve descrição relativamente à sua contextualização e composição, e posteriormente, reinterpretações existentes referentes às mesmas.

Com este material didáctico, que considero bem estruturado e elaborado, tentei abordar a maior área possível de expressões ou neste caso de reinterpretações, isto é, esta apresentação teve como propósito, além do esclarecimento do conceito, dar a conhecer aos alunos a imensidão de áreas, técnicas e suportes (pintura, escultura, performance, instalação, fotografia, fotomontagem, comunicação, etc.), que são utilizados para a concretização deste método de trabalho, de forma a que os mesmos não ficassem condicionados apenas a alguns processos de trabalho e de modo a abrirem os seus horizontes. Nesta primeira fase da aula, dispersei-me um pouco, critica que me foi apontada por ambos os professores/orientadores, e com a qual concordo plenamente, pois devido ao entusiasmo, alonguei a exposição para além do tempo previsto, o que me dificultou depois, no cumprimento do plano de aula. Relativamente aos alunos, sendo os mesmos de 12º ano, fiquei um pouco desapontada com a ausência de conhecimentos que demonstraram quanto às obras de arte apresentadas, considerei-as bastante conhecidas e relevantes para o mundo da arte e os alunos deveriam ter já estes conhecimentos históricos, que são fundamentais na área das Artes Visuais. Talvez tenha sido por esse motivo que me dissipei nesta etapa da aula, pois tentei transmitir ao máximo todo o conhecimento que possuía de acordo com cada obra apresentada.

Para colmatar a explicação de exemplos de reinterpretação, exibi também, alguns vídeos, que na sua maioria, se fundamentaram nas obras de arte que já tinha apresentado anteriormente num formato diferente. Mais uma vez, tentei abarcar diversos tipos ou métodos de expressão, abarcando a particularidade do vídeo, passando pela animação, pela curta-metragem, pelo videoclip, etc.

A segunda parte da aula teve como pressuposto, primeiramente a análise de um objecto, nomeadamente, de um telemóvel, através de associações de palavras que o definisse. Logo em seguida, foi pedido aos alunos que nomeassem uma problemática alusiva à actualidade, que lhes despertasse algum tipo de interesse de forma acrítica ou reflexiva, que foi sendo registado por mim durante o processo, e por uma aluna. Aluna esta, que esteve a maior parte do tempo a distrair os colegas com conversas e que tive de mudar de secretária, aliás a mesma aluna que fez uma intervenção aborrecida na minha primeira aula, e que já referi no relatório da aula nº1. Penso que esta aluna tem este tipo de comportamento para chamar a atenção, pois tem carência da mesma. E ao dar-lhe o encargo ou o compromisso de minha "secretária", como narrei no momento, foi uma forma de a privilegiar ou responsabilizar de algo indispensável à concretização da aula. E de facto foi uma estratégia que resultou, a aluna não perturbou mais a aula e os colegas, esteve sempre atenta, empenhada e intrínseca a tudo o que se estava a passar. A partir desse momento, denotei a sua postura um pouco diferente na sala de aula, mais calma e mais serena.

Depois de seleccionadas as problemáticas, distribui uma caixa que foi passando de aluno em aluno, que continha uma série de objectos alegóricos ao nosso quotidiano, dentro de envelopes. Estes objectos foram escolhidos por mim, de forma criteriosa, pois são objectos que facilmente se relacionavam com muitas problemáticas debatidas actualmente, ou seja, que se iriam relacionar com as problemáticas escolhidas pelos alunos (agulha, carrinho de linhas, B.I., passaporte, chave, pen-drive, livro, terço, preservativo, baton, navalha, lâmpada, pilha, moedas, calculadora, relógio, isqueiro; dado). Após a eleição dos objectos de forma aleatória pelos alunos, passei à explicação do exercício e à justificação de todo aquele procedimento. Neste segundo exercício, agora de reinterpretação, os alunos tinham de relacionar a obra de arte (que reproduziram no exercício anterior), com a problemática que seleccionaram e com o objecto que lhes foi atribuído aleatoriamente. Pretendi com este exercício que os alunos estudassem a obra de arte de referência, que reflectissem sobre uma problemática e que resolvessem um enigma de associação de objectos aos dois parâmetros anteriores, através de um exercício mental. Para o futuro destes alunos, pré-estudantes universitários, é necessário que além das técnicas, adquiram competências a nível do pensamento reflexivo e crítico, e este exercício teve estes objectivos em especial consideração, além da motivação e estimulação da criatividade, evidentemente.

Para finalizar, distribui uma ficha de trabalho, que subsistiu na análise através de esquema conceptual ou descritivo, do objecto de cada um e na definição dos possíveis materiais, técnicas e suportes a utilizar no exercício. Ficha que os alunos concluíram em aulas posteriores. Durante a restante semana os alunos concluíram as suas reproduções, e foram reflectindo de forma mais madura as suas ideias, pois foi muita informação para uma só aula e foi necessário este tempo de digestão. Alguns alunos apresentaram de imediato propostas de resolução do exercício muito interessantes e ambiciosas, evidenciaram um enorme entusiasmo e motivação, ao contrário do que aconteceu com o exercício anterior, onde anunciaram alguma resistência.

Debruçando-me sobre este assunto, eu considero, e é apenas uma suposição, que os alunos são nesta escola direccionados muito para o domínio das diferentes técnicas, como se fossem "treinados" somente para aquele método de trabalho, e acabam por passar ao lado deste tipo de ensino, aspectos como o desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico e reflexivo sobre temáticas mais actuais e pertinentes na nossa sociedade envolvente. A Arte é isto mesmo, é simultaneamente uma inspiração e uma repercussão da cultura em que estamos inseridos. E desta forma, torna-se pertinente uma educação não só para o domínio técnico, mas também, para o domínio do pensamento. E afirmo isto, não só como professora-estagiária nesta escola, mas também, como antiga aluna da mesma.

Concluindo, foi uma aula bastante positiva, senti uma enorme satisfação pessoal pela boa recepção que tive por parte dos alunos perante o exercício e pelo desempenho que mostrei, e mais importante ainda, pela relação afectiva que começo a desenvolver com a turma.

4. Avaliação das Aprendizagens dos Alunos

Para estruturar as estratégias e os instrumentos de avaliação que empreguei na Prática de Ensino Supervisionada, tive mais uma vez, em consideração os critérios de avaliação determinados pelo Currículo do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais do 10º, 11º e 12º Anos.

A avaliação foi contínua e integrou as modalidades, formativa e sumativa. A avaliação formativa advém da constante interacção professor/aluno e deve potenciar novas aquisições. A avaliação sumativa traduz a evolução do aluno na disciplina, devendo ser localizada no tempo, conforme o critério do professor.

Foram, portanto, objecto de avaliação, a aquisição de conceitos, a concretização de práticas e o desenvolvimento de valores e atitudes e foram instrumentos de avaliação, os desenhos, as concretizações gráficas e/ou os objectos produzidos no âmbito da disciplina e os textos eventualmente produzidos (neste caso, especificamente, comentário e textos de reflexão). Não foram instrumento de avaliação, as provas de carácter prático, pois não foi da minha autoria a realização das mesmas.

Para a avaliação sumativa, elaborei quatro diferentes grelhas, nomeadamente, respeitantes ao trabalho desenvolvido durante o período da PES: Grelha de Avaliação do Exercício Nº1, ou seja, Reprodução, Grelha de Avaliação do Exercício Nº2, isto é, Reinterpretação, Grelha de Avaliação de Fichas de Trabalho e Grelha de Avaliação da Apresentação Oral (Consultar Anexo Nº1).

Para a avaliação contínua, organizei uma Grelha de Avaliação da Nota Final, onde tenho em ponderação todas as avaliações anteriores e a própria auto-avaliação dos alunos (Consultar Anexo Nº1).

Estas grelhas foram resultado de uma observação e análise rigorosa de todo o trabalho desenvolvido, de carácter mais prático e expressivo, escrito e oral, e ainda, nunca esquecendo a atitude e postura em sala de aula, perante os colegas e o professor.

C – Análise da Prática de Ensino

Quanto à avaliação da minha prática de ensino efectuada no segundo semestre, considero que as tarefas e as actividades desenvolvidas no âmbito de sala de aula foram no geral, bem sucedidas. Mais uma vez, foram objecto reflector da minha prática e interesse artísticos, o que considero normal que aconteça, pois tal como sucede com o artista plástico, o professor também tem um bilhete de identidade ou perspectivas com as quais mais se identifica. No entanto, nunca desprezando o programa, os conteúdos e os objectivos da disciplina de Desenho, muito pelo contrário. Em oposição à prática lectiva desenvolvida com o 7º ano de escolaridade, senti que é muito mais difícil fazer esse distanciamento do programa, pois o grau de exigência e de especificidade da disciplina é elevado a outro nível.

Ainda assim, tentei sempre elaborar estratégias diversas e dinâmicas, através da articulação e combinação de diferentes meios pedagógicos, provenientes de uma dedicada pesquisa e compilação de imagens ou vídeos criativos, mas objectivos, referentes às maiores obras de arte da História.

Promovi, sempre que possível, actividades de verbalização de experiências, ostentando e privilegiando uma cultura de liberdade, participação, reflexão e avaliação na sala de aula, enfatizando a necessidade dessa responsabilidade e atitude individual fora do contexto da sala de aula, nomeadamente, no âmbito de processos de mudança social. E foi este o tipo de interacção que predominou no decorrer das aulas, para além das relações de afectividade, como já referi enumeras vezes, prevalecendo o discurso deliberado, instintivo e espontâneo, num ambiente sereno, aprazível e harmonioso.

No que diz respeito ao resultado da aprendizagem dos alunos ao nível dos conhecimentos, capacidades, atitudes e concepções, de um modo geral, foi positivo. Penso que os alunos gostaram da unidade didáctica desenvolvida, mais do segundo exercício, do que do primeiro evidentemente, mas de um modo genérico, todos souberam resolver bem ambos os trabalhos sugeridos, e reflexo disso foi o convite que me foi feito para participação com os melhores trabalhos da turma na Exposição Final de Ano, da escola (Consultar Anexo Nº2, figs. 111 a 118).

Numa prática futura, para a consolidação e melhoria do meu trabalho, mais uma vez, tenho de ter cuidado e ser mais comedida na gestão do tempo e talvez, na exigência incutida no trabalho amplificado, no entanto, é uma unidade didáctica que tenciono colocar novamente em prática, ainda que tenha de limar algumas arestas, nomeadamente, no que diz respeito, à pesquisa de conhecimento teórico, pois foi a minha maior dificuldade.

Outro aspecto a considerar e com o qual tenho de ser mais prudente, resume-se ao facto de ser uma pessoa e profissional muito idealista, o que me leva a ter expectativas muito elevadas, o que muitas vezes não corresponde à realidade actual do ensino em Portugal, pela nova geração de alunos e consequentes posturas e atitudes perante as Artes. No entanto, é um facto, e em vez de lutar contra ele, tenho de me adaptar e tentar perceber a razão da sua existência.

D – Participação em Projectos Curriculares de Turma e de Escola

Reverenciando o tempo disponibilizado durante a Prática de Ensino Supervisionada na escola cooperante Gabriel Pereira, correspondente ao terceiro período lectivo, que foi escasso, não foi possível a existência de uma participação activa em Projectos Curriculares de Turma e de Escola, e por esse motivo, nada há a narrar.

E – Participação na Escola

1. *Workshop de Animação e Festival de Curtas-metragens*

Em reunião com ambos os núcleos de estágio, no início da PES referente ao segundo semestre, ou seja, na Escola Secundária Gabriel Pereira, eu e o meu colega de núcleo, apresentámos aos presentes, a possibilidade de organização/dinamização de um Workshop de Animação e na sua extensão um Festival de Curtas-metragens, recurso artístico em voga actualmente.

Após alguma reflexão e ponderação em relação a alguns aspectos pertinentes à realização do mesmo, foi apresentado ao Conselho Executivo o projecto “ComunicArte Animando”, o qual foi aprovado (consultar Anexo N2, pags. 119 a 126).

“ComunicArte Animando”

Fundamentação

Exclusão Social

Antes de definir e delimitar a exclusão, é imprescindível compreender a extensão do campo material e conceptual que este fenómeno esconde. Às categorias de população descritas por René Lenoir, citado por Xiberras (1993) - “as pessoas idosas, os deficientes e os inadaptados sociais, grupo heterogéneo em que se encontram jovens em dificuldade, pais sóz, incapazes de acorrer às necessidades familiares, isolados, suicidários, drogados, alcoólicos” (s.p.) – convém associar processos de exclusão cujo resultado poderia provocar, ou já provoca, novas categorias de excluídos.

Fenómenos, como o racismo, tentam antes excluir uma categoria de população definida como um alvo a eliminar, por minoria étnica ou de cor, porém, acabam por transportar, em resposta, um fenómeno semelhante, isto é, motins raciais.

Outros processos geram a exclusão por consequências induzidas, externas aos próprios processos. É assim, como o desemprego e, em particular, com o desemprego de longa duração, que converge noutra população da exclusão, desde que se considere os desempregados de longa duração do ponto de vista de uma empregabilidade que não seria mais possível.

Segundo, Xiberras (1993), outras categorias de reagrupamento surgem devido aos motivos invocados pelas próprias populações, principalmente, por sentirem uma diferença, por vezes, profundamente reivindicada (terrorismo, integralismo), até à diferença simplesmente suportada (deficiência psicológica, física), ou mesmo injustamente imposta (enclausuramento, gueto). Parece que estas diferenças, que explodem por qualquer pretexto e sob múltiplas formas, constituem o remate das

atitudes de rejeição e de exclusão, pois o que define esta diferença constrói-se tanto à volta de valores *religiosos* (integralismo), como de valores *políticos* (terrorismo) ou de valores ditos paradoxais, como os contidos no conceito de liberdade (toxicomania, gueto), ou de valores *oficiais*, como o direito ao trabalho ou à escola (desemprego, insucesso escolar). É, muitas vezes, em nome destes valores, ou destas representações do mundo, que estas populações acabam por ser excluídas, quer se excluam a si próprias do mundo, quer sejam excluídas pelos outros, devido ao facto das suas ideias serem inadmissíveis ou então pelos modos de vida, pois a recusa do trabalho ou a recusa de uma determinada disciplina, contém todas um conflito de valores. Ora a exclusão, por ideias ou valores, permanece menos visível porque não origina sempre, e imediatamente, a exclusão física.

Segundo Costa (1998), a qualificação de "social" permite interpretá-la como estando relacionada com a *sociedade*. Neste entendimento, a exclusão tem a ver com a *cidadania*. De igual modo, ao definirmos "exclusão social" é preciso ter, implícita ou explicitamente, uma ideia do que significa o seu oposto, correctamente designado por "inclusão social", "integração social" ou "inserção social".

Pode considerar-se que o exercício pleno da cidadania implica e traduz-se no acesso a um conjunto de sistemas sociais básicos, acesso que deve entender-se como uma forma de relação. Para Costa (1998), parece possível agrupar os sistemas sociais básicos nos cinco seguintes domínios: o social, o económico, o institucional, o territorial e o das referências simbólicas.

A área *social* é caracterizada pelo conjunto de sistemas (grupos, comunidades e redes sociais) em que uma pessoa se encontra inserida, desde os mais imediatos e restritos, tais como a família ou a vizinhança, passando pelos intermédios, de que são exemplo a pequena empresa, associação desportiva e cultural, o grupo de amigos ou a comunidade cultural, até aos mais amplos, como a comunidade local, o mercado de trabalho ou a comunidade política (o mercado de trabalho surge aqui, não enquanto fonte de rendimentos, mas na qualidade de local e factor de socialização e integração social).

Os três principais tipos de sistemas no domínio *económico* são os mecanismos geradores de recursos, o mercado de bens e serviços (incluindo os financeiros, como os respeitantes ao crédito) e o sistema de poupanças. Os mecanismos geradores de recursos incluem o mercado de trabalho (salários), o sistema de segurança social (designadamente, pelas pensões), e os activos.

O domínio *institucional* abrange dois tipos de sistemas. Por um lado, inclui os sistemas prestadores de serviços que, mesmo nas economias de mercado, as sociedades mantêm parcial ou totalmente protegidos em relação aos mecanismos de mercado, com vista a que o acesso a esses serviços não esteja dependente dos meios que as pessoas e as famílias dispõem. É o caso dos sistemas educativos, de saúde, de justiça e, em alguns casos, de habitação. Por um outro lado, abarcam instituições mais directamente relacionadas com direitos cívicos e políticos, tais como, o sistema burocrático e as diversas instituições ligadas à participação política.

O reconhecimento da relevância do domínio *territorial*, no estudo da exclusão social, é recente, e tem a ver com o facto de existirem certas situações em que a exclusão diz respeito não apenas às pessoas e famílias, mas a um território. É este o caso de bairros de lata e outros tipos de bairros degradados, e de certas freguesias ou concelhos rurais, em que as condições de vida das famílias dificilmente podem melhorar se não se tomarem medidas que promovam o progresso de todo o espaço, nomeadamente, nos domínios da habitação, dos equipamentos sociais, das acessibilidades, e até de actividades económicas. É uma situação em que todo o território está excluído da cidade (no caso de um bairro) ou do país (caso do concelho a que pertence). Por analogia, este critério de exclusão pode aplicar-se a nível mundial, em que países inteiros podem ver-se excluídos das condições de vida e de progressos existentes no resto do mundo. Situa-se, também, na área territorial o problema das migrações, na medida em que estas podem ser entendidas como uma reacção dos excluídos, expressa através da sua migração das zonas excluídas (rurais, por exemplo) para meios mais desenvolvidos (centros urbanos), ou ainda, a nível mundial, de países excluídos para países prósperos.

Finalmente, o domínio das *referências simbólicas*, que diz respeito, fundamentalmente, a uma dimensão subjectiva da exclusão, isto é, a todo um conjunto de “perdas” que o excluído sofre, e que se agravam com a permanência na situação da exclusão, são elas: perda de identidade social, de auto-estima, de auto-confiança, de perspectivas de futuro, de capacidade de iniciativa, de motivações, do sentido de pertença à sociedade, etc.

Com efeito, segundo Costa (1998), a exclusão social apresenta-se na prática, como um fenómeno de tal modo complexo e heterogéneo, que pode, com razão, falar-se em diversos tipos de exclusão social:

De tipo *económico*. Trata-se, essencialmente, de “pobreza”, entendida como uma situação de privação múltipla, por falta de recursos. Esta forma de exclusão é normalmente caracterizada pelas más condições de vida, baixos níveis de instrução e qualificação profissional, emprego precário (instável, sem contrato, mal remunerado e/ou em más condições de trabalho), actividade no domínio da economia informal, etc. Quando se trata de pobreza de longa duração, reflectir-se-á em características psicológicas, culturais e comportamentais próprias. No extremo, esta forma de exclusão social pode conduzir à situação de “sem-abrigo”, que é sem dúvida, a forma mais grave e complexa de pobreza e exclusão.

De tipo *social*. Neste caso, a própria causa da exclusão situa-se no domínio dos laços sociais. É uma situação de privação relacional, caracterizada pelo isolamento, por vezes associada à falta de auto-suficiência e autonomia pessoal. Exemplos típicos são os dos idosos que vivem em solidão, dos deficientes que não têm quem os apoie, dos doentes crónicos ou acamados, que precisam de cuidados que lhes são negados. Este tipo de exclusão pode não ter qualquer relação com a falta de recursos, e resultar do estilo de vida familiar e amigos, da falta de serviços de bem-estar, ou de uma cultura individualista e pouco sensível à solidariedade. Todavia, este tipo de exclusão pode

também dever-se à falta de recursos, caso em que teremos uma situação de exclusão de tipo *social* sobreposta à exclusão de tipo *económica*, ou mesmo decorrente desta.

De tipo *cultural*. A exclusão social pode também dever-se a factores de ordem cultural. Como se sabe, fenómenos como o racismo, a xenofobia ou certas formas de nacionalismo podem, só por si, dar origem à exclusão social de minorias étnico-culturais. Também podem ser de natureza cultural os motivos que levam a sociedade a dificultar a integração social de ex-reclusos, por exemplo.

De *origem patológica*. Um tipo de causas que pode estar subjacente a situações de exclusão social diz respeito a factores patológicos, particularmente de natureza psicológica ou mental. Por vezes, as rupturas familiares são originadas por problemas psicológicos ou mentais. Uma das causas de certas situações de sem-abrigo na Europa está na mudança política dos hospitais psiquiátricos, que passaram a privilegiar o tratamento ambulatorio de doentes anteriormente tratados em regime de internamento. Acontece que alguns desses doentes não têm casa ou tendo-a, não são aceites pelos familiares, por possuírem comportamentos violentos que tornam insustentável a sua presença no lar. As situações patológicas, referidas como factores conducentes a rupturas familiares, também podem aparecer como consequências da situação de sem-abrigo. Só o estudo de cada caso poderá permitir esclarecer qual é a causa e qual o efeito.

Por *comportamento auto-destrutivo*. Algumas pessoas encontram-se em situação de exclusão social ou de auto-exclusão, em consequência de comportamentos auto-destrutivos. Tratam-se de comportamentos relacionados com a toxicod dependência, o alcoolismo, a prostituição, etc. também aqui, não muito raro, estas causas imediatas têm por detrás problemas de pobreza. Alguns destes comportamentos também aparecem associados à situação de sem-abrigo, e tanto podem ser causas como consequências dessa situação.

Como facilmente se depreende, estes tipos de exclusão social, muitas vezes ocorrem sobrepostos na prática. E a sua análise mais profunda conduz, por vezes, à verificação de que uma forma de exclusão pode ser, em determinados casos, consequência de outra forma de exclusão.

Existem, deste modo, formas de exclusão visíveis e outras apenas perceptíveis, porque não excluem nem materialmente, nem simbolicamente, isto é, os excluídos estão simplesmente ausentes ou invisíveis.

A expressão "exclusão social" que começou por se integrar no discurso político nacional, é portanto, uma expressão de uso generalizado, embora não haja garantia de que todos quantos a utilizem tenham a ideia clara do que significa, é actualmente, uma expressão utilizada polemicamente e simultaneamente controversa, pois mesmo entre os especialistas, não existe unanimidade quanto ao sentido desta expressão.

Em síntese, a exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjectivas. É um processo subtil e dialéctico, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem por inteiro e as suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema que

deve ser combatida como algo que perturba a ordem social, muito pelo contrário, é um produto do funcionamento do sistema.

Escola e Exclusão Social

A importação para o campo educativo da problemática da exclusão, fazendo corresponder, de modo simétrico, um fenómeno que seria exterior à escola (exclusão social) a um outro fenómeno, este interno à escola (exclusão escolar) exprime não um agravamento dos problemas, especificamente escolares, mas sim uma maior sensibilização por parte da instituição escolar.

A aprendizagem implica sempre uma tripla relação com os outros, com o mundo e consigo mesmo. Estes três aspectos são indissociáveis e é a articulação entre estas três dimensões que dá ou não dá sentido às aprendizagens. Só se aprende alguma coisa em situações que façam sentido para o sujeito, portanto a questão central da escola tem base na construção do sentido. Por esta razão, a escola não se pode preocupar exclusivamente com as questões técnicas e didácticas da aprendizagem formal, nomeadamente, em termos de disciplinas, por que a grande questão que está presente nas escolas é a ausência de sentido para o trabalho escolar, não só para os alunos, mas também para os professores. É este o traço essencial da crise de legitimidade da instrução escolar. A inserção social das actividades escolares numa realidade territorial que transcenda as fronteiras escolares constitui um aspecto decisivo para esta construção de sentido.

A resposta mais criativa, sob o ponto de vista de realização individual da pessoa humana e a que oferece ao mundo do trabalho soluções mais inovadoras, incentiva o Estado e a Sociedade civil ao tratamento integrado do binómio Educação/Formação. Para além da natural aspiração de cultivar o saber e os valores da cidadania, a visão simultânea do binómio Educação/Formação potencializa capacidades e proporciona oportunidades, que abrem perspectivas para soluções da crise de emprego, da redução da exclusão social e da marginalidade, propiciando a humanização da sociedade, face às mutações tecnológicas.

Animação

Num momento em que a humanidade se encontra num processo contínuo de mudanças vertiginosas de âmbito global, a história como nunca antes, surge como referência obrigatória para registar todos os procedimentos referentes às questões mais variadas.

A arte, como espelho da sociedade, é atingida e reflecte fielmente essas transformações. O estudo da sua história, abastece-nos de importantes e valiosas informações para compreender e perceber as implicações estéticas e contextos desses períodos. O conhecimento sugere a acumulação de informações, e a situação de desconforto no ambiente artístico é, em grande parte, devido ao descompasso com as demais esferas de acção do homem, que teve desenvolvimento extraordinário após a II Guerra Mundial. Nesse período, a arte sofreu um processo de retrocesso, que se viu, de repente, sem uma fórmula que atendesse à múltipla e sofisticada procura formal

deste final de milênio, uma estética que bem caracterizasse a novíssima “sociedade de consumo”.

A animação, por outro lado, após os anos de ouro dos Estúdios Disney (década de 1934 e 1940), diz respeito a uma popularização que se deu através de filmes marcantes de beleza, contudo, continuava refém de um extenuante processo de realização, que limitava esta arte tanto em termos quantitativos como em termos de possibilidades estéticas.

A computação, surge para a animação como a saída para esse obstáculo, mas volta a repetir-se o ciclo histórico do necessário desenvolvimento técnico para uma posterior aplicação de princípios artísticos. A história da animação é particularmente significativa na demonstração de como a relação entre técnica e estética na produção visual da arte é indissolúvel e vital, simplesmente uma não existe sem a outra.

A palavra “animação”, e outras a ela relacionadas, derivam do verbo *animare*, (dar vida a) e só veio a ser utilizada para descrever imagens em movimento no séc. XX. Assim, a animação está inserida no conjunto das artes visuais, mas tem no *movimento* a sua essência, esta tem sido motivo de dedicação por parte de desenhistas e pintores desde os tempos mais remotos. E isso por um motivo definitivo: o movimento é a atracção visual mais intensa da atenção, resultado de um longo processo evolutivo no qual os olhos se desenvolveram como instrumento de sobrevivência.

Assim, encontramos ao longo da história da arte, o desejo do homem pela animação das suas criações. Inicialmente, com uma intenção mágica (Pré-História), mais tarde como código social (Antigo Egípto), passando pelo reforço da narrativa (Oriente), até atingir o puro desejo formal com a arte moderna. Em diversos exemplos, temos sugestões de movimento ainda mais intenso, como animais pintados em cavernas ostentando mais patas do que na realidade.

Marcel Duchamp, com a sua famosa pintura, inspiração futurista, *Nu descendo uma escada*, evoca a dinâmica plástica do movimento numa sequência de posições de uma personagem num único quadro. E, desde a antiguidade, verificamos uma forma popular de expressão através da “história figurada”, que vai mais tarde dar origem às histórias em quadrinhos, onde a acção se desenvolve em quadros separados, já sugerindo, a *animação* propriamente dita e o movimento no espaço e no tempo.

Para o desenho e a pintura, a natureza já oferecia os materiais básicos necessários à produção visual. Para Polster, citado por Júnior (2005), a animação como ilusão do movimento através da rápida sucessão de imagens, requer um elevado grau de desenvolvimento científico e técnico para ser viabilizado enquanto arte, foi então, necessário cerca de um século, para que a animação pudesse trabalhar tanto tecnicamente como expressivamente, com a imagem num plano realístico convincente, tendo alcançado esta meta em plena década do séc. XXI, onde agora os artistas trabalham para o “grande público”. Hoje, a animação ocupa o cenário sonhado por Winsor McCay nos primórdios do seu desenvolvimento, esta ocupa lugar entre as restantes formas de expressão artística, onde desempenha um importante papel na esfera da criação visual.

Embora a matéria mais importante na criação de uma animação seja a imaginação do artista, existe também um certo número de materiais fundamentais. O animador trabalha num espaço de animação, uma estrutura que contém um rodapé com o Story Board, um tripé para a câmara de filmar, luzes, uma superfície de trabalho e uma placa transparente de vidro ou acrílico. A animação é um conjunto de imagens, quando seguidas e visualizadas num modo mais rápido, criam a imagem em movimento. Neste processo de edição, as diferentes e várias imagens são tratadas, é neste momento, que se podem acrescentar efeitos sonoros, fala ou música.

A criação de uma animação é extremamente trabalhosa, num processo longo e tedioso. Uma curta-metragem pode chegar a ter cerca de 45.000 mil imagens, pois para fazer uma personagem a dizer "Olá", cada movimento dos lábios pode exigir uns 12 desenhos.

As recentes inovações e envolvimento de várias empresas neste novo mercado, mostram como esta arte se constitui numa referência para a cultura do séc. XXI, um exemplo representativo de sucesso das artes criativas.

Definição do Projecto – Workshop de Animação/Festival de Curtas-metragens

Este workshop teve como objectivo essencial, para além dos conhecimentos teórico-práticos adquiridos relativamente às técnicas de animação, empregando as TIC, a utilização deste recurso como meio de comunicação e expressão de uma mensagem. Desta forma, a temática que foi abordada e apontada nas respectivas criações, teve que se relacionar com as diferentes formas de "Exclusão Social", problemática controversa e polémica nos tempos actuais.

Para acompanhamento profissional e para uma melhor exposição de conceitos e técnicas de animação, tivemos quatro artistas plásticos convidados, que nos auxiliaram em todo o processo de construção de vídeos, pois embora tenhamos algumas competências na área, a nossa formação académica não é especializada na componente do vídeo-arte. Foi então, uma mais valia a existência de uma interdisciplinaridade e complementaridade de interesses e técnicas. A colaboração destes artistas foi feita de forma generosa, sem intenção de qualquer tipo de remuneração, apenas foi necessária a emissão de um documento por parte da Direcção da escola, que certificasse as suas presenças no papel de dinamizadores do workshop.

É de enfatizar que este workshop foi anunciado como actividade extra-curricular, desenvolvido às quartas-feiras da parte da tarde, nomeadamente, das 14h30 às 17h00, nos dias 28 de Abril, 5, 12, 19 e 26 de Maio e 2 de Junho de 2010, direccionado não só para a área das Artes, mas também, para todas as outras áreas do conhecimento pertencentes a esta instituição, abrangendo todos os anos lectivos (10º, 11º e 12º anos) e com limite máximo de 20 alunos.

Concluindo, este é um projecto que visou estimular a criatividade e consciencializar para a "Exclusão Social" que vivemos na nossa sociedade.

Como resultado do workshop de animação, sugerimos ainda, a realização de um Festival de Curtas-metragens, previsto para o dia 23 de Junho, com início pelas 14h30, no auditório da escola.

Este festival pretendeu apresentar todos os produtos finais, ou seja, todas as animações concretizadas pelos alunos durante o workshop, que iriam a concurso, no qual o vencedor seria anunciado no final da actividade com base na votação do público assistente.

Ambicionou, também, a visão de diversas técnicas e temáticas atracadas à extensão do vídeo-arte e do cinema, através da exibição de vídeos realizados por alunos da Universidade de Évora, do Curso de Artes Visuais – Multimédia.

Objectivos e Aprendizagens Relevantes

- Desenvolver as capacidades de observação, interrogação e interpretação.
- Desenvolver as capacidades de representação, de expressão e de comunicação.
- Promover métodos de trabalho individual e colaborativo, observando princípios de convivência e cidadania.
- Desenvolver o espírito crítico face a imagens e conteúdos mediatizados e adquirir, com autonomia, capacidades de resposta superadoras de estereótipos e preconceitos face ao meio envolvente.
- Desenvolver a consciência histórica e cultural e cultivar a sua disseminação.
- Desenvolver competências artísticas e expressivas.
- Desenvolver capacidades de utilização de técnicas e métodos específicos de animação.

Materiais e Recursos

Sala de informática, sala A3-04, auditório, 2 câmaras de filmar, 2 câmaras fotográficas, 4 tripés, computadores, programa de edição de vídeo, 4 projectores de luz, projector de multimédia.

Tempo

O Workshop de Animação realizou-se uma vez por semana, nomeadamente, às quartas-feiras, das 14h30 às 17h00, isto é, num total de seis sessões, nos dias 28 de Abril, 5, 12, 19 e 26 de Maio e 2 de Junho.

O Festival de Curtas-metragens não aconteceu, mas estava previsto para o dia 23 de Junho, no auditório da escola.

Memórias de um Diário Educativo...

Nos dias 5, 12, 19, 26 de Maio e 2, 9 e 23 de Junho de 2010 desenvolveram-se as sessões necessárias à realização do Workshop de Animação, no âmbito do Projecto ComunicArte Animando, na Escola Secundária Gabriel Pereira, como actividade extra-curricular amplificada às quartas-feiras da parte da tarde, nomeadamente, das 14h30 às 17h00, por quatro grupos de trabalho.

Este workshop teve como principal objectivo, para além dos conhecimentos teórico-práticos adquiridos no que diz respeito às técnicas de animação, empregando as TIC, a utilização deste recurso como meio de comunicação e expressão de uma mensagem. Desta forma, a temática comum a todos os alunos para as suas respectivas criações, teve que se relacionar com as diferentes formas de "Exclusão Social", problemática controversa e polémica nos tempos actuais.

Anteriormente ao início do workshop, eu e o meu colega, fizemos uma sensibilização/motivação, pessoalmente, a todas as turmas de Artes desta instituição. No entanto, divulgámos cartazes apelativos por toda a escola e foram aceites inscrições de alunos de áreas do conhecimento diferentes. As inscrições superaram as nossas expectativas, pois nesta primeira fase, receávamos que não houvessem alunos interessados em participar na actividade.

Devido ao facto das inscrições excederem o limite de alunos que tínhamos estipulado, seleccionámos, aleatoriamente, os alunos por turma, privilegiando as nossas turmas, logicamente. É importante referir aqui, que os alunos foram informados dessa selecção, através de mensagem telefónica, pois apercebemo-nos que muitos não tinham e-mail, ou se tinham, não o consultavam com muita frequência.

Na primeira sessão, de cariz mais teórico e mais experimental, foram abordados temas relacionados com a história da animação, e sobretudo, com a exclusão social, foram expostos alguns vídeos, constituíram-se os quatro grupos de trabalho, com quatro elementos cada, e por último, foram desenvolvidos a pares, exercícios relativamente ao acto de animar determinado material, neste caso particular, a plasticina.

Esta primeira sessão correu muito bem, senti os alunos entusiasmados e excitados, no entanto, reparei de imediato, que dois dos alunos seleccionados presentes no workshop, não estavam de todo muito interessados em aprender connosco, mas sim em perturbar a sessão.

Na segunda sessão todos os grupos tiveram de fazer um Storyboard de acordo com o tipo de exclusão social que queriam abordar, para serem auxiliados nesta fase mais primitiva, mas muito importante à concretização do vídeo, foram então, repartidos por cada grupo de trabalho, um técnico de multimédia (colegas nossos que convidámos a ingressar no projecto, que já terminaram ou estão a terminar a licenciatura em Multimédia, na Universidade de Évora). Além do Storyboard, os alunos tiveram de inventariar os materiais com que iriam trabalhar nos cenários e nas personagens, e ainda, de começar uma pesquisa relacionada com sons e músicas possíveis a utilizar no mesmo.

Na terceira sessão, que dava lugar ao término dos Storyboard e início de construção dos cenários, o workshop começou a descambar, isto é, começaram a surgir problemas com os alunos, pois os mesmos começaram a faltar, outros desistiram, não traziam o que lhes era pedido, passavam a sessão toda a conversar em vez de trabalhar nos respectivos projectos, etc. Senti uma enorme decepção com esta situação que se foi instalando, ainda mais com a atitude egoísta e irresponsável demonstrada pelos alunos. Muitas vezes se fala do comportamento apresentado pelos alunos do Ensino Básico dentro da sala de aula, mas esses alunos ainda tem uma certa

desculpa, pois estão no auge da adolescência e esse factor despoleta determinados comportamentos, mas no Ensino Secundário, tendo em conta que são alunos de 12º ano em vias de ingressarem no Ensino Superior, têm outra maturidade e outra responsabilidade, ou pelo menos deveriam ter.

Desta forma, nenhum grupo concluiu o trabalho proposto, porque não trabalhou durante as sessões ou por não comparecer às mesmas, ou ainda, por ter um ritmo de trabalho demasiado lento.

Foi muito frustrante, tanto para nós (organizadores), como para os técnicos responsáveis pelos grupos que todas as quartas-feiras à tarde abdicaram de outros projectos pessoais para levarem este projecto em adiante e que, no entanto, se tornou num fracasso. Ainda mais revoltante se tornou, para mim e para o meu colega, pois dedicámo-nos inteiramente a este projecto, quisemos proporcionar aos alunos uma nova experiência, e foi muito trabalhoso mantê-lo, pois na escola não existiam materiais que pudéssemos utilizar, e todas as quartas-feiras tínhamos de ir pela manhã requisitar material e para que tal acontecesse, tivemos de inquirir um pedido de autorização ao professor Rocha da Silva, Director do Departamento de Artes Visuais, na Universidade de Évora, enfim, não foi nada fácil conseguirmos juntar todo o material necessário, e os alunos não respeitaram o nosso esforço.

Como resultado deste workshop de animação, estava prevista a realização de um Festival de Curtas-metragens, que se desenvolveria no auditório da escola. Este festival ambicionava expor todos os produtos finais desenvolvidos, ou seja, as animações criadas pelos alunos no desenrolar do workshop, e ainda, o visionamento de diversas técnicas e temáticas atracadas à extensão do vídeo-arte e do cinema através da exibição de vídeos realizados por alunos da Universidade de Évora, do Curso de Artes Visuais – Multimédia, que seriam apresentados pelo realizador de cinema de animação português Miguel José Ribeiro, que se disponibilizou de forma muita generosa a colaborar connosco, e que nos apoiou na realização deste projecto desde o seu início. Autor do filme de animação "A Suspeita" (1999), que foi contemplado com 26 prémios internacionais, com grande notoriedade no Cartoon D'Or 2000, exibido nos principais canais mundiais de televisão, fazendo desta animação portuguesa, a mais premiada de sempre.

Era de facto um enorme privilégio ter connosco e no nosso Festival de Animação, o guru da animação portuguesa, no entanto, isso não aconteceu. E não aconteceu porque deparámo-nos com um outro enorme problema, a falta de interesse demonstrada pelos alunos no decorrer do período, de um modo geral, não só dos alunos presentes no workshop, que antecipadamente já nos vinham a afirmar que não iriam estar presentes no Festival, pelo mesmo ser desenvolvido na primeira semana de férias de Verão, mas também, de toda a comunidade escolar, à qual fizemos divulgação deste evento.

Sem público assistente e sem os próprios intervenientes e realizadores dos filmes de animação que iriam a concurso e a votação, não fazia sentido a produção deste Festival. Não podíamos correr o risco de ter o José Miguel Ribeiro, que desmarcou

muitos dos seus compromissos para nos auxiliar e partilhar com todos nós a sua experiência, sem qualquer tipo de assistência.

Todos estes factores fizeram com que tomássemos uma decisão, que foi a de não consumir o Festival de Curtas-metragens, deliberação que foi muito difícil de assumir para nós, pois nunca deixámos projectos pelo meio, mas nestas circunstâncias foi a melhor opção tomada.

Mais uma vez, sentimo-nos muito frustrados e desmotivados, é incrível a falta de interesse que os alunos demonstram nas suas actividades escolares nos dias de hoje, ainda mais na nossa área, de Artes Visuais, na qual é de extrema importância o contacto com novas experiências e vivências artísticas.

O progresso deste projecto foi para mim uma experiência negativa, mas não deixa de ser uma experiência de aprendizagem importante, pois no exercer da profissão que elegi, nem tudo é um mar de rosas, nem tudo corre da melhor forma possível, nem como idealizamos, independentemente, do nosso esforço, pois existem factores que não conseguimos controlar e que não dependem de nós.

F – Desenvolvimento Profissional

Mais uma vez, tendo em vista a actualização do meu conhecimento profissional enquanto docente e também, enquanto artista, tomei a iniciativa de participar num workshop respeitante às técnicas de impressão, expressão artística pela qual sempre tive um enorme interesse.

1. Workshop de Monotipia e Técnicas Aditivas

Entre os dias 10, 11 e 12 de Março de 2010, participei no Workshop intitulado Monotipia e Técnicas Aditivas, que se realizou no edifício dos Leões, Departamento de Artes Visuais.

É muito agradável participar neste tipo de workshops intensivos, pois para além da formação para a docência, é importante nunca esquecer a formação artística, inerente também, à prática pedagógica, como é evidente, mas que dá asas à minha própria criatividade.

Memórias de um Diário Educativo...

Nos dias 10, 11 e 12 de Março de 2010, das 10h às 12h e das 14h às 18h, no edifício dos Leões, participei no Workshop de Monotipia e Técnicas Aditivas, leccionado pela professora auxiliar do Departamento de Artes Visuais, Manuela Cristóvão.

Este workshop com duração de 26 horas, pretendeu fomentar a divulgação de experiências na área das técnicas de impressão e deste modo tornar mais compreensível algumas das suas possibilidades criativas.

Numa primeira fase, foi feita uma abordagem teórica, onde foi apresentado o conceito de impressão e exposta uma diversidade técnica, que abrangeu as monotipias, os decalques e as impressões, a reciclagem de matrizes, a mestiçagem de técnicas e procedimentos, o recurso à impressão manual e mecânica, a diversificação dos

suportes de impressão e de ferramentas mediadoras, tudo através da exibição de vídeos e imagens de trabalhos realizados por vários artistas. Foi exposta a terminologia e o manuseamento de trabalhos como referências específicas, de modo a dar a conhecer o tipo de produção, as várias etapas dos processos usados, o tipo de suportes e matrizes empregues (materiais a utilizar e papeis de impressão mais adequados).

Numa segunda fase, de carácter prático, deu-se a introdução dos procedimentos básicos da técnica monocromática sobre a placa de metal, com preparação prévia da mesma. Posteriormente, foram demonstradas pela professora, produções assim, como explorações de combinações possíveis das técnicas de impressão, tudo por etapas.

Individualmente, cada um dos participantes teve acesso à experimentação de técnicas mistas, através da integração da monotipia e decalques de imagens e matrizes, de forma a ser desenvolvido um pequeno projecto com a aplicação destas técnicas adquiridas. Para finalizar, foi realizada uma amostragem de todos os trabalhos desenvolvidos durante os três dias, para uma análise e discussão conjunta dos produtos finais, e consequente avaliação.

Para mim, apreciadora das diferentes técnicas de impressão como expressão artística, esta experiência foi muito gratificante e produtiva, pois embora já possuidora de alguns conhecimentos da técnica, existe sempre mais alguma coisa que aprendemos, descobrimos ou aperfeiçoamos através do experimentalismo e da própria partilha de experiências/conhecimentos com o professor e colegas. Para além, da aquisição de conhecimentos, este workshop surgiu numa altura em que a minha actividade artística estava um pouco estancada, devido à pouca disponibilidade que possuía, portanto, foi um momento de prazer, de envolvimento pessoal e até de descontração.

Além destes aspectos positivos a nível mais pessoal, existe ainda, o factor de formação pedagógica e profissional, ou seja, aprender mais para melhor ensinar, pois a técnica da monotipia, é uma técnica simples com resultados inesperados e muito interessantes, que posso vir a pôr em prática com alunos sem precisar de muitos recursos inerentes à escola, basta um prensa pequena, ou até um simples rolo, tinta e criatividade.

2. Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada efectuada na Escola Secundária Gabriel Pereira

Como ex-aluna desta escola, todo o processo de transição e de adaptação à mesma foi-me muito difícil.

As primeiras duas a três semanas no início da PES (Prática de Ensino Supervisionada), mantive uma postura de completa negação. Reflectindo sobre esse assunto, não consigo perceber bem qual a razão que me despoletou este tipo de comportamento, talvez pelos anos em que lá estudei, terem sido anos muito marcantes na minha vida, e voltar a todo aquele ambiente perturbou um pouco a minha prestação enquanto aluna de PES.

O facto de ser encarada como colega de antigos professores, alguns deles excelentes professores, que marcaram muito o meu percurso escolar, e os quais eu tinha como principais referências a seguir, transtornou-me um pouco. Outro aspecto que me incomodou, foi mais uma vez, o facto de ser confundida por aluna, não pelo facto em si de ser encarada como aluna, mas pelas consequências desta confusão, pois muitas vezes, fui alvo de má educação, não dos professores, mas de alguns funcionários.

Com o decorrer do tempo fui-me habituando à ideia de estar a leccionar nesta escola e estas pequenas coisas que me apoquentavam, esvaíram-se em pequenas situações, algumas que considerei ridículas.

Concentrei-me no meu trabalho e aprendi a conviver como colega dos meus antigos professores, no entanto, é uma escola que para no futuro como docente, não consta dos meus objectivos por variadíssimas razões, entre elas, a competitividade obsessiva e não muito saudável, que representa actualmente o espírito desta escola e que muitas vezes é promotora de discussões, entre professores, entre alunos e até entre funcionários, aspecto com o qual não me identifico, mas admito ser uma excelente escola na preparação dos alunos para o ensino superior.

Reflexão sobre o sistema da PES

Precedentemente, ao início da Prática de Ensino Supervisionada, foram várias as reuniões requeridas pelo professor/orientador Leonardo Charréu, com o intuito de serem esclarecidas dúvidas, relativamente ao procedimento e sistema a seguir durante a prática de ensino por ambos os núcleos de estágio.

Fundados no novo sistema de Bolonha, perante uma discussão e acórdão entre todos, professor/orientador, professores/cooperantes e alunos/estagiários, ficou então determinado, que a PES se iria realizar não simultaneamente e em consonância em ambas as escolas cooperantes, mas sim, em conformidade com ambos os semestre, assim sendo, o primeiro semestre correspondeu à PES na Escola Básica Integrada André de Resende e o segundo semestre à Escola Secundária Gabriel Pereira.

De acordo com a experiência que tive, existem aspectos positivos e aspectos negativos a ter em consideração perante o sistema empregado.

O facto de ter desenvolvido a prática de ensino em timings e escolas de forma isolada, permitiu-me uma melhor concentração e dedicação no trabalho desenvolvido, facultou também, uma melhor integração na comunidade escolar, sendo visto este aspecto, como um aspecto positivo.

Por outro lado, e pela mesma razão, ou seja, a de ter efectivado a minha prática de ensino individualmente, da mesma forma como facilitou numa melhor centralização e adaptação a toda a comunidade escolar, também, a dificultou por ter quebrado um ritmo de trabalho coerente e contínuo, uma adaptação à comunidade escolar e acima de tudo por ter renunciado a um trabalho desenvolvido com os alunos a meio do ano lectivo, logo, é encarado por mim, como sendo um factor negativo.

O facto da PES estar partilhada por dois semestre e em duas escolas distintas, a meu ver, não permitiu uma prática para a docência consistente e estável, no sentido,

em que tivemos de passar por diversas fases de adaptação, e tendo em conta a escassez de tempo, apenas me possibilitou a estruturação de uma Unidade Didáctica por escola, ou seja, por semestre, o que não corresponde à veracidade da prática docente, pois na realidade escolar os professores tem de programar várias unidades de trabalho, de acordo com três períodos lectivos e numa sequência.

Por muito que tenha sido gratificante o contacto directo com contextos, realidades e faixas etárias completamente diferentes, considero que a PES instituída apenas numa escola e durante um maior período de tempo, de forma ininterrupta e sequenciada, permitirá uma melhor prestação dos alunos/estagiários e uma melhor experiência e preparação para a prática docente futura.

Referências Bibliográficas

- Almeida, A. (1975). *Ensaio para uma Didáctica do Desenho*. Lisboa: Livraria Escolar Editora.
- Alpern, M., Lawrence, M. & Wolsk, D. (1971). *Processos Sensoriais*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Assis, H. (2007). *As imagens cinematográficas finalmente chegaram às minhas aulas de arte!* Goiás: Faculdade de Artes Visuais da Universidade de Goiás.
- Ayala, A. S. (2003). *Dibujo y Síndrome de Down. Un medio creativo de desarrollo*. Madrid: Escuela Libre Editorial.
- Baudrillard, J. (1981). *A Sociedade de Consumo*. Póvoa de Varzim: Edições 70.
- Boeck, W. (1980). *Picasso – Desenhos*. Coleção Comunicação Visual. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S.A.
- Canário, R., Alves, N. & Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social*. Para uma análise crítica da política Teip. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Imprensa de Coimbra, Lda.
- Carneiro, A., Leite, E. & Malpique, M. (1983). *O Espaço Pedagógico. Corpo/ Espaço/ Comunicação*. Coleção Ser Professor. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, A. Bruto da (1998). *Exclusões Sociais*. Coleção Fundação Mário Soares. Lisboa: Gradiva Publicações, Lda.
- Currículo Nacional do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais de 10º Ano (2001). Consultado em 15 de Janeiro de 2010:
http://www.dgidc.min-edu.pt/secundario/Paginas/Programas_ES_D.aspx
- Currículo Nacional do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais de 11 e 12º Anos (2001). Consultado em 15 de Janeiro de 2010:
http://www.dgidc.min-edu.pt/secundario/Paginas/Programas_ES_D.aspx
- Currículo Nacional do Ensino Básico (2003). Consultado em 9 de Outubro de 2009:
http://www.dgidc.minedu.pt/basico/Paginas/Programas_OrientacoesCuriculares_3EA.aspx
- Day, M. & Hurwitz, A. (2000). *Children and Their Art: Method for the Elementary School*.

- Diogo, F. & Vilar, A. Matos (1998). *Gestão Flexível do Currículo*. Colecção Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA.
- Eisner, E.W. (1995). *Educar la Visión Artística*. Barcelona: Paidós.
- Estrela, A. (1997). *A cor como linguagem*. Fundação Eng. António de Almeida. Santa Maria da Feira: Rainho & Neves.
- Ferraz, M. & Fusari, M. (1991). *Metodologia do Ensino de Arte*. São Paulo: Cortez.
- Ferraz, M. & Fusari, M. (1991). *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez Editora.
- Fortuna, C. (Cd.) (2002). *Cultura, Corpo e Comércio*. Colecção Temas de Comércio. Lisboa: MaisImagem - Comunicação Global, Lda.
- Júnior, A. L. (2005). *Arte da Animação Técnica e Estética através da História*. São Paulo: Editora Senac.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão.
- Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e Turma – Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.
- Massironi, M. (1982). *Ver pelo Desenho – aspectos técnicos, cognitivos, comunicativos*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Molina, J. J. G. (Cd.) (2006). *Estratégias do Desenho na Arte Contemporânea*. Madrid: Anzos, S.L.
- Mueller, C. G. (1966). *Psicologia Sensorial*. Colecção Curso de Psicologia Moderna. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Muybridge. E. (1955). *The Human Figure In Motion*. New York: Dover Publication.
- Novaes, M. H. (1972). *Psicologia da Criatividade*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, Lda.
- Oliveira, I., Vieira, A. & Palma, B. (1997). *A Integração dos Media nas Práticas Educativas*. Colecção A Escola e os Media. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pereira, F. T. (2005). *Fundamental do Photoshop CS*. Lisboa: Lidel – edições técnicas, Lda.
- Polster, E. (1973). *Funcionamento Sensorial em Psicoterapia*. In Fagan, J & Shepherd, I. (org.). *Gestalt-Terapia: teoria, técnicas e aplicações*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

- Programa de Educação Visual. Gestão flexível do Currículo. (2001) Consultado em 9 de Outubro de 2009:
http://www.dgidc.minedu.pt/basico/Paginas/Programas_OrientacoesCuriculares_3EA.a_spx
- Ramos, E. & Porfírio, M. (2008). *Manual de Desenho*. Ensino Secundário 10º Ano. Lisboa: Edições ASA.
- Ramos, E. & Porfírio, M. (2008). *Manual de Desenho*. Ensino Secundário 11º Ano. Lisboa: Edições ASA.
- Ramos, E. & Porfírio, M. (2009). *Manual de Desenho*. Ensino Secundário 12º Ano. Lisboa: Edições ASA.
- Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, I. & Araujo, R. (1995). *O Desejo do Desenho*. Casa da Cerca. Centro de Arte Contemporânea. Monte da Caparica: Artes Gráficas Lda.
- Romero, E. (Org.) (1995). *Corpo, Mulher e Sociedade*. Coleção Corpo e Motricidade. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Roxo, A. G. (1968). *O Desenho*. Coleção Educativa. Dafundo: Bertrand (irmãos), lda.
- Santos, A. (1989). *Mediações Artístico-Pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sawaia, B. (Org.) (1999). *As Artimanhas da Exclusão*. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Editora Vozes.
- Schlichta, C.(2006). *Leitura de imagens: uma outra maneira de praticar a cultura*. Centro de Educação Laboratório de Pesquisa e Documentação. Santa Maria: Revista Educação da Universidade Federal de Santa Maria.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Stória Editores, lda.
- Vilar. A. M. (1994). *Currículo e Ensino - para uma prática teórica*. Coleção Horizontes da Didáctica. Rio Tinto: Edições ASA.
- Warncke, C.-P. (2003). *Pablo Picasso*. Itália: Taschen.
- Warncke, C.-P. (2007). *Pablo Picasso*. Volume I. China: Taschen.
- Warncke, C.-P. (2007). *Pablo Picasso*. Volume II. China: Taschen.
- Wiedemann. J. (2007). *Animation Now!* Rio de Janeiro: Taschen.

- Xiberras, M. (1993). *As Teorias da Exclusão. Para Uma Construção do Imaginário do Desvio.* Colecção Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Neograf – Artes Gráficas, Lda.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola.* Rio Tinto: Edições ASA.

Anexo Nº 1
Documentação Escrita

Agrupamento Nº2 de Évora
Escola Básica Integrada André de Resende

2009/2010



AGRUPAMENTO Nº 2 DE ÉVORA EBI ANDRÉ DE RESENDE
2009/2010

Educação Visual – 7º Ano



CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO

PRINCÍPIOS E VALORES

- A construção e a tomada de consciência da Identidade pessoal e social;
- A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
- O respeito e valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções.
- A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;
- O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo;
- O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo;
- A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural;
- A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.

COMPETÊNCIAS GERAIS

- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio.
- Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
- Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
- Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;

- Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns.

- Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.



EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	EDUCAÇÃO VISUAL
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS
<p>Apropriação das linguagens elementares das artes</p> <ul style="list-style-type: none">- Adquirir conceitos;- Identificar conceitos em obras artísticas;- Aplicar os conhecimentos a novas situações;- Descodificar diferentes linguagens e códigos das artes;- Identificar técnicas em instrumentos e ser capaz de os aplicar com correção e oportunidade;- Compreender o fenómeno artístico numa perspectiva científica;- Mobilizar todos os sentidos na percepção do mundo envolvente;- Aplicar adequadamente vocabulário específico. <p>Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none">- Aplicar as linguagens e código de comunicação de ontem e de hoje;- Ser capaz de interagir com os outros sem perder a individualidade e a autenticidade;- Ser capaz de se pronunciar criticamente em relação à sua produção e à dos outros;- Relacionar-se emotivamente com a obra de arte manifestando preferências para além dos aspectos técnicos e conceptuais.- Desenvolver a motricidade na utilização de diferentes técnicas artísticas;- Utilizar as tecnologias de informação e comunicação na prática artística;- Intervir em iniciativas para a defesa do ambiente, do património cultural e	<p>Fruição -contemplação:</p> <ul style="list-style-type: none">- Reconhecer a importância das Artes Visuais como valor cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano;- Reconhecer a importância do espaço natural e construído, público e privado;- Conhecer o património artístico, cultural e natural da sua região, como um valor da afirmação da identidade nacional e encarar a sua preservação como um dever cívico;- Identificar e relacionar as diferentes manifestações das Artes Visuais no seu contexto histórico e sociocultural de âmbito nacional e internacional;- Reconhecer e dar valor a formas artísticas de diferentes culturas, identificando o universal e o particular. <p>Produção – criação:</p> <ul style="list-style-type: none">- Utilizar diferentes meios expressivos de representação;- Compreender e utilizar diferentes modos de dar forma baseados na observação das criações da natureza e do homem;- Realizar produções plásticas usando elementos da comunicação e da forma visual;- Usar diferentes tecnologias da imagem na realização plástica;- Interpretar os significados expressivos e comunicativos das Artes Visuais e os processos subjacentes à sua criação;

do consumidor no sentido da melhoria da qualidade de vida;

- Participar activamente no processo de produção artística;
- Compreender os estereótipos como elemento facilitador, mas também empobrecedores da comunicação;
- Ter em conta a opinião dos outros, quando justificada numa atitude de construção de consensos como forma de aprendizagem em comum;
- Cumprir normas democraticamente estabelecidas para o trabalho de grupo, gerir materiais e equipamentos colectivos, partilhar espaços de trabalho e ser capaz de avaliar esses procedimentos.

Desenvolvimento da Criatividade

- Valorizar a expressão espontânea
- Procurar soluções originais, diversificadas, alternativas para os problemas;
- Seleccionar a informação em função do problema;
- Escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva;
- Inventar símbolos/códigos para representar o material artístico;
- Participar em momentos de improvisação no processo de criação artística.

Compreensão das artes no contexto

- Identificar características da arte portuguesa;
- Identificar características da arte de diferentes povos, culturas e épocas;
- Comparar diferentes formas de expressão artística;
- Valorizar o património artístico;
- Desenvolver projectos de pesquisa em artes.
- Perceber a evolução das artes em consequência do avanço tecnológico;
- Perceber o valor das artes nas várias culturas e sociedades e no dia-a-dia das pessoas;
- Vivenciar acontecimentos artísticos em contacto directo (espectáculos, exposições ...);
- Conhecer ambientes de trabalho relacionados com actividades artísticas (oficinas de artistas, artesãos, estúdios de gravação, oficinas de construção de instrumentos, salas de ensaio ...) e suas problemáticas/especificidades (valores, atitudes, vocabulário específico).

Reflexão – interpretação:

- Reconhecer a permanente necessidade de desenvolver a criatividade de modo a integrar novos saberes;
- Desenvolver o sentido de apreciação estética e artística do mundo recorrendo a referências e experiências no âmbito das Artes Visuais;
- Compreender mensagens visuais expressas em diversos códigos;
- Analisar criticamente os valores de consumo veiculados nas mensagens visuais;
- Conhecer os conceitos e terminologias das Artes Visuais.

Por uma questão metodológica estes três eixos operacionalizam-se e articulam-se em dois domínios das competências específicas:

- Comunicação Visual;
- Elementos da Forma.

Comunicação Visual:

- Ler e interpretar narrativas nas diferentes linguagens visuais;
- Descrever acontecimentos aplicando metodologias do desenho de ilustração, da banda desenhada ou do guionismo visual;
- Reconhecer, através da experimentação plástica, a arte como expressão do sentimento e do conhecimento;
- Compreender que as formas têm diferentes significados de acordo com os sistemas simbólicos a que pertencem;
- Conceber organizações espaciais dominando regras elementares da composição;
- Entender o desenho como um meio para a representação expressiva e rigorosa de formas;
- Conceber formas obedecendo a alguns princípios de representação normalizada.

Elementos da Forma:

- Representar expressivamente a figura humana compreendendo relações básicas de estrutura e proporção;
- Compreender a geometria plana e a geometria no espaço como possíveis interpretações da natureza e princípios organizadores das formas;
- Compreender as relações do Homem com o espaço: proporção, escala, movimento, ergonomia e antropometria;
- Entender visualmente a perspectiva central ou cónica recorrendo à representação, através do desenho de observação;
- Conceber projectos e organizar com funcionalidade e equilíbrio os espaços bidimensionais e tridimensionais;
- Compreender através da representação de formas, os processos subjacentes à percepção do volume;

- Compreender a estrutura das formas naturais e dos objectos artísticos, relacionando-os com os seus contextos;
- Perceber os mecanismos perceptivos da luz/cor, síntese aditiva e subtractiva, contraste e harmonia e suas implicações funcionais;
- Aplicar os valores cromáticos nas suas experimentações plásticas;
- Criar composições a partir de observações directas e de realidades imaginadas utilizando os elementos e os meios de expressão visual.



AGRUPAMENTO Nº 2 DE ÉVORA EBI ANDRÉ DE RESENDE
2009/2010



Educação Visual – 7º A
Planificação a Médio Prazo

Unidade Didáctica: “Corpo: Objecto de Consumo”

REPRESENTAÇÕES PRÉVIAS	SITUAÇÃO(ÕES) PROBLEMA(S)	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE EDUCAÇÃO VISUAL	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	APRENDIZAGENS RELEVANTES	EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS (ESTRATÉGIAS)	RECURSOS	AValiaÇÃO	TEMPO
<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação; - Tecnologias da Informação e da Comunicação - Forma; - Espaço. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como se pode fazer o levantamento gráfico de um auto-retrato? <p>(planificação anterior da Professora-Orientadora)</p> <ul style="list-style-type: none"> - A utilização da imagem, como recurso de comunicação influencia o nosso comportamento? Como e Porquê? - As novas tecnologias podem ser um recurso para a criação artística? 	<ul style="list-style-type: none"> - Entendimento do levantamento gráfico do seu envolvimento (pessoas – auto-retrato) <p>(planificação anterior da Professora-Orientadora);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento da importância das imagens (publicidade comercial, social, etc.) no comportamento das pessoas; - Domínio e inclusão da aplicação da 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação: Elementos visuais na Comunicação <p>(planificação anterior da Professora-Orientadora);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicação: Papel da imagem na Comunicação; - Conhecimento dos conceitos básicos das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC); - Forma: Propriedades dos materiais; 	<ul style="list-style-type: none"> Fruição - contemplação: - Reconhecer a importância das Artes Visuais como valor cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano; - Identificar e relacionar as diferentes manifestações das Artes Visuais no seu contexto histórico e sociocultural de âmbito nacional e internacional; - Reconhecer e dar valor a 	<ul style="list-style-type: none"> - Despertar o interesse dos alunos para a problemática actual do corpo como objecto de consumo; - Realização de actividades teórico-práticas para a compreensão da temática e todos os aspectos englobantes da mesma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Giz e Quadro; - Livro de Ponto; - Grelhas de Observação; - PC; - Projector de Multimédia; - Tela de projecção; - Livros e revistas; - PowerPoint; - Papel; - Lápis; - Borracha; - Esferográfica; - Câmara fotográfica; - Photoshop; - Pincéis e trinças; - Tinta 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação Formativa; - Avaliação Sumativa; - Auto-avaliação; - Hetero-avaliação; 	<ul style="list-style-type: none"> - 8 semanas.

	<p>Como e Porquê?</p> <p>- Qual a melhor forma de trabalhar em grupo e de forma organizada?</p>	<p>informática à componente de investigação e da estética;</p> <p>- Conhecer as propriedades físicas de diversos materiais;</p> <p>- Projecção de imagens considerando a relação homem - espaço;</p> <p>- Utilização da técnica de pintura, considerando a relação homem - espaço;</p> <p>- Compreender que a percepção visual das formas envolve a interacção da luz-cor, das linhas, da textura, do volume, da superfície, etc.</p>	<p>Percepção Visual da Forma;</p> <p>- Espaço: Relação Homem - Espaço.</p>	<p>formas artísticas de diferentes culturas, identificando o universal e o particular.</p> <p>Produção - criação:</p> <p>- Realizar produções plásticas usando elementos da comunicação e da forma visual;</p> <p>- Usar diferentes tecnologias da imagem na realização plástica;</p> <p>- Interpretar os significados expressivos e comunicativos das Artes Visuais e os processos subjacentes à sua criação;</p> <p>Reflexão - interpretação:</p> <p>- Compreender mensagens visuais expressas em diversos códigos;</p> <p>- Analisar criticamente os valores de consumo</p>		<p>esmalte aquoso;</p> <p>- Recipientes de plástico;</p> <p>- Godé;</p> <p>- T-shirt e panos velhos.</p>		
--	---	---	--	--	--	--	--	--

veiculados nas
mensagens
visuais;

- Conhecer os
conceitos e
terminologias
das Artes
Visuais.



AGRUPAMENTO Nº 2 DE ÉVORA EBI ANDRÉ DE RESENDE
2009/2010



Educação Visual – 7º A
Planificação a Curto Prazo

10 de Novembro de 2009

Unidade Didáctica: "Corpo: Objecto de Consumo"

Aula nº 1

REPRESENTAÇÕES PRÉVIAS	SITUAÇÃO(ÕES) PROBLEMA(S)	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CADA ÁREA	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	APRENDIZAGENS RELEVANTES	EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS (ESTRATÉGIAS)	RECURSOS	AValiação	TEMPO
- Comunicação: Papel da imagem na Comunicação.	- O Conceito de Corpo é uma construção social e cultural? Porquê? - O Conceito de Corpo tem sofrido alterações ao longo da história. Quais as razões? - O que é uma sociedade de consumo? - O que é o "culto da imagem e da aparência"? - Porque é que o corpo se transformou num	- Reconhecimento da importância das imagens (publicidade comercial, social, etc.) no comportamento das pessoas.	- Comunicação: Papel da imagem na Comunicação.	- Compreender que o Conceito de Corpo é uma construção social e cultura, que sofreu inúmeras mutações ao longo da história e que recebe influência das diferentes culturas; - Reconhecer que a sociedade em que vivemos, é uma sociedade regida pelo consumo, pelo culto da imagem e da aparência física e que esse factor	- Realização da chamada; - Recapitulação da matéria leccionada anteriormente pela Professora-Orientadora - Apresentação de um PowerPoint sobre a temática em questão; - Diálogo interactivo durante essa apresentação;	- Livro de Ponto; - Giz e Quadro; - PC; - Projector de Multimédia; - Tela de projecção; - Livros e revistas; - PowerPoint; - Papel; - Lápis; - Borracha; - Esferográfica.	- Observação directa em aula de todo o processo de trabalho; - Grelha de Observação de Assiduidade e de Pontualidade; - Grelha de Observação de Interesse e de Participação na Aula; - Grelha de Observação de Comportamen-	- 90 min.

	<p>objecto de consumo? Qual a origem e suas consequências.</p> <p>- Porque se afirma que o corpo é sinónimo de construção de identidade?</p> <p>- O conceito actual de corpo pode considerar-se correcto? Tem aspectos positivos?</p>			<p>tem consequências nefastas;</p> <p>- Perceber a origem, e também, as consequências, da atitude actual de corpo como objecto puro de consumo;</p>	<p>- Realização de uma ficha de trabalho para assimilação do conteúdo exposto;</p> <p>- Diálogo interactivo sobre objectos referentes a uma possível caracterização figurativa do tema, a trazer na aula seguinte;</p> <p>- Exposição do TPC (uma imagem de cultura visual, uma obra de arte – Pop Art e objectos que evidenciem o tema;</p> <p>- Retrospectiva da aula e sumário elaborado pelos alunos.</p>		to;	



AGRUPAMENTO Nº 2 DE ÉVORA EBI ANDRÉ DE RESENDE
2009/2010

Educação Visual – 7º A
Planificação a Curto Prazo

17 de Novembro de 2009



Unidade Didáctica: "Corpo: Objecto de Consumo"

Aula nº 2

REPRESENTAÇÕES PRÉVIAS	SITUAÇÃO(ÕES) PROBLEMA(S)	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CADA ÁERA	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	APRENDIZAGENS RELEVANTES	EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS (ESTRATÉGIAS)	RECURSOS	AVALIAÇÃO	TEMPO
- Comunicação: Papel da imagem na Comunicação;	- Porque razão, os objectos a utilizar na aula, estão correctamente relacionados com o tema? - Quais as composições que se podem utilizar para a representação figurativa do tema?	- Reconhecimento da importância das imagens (publicidade comercial, social etc.) no comportamento das pessoas; - Domínio e inclusão da aplicação da informática à componente de investigação e da estética;	- Comunicação: Papel da imagem na Comunicação; - Conhecimento dos conceitos básicos das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC);	- Entender que existem objectos que narram directamente e outros indirectamente o tema; - Conceber correctamente as composições alegadas ao tema; - Cooperação entre todos os elementos do grupo.	- Realização da chamada; - Diálogo vertical sobre a aula anterior; - Entrega da Ficha de Trabalho realizada na aula anterior; - Registo dos TPC; - Elaboração e organização de quatro grupos de trabalho, três de sete elementos e um de oito, para a concretização	- Livro de Ponto; - Giz e Quadro; - Câmara fotográfica; - Objectos relacionados com o tema; - PC; - Projector de Multimédia; - Tela de projecção.	- Observação directa em aula de todo o processo de trabalho; - Grelha de Observação de Assiduidade e de Pontualidade; - Grelha de Observação de Interesse e de Participação na Aula; - Grelha de Observação de	- 90 min.

					<p>e discussão da actividade plástica, realizada através da fotografia e posteriormente, do Photoshop;</p> <p>- Observação dos objectos trazidos pelos alunos, e também, pelo professor, alusivos ao tema do consumo;</p> <p>- Discussão interactiva sobre as possíveis composições a empregar na representação figurativa do tema;</p> <p>- Captação das composições através da utilização da câmara fotográfica (actividade realizada pelo professor).</p> <p>- Sumário realizado conjuntamente.</p>	<p>Comportamento;</p> <p>- Grelha de Observação das Actividades Práticas.</p>	
--	--	--	--	--	--	---	--



AGRUPAMENTO Nº 2 DE ÉVORA EBI ANDRÉ DE RESENDE
2009/2010



Educação Visual – 7º A
Planificação a Curto Prazo

24 de Novembro de 2009

Unidade Didáctica: “Corpo: Objecto de Consumo”

Aula nº 3

REPRESENTAÇÕES PRÉVIAS	SITUAÇÃO(ÕES) PROBLEMA(S)	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CADA ÁERA	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	APRENDIZAGENS RELEVANTES	EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS (ESTRATÉGIAS)	RECURSOS	AValiação	TEMPO
<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação: Papel da imagem na Comunicação; - Conhecimento dos conceitos básicos das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC); 	<ul style="list-style-type: none"> - As novas tecnologias podem ser um recurso para a criação artística? Porquê e como? - Como tratar uma imagem em Photoshop? 	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio e inclusão da aplicação da informática à componente de investigação e da estética; - Compreensão das ferramentas do Photoshop; - Percepção da utilização deste programa na edição de imagem no âmbito da publicidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento dos conceitos básicos das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC); 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a vantagem da utilização das ferramentas informáticas ao serviço da expressão plástica; - Entender que estas ferramentas são bens essenciais no sector da publicidade e da comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização da chamada; - Discussão sobre a actividade realizada na aula anterior; - Entrega dos TPC; - Colóquio introdutório sobre as ferramentas básicas do Photoshop, auxiliado pelo próprio programa, por uma Ficha de 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro de Ponto; - Giz e Quadro; - PC; - Colunas de som; - Projector de Multimédia; - Tela de projecção; - Photoshop. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação directa em aula de todo o processo de trabalho; - Grelha de Observação de Assiduidade e de Pontualidade; - Grelha de Observação de Interesse e de Participação na Aula; - Grelha de Observação de 	- 90 min.

					<p>Apoio e pela apresentação de um PowerPoint com imagens;</p> <ul style="list-style-type: none">- Diálogo interactivo durante toda a actividade;- Visionamento de um vídeo referente ao tema;- Selecção das composições capturadas na aula anterior, nomeadamente, de quatro imagens;- Recolha de e-mails dos alunos;- Sumário realizado conjuntamente.		Comportamento.	
--	--	--	--	--	--	--	----------------	--



AGRUPAMENTO Nº 2 DE ÉVORA EBI ANDRÉ DE RESENDE
2009/2010



Educação Visual – 7º A
Planificação a Curto Prazo

15 de Dezembro de 2010

Unidade Didáctica: “Corpo: Objecto de Consumo”

Aula nº 4

REPRESENTAÇÕES PRÉVIAS	SITUAÇÃO(ÕES) PROBLEMA(S)	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CADA ÁREA	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	APRENDIZAGENS RELEVANTES	EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS (ESTRATÉGIAS)	RECURSOS	AVALIAÇÃO	TEMPO
- Conhecimento dos conceitos básicos das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC);	- As novas tecnologias podem ser um recurso para a criação artística? Porquê e como? - Como tratar uma imagem em Photoshop?	- Domínio e inclusão da aplicação da informática à componente de investigação e da estética; - Compreensão das ferramentas do Photoshop; - Percepção da utilização deste programa na edição de imagem no âmbito da publicidade	- Conhecimento dos conceitos básicos das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC);	- Compreender a vantagem da utilização das ferramentas informáticas ao serviço da expressão plástica.	- Realização da chamada; - Recapitulação da aula anterior; - Exemplificação da aplicação de filtros do Photoshop, acompanhado pelo próprio programa e por uma Ficha de Apoio; - Edição das quatro imagens seleccionadas, através da aplicação de um filtro do Photoshop (processo que	- Livro de Ponto; - Giz e Quadro; - PC; - Projector de Multimédia; - Tela de projecção; - Photoshop.	- Observação directa em aula de todo o processo de trabalho; - Grelha de Observação de Assiduidade e de Pontualidade; - Grelha de Observação de Interesse e de Participação na Aula; - Grelha de Observação de Comportamen	- 90 min.

					<p>será realizado pelo professor, com base na opinião dos alunos), com o intuito de alcançar uma imagem final, visualmente semelhante ao que se aspira na Pop Art;</p> <p>- Auto e Hetero Avaliação;</p> <p>- Sumário realizado conjuntamente.</p>		<p>-to;</p> <p>- Ficha de Auto-avaliação.</p>	
--	--	--	--	--	--	--	---	--



AGRUPAMENTO Nº 2 DE ÉVORA EBI ANDRÉ DE RESENDE
2009/2010



Educação Visual – 7º A
Planificação a Curto Prazo
5 de Janeiro de 2010

Unidade Didáctica: "Corpo: Objecto de Consumo"

Aula nº 5

REPRESENTAÇÕES PRÉVIAS	SITUAÇÃO(ÕES) PROBLEMA(S)	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CADA ÁREA	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	APRENDIZAGENS RELEVANTES	EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS (ESTRATÉGIAS)	RECURSOS	AVALIAÇÃO	TEMPO
- Conhecimento dos conceitos básicos das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC);	- Qual a melhor forma de trabalhar em grupo e de forma organizada?	- Conhecer as propriedades físicas de diversos materiais.	- Forma: Propriedades dos materiais.	- Aplicar correctamente os diversos materiais; - Contactar com novos exercícios de grande escala; - Cooperar/interagir com os restantes intervenientes do projecto.	- Realização da chamada; - Recapitulação da aula anterior; - Aplicação do primário nas superfícies de madeira (180x180cm); - Limpeza e arrumação do material utilizado; - Sumário realizado conjuntamente.	- Livro de Ponto; - Pincéis e trinchas; - Tinta esmalte aquoso; - Recipientes de plástico; - Godé; - T-shirt e panos velhos.	- Observação directa em aula de todo o processo de trabalho; - Grelha de Observação de Assiduidade e de Pontualidade; - Grelha de Observação de Interesse e de Participação na Aula; - Grelha de Observação de Comportamen	- 90 min.



AGRUPAMENTO Nº 2 DE ÉVORA EBI ANDRÉ DE RESENDE
2009/2010

Educação Visual – 7º A
Planificação a Curto Prazo

12 de Janeiro de 2010



Unidade Didáctica: "Corpo: Objecto de Consumo"

Aula nº 6

REPRESENTAÇÕES PRÉVIAS	SITUAÇÃO(ÕES) PROBLEMA(S)	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CADA ÁREA	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	APRENDIZAGENS RELEVANTES	EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS (ESTRATÉGIAS)	RECURSOS	AValiação	TEMPO
- Forma: Propriedades dos materiais.	- Qual a melhor forma de projectar uma imagem? - Como realizar um exercício plástico em grande escala, através da pintura? - Qual a melhor forma de trabalhar em grupo e de forma organizada?	- Conhecer as propriedades físicas de diversos materiais; - Projecção de imagens considerando a relação homem - espaço.	- Forma: Propriedades dos materiais; - Espaço: Relação Homem - Espaço.	- Aplicar correctamente os diversos materiais; - Contactar com novos exercícios de grande escala; - Contactar com uma nova forma de pintar, através da projecção de imagens; - Cooperar/interagir com os restantes intervenientes do projecto.	- Realização da chamada; - Projecção das quatro imagens em placas de madeira mdf de 180x180cm, de forma a serem elaborados quatro pinturas respectivamente, para que posteriormente sejam expostos dentro das infra-estruturas da escola; - Limpeza e arrumação do	- Livro de Ponto; - Projector; - Materiais riscadores; - Pincéis e trinchas; - Tinta esmalte aquoso; - Recipientes de plástico; - Godé; - T-shirt e panos velhos.	- Observação directa em aula de todo o processo de trabalho; - Grelha de Observação de Assiduidade e de Pontualidade; - Grelha de Observação de Interesse e de Participação na Aula; - Grelha de	- 90 min.

					material utilizado; - Sumário realizado conjuntamente.		Observação de Comportamento; - Grelha de Observação das Actividades Práticas; - Grelha de observação da Realização de um Trabalho de Grupo.	
--	--	--	--	--	---	--	---	--



AGRUPAMENTO Nº 2 DE ÉVORA EBI ANDRÉ DE RESENDE
2009/2010



Educação Visual – 7º A
Planificação a Curto Prazo

19 de Janeiro de 2010

Unidade Didáctica: “Corpo: Objecto de Consumo”

Aula nº 7

REPRESENTAÇÕES PRÉVIAS	SITUAÇÃO(ÕES) PROBLEMA(S)	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CADA ÁERA	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	APRENDIZAGENS RELEVANTES	EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS (ESTRATÉGIAS)	RECURSOS	AVALIAÇÃO	TEMPO
<ul style="list-style-type: none"> - Forma: Propriedades dos materiais; - Espaço: Relação Homem – Espaço. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como realizar um exercício plástico em grande escala, através da pintura? - Qual a melhor forma de realizar a pintura, para que exista uma percepção da forma? Neste caso concreto, de modo a que se compreenda e reconheça um retrato de grupo? - Qual a melhor forma de trabalhar em grupo e de forma 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as propriedades físicas de diversos materiais; - Utilização da técnica de pintura, considerando a relação homem – espaço; - Compreender que a percepção visual das formas envolve a interacção da luz-cor, das linhas, da textura, do volume, da 	<ul style="list-style-type: none"> - Forma: Propriedades dos materiais; Percepção Visual da Forma; - Espaço: Relação Homem – Espaço. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar correctamente os diversos materiais; - Contactar com novos exercícios de grande escala; - Contactar com uma nova forma de pintar, através da projecção de imagens; - Cooperar/interagir com os restantes intervenientes do projecto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização da chamada; - Início das pinturas; - Limpeza e arrumação do material utilizado; - Sumário realizado conjuntamente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro de Ponto; - Pincéis e trinchas; -Tinta esmalte aquoso; - Recipientes de plástico; - Godé; - T-shirt e panos velhos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação directa em aula de todo o processo de trabalho; - Grelha de Observação de Assiduidade e de Pontualidade; - Grelha de Observação de Interesse e de Participação na Aula; - Grelha de Observação de 	90 min.

	organizada?	superfície, etc.						Comportamen- -to; - Grelha de Observação das Actividades Práticas; - Grelha de observação da Realização de um Trabalho de Grupo.	
--	-------------	------------------	--	--	--	--	--	---	--



AGRUPAMENTO Nº 2 DE ÉVORA EBI ANDRÉ DE RESENDE
2009/2010



Educação Visual – 7º A
Planificação a Curto Prazo

26 de Janeiro de 2010

Unidade Didáctica: "Corpo: Objecto de Consumo"

Aula nº 8

REPRESENTAÇÕES PRÉVIAS	SITUAÇÃO(ÕES) PROBLEMA(S)	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CADA ÁERA	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	APRENDIZAGENS RELEVANTES	EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS (ESTRATÉGIAS)	RECURSOS	AVALIAÇÃO	TEMPO
<ul style="list-style-type: none"> - Forma: Propriedades dos materiais; Percepção Visual da Forma; - Espaço: Relação Homem – Espaço. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como realizar um exercício plástico em grande escala, através da pintura? - Qual a melhor forma de realizar a pintura, para que exista uma percepção da forma? Neste caso concreto, de modo a que se compreenda e reconheça um retrato de grupo? - Qual a melhor forma de trabalhar em grupo e de forma 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as propriedades físicas de diversos materiais; - Utilização da técnica de pintura, considerando a relação homem – espaço; - Compreender que a percepção visual das formas envolve a interacção da luz-cor, das linhas, da textura, do volume, da 	<ul style="list-style-type: none"> - Forma: Propriedades dos materiais; Percepção Visual da Forma; - Espaço: Relação Homem – Espaço. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar correctamente os diversos materiais; - Contactar com novos exercícios de grande escala; - Contactar com uma nova forma de pintar, através da projecção de imagens; - Cooperar/interagir com os restantes intervenientes do projecto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização da chamada; - Continuação das pinturas; - Limpeza e arrumação do material utilizado; - Sumário realizado conjuntamente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro de Ponto; - Pincéis e trinchas; -Tinta esmalte aquoso; - Recipientes de plástico; - Godé; - T-shirt e panos velhos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação directa em aula de todo o processo de trabalho; - Grelha de Observação de Assiduidade e de Pontualidade; - Grelha de Observação de Interesse e de Participação na Aula; - Grelha de Observação de 	90 min.

	organizada?	superfície, etc.						Comportamen- to; - Grelha de Observação das Actividades Práticas; - Grelha de observação da Realização de um Trabalho de Grupo.	
--	-------------	------------------	--	--	--	--	--	--	--



AGRUPAMENTO Nº 2 DE ÉVORA EBI ANDRÉ DE RESENDE
2009/2010



Educação Visual – 7º A
Planificação a Curto Prazo
2 de Fevereiro de 2010

Unidade Didáctica: "Corpo: Objecto de Consumo"

Aula nº 9

REPRESENTAÇÕES PRÉVIAS	SITUAÇÃO(ÕES) PROBLEMA(S)	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CADA ÁERA	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	APRENDIZAGENS RELEVANTES	EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS (ESTRATÉGIAS)	RECURSOS	AValiação	TEMPO
<ul style="list-style-type: none"> - Forma: Propriedades dos materiais; Percepção Visual da Forma; - Espaço: Relação Homem – Espaço. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como realizar um exercício plástico em grande escala, através da pintura? - Qual a melhor forma de realizar a pintura, para que exista uma percepção da forma? Neste caso concreto, de modo a que se compreenda e reconheça um retrato de grupo? - Qual a melhor forma de trabalhar em grupo e de forma 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as propriedades físicas de diversos materiais; - Utilização da técnica de pintura, considerando a relação homem – espaço; - Compreender que a percepção visual das formas envolve a interacção da luz-cor, das linhas, da textura, do volume, da 	<ul style="list-style-type: none"> - Forma: Propriedades dos materiais; Percepção Visual da Forma; - Espaço: Relação Homem – Espaço. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar correctamente os diversos materiais; - Contactar com novos exercícios de grande escala; - Contactar com uma nova forma de pintar, através da projecção de imagens; - Cooperar/interagir com os restantes intervenientes do projecto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização da chamada; - Continuação e conclusão das pinturas; - Limpeza e arrumação do material utilizado; - Sumário realizado conjuntamente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro de Ponto; - Pincéis e trinças; -Tinta esmalte aquoso; - Recipientes de plástico; - Godé; - T-shirt e panos velhos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação directa em aula de todo o processo de trabalho; - Grelha de Observação de Assiduidade e de Pontualidade; - Grelha de Observação de Interesse e de Participação na Aula; - Grelha de Observação de 	- 90 min.

	organizada?	superfície, etc.						Comportamen- to; - Grelha de Observação das Actividades Práticas; - Grelha de observação da Realização de um Trabalho de Grupo.	
--	-------------	------------------	--	--	--	--	--	--	--

dNº DE ALUNO	NOME	REPRESENTAÇÃO DA FORMA 20%	ESTRUTURA / PROPORÇÃO 20%	VOLUME / SOMBRA 20%	EXPRESSIVIDADE 20%	TÉCNICA 10%	QUANTIDADE 10%	TOTAL
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								
27								
28								
29								

F – Fraco (0% - 19%); **NS** – Não Satisfaz (20% - 49%); **S** – Satisfaz (50% - 69%); **SB** – Satisfaz Bem (70% - 89%); **EX** – Excelente (90% - 100%).

Nº DE ALUNO	NOME	OUIVE COM ATENÇÃO O PROFESSOR E OS COLEGAS	RESPEITA AS OPINIÕES E IDEIAS DOS COLEGAS	ESPERA A SUA VEZ PARA INTERVIR NA AULA	AJUDA OS COLEGAS QUANDO NECESSÁRIO	CUIDADOS COM O MATERIAL	HABILIDADE DE MANUSEAMENTO	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	ARRUMAÇÃO FINAL DOS MATERIAIS	TOTAL
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										
25										
26										
27										
28										
29										

F - Fraco (0% - 19%); NS - Não Satisfaz (20% - 49%); S - Satisfaz (50% - 69%); SB - Satisfaz Bem (70% - 89%); EX - Excelente (90% - 100%).



AGRUPAMENTO Nº 2 DE ÉVORA EBI ANDRÉ DE RESENDE
2009/2010

Educação Visual – 7º A

Grelha de Observação de Interesse e de Participação na Aula

(Avaliação Qualitativa)



Nº DE ALUNO	NOME	DÁ SUGESTÕES	EXECUTA AS TAREFAS	FAZ PERGUNTAS	PARTICIPA QUANDO SOLICITADO	TOTAL
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						

Nº DE ALUNO	NOME	DÁ SUGESTÕES	EXECUTA AS TAREFAS	FAZ PERGUNTAS	PARTICIPA QUANDO SOLICITADO	TOTAL
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						

F - Fraco (0% - 19%); **NS** - Não Satisfaz (20% - 49%); **S** - Satisfaz (50% - 69%); **SB** - Satisfaz Bem (70% - 89%); **EX** - Excelente (90% - 100%).



AGRUPAMENTO Nº 2 DE ÉVORA EBI ANDRÉ DE RESENDE
2009/2010

Educação Visual – 7º A
Grelha de Observação de Assiduidade e de Pontualidade
(Avaliação Qualitativa)



Nº DE ALUNO	NOME	NÃO SATISFATÓRIA	SATISFATÓRIA	BOA
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				

Nº DE ALUNO	NOME	NÃO SATISFATÓRIA	SATISFATÓRIA	BOA
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				

Preencher com uma cruz (X).

Nº DE ALUNO	NOME	REPRESENTAÇÃO DA FORMA 20%	PARTICIPAÇÃO E INTERESSE 20%	COMPORTEMENTO E ASSIDUIDADE 20%	CRIATIVIDADE E EXPRESSIVIDADE 10%	EXECUÇÃO E DOMÍNIO TÉCNICO 10%	COOPERAÇÃO COM OS COLEGAS DO GRUPO 10%	ARRUMação E LIMPEZA DOS MATERIAIS 10%	TOTAL
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									
23									
24									
25									
26									
27									
28									
29									

F - Fraco (0% - 19%); **NS** - Não Satisfaz (20% - 49%); **S** - Satisfaz (50% - 69%); **SB** - Satisfaz Bem (70% - 89%); **EX** - Excelente (90% - 100%).

AGRUPAMENTO Nº 2 DE ÉVORA EBI ANDRÉ DE RESENDE
2009/2010



Educação Visual – 7º A
Ficha de Auto-Avaliação



Nome: _____

Número: _____

De acordo com os seguintes parâmetros, procede à tua auto-avaliação.



Não Satisfaz



Satisfaz



Satisfaz Bem

Lê com atenção e responde colocando uma cruz (X) no espaço que corresponde à tua escolha.



Fui empenhado na realização das propostas de trabalho.			
Estive atento.			
Trouxe sempre o material necessário para a aula.			
Concluí sempre as actividades propostas.			
Apliquei as técnicas sugeridas.			
Fui criativo na procura de soluções adequadas.			
Revelei autonomia.			
Fui capaz de explicar aquilo que fiz.			
Fui capaz de criticar o meu trabalho e o dos meus colegas.			
Cooperei com os colegas em actividades de grupo.			
Cumpri as regras de higiene/segurança.			
Fui assíduo e pontual.			

Atendendo à auto-avaliação que acabei de efectuar, e tendo em conta a escala de 0 a 5, penso que o meu desempenho durante este período corresponde ao nível

Nº DE ALUNO	NOME	TRABALHO DIAGNÓSTICO	CONSTRUÇÕES GEOMÉTRICAS	EU E O MEU CORPO	AUTO-RETRATO	O CORPO: OBJECTO DE CONSUMO T.P.C.		COMPORTEAMENTO	INTERESSE E PARTICIPAÇÃO	ASSIDUIDADE/ PONTUALIDADE	TOTAL	AUTO-AVALIAÇÃO
						CV	PA					
12												
13												
14												
15												
16												
17												
18												
19												
20												
21												
22												
23												
24												
25												
26												
27												
28												
29												

F – Fraco (0% - 19%); **NS** – Não Satisfaz (20% - 49%); **S** – Satisfaz (50% - 69%); **SB** – Satisfaz Bem (70% - 89%); **EX** – Excelente (90% - 100%).



Regulamento do Concurso Escola Alerta! 2009/2010: acessibilidade a todos

I PARTE (Disposições iniciais)

1.º

Âmbito

No âmbito das suas competências, o Instituto Nacional para a Reabilitação, IP, (INR, IP) promove o **Concurso Escola Alerta!** dirigido aos alunos que frequentem estabelecimentos de ensino básico e secundário.

2.º

Objectivos

1. Sensibilizar e mobilizar os alunos para a participação na superação da discriminação de que são alvo as pessoas em geral e em particular as pessoas com deficiências ou incapacidade, através da eliminação das barreiras sociais, da informação e comunicação, urbanísticas e arquitectónicas as quais dificultam ou impedem a sua acessibilidade, o pleno gozo dos direitos humanos e de cidadania e, conseqüentemente, o exercício efectivo dos seus direitos.
2. Sensibilizar e mobilizar os alunos para a igualdade de oportunidades e para os direitos humanos, em particular os direitos das pessoas com deficiências ou incapacidade.
3. Promover a participação das escolas e da comunidade na construção de uma sociedade para todos.

3.º

Destinatários

1. São destinatários os alunos do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, público e particular.
2. O concurso é igualmente destinado às crianças e jovens que frequentem centros educativos do Instituto de Reinserção Social ou outras instituições educativas sob a tutela do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

II PARTE

Natureza e conteúdos dos trabalhos

4.º

Natureza e formato dos trabalhos

1. Apresentação de trabalhos que consistam na inventariação das barreiras com que todos são confrontados na escola, na rua ou bairro onde residem, nos transportes ou noutros espaços públicos e na proposta de soluções para a sua eliminação.
2. Os trabalhos deverão conter textos descritivos, acompanhados de suportes visuais.
3. Os trabalhos são realizados em grupo pelas crianças e jovens com a orientação de um ou mais docentes.
4. Os trabalhos poderão ser apresentados em forma de desenhos, fotografias, colagens, CD, DVD, PowerPoint ou outros. A apresentação dos trabalhos, quando feita em DVD, CD ou PowerPoint, não pode exceder 15 minutos de duração.

5.º

Conteúdos

1. Consideram-se de particular importância os trabalhos que versem sobre a inventariação de barreiras, proposta de soluções e acções concretas a promover, que contribuam para a eliminação das mesmas, no que respeita às seguintes áreas:
 - a) barreiras sociais;
 - b) barreiras de informação e comunicação;
 - c) barreiras urbanísticas e arquitectónicas.
2. Considera-se indispensável que os trabalhos estimulem os alunos a:
 - a) Firmar cartas de compromisso/protocolos com agentes locais (tais como a autarquia, serviços de saúde, estabelecimentos comerciais e outros), reforçando a responsabilidade e o empenho desses agentes no sentido da superação de barreiras limitativas da participação das pessoas com deficiências ou incapacidade.
 - b) Promover a observação e o registo sistemáticos do impacto entre as propostas de solução preconizadas e a sua efectiva concretização,

procedendo para o efeito a uma avaliação periódica.

6.º

Barreiras sociais

1. Nas barreiras sociais os trabalhos deverão ter em conta a identificação de atitudes e comportamentos que discriminam as pessoas com necessidades especiais na escola ou que limitam a participação de todos os cidadãos na vida quotidiana.
2. No caso de existirem na escola alunos com necessidades especiais os trabalhos deverão identificar o grau de participação desses alunos na vida da escola bem como apresentar propostas que permitam a sua plena participação.

7.º

Barreiras de informação e comunicação

1. No que respeita às tecnologias de informação e comunicação, deverá ser dada uma atenção especial ao inventário do equipamento informático da comunidade (escolar, municipal, bibliotecas públicas etc.) à disposição dos cidadãos, haverá que especificar o que está e o que não está adaptado, em termos de hardware e de software, às pessoas com necessidades especiais.
2. Para efeitos do disposto no número anterior, após a identificação dos casos enquadráveis nas chamadas necessidades especiais, os concorrentes devem:
 - a) analisar os meios utilizados na escrita, na leitura e noutras formas de comunicação;
 - b) analisar os recursos tecnológicos exigidos;
 - c) determinar os pontos fortes e fracos;
 - d) proceder à formulação de propostas adequadas a cada situação.
3. No que respeita aos transportes, deverá ser dada uma atenção especial aos que são utilizados por pessoas com dificuldades de mobilidade – seja por deficiência ou incapacidade motora, visual, ou outra, indicando-se:
 - a) se estão ou não adaptados;
 - b) se são privados, públicos (autocarros, comboios, táxis), autárquicos ou de outras instituições.
4. No que respeita à sinalização importará ter em conta não só a sinalização do trânsito mas também a sinalização no interior de edifícios públicos ou outros e particularmente, na própria escola.

8.º

Barreiras urbanísticas e arquitectónicas

Neste domínio, os trabalhos poderão reportar-se ao edifício da escola, a o espaço envolvente, bem com fazer um levantamento acerca do quarteirão, da vila ou da aldeia (a autarquia, a biblioteca, as piscinas, as lojas, os centro de saúde, culturais e

de desporto, etc.), apresentando propostas de solução consideradas adequadas para cada situação.

Deverão valorizar-se os trabalhos que cumulativamente incidam sobre:

- a) a escola e o seu espaço envolvente;
- b) o bairro ou a freguesia de residência.

9.º

Processo de candidatura

1. A intenção de participação no concurso não obriga ao cumprimento de qualquer formalidade por parte das escolas junto do Instituto Nacional para a Reabilitação, IP.
2. Os trabalhos devem ser apresentados em suporte material e digital, com um registo de acompanhamento, com observações do professor acompanhante, que os deve subscrever nessa qualidade.
3. Os trabalhos propostos devem ser devidamente identificados, contendo o nome completo dos seus autores, idade, turma, nível de ensino, ano lectivo e categoria em que concorrem e o nome da escola, morada e contacto telefónico, fax ou e-mail.
4. Uma vez concluídos, os trabalhos devem ser entregues pelo professor acompanhante ao órgão de gestão/coordenação da respectiva escola.

III PARTE

Apreciação e selecção dos trabalhos

10.º

Apreciação dos trabalhos

1. A apreciação dos trabalhos será feita sucessivamente por júris de três escalões:
 - a) **1.º escalão – júri da escola;**
 - b) **2.º escalão – júri distrital** (no continente) ou **júri regional** (nas regiões autónomas);
 - c) **3.º escalão – júri nacional.**
2. A constituição do **júri da escola** será da responsabilidade de cada estabelecimento de ensino.
3. A constituição do **júri distrital** no continente será da responsabilidade do Governo Civil e do **júri regional** das Direcções Regionais de Educação dos Açores e da Madeira, incluindo a Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação da Madeira.
4. A constituição do **júri nacional** será da responsabilidade do Instituto Nacional para a Reabilitação, IP.
5. Os júris distritais ou regionais deverão ser constituídos por um número ímpar de elementos, num mínimo de cinco, e integrarão um ou mais elementos do Ministério da Educação.
6. Da deliberação de qualquer um dos júris não cabe recurso.

11.º

Níveis de candidatura

1. A apreciação e selecção dos trabalhos processam-se separadamente na **categoria 1** e na **categoria 2**, definidas segundo os níveis de ensino.
2. Na **categoria 1** poderão apresentar trabalhos os alunos do 1.º e 2.º ciclos. Os alunos do 1.º ciclo poderão apresentar trabalhos, nos quais tenham colaborado crianças da educação pré-escolar, desde que frequentem jardim-de-infância integrado no mesmo estabelecimento de ensino.
3. Na **categoria 2** poderão apresentar trabalhos os alunos do 3.º ciclo e ensino secundário.

12.º

Classificações finais – envio dos trabalho

1. Os trabalhos que venham a ser classificados em **1.º lugar da categoria 1 e da categoria 2** pelo **júri da escola**, serão remetidos ao **Chefe do Gabinete do respectivo Governo Civil**, no caso do continente, e ao **Director Regional de Educação**, tratando-se de escolas das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, juntamente com a **ficha de identificação da escola** que se encontra disponível na página web do Escola Alerta!: <http://www.inr.pt/content/1/412/concurso-escola-alerta>, localizada no sítio do INR, IP (<http://www.inr.pt>).
2. Os trabalhos de cada que venham a ser classificados em **1.º lugar da categoria 1 e da categoria 2** pelo **júri distrital** ou pelo **júri regional** serão remetidos para o **Instituto Nacional para a Reabilitação, IP**.

13.º

Menções honrosas

1. Os júris distritais, regionais e nacional, quando se justifique, poderão atribuir **menções honrosas**.
2. Em consequência do disposto no número anterior, não devem ser remetidos para o Instituto Nacional para a Reabilitação, IP, os trabalhos que eventualmente possam vir a ser distinguidos com menção honrosa distrital ou regional pelos respectivos júris.

14.º

Calendarização

Entrega dos trabalhos nas escolas	Até 4 de Março de 2010
Reunião dos júris das escolas e classificação dos trabalhos	Até 11 de Março de 2010

Entrega dos trabalhos nos Governos Cívicos ou nas Direcções Regionais de Educação das Regiões Autónomas (Açores e Madeira)	Até 18 de Março de 2010
Reunião dos júris distritais e regionais e classificação dos trabalhos	Até 26 de Março de 2010
Entrega dos prémios distritais e regionais	Até 23 de Abril de 2010
Entrega dos trabalhos premiados no INR, IP	Até 29 de Abril de 2010
Reunião do júri nacional e classificação dos trabalhos	A 6 de Maio de 2010
Entrega dos prémios nacionais	Junho de 2010

15.º

Prémios – 1.º lugar da categorias 1 e da categoria 2

1. A atribuição de prémios respeitará aos:
 - 2.º escalão: âmbito distrital ou regional (regiões autónomas);
 - 3.º escalão: âmbito nacional.
2. Para cada um dos escalões referidos no ponto 1 deste artigo, haverá **dois prémios**, a atribuir ao **1.º lugar da categoria 1** (1.º e 2.º ciclos) e ao **1.º lugar da categoria 2** (3.º ciclo e ensino secundário).
3. Aos dois trabalhos classificados em **1.º lugar pelo júri distrital ou regional** (júri do 2.º escalão), em cada uma das categorias, serão atribuídas medalhas e um prémio (a determinar).
4. Aos dois trabalhos classificados em **1.º lugar pelo júri nacional** (júri do 3.º escalão, serão atribuídas taças e um prémio (a determinar, mas sempre de valor idêntico).
5. Os prémios a atribuir revertem a favor das escolas e visam o benefício directo dos alunos.

16.º

Entrega dos prémios

1. A entrega dos prémios deverá dar visibilidade aos trabalhos e aos objectivos subjacentes a este concurso, processando-se de molde a sensibilizar e mobilizar a comunidade para a eliminação das barreiras existentes, através de cerimónia pública/festa a organizar:
 - a) a nível distrital e regional, pelos Governos Cívicos e pelas Direcções Regionais da Educação das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, em colaboração com outras entidades;
 - b) a nível nacional, pelo Instituto Nacional para a Reabilitação IP, em colaboração com outras entidades.
2. Sem prejuízo de caber a cada distrito e região autónoma a organização da cerimónia/festa pública de entrega de prémios a nível distrital e regional, pela sua relevância e significado, tanto junto das comunidades educativas como da população em geral, é importante que o evento promova a sensibilização e a mobilização das escolas e da comunidade em geral para a eliminação das

- barreiras (sociais, da comunicação, urbanísticas e arquitectónicas).
3. Para efeitos do disposto no número anterior e a título meramente indicativo, sugere-se que a cerimónia/festa de entrega de prémios:
 - a) seja objecto de cobertura pelos meios de comunicação social;
 - b) tenha a presença de alunos, seus familiares e professores, não só das escolas premiadas como, sempre que possível, de outras escolas, além de personalidades representativas a convidar para o efeito, designadamente, autarcas, dirigentes de serviços públicos e de organizações não governamentais, empresários;
 - c) inclua uma componente lúdico-recreativa;
 - d) inclua uma exposição pública dos trabalhos apreciados pelo júri distrital ou regional, bem como uma breve mas sugestiva apresentação (DVD, CD, ou em PowerPoint, por exemplo) por parte dos alunos autores de cada trabalho premiado.
 4. A cerimónia/festa pública de entrega dos prémios nacionais deve decorrer numa das escolas premiadas no ano anterior.

17.º

Sanções

Os trabalhos que não tenham sido executados ou apresentados nos termos deste regulamento, serão desclassificados.

18.º

Direitos de autor

1. Os trabalhos apresentados a concurso deverão salvaguardar os direitos de autor.
2. Os trabalhos seleccionados para classificação pelo júri nacional poderão ser expostos, divulgados e utilizados pelo Instituto Nacional para a Reabilitação IP, no âmbito de acções de carácter pedagógico.

19.º

Disposições finais

1. Os trabalhos classificados em 1.º lugar pelo júri nacional constituem propriedade do Instituto Nacional para a Reabilitação, IP.
2. As dúvidas e omissões que resultem da aplicação do presente regulamento serão resolvidas pelos respectivos júris (de escola, distrital/regional e nacional).

Perspectiva Histórica da Educação Especial

Não será necessário remontar à antiguidade para vermos como as pessoas diferentes foram encaradas ao longo do tempo. Bastará recordar que foram sempre objecto de um tratamento especial, desde serem consideradas como possuídas pelo demónio (Idade Média) ou produtos de transgressões morais (séc. XVIII), até serem tratadas como criminosas ou loucas e internadas em hospícios (sécs. XVIII E XIX). A forma como a sociedade ao longo da história foi encarando as pessoas com deficiência está intimamente ligada a factores económicos, sociais e culturais de cada época. Podemos, portanto, assumir que existem no campo da educação aspectos essenciais de natureza social mais vasta, ligados a determinados períodos no tempo e que retratam à educação especial características semelhantes em diversos países. Bairrão (1998), cita Baptista (1993), que distingue três épocas na história da educação especial. A primeira, que se pode considerar a pré-história da educação especial, essencialmente asilar. A segunda, de forte cariz assistencial, aliada a algumas preocupações educativas, defende que a educação deverá decorrer em ambientes segregados. Finalmente, a terceira teoria e a mais recente, apresenta uma nova abordagem do conceito e da prática da educação especial, caracterizada predominantemente pela preocupação com a integração dos deficientes.

Deixando por agora a pré-história da educação especial, será referida sucintamente a evolução da educação especial em Portugal a partir do séc. XX, embora procurando sempre estabelecer um paralelo com o que ia acontecendo nestes domínios noutros países. Nesse sentido, podemos seguir a divisão histórica proposta pelos peritos da OCDE (1984), que dividem em três fases a organização de recursos para crianças e jovens com deficiência em Portugal.

A primeira cobre a segunda metade do séc. XIX, quando as primeiras instituições para cegos e surdos – asilos –, foram criadas, geralmente de iniciativa privada e com fundos próprios e com muito pouco financiamento por parte do Estado.

A segunda, vamos encontrá-la já nos anos 60 e é caracterizada por uma forte intervenção de natureza pública, liderada pelo Ministério dos Assuntos Sociais. Este período caracterizou-se pela criação de centros de educação especial e centros de observação e também pela realização dos primeiros programas de formação especializada para professores, fora do âmbito do Ministério da Educação.

A terceira fase, com início nos anos 70, foi liderada pelo Ministério da Educação que vai criar as Divisões de Ensino Especial dos Ensinos Básico e Secundário, abrindo assim caminho para a integração escolar.

As Equipas de Educação Especial, implementadas em 1975/76, foram a primeira medida prática que veio permitir o apoio a crianças com deficiências – inicialmente com deficiências motoras e sensoriais e, mais tarde, com deficiências mentais – que permaneciam integradas nas escolas regulares. Porém, estas equipas só vieram a ser legalmente reconhecidas em 1988, mais de dez anos depois da sua criação.

É ainda, de referir outra iniciativa, da DGEBS/ME, nos finais dos anos 70, nomeadamente, a criação dos Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem (SADA). Estes serviços, mais dirigidos para as dificuldades de aprendizagem, foram uma iniciativa igualmente importante

e, à data, inovadora. Destacaram-se, aqui, as primeiras tentativas de perspectivar a orientação educativa junto dos professores de turma e de apoio à escola, e não tanto do apoio directo e centrado no aluno.

Por outro lado, assumiam já uma perspectiva interdisciplinar, integrando psicólogos, para além de docentes.

Razões de ordem organizativa do sistema levaram a que estes serviços fossem considerados uma sobreposição das Equipas de Educação Especial e em 1988 os SADA/UOE são extintos, sem que se procedesse à avaliação dos seus efeitos e potencialidades.

Estas diferentes fases descrevem nas suas grandes linhas o desenvolvimento das estruturas organizacionais para os deficientes ao longo do tempo em Portugal. Podemos de modo conciso enunciá-las da seguinte forma: da perspectiva assistencial e de protecção à educação; da iniciativa privada à pública; da segregação à integração. Encontramos esta evolução das estruturas organizacionais na maioria dos países do mundo ocidental, embora a intervenção pública em Portugal surja mais tardiamente, de uma forma mais lenta e com muito menos recursos.

Em Portugal só no séc. XIX estas crianças começaram a ser objecto de alguma forma mais organizada de ensino, ainda que claramente segregado, e só quase nos finais do séc. XX começaram a beneficiar de uma educação nas escolas de ensino regular.

O movimento de integração deu-se em primeiro lugar nos países nórdicos, tais como, na Suécia, Dinamarca e Noruega, onde se foi progressivamente implantando desde os anos 60. Noutros países, como na Itália, a integração fez-se de forma radical a partir dos anos 70 e 80, enquanto na Holanda e Alemanha foi-se caminhando lentamente para a integração, mantendo porém, estruturas segregadas embora de grande qualidade.

Tal como na Europa, a evolução dos conceitos e dos recursos para crianças deficientes teve nos Estados Unidos da América um percurso paradigmático. É extraordinariamente interessante a mudança nas atitudes e nas práticas em educação especial aí verificada. Caldwell (1973), citado por Bairrão (1998), distingue três períodos históricos nesta evolução. O primeiro, que se situa no início do séc. XX e que prolonga a tradição asilar e segregativa do séc. XIX, é intitulado "o período dos esquecidos e escondidos". Nesta época, as crianças deficientes eram mantidas longe da vista do público, provavelmente pelo facto de as famílias se sentirem mal com a discriminação de que eram alvo. São fortes as críticas e a segregação que a sociedade em geral reserva aos ditos não normais.

O segundo período, que Caldwell denominou como "o período de despiste e de segregação", é um período que corresponde aos anos 50 e 60 em que vários movimentos confluem tornando-o um período difícil para a integração dos deficientes na escola e na sociedade. É o período do apogeu das técnicas psicométricas, do modelo médico-diagnóstico que conduz sobretudo, à preocupação em classificar e diagnosticar, em vez de educar os alunos.

Neste período as crianças com incapacidades ou deficiências eram classificadas através de diagnósticos complexos, para serem de novo segregadas em recursos educativos especiais ou terapêuticos.

A comunidade científica do tempo pensava que prestava um melhor serviço às crianças, educando-as conjuntamente com outras crianças deficientes, protegendo-as, assim, das crianças normais. Segregadas, elas seriam educadas de forma controlada, sendo objecto de

diferentes cuidados médicos, psicológicos e sociais. Fazia ainda parte dessa crença, que tais crianças, utilizando os recursos pedagógicos normais, não só não poderiam funcionar autonomamente como poderiam até prejudicar as crianças normais. Contribuíram também, para esta visão segregada da educação a crença na inalterabilidade dos critérios psicométricos, a concepção da deficiência como doença e os limites das estratégias e técnicas pedagógicas ao tempo disponíveis.

Chegamos, finalmente, ao terceiro período, intitulado "identificação e ajuda". Este período inicia-se nos primórdios dos anos 70 e está na base da "revolução silenciosa" da lei americana 94-142 de 1975. Tal lei veicula direitos iguais para todos os cidadãos em matéria de educação. Esta legislação, mais evoluída do que a anterior, vai ter repercussões em todo o mundo.

Do ponto de vista político e social, o novo paradigma em educação assenta na concepção de que todos os cidadãos, mesmo os deficientes, têm os mesmos direitos e que portanto, deverão frequentar um ensino universal e gratuito, adaptado às suas necessidades.

Do ponto de vista científico, neste último período, é muito contestado o papel exclusivo do diagnóstico médico e psicológico para o ensino e recuperação dos deficientes, passando a valorizar-se a educação como forma de mudança e a integração como forma de normalização.

Este período foi pois marcado por grandes esforços para realizar o despiste destas crianças de uma forma justa e não estigmatizante, por ligar o diagnóstico à intervenção e pelo actuar mais precocemente possível junto das crianças e famílias. Iniciando-se bem cedo a intervenção, poder-se-ia atenuar e não agravar os défices que as crianças apresentavam.

Mas é sobretudo, nos finais dos anos 80, que a maioria destas metas são atingidas nos EUA. Pretendia-se, atender a todas as crianças que apresentassem necessidades educativas especiais, em colaboração com os pais, com o objectivo de desenvolverem ao máximo as suas potencialidades num meio o menos restrito possível.

Educação Especial e Reforma Educativa

O termo Educação Especial tem sido tradicionalmente utilizado para designar um tipo de educação diferente da praticada do ensino regular e que se desenrolaria paralelamente a esta, sendo a criança a quem era diagnosticada uma deficiência, incapacidade ou diminuição, expelida para uma unidade ou centro específico. A Educação Especial era portanto, dirigida a um tipo de alunos possuidores de algum défice que os apresentava como diferentes dos restantes alunos considerados normais.

Actualmente, surgiram algumas alterações, pois a Normalização de Serviços, que pressupõe a Integração Escolar no âmbito educativo, fez despontar uma concepção e práticas dissemelhantes. A Educação Especial decorre, agora, pelas mesmas vias que a Educação Regular, ou seja, a escola, local onde prevalecia a discriminação e a homogeneidade, deu lugar à escola da integração e da diversidade.

O próprio conceito de dificuldades de aprendizagem foi reformulado, pois, outrora considerava-se que a causa das dificuldades de um aluno, estava somente dentro dele, e actualmente pondera-se que a própria escola e não só, tem também, grande parte da

responsabilidade, na medida em que muitas vezes, não se adapta às necessidades de determinada criança.

Destas verificações surge o novo e recente modelo de Educação Especial e surge com o mesmo, o conceito de Necessidades Educativas Especiais.

Um novo conceito de Educação Especial:

As Necessidades Educativas Especiais

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), termo actualmente generalizado a quase todos os países desenvolvidos que tratam destas matérias, tal como o anuncia a legislação portuguesa (Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto), é um conceito-chave. Claro que este termo surge de uma evolução nos conceitos que até então eram usados, quer eles fossem de cariz social, quer educacional. O conceito NEE vem, assim, responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, reflectindo o postulado na filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente, no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, a toda a criança e adolescente em idade escolar.

Considera-se, portanto, que uma criança necessita de educação especial, se apresentar alguma dificuldade de aprendizagem que exija, conseqüentemente, uma medida educativa especial. No entanto, este conceito de dificuldade de aprendizagem é relativo, pois desperta quando um aluno manifesta uma dificuldade de aprendizagem significativamente maior do que a maioria dos alunos da sua idade, ou então, quando sofre de uma incapacidade que o impede de utilizar ou lhe dificulta o uso das instalações educativas, geralmente utilizadas pelos seus companheiros. Quanto às medidas educativas especiais, conceito também, relativo, definem-se como uma ajuda educativa adicional ou diferente no que respeita às adoptadas em geral para as crianças que frequentam as escolas regulares.

O *Livro Branco para a Reforma do Sistema Educativo*, (Madrid, 1989), introduz o conceito de Necessidades Educativas Especiais, no capítulo X, da seguinte forma:

" Partindo da premissa que todos os alunos precisam, ao longo da sua escolaridade, de diversas ajudas pedagógicas de tipo humano, técnico e material, com o objectivo de assegurar a consecução dos fins gerais da educação, as necessidades educativas especiais são previstas para aqueles alunos que, para além disso e de forma complementar, possam necessitar de outro tipo de ajudas menos usuais. Dizer que um determinado aluno apresenta necessidades educativas especiais é uma forma de dizer que, para conseguir atingir os fins da educação, ele precisa de usufruir de determinados serviços ou ajudas pedagógicas. Desta forma, uma necessidade educativa define-se tendo em conta aquilo que é essencial para a consecução dos objectivos da educação".

Resumindo, o conceito de Necessidades Educativas Especiais está relacionado com as ajudas pedagógicas específicas ou serviços educativos que determinados alunos possam precisar ao longo da sua escolarização, para conseguir o máximo de crescimento pessoal e social.

Deste conceito, derivam duas características relativas às dificuldades dos alunos:

- o seu carácter interactivo, ou seja, as dificuldades de aprendizagem de um aluno tendo uma origem fundamentalmente interactiva, dependendo tanto das condições pessoais do aluno, como das características do contexto em que este se desenvolve, nomeadamente, a escola;
- a sua relatividade, isto é, as dificuldades de um aluno não podem conceber-se com carácter definitivo, nem de forma determinante, e dependerão das particularidades do aluno num dado momento e num dado contexto escolar.

A partir deste marco conceptual, a Educação Especial já não se concebe como a educação de um tipo de alunos, mas sim como o conjunto de recursos humanos e materiais postos à disposição do sistema educativo para que este possa responder adequadamente às necessidades que, de forma transitória ou permanente, possam apresentar alguns dos alunos.

No quadro que se segue, resumem-se as características dos termos Educação Especial no seu sentido tradicional e Necessidades Educativas Especiais.

E.E.	N.E.E.
- Termo restrito carregado de múltiplas conotações pejorativas.	- Termo mais amplo, geral e propício para a integração escolar.
- Costuma ser utilizado como "etiqueta" de "diagnóstico".	- Faz-se eco das necessidades educativas permanentes ou temporárias dos alunos. Não sendo nada pejorativo para o mesmo.
- Afasta-se dos alunos considerados normais.	- As N.E.E. referem-se às necessidades educativas do aluno e portanto, englobam o termo E.E.
- Predis põe para ambiguidade e arbitrariedade, ou seja, para o erro.	- Estamos perante um termo cuja característica fundamental é a sua relatividade conceptual.
- Pressupõe uma etiologia estritamente pessoal das dificuldades de aprendizagem e/ou desenvolvimento.	- Admite como origem das dificuldades de aprendizagem e/ou desenvolvimento, uma causa pessoal, escolar ou social.
- Tem implicações educativas de carácter exterior.	- As suas implicações educativas têm um carácter positivo.
- Contém implicitamente referências a currículos especiais e, por isso, a Escolas Especiais.	- Refere-se ao currículo normal e idêntico sistema educativo para todos os alunos.
- Faz referência aos PEI partindo de um Esquema Curricular Especial.	- Fomenta as adaptações curriculares e as adaptações curriculares individualizadas que partem do Esquema Curricular normal.

Um aspecto a ter em conta, relativamente ao que foi exposto, é que este novo modelo não afecta apenas os alunos até agora considerados casos típicos de Educação Especial, mas também, todos os outros alunos com atraso escolar pelas mais diversas causas e razões, que após as alterações propostas para as condições educativas, receberão o apoio adequado para superar as dificuldades.

Por outras palavras e especificando, segundo Luís de Miranda Correia (1999, 2008), as necessidades educativas especiais dizem respeito a um conjunto de factores, de risco ou de ordem intelectual, emocional e física, que podem afectar a capacidade de um aluno atingir o seu potencial máximo no que concerne a aprendizagem, académica e sócio-emocional. Estes factores podem, assim, originar “incapacidades”, podem afectar uma ou mais áreas do funcionamento do aluno e podem ser mais ou menos visíveis. Embora se encontre na literatura uma nascente de termos para descrever as características dos alunos com necessidades educativas especiais, os mais utilizados pelos especialistas, são “risco”, neste caso “educacional”, “necessidades educativas especiais” e “sobredotação”. A partir destas nomenclaturas, existem uma série de termos que são usados para melhor se perceberem as características dos alunos que apresentam “discapacidades” ou incapacidades. Estes termos dizem respeito, por exemplo, aos “problemas intelectuais”, às “dificuldades de aprendizagem específicas”, aos “problemas de comunicação”, às “perturbações emocionais” e ainda à “sobredotação”.

Para lá das nomenclaturas, e porque uma fracção significativa dos alunos com necessidades educativas especiais necessita do apoio de serviços especializados (de educação especial), é também, importante que se tenha uma ideia do numero de crianças e adolescentes cujas características exijam esses serviços durante o ano escolar. Este número, designado de “prevalência”, permite perceber que tipo de serviços estão a ser prestados e em que condições.

Alunos em “Risco Educacional”

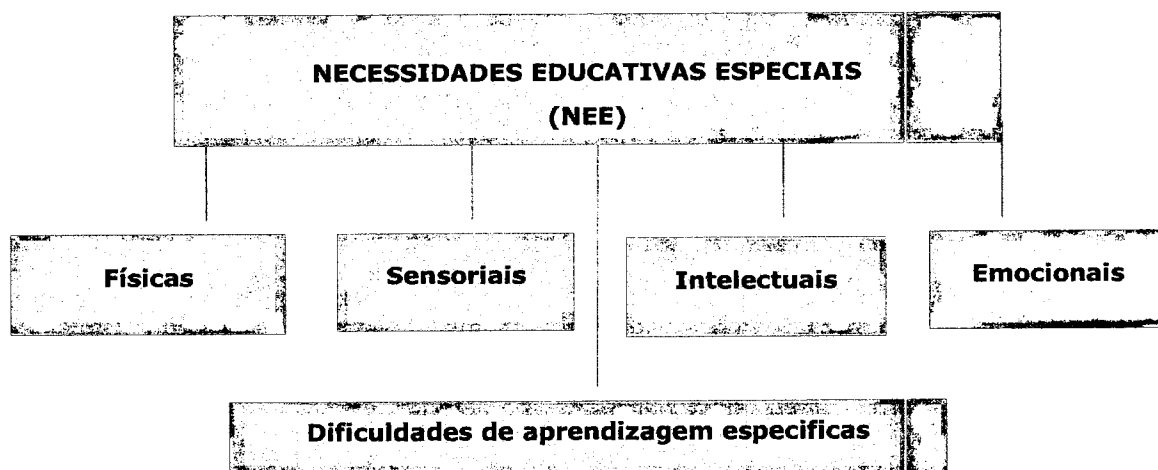
Existe um grupo de alunos que, eventualmente, pode também vir a experimentar insucesso escolar e que, actualmente, se inclui no grupo dos alunos com necessidades educativas especiais. Este grupo de crianças e adolescentes, cujas características os situam “em risco” quanto à sua realização académica e social, tem uma muito maior probabilidade de vir a demonstrar problemas de comportamento e de aprendizagem, devido a um conjunto de factores que, tantas vezes, o coloca numa situação de alto risco educacional. Os alunos em alto risco educacional são aqueles que devido a um conjunto de factores, tais como, o álcool, drogas, gravidez na adolescência, negligência, abuso, ambientes socio-económicos e socio-emocionais desfavoráveis, entre outros, podem vir a sentir insucesso escolar. Estes factores, que de uma forma geral, não resultam de imediato numa “discapacidade” ou em problemas de aprendizagem, caso não mudem ou sejam atendidos através de uma intervenção adequada, podem constituir um sério risco para o aluno, quer a nível académico quer a nível social.

Embora este grupo de alunos não deva, não inicialmente, ser encaminhado para os serviços de educação especial, ele possui um conjunto de necessidades educativas especiais que devem merecer a maior atenção por parte do professor do ensino regular, sob pena de, se assim não o for, vir mais tarde a sofrer de insucesso escolar. Desta forma, cabe ao professor do ensino regular a responsabilidade de responder às necessidades dos alunos em risco, tendo, muitas vezes, de recorrer a um conjunto de modificações ambientais e adaptações curriculares que se coadunem com as suas características.

Alunos com "Necessidades Educativas Especiais"

" Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas), afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno."(Brennan, 1988, citado por Correia, 2008:44)

Esta definição consolida o que Warnock Report (1978), citado por Correia, 2008:44, enfatizou relativamente às NEE, nomeadamente, quanto ao tipo e grau de problemas para a aprendizagem, classificando-os de ligeiros a severos, muitos destes de carácter permanente. Luís de Miranda Correia, refere-se ao conceito de NEE, afirmando que ele se aplica a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem específicas (factores processológicos / de processamento de informação) derivadas de factores orgânicos ou ambientais.



Os alunos com necessidades educativas especiais "são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socio-emocional.

Por condições específicas entende-se:

- *autismo, cegueira-surdez, deficiência auditiva (impedimento auditivo), deficiência visual (impedimento visual), deficiência mental (problemas intelectuais), problemas motores graves, perturbações emocionais e do comportamento graves, dificuldades de aprendizagem específicas, problemas de comunicação, traumatismo craniano, multidificiência e outros problemas de saúde.*

- *as condições específicas são identificadas através de uma avaliação compreensiva, realizada por uma equipa multidisciplinar, designada por equipa de programação educativa individualizada (EPEI).*

Por serviços de educação especial entende-se:

- *o conjunto de recursos que prestam serviços de apoio especializados, no âmbito académico, terapêutico, psicológico, social e clínico, destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial. Tais serviços devem efectuar-se, sempre que possível, na classe regular e devem ter por fim a prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno, seja ela do foro mental, físico ou emocional e/ou a modificação dos ambientes de aprendizagem para que ele possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades". (Correia, 1997)*

Para este autor, o conceito de NEE abrange, portanto, crianças e adolescentes com aprendizagens que não acompanham o currículo normal, sendo, assim, necessário proceder a adequações e a adaptações do âmbito curricular, mais ou menos generalizadas, e ainda, muitas vezes recorrendo aos serviços e apoios de educação especial, de acordo com o contexto em que está inserida a problemática da criança/adolescente.

Isto significa, então, que a criança/adolescente com NEE têm, como quaisquer outros alunos, direito a um programa de educação público, adequado e/ou adaptado e gratuito, num meio de aprendizagem o mais apropriado possível, de forma a responder às suas necessidades educativas e essencialmente, ao seu ritmo e estilos individuais de aprendizagem. Desta forma, a Escola, mais do que qualquer outra instituição, deve estar preparada para receber e dar resposta eficazmente à problemática do aluno com NEE, de acordo com as suas características, capacidades e necessidades específicas.

Tipos de "Necessidades Educativas Especiais"

Foi referido anteriormente que no caso das crianças/adolescentes com ritmos e estilos de aprendizagem diferentes dos ditos "normais", teriam de ser consideradas a adequação e adaptação do currículo mais ou menos generalizado. É, portanto, com fundamento nessas necessidades de se efectuarem adaptações, cujo grau de modificação curricular é variável em função da problemática em questão, que podemos classificar as NEE, primeiramente, divididas em dois grandes grupos, isto é, **NEE significativas** e **NEE ligeiras**.

NEE Significativas

As NEE significativas são aquelas em que a adequação/adaptação do currículo é generalizada, possuindo uma avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos do aluno no seu percurso escolar. Neste grupo, encontramos crianças/adolescentes cujas alterações significativas no seu desenvolvimento foram provocadas, na sua essência, por problemas orgânicos, funcionais e ainda, por défices socioculturais e económicos graves. Abrangem, portanto, problemas de fundo sensorial, intelectual, processológico, ou seja, problemas no processamento de informação, físico, emocional e quaisquer outros problemas ligados ao desenvolvimento e à saúde do indivíduo.

NEE de carácter intelectual

Neste grupo normalmente, encontramos crianças/adolescentes com deficiência mental/problemas intelectuais, ou seja, aqueles indivíduos cujos problemas acentuados no seu funcionamento intelectual e comportamento adaptativo, lhes causa problemas globais na aprendizagem, quer ela seja académica ou social.

NEE de carácter processológico (processamento de informação)

Os alunos com problemas processológicos, derivam de problemas relacionados essencialmente, com a recepção, organização e expressão de informação, são geralmente, designados por alunos com dificuldades de aprendizagem específicas.

NEE de carácter emocional

Nesta categoria enquadram-se todos os alunos cuja problemática emocional ou comportamental, desembocam comportamentos de tal forma desapropriados que levam à perturbação dos ambientes em que eles se inserem. Embora continue a controvérsia quanto à definição e terminologia mais correctas, esta categoria engloba essencialmente o grupo de alunos cujas perturbações são de tal forma graves, que chegam a por em causa, quer o sucesso escolar, quer mesmo, a sua própria segurança e a daqueles que os rodeiam. Nela se incluem a esquizofrenia, as psicoses e quaisquer outros problemas graves de comportamento.

NEE de carácter físico e de saúde

Esta categoria abrange dois grupos de alunos distintos, nomeadamente, os que sofrem de problemas motores e os que possuem problemas sensoriais.

Os alunos cujos problemas motores lhes podem criar impedimentos de várias ordens, englobam todos aqueles que sofreram alterações nas suas capacidades físicas, por qualquer problema de origem orgânica ou ambiental, tendo provocado incapacidades do tipo manual e/ou de mobilidade. As categorias mais comuns a este grupo são a paralisia cerebral, a espinha bífida (spina bífida) e a distrofia muscular, embora, possamos, ainda, encontrar outros problemas advindos de problemas respiratórios graves, amputações, poliomielite e até, acidentes que venham a afectar os movimentos do indivíduo.

No grupo dos problemas sensoriais incluem-se, primordialmente, os alunos que contém afectações de ordem visual e auditiva.

Desta forma, no que diz respeito à visão, podemos considerar duas subcategorias: os cegos e os amblíopes, ou seja, de visão reduzida. Os cegos são aqueles que por incapacidade são impedidos de ler, independentemente, do tamanho da letra, para o conseguirem fazer, têm de utilizar o sistema Braille. Os amblíopes, são capazes de ler, desde que se efectuem modificações relativamente ao tamanho das letras.

Quanto aos problemas de audição, também, eles se dividem em duas subcategorias: os surdos e os hipoacúsicos. Os surdos são aqueles que possuem perda auditiva até 90 decibéis ou superior, que para uma melhor compreensão têm de requerer a uma comunicação alternativa, como por exemplo, a língua gestual. Os hipoacúsicos são aqueles em que a sua

perda auditiva se situa entre os 26 e os 89 decibéis, que necessitam, apenas da utilização de qualquer tipo de aparelho de amplificação para facilitar a audição.

Para além dos grupos mencionados, considerados como tradicionais, existe ainda um conjunto de crianças/adolescentes que, a partir de 1990, começaram a receber uma atenção especial por parte das instituições escolares. São eles os que apresentam problemas relacionados com a saúde, que posteriormente podem causar insucesso escolar, problemas estes, geralmente, categorizados como outros problemas de saúde e que englobam doenças como, diabetes, asma, hemofilia, cancro, SIDA, epilepsia, desordem por défice de atenção/hiperactividade, entre outros.

Outros grupos de alunos com NEE

Em primeiro lugar, pode-se falar de alunos que apresentam problemas provocados por traumatismo craniano, tradicionalmente, associados às categorias da deficiência mental, dificuldades de aprendizagem específicas e perturbações emocionais, já em segundo lugar, há ainda que considerar um grupo de alunos, cujas prevalências têm vindo a aumentar, especificamente, os alunos com autismo.

Até aqui foi abordada a ideia do tipo de NEE significativas que se podem encontrar nas nossas escolas, no entanto, existe ainda, um conjunto de crianças/adolescentes que contém problemáticas, embora mais ligeiras, que podem de igual forma, interferir com a aprendizagem. São estas denominadas de NEE Ligeiras.

NEE Ligeiras

As NEE ligeiras são aquelas em que a adaptação do currículo escolar é parcial e se realiza de acordo com as características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento e percurso escolar. Geralmente podem manifestar-se como problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo ou com problemas ligeiros, atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou socio-emocional.

Vários estudos realizados como os de Harold Skeels ou o Programa Perry para a Pré-escolar, indicam claramente que o funcionamento intelectual e o desenvolvimento geral podem ser influenciados por uma ambiente precoce, rico e estimulante.

Deste modo, os objectivos educacionais para as crianças com NEE ligeiras devem ser os mesmos que os definidos para as outras crianças, especificamente, melhorar a sua cognição e a sua capacidade de resolução de problemas enquanto sujeitos da aprendizagem.

Classificação/Categorização das NEE

Segundo Luís de Miranda Correia (2008), o facto de se enunciarem os tipos de NEE, fez surgir a necessidade de as classificar, isto é, recorrendo à sua categorização, motivo tantas vezes polémico entre os autores que se debruçam sobre a temática. Pois para que as categorias "sejam precisas", e para que se possa dar uma resposta adequada aos problemas das crianças com NEE, há que encontrar definições/ conceitos que possibilitem a comunicação, não só entre investigadores, mas ainda, entre os educadores e quaisquer

outros técnicos que tenham de lidar com a criança, no sentido da informação que possuem, ser examinada cuidadosamente, para haja uma selecção daquela que tem mais relevância para a tomada de decisões educacionais. É também, elementar para que os próprios pais fiquem com uma ideia das características inerentes aos problemas que os seus filhos apresentam.

Desta forma, seguidamente será apresentado um conjunto de conceitos que dizem respeito às categorias mais estudadas universalmente.

Dificuldades de aprendizagem específicas

"As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime -, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e /ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente".(Correia, 2005, citado por Correia, 2008:49)

Problemas de comunicação

"Os problemas de comunicação dizem respeito, essencialmente, aos problemas da fala e da linguagem. Por problemas da fala entendem-se as perturbações ligadas à voz, à articulação dos sons e à fluência. Estas perturbações ocorrem na transmissão e uso do sistema simbólico oral.

Por problemas de linguagem entendem-se as perturbações ou o desenvolvimento atípico da compreensão e/ou do uso do sistema simbólico falado, escrito e/ou qualquer outro. As perturbações podem envolver: (1) a forma da linguagem (fonologia, morfologia e sintaxe); (2) o conteúdo da linguagem (semântica); e (3) a função comunicativa da linguagem em qualquer combinação (pragmática)". (American Speech-Language-Hearing Association/ASHA, 1982, citado por Correia, 2008:50)

Deficiência mental/Problemas intelectuais

"A deficiência mental/problema intelectual refere-se a um estado de funcionamento atípico no seio da comunidade, manifestado logo na infância, em que as limitações do funcionamento intelectual (significativamente abaixo da média) coexistem com limitações em duas ou mais das seguintes áreas de capacidades adaptativas: comunicação, cuidados pessoais, autonomia em casa, competências sociais, comportamentos comunitários, autodirecção, saúde e segurança, funcionamento académico, lazer, e emprego, ocorrendo durante a fase de desenvolvimento do indivíduo (0 a 18 anos).

Para qualquer pessoa com deficiência mental, a descrição deste estado de funcionamento exige o conhecimento das suas capacidades e uma compreensão da estrutura e expectativas do meio social e pessoal do indivíduo". (Luckasson et al, 1992, citado por Correia, 2008:50).

Perturbações emocionais ou do comportamento

"I) O termo descreve uma condição que exhibe uma ou mais das seguintes características durante um longo período de tempo e numa extensão tal que afecta negativamente a realização escolar da criança:

- a) incapacidade inexplicável para a aprendizagem, que não pode ser explicada por factores intelectuais, sensoriais e de saúde;*
- b) incapacidade para iniciar ou manter relações interpessoais satisfatórias com os seus pares e professores;*
- c) comportamentos ou emoções inapropriadas em circunstâncias normais;*
- d) estado geral de infelicidade ou de depressão;*
- e) tendência para desenvolver sinais físicos ou medos associados ao pessoal ou aos problemas da escola.*

II) O termo inclui a esquizofrenia. O termo não se aplica a crianças socialmente mal ajustadas, a não ser que se determine que apresentam distúrbios emocionais". (Individuals Disabilities Education Act/IDEA, 1997, citado por Correia, 2008:50).

Multideficiência

"Conjunto de deficiências numa mesma criança, tal como a deficiência mental e deficiência visual, paralisia cerebral e deficiência mental, causadoras de problemas de desenvolvimento e de desenvolvimento educacional severos que requerem intervenções específicas de acordo com a simultaneidade da problemática". (Correia, 2008:50)

Deficiência auditiva

"Numa perspectiva clínica, ser surdo significa apresentar uma deficiência auditiva resultante de uma lesão no aparelho auditivo que se traduz na impossibilidade de ouvir ou na dificuldade em ouvir determinados sons. Numa perspectiva sociocultural, assumida pelas comunidades surdas, ser surdo significa pertencer a uma comunidade minoritária linguística e cultural.

Existem perdas auditivas de carácter temporário e perdas auditivas de carácter definitivo. O termo técnico para designar surdez ou perda auditiva é designado hipoacusia e define-se segundo o seu tipo e grau. Desta forma, existem três tipos de surdez: (1) de transmissão, referente a um problema do ouvido médio e/ou externo, na maioria dos casos temporária; (2) neuro-sensorial, referente a um problema do ouvido interno e/ou nervo auditivo, de carácter definitivo; (3) mista, referente a uma conjugação dos dois tipos de perda. O grau de surdez é definido em: (1) ligeiro, perda média entre 20 e 39 dB; (2) moderado ou médio, perda média entre 40 e 69 dB; (3) severo, perda média entre 70 a 99 dB; (4) profundo, perda superior a 100 dB". (Ministério da Educação, 2005, citado por Correia, 2008:50).

Problemas motores

"Em termos genéricos definimos problemas motores como sendo uma perda das capacidades a nível motor que afecta directamente a postura e/ou movimento devido a uma lesão congénita ou adquirida nas estruturas do sistema nervoso. (Baptista & Lopes-Vieira, 1995, citado por Correia, 2008:51).

A definição deste termo é, no entanto, complexa, não só pela diversidade de problemas e doenças que abarca, como pela terminologia extremamente variável, que tem sido utilizada para designar os indivíduos que apresentam uma limitação a nível físico.

A Lei Pública Americana (P.L. 94-142, 1975, mais tarde designada por IDEA) tentou resolver esse tipo de ambiguidade procurando chegar a uma conceptualização da definição dos problemas a nível motor em termos educacionais. Assim, designa os problemas motores por desordem de carácter ortopédico, que define como sendo uma incapacidade ortopédica severa que afecta negativamente a realização escolar da criança. O termo inclui problemas causados por anomalias congénitas (pé boto, ausência de qualquer um dos membros, etc.) por doença (poliomielite, tuberculose óssea, etc.) e por outras causas (paralisia cerebral, amputações e fracturas ou queimaduras que provoquem contracções)".

Outros problemas de saúde

"Conjunto de problemas tal como tuberculose, febre reumática, asma, hemofilia, nefrite, leucemia, diabetes, epilepsia ou problemas cardiovasculares, que limitam a vitalidade ou a atenção da criança, vindo a afectar-lhe a sua realização escolar.

Nesta categoria destaca-se ainda uma outra problemática cuja prevalência tem vindo a aumentar, designada de Desordem por Défice de Atenção/Hiperactividade, cuja concomitância com as Dificuldades de Aprendizagem Específicas é bastante elevada. Por se tratar de uma problemática muito presente nas nossas escolas, passo a defini-la". (Correia, 2008:51)

Desordem por Défice de Atenção e Hiperactividade

"No que diz respeito a esta problemática os critérios de diagnóstico são os seguintes:

A.(1) ou (2)

1) Seis ou mais dos seguintes sintomas de falta de atenção devem persistir pelo menos durante seis meses com uma intensidade que é desaptativa e inconsciente, em relação ao nível de desenvolvimento.

Falta de atenção

- a) com frequência não presta atenção suficiente aos pormenores ou comete erros por descuido nas tarefas escolares, no trabalho ou noutras actividades lúdicas;*
- b) com frequência tem dificuldade em manter a atenção em tarefas ou actividades;*
- c) com frequência parece não ouvir quando se lhe dirigem directamente;*
- d) com frequência não segue as instruções e não termina os trabalhos escolares, encargos ou deveres no local de trabalho (sem ser por comportamentos de oposição ou por incompreensão das instruções);*
- e) com frequência tem dificuldades em organizar tarefas ou actividades;*

- f) com frequência evita, sente repugnância ou está relutante em envolver-se em tarefas que requeiram um esforço mental mantido (tal como trabalhos escolares ou de casa);
- g) com frequência perde objectos necessários a tarefas ou actividades (por exemplo, brinquedos, exercícios escolares, lápis, livros ou outras ferramentas);
- h) com frequência se distrai facilmente com estímulos irrelevantes;
- i) com frequência se esquece das actividades quotidianas.

2) Seis ou mais dos seguintes sintomas de hiperactividade-impulsividade persistiram pelo menos durante seis meses com uma intensidade que é desaptativa e inconsciente com o nível de desenvolvimento.

Hiperactividade

- a) com frequência movimenta excessivamente as mãos e os pés, move-se quando está sentado;
- b) com frequência se levanta na sala de aula ou noutras situações em que se espera que esteja sentado;
- c) com frequência corre ou salta excessivamente em situações em que é inadequado fazê-lo (em adolescentes ou adultos pode limitar-se a sentimentos subjectivos de impaciência);
- d) com frequência tem dificuldades para jogar ou em se dedicar tranquilamente a actividades de lazer;
- e) com frequência "anda" ou só actua como se estivesse "ligado a um motor";
- f) com frequência fala em excesso

Impulsividade.

- a) com frequência precipita as respostas antes que as perguntas tenham acabado;
- b) com frequência tem dificuldade em esperar pela sua vez;
- c) com frequência interrompe ou interfere nas actividades dos outros (por exemplo, intromete-se nas conversas ou jogos);

B) Alguns sintomas de hiperactividade-impulsividade ou de falta de atenção que causam défices surgem antes dos 7 anos de idade.

C) Alguns défices provocados pelos sintomas estão presentes em dois ou mais contextos (por exemplo, escola ou trabalho e em casa).

D) Devem existir provas claras de um défice clinicamente significativo do funcionamento social, académico ou laboral.

E) Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante uma Perturbação Global do Desenvolvimento, Esquizofrenia ou outra Perturbação Psicótica e não são mais bem explicados por outra perturbação mental (por exemplo, Perturbação do Humos, Perturbação

da Ansiedade, Perturbação Dissociativa ou Perturbação da Personalidade)". (Correia, 2008:51)

Deficiência Visual

"Diz respeito a uma incapacidade de visão significativa ou total que, mesmo depois de corrigida, afecta negativamente a realização escolar da criança. O termo inclui dois grandes grupos de crianças – as cegas e as portadoras de visão parcial ou reduzida (em Portugal usa-se por vezes, o termo ambliope para designar este grupo).

De acordo com o Ministério da Educação português (2002), do ponto de vista clínico, um indivíduo pode ser considerado deficiente visual quando apresenta significativas limitações:

- 1) na acuidade visual*
- 2) no campo visual*

Entende-se por acuidade visual a capacidade que a pessoa tem para perceber e discriminar pormenores de um objecto a uma determinada distância.

Entende-se por campo visual a distância angular que o olho consegue abranger, sendo o da pessoa normovisual de cerca de 180º sem mover a cabeça".

Autismo

"Desordem do desenvolvimento caracterizada por uma dificuldade significativa em comunicar e interagir socialmente e pela presença de comportamentos atípicos, tal como respostas inusitadas à sensação, movimentos repetitivos e insistência nas rotinas ou uniformidade. O Autismo começa a manifestar-se entre os 18 e os 36 meses, embora muitas das vezes não seja diagnosticado até aos cinco anos de idade. O diagnóstico baseia-se nos comportamentos exibidos e não em assumpções médicas, anatómicas ou genéticas". (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision, citado por Correia, 2008:52).

Síndrome de Asperger

"A criança com Síndrome de Asperger, embora apresente alterações importantes no relacionamento social e ocupacional, não evidencia retardamentos clinicamente significativos ao nível da linguagem, do desenvolvimento cognitivo, na aquisição das funções adaptativas e de autonomia". (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision, citado por Correia, 2008:52).

Surdo-cegueira

"Diz respeito a uma discapacidade coexistente, de âmbito visual e auditivo, que para além de causar problemas austeros de comunicação, causa ainda, problemas de desenvolvimento e de desenvolvimento educacional graves, que requerem intervenções específicas de acordo com a problemática". (Correia, 2008:52)

Traumatismo craniano

"Diz respeito a um dano cerebral provocado por uma força física exterior, e não de natureza degenerativa ou congénita, que pode alterar o estado de consciência, resultando numa

diminuição das capacidades intelectuais, físicas ou emocionais. Este dano pode ser de carácter temporário ou permanente e causar disfunções parciais ou totais ou problemas de ajustamento psicossocial". (Savage, 1988, citado por Correia, 2008:53).

Crianças com "sobredotação"

As crianças e adolescentes sobredotados são aqueles identificados por pessoas qualificadas profissionalmente que, devido a um conjunto de aptidões excepcionas, são capazes de atingir um alto rendimento. Essas crianças e adolescentes requerem programas e/ou serviços educativos específicos, dentro da designada "educação para a sobredotação", diferentes dos programas escolares normais, para que lhes seja possível maximizar o seu potencial no sentido de virem a prestar uma contribuição significativa, quer em relação a si mesmos, quer em relação à sociedade em que se inserem.

Geralmente desfrutam de uma potencialidade elevada em uma ou mais das seguintes áreas: capacidade intelectual geral; aptidão académica específica; pensamento criativo e/ou produtivo; capacidade de liderança; capacidade psicomotora e ainda, capacidades a nível das artes visuais ou representativas. No entanto, estas crianças ou adolescentes, capazes de realizações superiores podem não vir a demonstra-lo directamente de forma evidenciada.

Desta forma, a sobredotação deve consagrar pelos menos três elementos essenciais, nomeadamente, uma capacidade mental superior à média; uma imensa força de vontade traduzida por um maior envolvimento na tarefa, ou seja, motivação e por fim, uma capacidade criativa elevada que permita ao indivíduo produzir, visualizar, dramatizar ou ilustrar superiormente uma ideia.

"Os alunos sobredotados são, assim, aqueles que possuem uma capacidade intelectual significativamente acima da média, níveis superiores de criatividade e um nível elevado de motivação que leva a um desempenho excepcional de tarefas, conduzido por uma persistência continuada". (Renzulli, 1997, citado por Correia, 2008:53)

Prevalência das Necessidades Educativas Especiais

Prevalência é o termo utilizado para definir o número de indivíduos com NEE existentes na população nacional, neste caso terá, especificamente, a ver com o número de crianças/adolescentes com NEE em idade escolar. É claro que a prevalência dever-se-ia determinar regularmente para que nos fosse possível tomar decisões quanto ao melhor atendimento para o aluno com NEE e, acima de tudo, quanto ao tipo de formação a considerar para o educador e professor.

Como veremos seguidamente, existem categorias de NEE predominantes a outras, pelo que as instituições de ensino superior deviam, tendo em conta estes números, debruçar-se sobre as disciplinas mais adequadas a incluir nos planos de estudos de formação inicial, nos cursos especializados, e ainda, e fundamentalmente, que tipo de formação contínua deveria ser considerada tendo em conta as necessidades dos alunos cujas características são as mais diversas.

Desta forma, e reconhecendo a carência de periodicamente se estabelecer o predomínio dos alunos com NEE, é possível definir prevalência, como sendo o número de casos (alunos com

NEE) existentes numa determinada população (instituição escolar), num determinado período de tempo (ou seja, no ano em que ocorre o estudo de prevalência).

Posto isto, será exposta a prevalência dos alunos com NEE em termos percentuais, particularmente, auxiliada pela figura que ilustra em percentagem, uma estimativa do número de crianças/adolescentes com NEE em idade escolar, classificadas de acordo com a sua problemática.

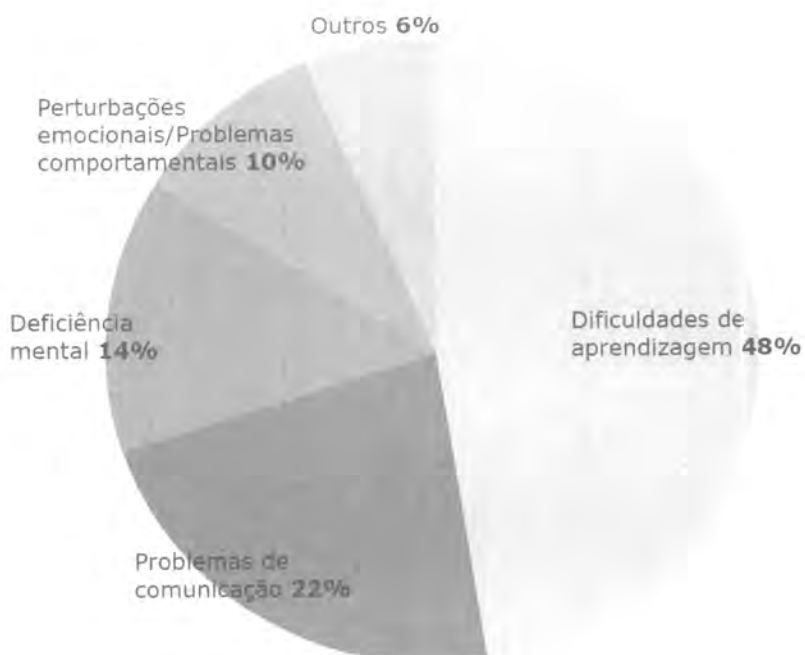
Pela leitura da figura poder-se-ia concluir que cerca de 94% das crianças/adolescentes com NEE se enquadram nas categorias das dificuldades de aprendizagem específicas (48%), problemas de comunicação (22%), deficiência mental (14%) e perturbações emocionais (10%), o que deverá ou deveria ser motivo de reflexão por parte das instituições de formação e autoridades escolares.

Nas categorias abrangidas pela designação de outros, que constituem cerca de 6% da população escolar com NEE, a multideficiência é aquela que engloba um maior número de crianças/adolescentes (1,95%), seguindo-se-lhe a deficiência auditiva (1,3%), os problemas motores (1,1%), outros problemas de saúde (1,1%), o autismo (0,12%), a deficiência visual (0,5%), os cegos-surdos (0,02%) e, por último, o traumatismo craniano (0,01%).

Continuando no campo das prevalências, para além dos alunos com NEE que, constituíram, provavelmente, cerca de 10 a 12% de toda a população escolar, existe, ainda, a necessidade de atender a um conjunto de alunos com problemas de aprendizagem, que não são considerados relevantes para serem classificados como alunos NEE, mas que devem merecer um cuidado especial por parte do professor/educador. Este grupo de alunos, mencionados anteriormente como "alunos em risco educacional", constitui cerca de 10 a 20% da população estudantil (Smith, Polloway, Patton & Dowdy, 2001; Correia, 1997, citado por Correia, 2008:54).

Também e não menos importante, é a prevalência estimada dos alunos sobredotados ou talentosos, uma vez que eles necessitam frequentemente de serviços e apoios de educação especial. Os estudos de prevalência consultados referem estimativas na ordem dos 3 a 5% (Heward, 2003; Correia, 1997; Hallahan & Kauffman, 1997, citado por Correia, 2008:54).

Finalmente, se somarmos o número de alunos com problemáticas que se enquadram nos três grupos já citados, assinaladamente, NEE, risco educacional e sobredotação, verificamos que uma percentagem altamente significativa de alunos, a ultrapassar talvez os 30 a 40% do número total de crianças e adolescentes em idade escolar, requer uma atenção especial por parte da Escola. Caso contrário, se a Escola simplesmente ignorar os problemas específicos de cada um destes alunos, então não está de forma alguma a respeitar os seus direitos, muito menos o princípio da igualdade de oportunidades, factor essencial para uma educação de qualidade.



Outros

- Multidef.** - Multideficiência (1,95%)
- D. aud.** - Deficiência auditiva (1,3%)
- P. mot.** - Problemas motores (1,1%)
- OPS** - Outros problemas de saúde (1,1%)
- A** - Autismo (0,12%)
- D.vis.** - Deficiência visual (0,5%)
- C-S** - Cegos-Surdos (0,2%)
- TC** - Traumatismo craniano (0,01%)

Elementos que configuram a resposta educativa dos alunos com NEE

Após tudo o que já foi referido, parece conveniente fazer um breve comentário sobre as variáveis mais significativas relacionadas com o processo educativo que pretende dar resposta às necessidades educativas especiais.

Diagnóstico e avaliação das NEE

Tradicionalmente, seguindo o modelo médico, a avaliação das NEE fundamentou-se durante muito tempo no défice e na posterior etiquetagem do aluno em questão. Uma consequência inevitável, entre outras, é o facto da etiqueta ou etiquetagem na qual era utilizada incessantemente para concluir o diagnóstico, apostava, inicialmente, para descrever determinada disfunção, acabando por pouco a pouco, se converter em explicação e causa do comportamento do indivíduo com problemas. (Giné, 1987, citado por Bautista, 1997:12)

Esse diagnóstico, de uma forma geral efectuado pela equipa psicopedagógica a pedido do professor, servia apenas para confirmar a ideia de que este já tinha das limitações da criança ou adolescente em questão, sendo esta confirmação dos especialistas utilizada pelo professor, em alguns casos, para justificar perante si próprio e perante os outros, o fraco progresso ou insucesso escolar obtido pelo aluno.

As provas de inteligência ou similares, são outros instrumentos utilizados habitualmente para a avaliação do aluno, apesar de desde há muito serem postos em causa, devido ao conhecido desprestígio sofrido pela utilização de provas psicométricas, entre outros motivos, nomeadamente, pela sua reduzida utilidade para delinear a acção educativa. É de recordar que a psicometria e os testes de inteligência surgiram nos começos do século XX, com a intenção de elaborar um instrumento que facultasse a identificação, e posteriormente, a separação, dos alunos considerados não aptos para o ensino comum ou regular na escola. Até datas bem recentes, após a obtenção desta medida da inteligência, seguia-se o afastar da escola regular, de crianças/adolescentes etiquetadas com atrasos, possuidoras de um quociente intelectual (Q.I.) abaixo de determinados limites.

A avaliação das necessidades educativas especiais deve conter um acentuado carácter funcional, tendo o currículo escolar como referente básico para a identificação e avaliação das mesmas, para que posteriormente, se conclua a determinação dos apoios específicos que o aluno poderá necessitar num determinado momento.

É portanto, cada vez mais evidente, que o papel do professor do ensino regular e do professor da educação especial é crucial no que diz respeito à avaliação dos alunos com NEE, não devendo ser, então, relegado para segundo plano como, tantas vezes, parece ser o caso.

"Acreditamos firmemente que os professores do ensino regular e os professores de educação especial devem desempenhar um papel importante na avaliação das crianças com problemas de aprendizagem. Concordamos com Smith e Neisworth (1969) que os professores serão as pessoas mais bem colocadas para avaliar os problemas de aprendizagem das crianças, dado que, entre outras razões, eles estarão na melhor posição para observarem a dimensão total de aptidões e capacidades da criança. Geralmente, os professores conhecem bem cada uma das crianças que têm na sala de aula e, por conseguinte, são capazes de distinguir entre amostras válidas de comportamentos característicos e incidentes isolados, comportamentos que raramente ocorrem ou quaisquer outras condições temporárias. Comportamentos que sejam exibidos com frequência, durante um longo período de tempo, são facilmente diferenciados pela maioria dos professores" (Wallace e Larsen, 1978, citado por Correia, 1999:73).

Começa a observar-se, assim, uma mudança de direcção quanto à avaliação da criança com NEE. Ao contrário do que era usual fazer-se, em que o psicólogo era regularmente responsabilizado pela avaliação dos alunos com NEE mais acentuadas e subsequente elaboração de um relatório e até, de um programa educativo que deveria ser posto em prática pelo professor do ensino regular ou pelo professor de educação especial. Actualmente enfatiza-se o papel fundamental que o professor, particularmente de educação especial, pode desempenhar na avaliação das aptidões e capacidades da criança ou adolescente, considerando-o, desta forma, uma pedra essencial em todo o processo de avaliação.

A avaliação é, então, uma componente relevante do processo educativo, onde o professor (do ensino regular e de educação especial) deverá possuir aptidões indispensáveis, como as de ser capaz de avaliar um aluno, em termos comportamentais e de realização, e de interpretar os dados recolhidos, por si e por outros, convertendo-os em actividades diárias

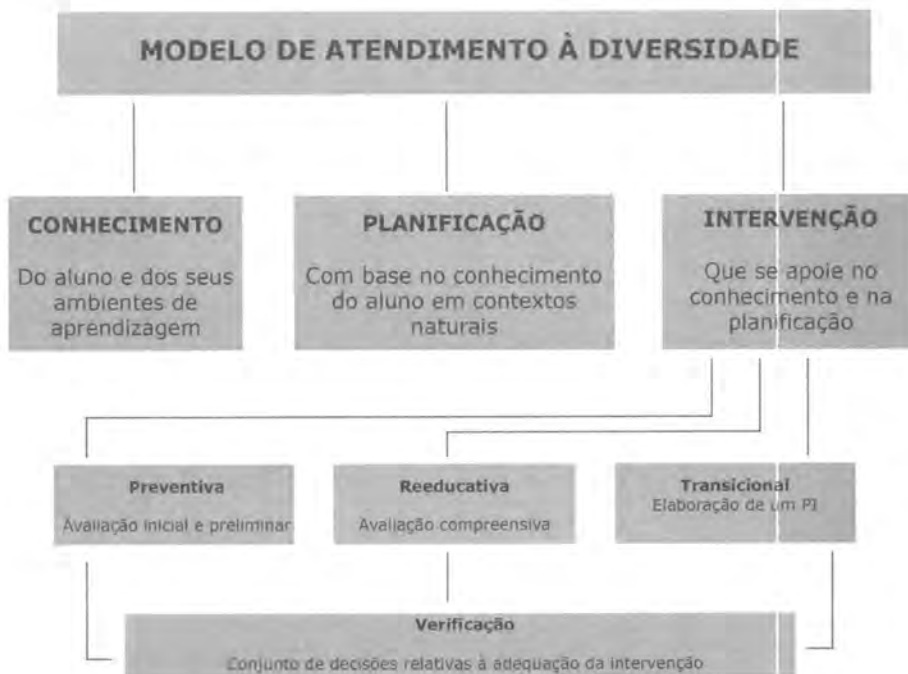
que vão ao encontro das necessidades desse mesmo aluno. Contudo, segundo Correia, o professor do ensino regular deve empregar todos os esforços, para que o aluno/criança com problemas de aprendizagem possa permanecer na classe regular. Deste modo, será imprescindível que o mesmo faça recolhas de informação constantes, relativamente à criança, para que venha a permitir-lhe não só a elaboração de programas educacionais atendendo às capacidades (áreas fortes) e necessidades (áreas fracas), mas também, e ainda, para que possa proporcionar indicadores sobre o atingir de objectivos propostos e mudanças comportamentais pretendidas. Assim sendo, esta recolha de informação não deve prender-se apenas com a realização académica do aluno, mas sim com todo o espectro comportamental, a nível académico e social, factor fundamental ao seu sucesso escolar. As actividades educacionais propostas pelo professor deverão, por conseguinte, ser determinadas pelas capacidades, aptidões, interesses e experiências do aluno como um todo. Em 1999, Correia, propõe um modelo de atendimento que constitui uma resposta às necessidades dos alunos com problemas de aprendizagem. O modelo em questão considera três níveis, sendo de maior relevância o primeiro nível, por ser mais orientado para o professor regular e da educação especial.

Já em 2008, faz algumas alterações e adaptações, ponderando aquilo que era um modelo de atendimento para a criança com NEE, num modelo de atendimento à diversidade, onde considera, três níveis de intervenção - conhecimento, planificação e intervenção - devendo cada um dos níveis de intervenção ser reavaliado - verificação -, de modo a certificar a sua adequação educacional às necessidades do aluno.

É importante referir, que ao iniciar-se qualquer processo de avaliação, é imperativo que haja uma certificação da acuidade visual e auditiva do aluno com possíveis problemas de aprendizagem, dado que, por vezes, ele apresenta esses problemas mas por que não vê ou não ouve bem.



Modelo de atendimento para a criança com NEE



Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD)

A resposta à diversidade do currículo

Ruíz, citado por Bautista, 1997:13, afirma que o processo de avaliação deve permitir-nos identificar quais são as necessidades educativas do aluno e o seu grau de especificidade, definindo elementos como:

- tipo e grau de especificidade das adaptações curriculares que será necessário estabelecer em relação a determinado aluno;
- meios de acesso ao currículo que deverão ser facilitados ao aluno.

Estes aspectos, juntamente com outros de carácter global, tal como o afectivo, a relação interpessoal, social, etc., que afectam o desenvolvimento em geral e o processo educativo em particular, permitir-nos-ão formular mais facilmente uma acção educativa adequada.

O currículo constitui um dos factores que maior influência possui na qualidade do ensino, no entanto, este aparente consenso, esconde um equívoco. Não existe uma noção mas várias noções de currículo, tantas quantas as perspectivas adoptadas. O currículo continua a ser frequentemente identificado, como o "plano de estudo". Currículo significa, neste caso, pouco mais do que o elenco e a sequência de matérias propostas para um dado ciclo de estudos, um nível de escolaridade ou um curso, cuja frequência e conclusão conduzem o aluno a graduar-se nesse ciclo, nível ou curso.

Mas o currículo não é apenas planificação, mas também, a prática em que se estabelece o diálogo entre os agentes sociais, os técnicos, as famílias, os professores e os alunos. O currículo é determinado pelo contexto, e nele adquire diferentes sentidos conforme os diversos protagonistas.

Gallardo e Gallego (1993) salientam o seguinte:

- o currículo aparece como um marco teórico-reflexivo com a intenção de dar resposta aos elementos que o constituem;
- os elementos que dão forma ao currículo apoiam-se em dois pressupostos concretos:
 - intenção: Que é ensinar?
 - actuação: Quando e como ensinar? O quê, quando e como avaliar?
- o currículo deverá adoptar modelos de ensino flexíveis e abertos que permitam contemplar as características individuais;
- o currículo deverá ser um elemento dinamizador do próprio processo de integração escolar;
- o currículo é um caminho para a experimentação educativa e, por conseguinte, um instrumento de melhoria da qualidade do ensino;
- os elementos materiais do currículo serão todos aqueles que envolvem o aluno.

López Molero (1988) argumenta que, para que o currículo tenha em conta as crianças cognitivamente diferentes, deve contemplar, pelo menos três princípios:

- um princípio de flexibilidade, ou seja, não é obrigatório que todas as crianças ou adolescentes atinjam o mesmo grau de abstracção ou de conhecimentos num tempo determinado. Cada um aprenderá ao seu ritmo a ultrapassar as suas necessidades;
- um princípio de trabalho simultâneo, cooperativo e participativo. Isto é, não é conveniente produzirem-se planos de trabalho/planificações paralelos numa mesma aula e num mesmo momento. Se existirem actividades programadas e exercícios sobre um tema concreto que está a ser desenvolvido para a turma, os alunos com NEE poderão perfeitamente participar nessas mesmas actividades, embora não o façam com a mesma intensidade nem com o mesmo grau de abstracção;
- um princípio de acomodação, ou seja, ao se estabelecer a planificação para uma turma, tem de ser tido em conta, logo inicialmente, quantas crianças com problemas existem no grupo, isto de forma a contemplá-las nessa programação.

O currículo escolar deve, então, ser aberto e flexível e precisa de ser concretizado no contexto de cada escola, em forma de projecto curricular; no contexto de cada sala de aula, de modo a que a programação ou planificação abranja toda a turma e, caso seja necessário, para um aluno em concreto, mediante uma adaptação curricular individualizada.

Adaptações curriculares

Como já foi referido, o esquema curricular deve ser aberto e flexível para poder, entre outras razões, adaptar-se às diferentes necessidades dos alunos.

As adaptações curriculares são a mais importante estratégia de intervenção na resposta às necessidades educativas especiais. Estas adaptações partirão do Projecto de Escola que deve adaptar-se o melhor possível às características e capacidades de todos e de cada um dos

alunos e ao contexto da escola em questão. Quanto mais adequado for à realidade, menos necessárias serão as adaptações individuais.

As adaptações curriculares podem referir-se tanto a modificações na metodologia como nas actividades de ensino e aprendizagem; na temporalização, através de trocas do tempo previsto para alcançar estabelecidos objectivos; e na prioridade, eliminação e/ou introdução de determinados objectivos e conteúdos.

Meios de acesso ao currículo

É provável que alguns alunos com NEE precisem de meios específicos de acesso ao currículo.

Estes meios podem ser:

- Meios humanos, tais como o professor de apoio, terapeuta da fala, fisioterapeuta, vigilante, técnicos das equipas psicopedagógicas, etc., tendo em conta que a necessidade de intervenção destes profissionais não deve fazer-se em função da caridade que tal actuação representa, mas sim em função da sua pertinência relativamente ao programa estabelecido para um determinado aluno.
- Meios materiais que possam facilitar todo o processo de ensino/aprendizagem e que normalmente se destinam a crianças com deficiências motoras ou sensoriais. São, em geral, adaptações de mobiliário e equipamento, assim como instrumentos ou ajudas técnicas que facilitem a autonomia, a marcha, a visão e a audição.
É de evidenciar, ainda, o facto das adaptações arquitectónicas do edifício, ou seja, construção de rampas, elevadores, casas de banho, etc., que permitam o acesso e utilização de todas as dependências e serviços da escola.

O Projecto Educativo de Escola

O Projecto Educativo define e dá uma entidade própria a cada escola, explicitando o que se pretende conseguir, seleccionando o que é prioritário e a forma de o obter.

O Projecto de Escola deve dar um sentido a todas as actividades e serviços de que os alunos possam necessitar.

Giné, 1987, citado por Bautista, 1997:17, defende que o Projecto Educativo deve pelo menos estabelecer acordos em relação a três núcleos de questões fundamentais:

- elementos conceptuais relacionados com o próprio conceito de escola e educação;
- elementos de organização escolar;
- elementos de participação e relação.

Para a maioria dos autores o Projecto Curricular de Escola (PCE) integra-se no Projecto Educativo. O PCE é um dos elementos essenciais para fomentar a autonomia pedagógica e organizativa das escolas, assim como, para favorecer, fomentar e estimular o trabalho em equipa realizado pelos professores, aspectos eminentes na reforma educativa.

No PCE deve ser tomada uma série de decisões, entre elas as que se relacionam com as medidas específicas de atenção à diferença.

Na atenção a dar aos alunos com NEE deve estar presente a essência do Projecto Curricular de Escola, isto, de acordo com os seguintes princípios gerais:

- os objectivos educativos para os alunos com necessidades educativas especiais são os mesmos que para os restantes alunos;
- o currículo normal, com as necessárias adaptações, é o instrumento adequado para responder às necessidades educativas especiais;
- a escola regular constitui o espaço educativo mais adequado, no qual todos os alunos deverão encontrar resposta às suas necessidades educativas.

A resposta educativa adequada para os alunos com NEE terá o seu melhor instrumento num Projecto Curricular de Escola receptivo à diferença. Um projecto que assuma as diferenças dos alunos e que permita as adaptações curriculares necessárias, exigirá uma reflexão conjunta e posterior de acordo com a comunidade educativa, isto, em aspectos fundamentais como:

- a atenção à diferença como elemento fulcral do projecto educativo;
- o processo de identificação e consequente diagnóstico das necessidades educativas especiais que possam os alunos apresentar;
- a elaboração das adaptações curriculares individualizadas;
- a provisão de serviços educativos específicos, se forem necessários.

Perspectiva Histórica da Educação Inclusiva em Portugal

Na década de 60, (Candeias, 2009:39) os recursos existentes em Portugal eram poucos ou mesmo inexistentes para as crianças com NEE. É neste momento que o país se começa a organizar e cria um movimento que irá dar origem a diversas associações que têm como objectivo, encontrar soluções educativas passíveis de educar os seus filhos. Estes movimentos voluntários e sem fins lucrativos, fizeram despontar centros de reabilitação e escolas especiais, algumas ainda existentes, actualmente. Deste modo, existiam dois sistemas paralelos: o ensino regular, para o qual eram encaminhadas todas as crianças não portadoras de deficiência, sob a alçada do Ministério da Educação; e o ensino especial, que deveria prestar cuidados e assistência às crianças com deficiências, sendo tutelado pela Segurança Social.

No início dos anos 70, o Ministério da Educação passa a assumir gradualmente a educação especial, sendo criado em 1972, as Divisões de Ensino Especial do Básico (DEEB) e do Secundário (DEES). Em 1978, Warnock Report introduz o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE). Por influência, a política portuguesa começa a realizar algumas mudanças visando o reforço do papel da escola e do professor do ensino regular, estas mudanças, mostram um assumir de responsabilidades por parte do estado, um importante passo dado. Neste momento a integração serve, essencialmente, às crianças portadoras de deficiências sensoriais ou motoras (sem deficiência mental), que tinham um estado que permitisse acompanhar, com as devidas adaptações materiais, os currículos do ensino regular. Só em 1986, com o conceito NEE difundido por toda a Europa, é que surgem, contempladas na legislação portuguesa, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, ME, 1996), as primeiras transformações significativas na concepção de integração.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, 2005, já com alterações) menciona a educação especial como uma Modalidade Especial de Educação Escolar, que visa a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades específicas devidas a deficiências físicas e mentais. De acordo com a lei de bases a educação especial, integra os seus indivíduos em estabelecimentos regulares de ensino, com o devido apoio e suporte de apoios educadores especializados. Este documento prevê também, que a "educação especial" se aplique em instituições específicas, quando o seja necessário.

A 26 de Janeiro de 1990, Portugal assinou a *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Esta Convenção apesar de ser destinada a todas as crianças, no artº23 refere-se, particularmente, às crianças com deficiência, salientando que a criança com deficiência tenha direito à educação, à formação, aos cuidados de saúde e à reabilitação, à preparação para o emprego e actividades recreativas, beneficiando dos serviços que lhe assegurem uma integração social tão completa quanto possível.

Para além da Convenção sobre os Direitos da Criança, Portugal assina, a *Declaração Mundial sobre os Direitos da Criança*, sobre o lema "*Todos os seres humanos podem invocar os direitos humanos*". Este documento tem como objectivo dar um total sentido ao que já tinha sido assinado, para tal, elabora uma avaliação à situação da educação especial.

Um outro passo foi dado, com a realização da Conferência Mundial sobre "*Educação para Todos*", sob o auspício da Unesco e da UNICEF, entre outras instituições. Esta contribuiu no sentido em que a agenda das Necessidades Educativas Especiais (NEE) seja contemplada como um elemento essencial do processo da educação para todos.

Em 1994, surge um marco importante para as crianças com NEE - *Declaração de Salamanca* -, que proclama "a Escola para todos" ou "Escola Inclusiva", sobre a premissa da igualdade de oportunidades, numa perspectiva totalmente inclusiva. Neste sentido, coloca-se o seguinte manifesto:

"As escolas regulares com uma orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combate às atitudes discriminatórias, criando comunidades de acolhimento, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação eficaz para a maioria das crianças e melhoram a eficácia e, por último, a relação custo-eficácia de todo o sistema educativo." (UNESCO, 1994, cit. por González, 2003:59)

Num Plano de Acção "*manifesta-se que a inclusão e a participação são essenciais para a dignidade humana e para o usufruto e exercício dos direitos humanos, o que em termos de educação se traduz numa autêntica igualdade de oportunidades.*" (MEC-UNESCO, 1995, citado por González, 2003:59)

No Congresso Internacional sobre *Educação Especial*, que aconteceu em Birmingham (Inglaterra), em 1995, ocorreu uma mostra de como se pode criar um movimento para a *educação inclusiva*, dentro do qual se pretendeu construir uma escola que corresponda às diferentes necessidades de todas as crianças.

Temos vindo a falar em educação inclusiva e não em educação especial, pois o que se pretende é uma educação inclusiva que supere as barreiras que tradicionalmente têm existido.

Em geral, "a educação inclusiva baseia-se em acolher todos, comprometendo-se a fazer qualquer coisa que seja necessária para proporcionar a cada aluno da comunidade – e a cada cidadão de uma democracia – o direito inalienável de pertença a um grupo, a não ser excluído". (Fergusson, 1995; Fuch e Fuch, 1994 citado por González, 2003:59)

A Problemática da Exclusão/Inclusão

A problemática da exclusão escolar constitui-se hoje como tema dominante do contexto educativo, tendo vindo a sobrepor-se a outros temas, até então dominantes como a "igualdade de oportunidades" e o "insucesso escolar".

Este é um fenómeno resultante do que se tem vindo a proceder durante o séc. XX, essencialmente, no âmbito das alterações que aconteceram no domínio da educação, na sua dimensão política e social.

Também de certa forma, resultante e originando a redução do efeito de democratização que a "luta contra as desigualdades escolares" ambicionava, surge a generalização do acesso e frequência escolar em todos os níveis de ensino, e por outro lado, a generalização do acesso e a indiferenciação dos percursos escolares. Este factor levou à perda do consenso sobre os valores da escola e da sua utilidade, na democratização do seu acesso, conseqüentemente, com as grandes alterações do seu público, que fizeram com que a escola perde-se a sua coerência e eficácia, enquanto instrumento de reprodução e dominação social. A escola dos nossos dias tem dificuldades em cumprir o seu mandato inicial de transmissão de valores, incutindo uma ordem social. Para além disso, existem dúvidas quanto à sua capacidade de transmitir conhecimentos e desenvolver competências necessárias ao desenvolvimento pessoal, profissional e social de um indivíduo.

Touraine (1991) citado por Barroso (2003) define que actualmente, a função da escola é determinar os indivíduos que "estão dentro" e os que "estão fora" do sistema educativo. Portanto, os excluídos, ou seja, aqueles que não são admitidos, os que abandonam e são abandonados, ou simplesmente não são reconhecidos pelo sistema, acabam, conseqüente, por serem rotulados como não tendo "sucesso" ou simplesmente por serem "especiais". Estas são as vítimas do insucesso da escola e do fracasso das diversas estratégias da sua democratização.

Por parte da escola as formas de "exclusão" são múltiplas, podemos reduzi-las a quatro modalidades:

- A escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora.
- A escola exclui porque põe fora os que estão dentro.
- A escola exclui "incluindo".
- A escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido.

Nas duas primeiras modalidades, observam-se diversos estudos elaborados pela sociologia da educação. O primeiro caso segundo Barroso (2003), está principalmente ligado à

“desigualdade de oportunidades”. Esta “desigualdade de oportunidades” reflecte-se, essencialmente, sobre a influência das diferentes origens sociais dos alunos nos seus percursos escolares; na estruturação da oferta educativa em função de factores económicos, culturais e sociais; na falta de apoios diferenciados; na hierarquização dos graus, etc.

A segunda modalidade está relacionada, fundamentalmente, com questões de insucesso e abandono escolar.

As duas últimas modalidades, infelizmente, e por serem mais subtis, não têm sido foco de tão elevado estudo. Desta forma, a terceira modalidade, que defende a “exclusão pela inclusão” refere sobretudo, a imposição de modelos de organização pedagógica e padrões culturais uniformes, o que aumenta o afastamento entre a oferta e a procura escolar.

Já na quarta e última modalidade que faz referência à “exclusão pelo sentido”, observamos um conflito entre as lógicas heterogéneas de “consumo” escolar, onde muitos dos alunos não encontram na escola, um sentido para a sua frequência, tanto ao nível dos conhecimentos e da utilidade social, isto como proveito para a vida.

Embora estes quatro casos de exclusão sejam determinados por factores exógenos à escola (políticas educativas, economia e organização social), existem ainda, nomeadamente, factores endógenos que contribuem grandemente para a sua existência e/ou para o agravamento dos seus efeitos. São de destacar os que estruturam a escola no seu conjunto, enquanto organização, e regem as relações entre os seus diferentes intervenientes (administração, professores, alunos e suas famílias).

Terminologia – Integração, Normalização e Inclusão

Para o entendimento e compreensão geral, torna-se necessário partirmos todos de uma mesma base de compreensão. É então, necessário esclarecer a terminologia usada, para que as opiniões não sejam dissemelhantes, principalmente nos conceitos chaves - integração, normalização, e inclusão.

Entende-se que o objectivo da integração, “não é apagar as diferenças, mas sim permitir que todos os alunos possam pertencer a uma comunidade educativa que valorize e dê validade à sua individualidade.” (Stainback, 1994, citado por González, 2003:62).

O conceito de normalização é estudado por Brown e Smith (1996) cit. por González (2003), que a questionam como sendo capaz de responder aos novos desafios dos anos 90. Colocam então, em causa se a normalização será um movimento, uma ideologia ou teoria. Já para González (2003), “o princípio de normalização defende a igualdade de oportunidades para levar a cabo uma vida normal na sua totalidade, com os amigos e os vizinhos, no seio da comunidade”.

Uma escola inclusiva “é para todas as crianças do mesmo bairro, também para todas as crianças que são excluídas ainda antes de se terem convertido em alunos excluídos.” (Pugach, 1995, citado por González, 2003:60).

Com a inclusão pretende-se o fim da rotulação/etiquetagem da educação especial, ou das classes especiais, contudo, os apoios e serviços necessários devem continuar a ser facultados, para fomentar e amparar o devido desenvolvimento. O que se pretende é uma evolução desde a integração até uma total inclusão, que vise facilitar uma educação de

qualidade a todos os alunos. Infelizmente, na prática o que tem vindo a acontecer, tem apenas base, na alteração na terminologia de índole conceptual, e não no comportamento e entendimento da educação inclusiva. Assim, o termo integração tem vindo a ser abandonado, o que implica o regresso de alguém que foi anteriormente excluído. Dando lugar ao termo inclusão, devido à forma mais compreensível de que se carece.

Um Escola Acessível a Todos

Pretende-se construir uma educação inclusiva, uma educação adequada e de alta qualidade, preparada para alunos com qualquer necessidade na escola regular, abrangente de todos os tipos e graus de dificuldades que sejam identificados no seguimento do currículo escolar. Como afirma (Correia, 2001, citado por Carvalho, 2007: 215) “a educação inclusiva procura promover uma cultura de escola e de sala de aula que adopte a diversidade como lema e que tenha como objectivo primeiro o desenvolvimento global [académico, socioemocional e pessoal] dos alunos”.

A educação inclusiva pretende a reforma da instituição escolar, através de uma nova organização ao nível das aprendizagens académicas e sociais, provocando mudanças como a descentralização e a autonomia, capacidade de liderança, iniciativa dos professores, no que diz respeito à inter-ajuda, trabalho em cooperação e formação. Tudo isto, conjugadamente com o envolvimento do ambiente externo, transforma-se numa contribuição significativa em prol da inclusão escolar e do processo de transformação que a informa (Rodrigues, 2001, Tilstone, Florian, Rose 2003, citado por Carvalho, 2007:216).

A elaboração de uma escola democrática, irá conduzir-nos à criação de uma escola para todos. Não se tornará necessário nem segregar nem integrar, apenas estudar os apoios necessários para que todos os alunos tenham acesso ao seu papel enquanto cidadãos.

Para uma escola inclusiva, autores como (Biklen, Ferguson e Ford, 1989, citado por González 2003:62), apontam algumas das estratégias a serem seguidas:

- o compromisso do corpo docente com uma filosofia inclusiva;
- a formação em educação regular e especializada;
- a reconversão das escolas de educação especial;
- a localização da escola em cada comunidade;
- a coordenação da rede de apoio a nível individual.

As escolas inclusivas visam, então, aceitar a diversidade e alargar o currículo, consistindo num ensino de aprendizagem interactiva.

Escolas Inclusivas

Com uma escola inclusiva pretende-se, “criar um sistema educativo que possa fazer frente às necessidades dos alunos” (Arnáiz e Ortiz 1997), citado por González 2003:63). É necessário respeitar a individualidade e incrementar uma cultura de cooperação para a resolução de conflitos no meio escolar, que irá aumentar a igualdade de oportunidades, como instrumento de melhoria educativa.

Autores como (Susan Stainback e William Stainback (1992), citado por González 2003:63) defendem que “as escolas inclusivas caracterizam-se por desenvolver escolas comunitárias

de apoio que favorecem a participação de todos os alunos sem qualquer distinção, acima de qualquer intenção de estabelecimento de categorias.” Para que tal ocorra, é inevitável a todo o corpo docente, a organização de um desenho comum de actividades correspondentes ao currículo geral, para que sejam aproveitadas na totalidade as potencialidades de cada participante. Este processo é árduo e trabalhoso, tornando-se imprescindível uma boa formação académica, e sensibilidade social para com o corpo discente. Stainback citado por González (2003:63) elaborou um conjunto de características que deveriam ser resultantes de uma escola inclusiva:

- diversidade como melhoria da aprendizagem interactiva;
- respeito pelas diferenças dentro e fora da escola;
- adaptação e diversificação do currículo normal;
- apoio aos alunos dentro da aula;
- colaboração entre os profissionais da escola;
- participação dos pais na planificação educativa;

A Escola Inclusiva educa todos os alunos dentro de um único sistema, sendo este um motor de construção e de desenvolvimento da comunidade escolar, entre pais, professores, alunos e restante comunidade escolar, que em conjunto, elaboram o programa educativo adequado às capacidades, tanto de professores como de alunos.

Tornando a Escola Acessível a Todos

Ainscow (1997) citado por González (2003:64) na sua obra, *Education for all: making it happen*, questiona a ideia de integração que leva à necessidade de alterações. Mudanças que se mostram essenciais, no sentido de acomodar os alunos excepcionais no sistema educativo, sistema este, que se demonstra estar estagnado. É neste contexto que se deseja tornar a escola acessível a todos. Para que isto ocorra, o autor apresenta algumas alterações metodológicas e organizativas necessárias, desenvolvendo o seu trabalho em várias escolas e com diversos professores, procurando novos caminhos de diálogo entre as tarefas do desenvolvimento do professor, a melhoria da escola e as necessidades educativas especiais.

“O desenvolvimento do professor implica uma mudança de atitudes e a ênfase de três factores-chave na sua formação que parecem importantes para o estabelecimento de aulas inclusivas:

- *planificar a aula como um todo;*
- *utilizar os alunos como fontes naturais de apoio;*
- *improvisar e trabalhar em equipa, para uma `aventura crítica`.*

É necessário, em suma, realçar que a aprendizagem através da experiência, da reflexão crítica e da colaboração pode apoiar os professores nas suas intenções de tornar mais inclusivas as práticas na aula.

A melhoria na escola deve partir de uma organização tal que permita promover todos os alunos, podendo isto ser considerado do ponto de vista cultural e estrutural. Trata-se de uma escola em movimento, onde os alunos com necessidades educativas especiais podem ser

percebidos como vozes ocultas que proporcionam alterações profundas e positivas em todos os alunos: uma escola que é eficaz para todas as crianças da comunidade.

As necessidades especiais supõem a revisão do conceito do ponto de vista dos apoios necessários, de forma transitória ou permanente, no seio de uma escola regular e para diversos casos.” (Ainscow 1997, citado por González, 2003:65)

As metodologias de ensino desenvolvidos pelo projecto da UNESCO (1993), como a aprendizagem activa, o trabalho cooperativo, a adaptação do currículo e o apoio na aula podem ajudar a criar ambientes de aprendizagem com maior capacidade de resposta onde os alunos podem ser tratados como indivíduos e, simultaneamente, possam fazer parte de experiências que os animem a alcançar o objectivo mais elevado.

Referências Bibliográficas

- Bairão, Joaquim (Cd.) (1998). Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Subsídios para o Sistema de Educação. Edição do Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.
- Bautista, Rafael (Cd.) (1997). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro.
- Candeias, Adelinda (Cd.) “Educação Inclusiva: Concepções e Práticas”. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora.
- Carvalho, Maria João (2003). Direitos da Criança. Rio de Mouro: Everest Editora, Lda.
- Carvalho, Francisco José Rodrigues de (2007). Escola Para todos? A Educação de Crianças com Deficiência na Perspectiva da Ecologia Humana. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Lisboa: Vigaprintes, Lda.
- Correia, Luís de Miranda (1997). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora, Lda.
- Correia, Luís de Miranda (1999). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora, Lda.
- Correia, Luís de Miranda (2003). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores. Porto: Porto Editora; Lda.
- Correia, Luís de Miranda (Org.) (2003) Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra, não está no seu perfeito juízo. Porto: Porto Editora.
- Correia, Luís de Miranda (2008). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores. Porto: Porto Editora; Lda.

- Cruz, Vítor; Fonseca, Vítor (2002). Educação Cognitiva e Aprendizagem. Porto: Porto Editora.

- Gallardo, J.R.; Gallego, J.L. (1993). Manual de logopedia escolar. Un enfoque practico. Aljibe: Archidina (Málaga).

- Leitão, Francisco (2006). Aprendizagem Cooperativa e Inclusão. Lisboa: Ramos Leitão.

- López Molero, M. (1988). Integración y organización escolar: Modelos de intervención en el aula. Ponencia. Jornadas de Integración: Marbella.

- Nielsen, Lee Brattland. (1991). Necessidades Educativas Especiais na Sala de aula: Um guia para Professores. Porto: Porto Editora.

- Rodrigues, David (Org.) (2001). Educação e Diferença. Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora, Lda.

- Rodrigues, David (Org.) (2003). Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora, Lda.

- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais. Edição do Instituto de Inovação Educacional, distribuído no nº 1 do vol. 7 da revista Inovação.

Anexo Nº 1
Documentação Escrita

Escola Secundária Gabriel Pereira

2009/2010



ESCOLA SECUNDÁRIA GABRIEL PEREIRA

Curriculo do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais

Departamento do Ensino Secundário

DESENHO A

2009/2010

Ministério da Educação

VALORES A ATITUDES	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	FINALIDADES
<ul style="list-style-type: none">- Desenvolvimento do espírito de observação e atenção visual e a aquisição de hábitos de registo metódico;- Capacidade de definir, conduzir e avaliar o trabalho em termos de objectivos, meios, processos e resultados com a utilização pertinente de métodos planificados e faseados na abordagem a cada Unidade de Trabalho;- Capacidade de iniciativa, participação e envolvimento no trabalho proposto e integração interpessoal;- Demonstração de invenção criativa aplicada a imagens, formas, objectos e espaços, associada ao domínio de diferentes processos conducentes à sua transformação e ao desenvolvimento de uma expressividade gráfica personalizada (evitando e distinguindo das soluções expressivas resultantes da «aplicação de	<p>São apontadas as competências a desenvolver dentro de uma tricotomia global «Ver-Criar-Comunicar». Assim:</p> <p>Observar e analisar:</p> <ul style="list-style-type: none">- O aluno estará capaz de observar e registar com elevando poder de análise, tendo em atenção as singularidades presentes e a forma como estas se relacionam com outras, bem como a integração de todas num todo ou unidade decomponível em elementos estruturais. O aluno deverá, mercê do exercício da observação analítica, observar e registar com crescente aptidão: o quotidiano natural ou técnico, por meios rurais – riscadores e/ou de mancha - ou meios informativos. Esta área é adequada para permitir o desenvolvimento das capacidades psicomotoras ao nível da aptidão adaptativa simples, composta, e complexa.	<ul style="list-style-type: none">- Desenvolver as capacidades de observação, interrogação e interpretação;- Desenvolver as capacidades de representação, de expressão e de comunicação;- Promover métodos de trabalho individual e colaborativo, observando princípios de convivência e cidadania;- Desenvolver o espírito crítico face a imagens e conteúdos mediatizados e adquirir, com autonomia, capacidades de resposta superadoras de estereótipos e preconceitos face ao meio envolvente;

<p>fórmulas» ou da aplicação gratuita de estereótipos gráficos);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de leitura e de interpretação crítica e autónoma de desenhos e imagens, acompanhada de uma consciência dos principais aspectos de ordem simbólica, estética e convencional que estruturam a sua informação e significado; - Valorização estética e consciência diacrónica do desenho assente no conhecimento de obras relevantes; - Conhecimento e observância dos cuidados de segurança e de responsabilidade ecológica. 	<p>Manipular e sintetizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno estará apto a aplicar procedimentos e técnicas com adequação e correcção e a criar imagens novas. Estará em evidencia a capacidade de síntese, quer por tratamento da soma de experiências e de esboços analíticos prévios, quer por aplicação de princípios, ideias, métodos ou conceitos no domínio das operações abstractas. Pressupõe o exercício de sentido crítico, de método de trabalho e a integração num projecto que responda a necessidades da pessoa e do seu contexto, estando implicado o estabelecimento prévio de uma base de conhecimentos que qualifiquem informadamente as respostas. <p>Interpretar e comunicar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno conseguirá ler criticamente mensagens visuais de origens diversificadas e agir como autor de novas mensagens, utilizando a criatividade e a invenção em metodologias de trabalho faseadas. Esta competência pressupõe um domínio crescente nos processos de interpretação e de sentido assentes num "pano de fundo" culturalmente informado. A comunicação poderá dimensionar a disseminação da experiência, do meio próximo ao global e, ao mesmo tempo, constituir ocasião para a exploração de competências transversais no âmbito da cidadania. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a sensibilidade estética, formando e aplicando padrões de exigência; - Desenvolver a consciência histórica e cultural e cultivar a sua disseminação;
---	--	---



ESCOLA SECUNDÁRIA GABRIEL PEREIRA

Planificação a Médio Prazo

Unidade Didáctica: Criar, reproduzir, reinterpretar...

DESENHO A 12º
2009/2010

3º Período

REPRESENTAÇÕES PRÉVIAS	SITUAÇÃO(ÕES) PROBLEMA(S)	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DO DESENHO	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	APRENDIZAGENS RELEVANTES	EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS (ESTRATÉGIAS)	RECURSOS	AVALIAÇÃO	TEMPO
<ul style="list-style-type: none"> - Percepção visual; - Expressão gráfica; - Comunicação Visual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quais as diferenças a nível da utilização técnica e expressiva, nos diversos meios actuates do desenho? - Como fazer uma Reprodução de uma Obra de Arte? Em que consiste? - Como fazer uma Reinterpretação 	<p>Ver – Observar e Analisar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observar e registar com elevado poder de análise e com crescente aptidão o quotidiano natural ou técnico, por meios manuais (riscadores e/ou de mancha) ou meios informáticos; <p>Criar – Manipular e Sintetizar:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Percepção visual: Materiais (suportes e meios actuates); - Expressão gráfica: Procedimentos (técnicas e ensaios); - Comunicação Visual: Sentido (interpretação e uso) 	<ul style="list-style-type: none"> - Usar o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação; - Conhecer as articulações entre percepção e representação do mundo visível; - Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho; 	<ul style="list-style-type: none"> - Propiciar e fomentar uma interacção equilibrada entre a dimensão conceptual e a dimensão prática e experimental do conhecimento e dos saberes, que conduza à assimilação e à consolidação operativa dos conteúdos programáticos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Caneta e Quadro; - Livro de Ponto; - Grelhas de Observação; - PC; - Projector de Multimédia; - Tela de projecção; - Papel; - Borracha; - Esferográfica; - Pincéis e trinchas; - Recipientes de plástico; - Godé; 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação Formativa; - Avaliação Sumativa; - Auto-avaliação; - Hetero-avaliação; 	<ul style="list-style-type: none"> - 3 semanas.

	<p>de uma Obra de Arte? Em que consiste?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar procedimentos e técnicas com adequação e correcção, de forma a subsistir a criação de imagens novas; <p>Comunicar – Interpretar e Comunicar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler criticamente mensagens visuais de origens diversificadas e agir como autor de novas mensagens, utilizando a criatividade e a invenção em metodologias de trabalho faseadas. 		<ul style="list-style-type: none"> - Dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica; - Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do desenho no âmbito do projecto visual e plástico incrementado, neste domínio, capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento; - Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias; - Utilizar fluentemente 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover uma aprendizagem baseada na diversidade de experiências e actividades, com recursos a diferentes meios, a diferentes processos de trabalho e diferentes materiais. 	<ul style="list-style-type: none"> - T-shirt e panos velhos; - Grafite; - Sanguínea; - Lápis de cor; - Aguarela; - Tinta-da-china; - Sépia; - Pasteis de óleo; - Caneta de feltro; - Marcador; - Cola; - Tesoura; - X-acto; - Régua. 		
--	--	--	--	--	---	--	--	--

				<p>metodologias planificadas, com iniciativa e autonomia;</p> <p>- Relacionar-se responsabilmente dentro de grupos de trabalho adoptando atitudes construtivas, solidárias, tolerantes, vencendo idiosincrasias e posições discriminatórias;</p> <p>- Respeitar e apreciar modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos;</p> <p>- Desenvolver capacidades de avaliação crítica e sua comunicação, aplicando-as às diferentes fases do trabalho realizado, tanto por si como por outros;</p>				
--	--	--	--	---	--	--	--	--

				<ul style="list-style-type: none">- Dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos e utilizações que o registo gráfico possa assumir;- Desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes.				
--	--	--	--	---	--	--	--	--

					<ul style="list-style-type: none"> - Exposição da Unidade Didáctica a desenvolver: "Criar, Reproduzir, Reinterpretar"; - Apresentação dos resultados do Diagnóstico de Conhecimentos, (meios actuates); - Distribuição individualizada de obras de arte de Pablo Picasso; - Realização de uma ficha de trabalho: análise descritiva da composição da obra de arte e início do esboço <ul style="list-style-type: none"> - redução; - Sumário. 	Comportamento.	<ul style="list-style-type: none"> - 8h45 - 8h50 - 9h00 - 9h15 - 9h40
	- Como se descreve e caracteriza uma obra de arte, segundo a sua composição?			<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar uma obra de arte, segundo a sua composição; - Perceber a importância da sua análise 			



ESCOLA SECUNDÁRIA GABRIEL PEREIRA

Planificação a Curto Prazo

Unidade Didáctica: Criar, reproduzir, reinterpretar...

DESENHO A 12º
2009/2010

Aula nº 2 – 11 de Maio

REPRESENTAÇÕES PRÉVIAS	SITUAÇÃO(ÕES) PROBLEMA(S)	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CADA TEMA	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	APRENDIZAGENS RELEVANTES	EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS (ESTRATÉGIAS)	RECURSOS	AVALIAÇÃO	TEMPO
- Percepção visual; - Expressão gráfica.	- Como se faz uma ampliação?	Meios actuantes: Riscadores (grafite, sanguínea, lápis de cor, sépia, pastéis de óleo), aquosos (tinta-da-china, aguarela).	- Percepção visual: Materiais (meios actuantes); - Expressão gráfica: Procedimentos (ensaios).	- Compreender como se realiza um processo de transferência; - Perceber como se constrói uma ampliação; - Entender a utilidade do esboço inicial, para uma fiel reprodução de uma obra de arte.	- Realização da chamada; - Realização da quadrícula a utilizar como auxílio à ampliação da reprodução da obra de arte; - Esboço inicial da Reprodução da obra de Picasso; - Sumário.	- Livro de Ponto; - Grelhas de Observação; - Papel; - Esferográfica; - Grafite; - Borracha; - Régua; - Grafite; - Sanguínea; - Lápis de cor; - Aguarela; - Tinta-da-china; - Sépia.	- Observação directa em aula de todo o processo de trabalho;	- 8h20
	- Como se faz um esboço de uma obra, segundo a sua análise?	Ensaios: Processos de análise: estudo de formas – estruturação e apontamento					- Grelha de Observação de Assiduidade e de Pontualidade;	- 8h25
							- Grelha de Observação de Interesse e de Participação na Aula;	- 9h00
							- Grelha de Observação de	- 9h40

		(esboço).					Comportamen- to.	
--	--	-----------	--	--	--	--	---------------------	--



ESCOLA SECUNDÁRIA GABRIEL PEREIRA

Planificação a Curto Prazo

Unidade Didáctica: Criar, reproduzir, reinterpretar...

DESENHO A 12º
2009/2010

Aula nº 3 – 12 de Maio / Turno A

REPRESENTAÇÕES PRÉVIAS	SITUAÇÃO(ÕES) PROBLEMA(S)	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CADA TEMA	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	APRENDIZAGENS RELEVANTES	EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS (ESTRATÉGIAS)	RECURSOS	AValiação	TEMPO
- Percepção visual; - Expressão gráfica.	- Como realizar a reprodução de uma obra de arte, segundo a técnica em que se apresenta maior dificuldade?	Meios actuantes: Riscadores (grafite, sanguínea, lápis de cor, sépia, pastéis de óleo), aquosos (tinta-da-china, aguarela). Técnicas: Modos de registo: Traço – natureza e carácter (intensidade, incisão,	- Percepção visual: Materiais (meios actuantes); - Expressão gráfica: Procedimentos (técnicas).	- Compreender e reconhecer a importância do domínio técnico de todos os materiais. Até dos que menos gostamos; - Ultrapassar as dificuldades e barreiras segundo a técnica apontada para a execução do exercício de reprodução.	- Realização da chamada; - Construção da Reprodução da obra de Picasso; - Sumário.	- Livro de Ponto; - Grelhas de Observação; - Papel; - Esferográfica; - Grafite; - Borracha; - Sanguínea; - Lápis de cor; - Aguarela; - Tinta-da-china; - Sépia.	- Observação directa em aula de todo o processo de trabalho;	- 9h05
							- Grelha de Observação de Assiduidade e de Pontualidade;	- 9h10
							- Grelha de Observação de Interesse e de Participação na Aula;	- 11h25
							- Grelha de Observação de	

		<p>texturização, espessura, gradação, amplitude mínima e máxima do movimento, gestualidade); Mancha – natureza e carácter (forma, textura, densidade, transparência, cor, tom, gradação); Misto – combinações entre traço e mancha.</p>					Comportamento;	
--	--	---	--	--	--	--	----------------	--



ESCOLA SECUNDÁRIA GABRIEL PEREIRA

Planificação a Curto Prazo

Unidade Didáctica: Criar, reproduzir, reinterpretar...

DESENHO A 12º
2009/2010

Aula nº 4 – 13 de Maio – Turno B

REPRESENTAÇÕES PRÉVIAS	SITUAÇÃO(ÕES) PROBLEMA(S)	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CADA TEMA	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	APRENDIZAGENS RELEVANTES	EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS (ESTRATÉGIAS)	RECURSOS	AVALIAÇÃO	TEMPO
<ul style="list-style-type: none">- Percepção visual;- Expressão gráfica.	<ul style="list-style-type: none">- Como realizar a reprodução de uma obra de arte, segundo a técnica em que se apresenta maior dificuldade?	<p>Meios actuantes:</p> <p>Riscadores (grafite, sanguínea, lápis de cor, sépia, pastéis de óleo), aquarelas, tinta-da-china, aguarela).</p> <p>Técnicas:</p> <p>Modos de registo: Traço – natureza e carácter (intensidade, incisão,</p>	<ul style="list-style-type: none">- Percepção visual: Materiais (meios actuantes);- Expressão gráfica: Procedimentos (técnicas).	<ul style="list-style-type: none">- Compreender e reconhecer a importância do domínio técnico de todos os materiais. Até dos que menos gostamos;- Ultrapassar as dificuldades e barreiras, segundo a técnica apontada para a execução do exercício de reprodução.	<ul style="list-style-type: none">- Realização da chamada;- Construção da Reprodução da obra de Picasso;- Sumário	<ul style="list-style-type: none">- Livro de Ponto;- Grelhas de Observação;- Papel;- Esferográfica;- Grafite;- Sanguínea;- Lápis de cor;- Aguarela;- Tinta-da-china;- Sépia.	<ul style="list-style-type: none">- Observação directa em aula de todo o processo de trabalho;- Grelha de Observação de Assiduidade e de Pontualidade;- Grelha de Observação de Interesse e de Participação na Aula;- Grelha de Observação de	

		<p>texturização, espessura, gradação, amplitude mínima e máxima do movimento, gestualidade); Mancha – natureza e carácter (forma, textura, densidade, transparência, cor, tom, gradação); list – combinações entre traço e mancha.</p>					Comportamento;	
--	--	---	--	--	--	--	----------------	--

Visita do Papa



ESCOLA SECUNDÁRIA GABRIEL PEREIRA

Planificação a Curto Prazo

Unidade Didáctica: Criar, reproduzir, reinterpretar...

DESENHO A 12º
2009/2010

Aula nº 5 – 17 de Maio

REPRESENTAÇÕES PRÉVIAS	SITUAÇÃO(ÕES) PROBLEMA(S)	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CADA TEMA	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	APRENDIZAGENS RELEVANTES	EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS (ESTRATÉGIAS)	RECURSOS	AVALIAÇÃO	TEMPO
<ul style="list-style-type: none"> - Percepção visual; - Expressão gráfica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como realizar a reprodução de uma obra de arte, segundo a técnica em que se apresenta maior dificuldade? 	<ul style="list-style-type: none"> Meios actuantes: 	<ul style="list-style-type: none"> - Percepção visual: Materiais (meios actuantes); - Expressão gráfica: Procedimentos (técnicas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e reconhecer a importância do domínio técnico de todos os materiais. Até dos que menos gostamos; - Ultrapassar as dificuldades e barreiras segundo a técnica apontada para a execução do exercício de reprodução. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização da chamada; - Conclusão da Reprodução da obra de Picasso; - Sumário. 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro de Ponto; - Grelhas de Observação; - Papel; - Esferográfica; - Grafite; - Borracha; - Sanguínea; - Lápis de cor; - Aguarela; - Tinta-da-china; - Sépia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação directa em aula de todo o processo de trabalho; 	- 8h05
		<ul style="list-style-type: none"> Riscadores (grafite, sanguínea, lápis de cor, sépia, pastéis de óleo), aquosos (tinta-da-china, aguarela). 					<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de Observação de Assiduidade e de Pontualidade; 	- 8h10
		<ul style="list-style-type: none"> Técnicas: Modos de registo: Traço – natureza e carácter (intensidade, incisão, 					<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de Observação de Interesse e de Participação na Aula; - Grelha de Observação de 	- 9h40

		<p>texturização, espessura, gradação, amplitude mínima e máxima do movimento, gestualidade); Mancha – natureza e carácter (forma, textura, densidade, transparência, cor, tom, gradação); Misto – combinações entre traço e mancha.</p>					Comportamento;	
--	--	---	--	--	--	--	----------------	--



ESCOLA SECUNDÁRIA GABRIEL PEREIRA

Planificação a Curto Prazo

Unidade Didáctica: Criar, reproduzir, reinterpretar...

DESENHO A 12^º
2009/2010

Aula nº 6 – 18 de Maio

REPRESENTAÇÕES PRÉVIAS	SITUAÇÃO(ÕES) PROBLEMA(S)	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CADA TEMA	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	APRENDIZAGENS RELEVANTES	EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS (ESTRATÉGIAS)	RECURSOS	AVALIAÇÃO	TEMPO
<ul style="list-style-type: none"> - Percepção visual; - Expressão gráfica; - Comunicação Visual. 	<ul style="list-style-type: none"> - O que é uma reinterpretação de um objecto plástico? - Como reinterpretar de forma a transmitir uma mensagem, distanciando-se da obra de arte de referência, mas mantendo a sua 	<p>Visão sincrónica do desenho;</p> <p>Imagem: Plano de expressão ou significante – a imagem e a realidade visual: representação, realismo e ilusão;</p> <p>a imagem como objecto plástico;</p> <p>A acção do observador: Interpretação, projecção, sugestão e expectativa; memória e reconhecimento;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação Visual: Sentido (interpretação e uso). 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o que é uma reinterpretação, no que é que a mesma consiste e os diferentes processos de criação ou suportes que abarca; - Perceber que a reinterpretação é um método de trabalho que pode procurar uma inspiração e consequentemente, desmistificar 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização da chamada; - Introdução à metodologia de trabalho – Reinterpretação de Obras de Arte; - Exposição de um PowerPoint e visionamento de filmes com exemplos de obras de arte relevantes reinterpretadas; - Diálogo interactivo durante essa 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro de Ponto; - Quadro e caneta; - Grelhas de Observação; - PC; - Projector de Multimédia; - Tela de projecção; - Colunas de som; - Objectos do quotidiano (agulha, carrinho de linhas, B.I., passaporte, chave, pen-drive, livro, 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação directa em aula de todo o processo de trabalho; - Grelha de Observação de Assiduidade e de Pontualidade; - Grelha de Observação de Interesse e de Participação na Aula; - Grelha de Observação de 	<ul style="list-style-type: none"> - 8h20 - 8h25

	<p>composição estrutural?</p> <p>- Como analisar um objecto?</p> <p>- Qual a melhor forma de criar um elo de ligação entre Obra de Arte, problemática da actualidade e um objecto?</p> <p>- Como interpretar um objecto?</p> <p>- Como fazer uma reinterpretação, com que materiais e em que suportes?</p>	<p>atenção, selecção e habituação; imaginação.</p>		<p>o processo de criação;</p> <p>- Distinguir que reinterpretar não é copiar, mas sim recriar de forma pessoal e personalizada a obra de referência;</p> <p>- Reconhecer que a arte é muito mais que para além de um valor estético, mas sim social e cultural, que transmite uma mensagem, um pensamento ou uma crítica à sociedade.</p>	<p>apresentação;</p> <p>- Execução de um esquema conceptual segundo um objecto – telemóvel;</p> <p>- Realização de um jogo lúdico-didáctico: individualmente cada aluno tem de eleger uma problemática actualmente debatida e um objecto (que será seleccionado aleatoriamente);</p> <p>- Execução de uma ficha de trabalho: Análise do objecto.</p> <p>- Sumário.</p>	<p>terço, preservativo, baton, navalha, lâmpada, pilha, moedas, calculadora, relógio, isqueiro; dado;</p> <p>- Papel;</p> <p>- Esferográfica;</p> <p>- Grafite;</p> <p>- Borracha;</p>	<p>Comportamento;</p>	<p>- 9h05</p> <p>- 9h15</p> <p>- 9h30</p> <p>- 9h40</p>
--	--	--	--	---	--	--	-----------------------	---



ESCOLA SECUNDÁRIA GABRIEL PEREIRA

Planificação a Curto Prazo

Unidade Didáctica: Criar, reproduzir, reinterpretar...

DESENHO A 12º
2009/2010

Aula nº 7 – 19 de Maio – Turno A

REPRESENTAÇÕES PRÉVIAS	SITUAÇÃO(ÕES) PROBLEMA(S)	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CADA TEMA	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	APRENDIZAGENS RELEVANTES	EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS (ESTRATÉGIAS)	RECURSOS	AVALIAÇÃO	TEMPO
<ul style="list-style-type: none"> - Percepção visual; - Expressão gráfica; - Comunicação Visual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como interpretar um objecto? - Como reinterpretar de forma a transmitir uma mensagem, distanciando-se da obra de arte de referência, mas mantendo a sua composição 	<p>Visão sincrónica do desenho;</p> <p>Imagem: Plano de expressão ou significante – a imagem e a realidade visual: representação, realismo e ilusão; a imagem como objecto plástico;</p> <p>A acção do observador: Interpretação, projecção, sugestão e expectativa; memória e reconhecimento;</p>	<p>- Comunicação Visual: Sentido (interpretação e uso).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o que é uma reinterpretação, no que é que a mesma consiste e os diferentes processos de criação ou suportes que abarca; - Perceber que a reinterpretação é um método de trabalho que pode procurar uma inspiração e consequentemente, desmistificar 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização da chamada; - Conclusão da ficha de trabalho: Análise do objecto. - Levantamento de informação e de ideias relativamente ao exercício proposto. - Sumário. 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro de Ponto; - Quadro e caneta; - Grelhas de Observação; - PC; - Projector de Multimédia; - Tela de projecção; - Colunas de som; - Objectos do quotidiano (agulha, carrinho de linhas, B.I., passaporte, chave, pen-drive, livro, 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação directa em aula de todo o processo de trabalho; - Grelha de Observação de Assiduidade e de Pontualidade; - Grelha de Observação de Interesse e de Participação na Aula; - Grelha de Observação de 	

	<p>estrutural?</p> <p>- Qual a melhor forma de criar um elo de ligação entre Obra de Arte, problemática da actualidade e um objecto?</p> <p>- Como fazer uma reinterpretação, com que materiais e em que suportes?</p>	<p>atenção, selecção e habituação; imaginação.</p>		<p>o processo de criação;</p> <p>- Distinguir que reinterpretar não é copiar, mas sim recriar de forma pessoal e personalizada a obra de referência;</p> <p>- Reconhecer que a arte é muito mais que para além de um valor estético, mas sim social e cultural, que transmite uma mensagem, um pensamento ou uma crítica à sociedade.</p>		<p>terço, preservativo, baton, navalha, lâmpada, pilha, moedas, calculadora, relógio, isqueiro; dado;</p> <p>- Papel;</p> <p>- Esferográfica;</p> <p>- Grafite;</p> <p>- Borracha;</p>	<p>Comportamento;</p>	
--	--	--	--	---	--	--	-----------------------	--



ESCOLA SECUNDÁRIA GABRIEL PEREIRA

Planificação a Curto Prazo

Unidade Didáctica: Criar, reproduzir, reinterpretar...

DESENHO A 12ºI
2009/2010

Aula nº 8 – 20 de Maio – Turno B

REPRESENTAÇÕES PRÉVIAS	SITUAÇÃO(ÕES) PROBLEMA(S)	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CADA TEMA	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	APRENDIZAGENS RELEVANTES	EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS (ESTRATÉGIAS)	RECURSOS	AVALIAÇÃO	TEMPO
					- Reposição da Aula nº 4.			



ESCOLA SECUNDÁRIA GABRIEL PEREIRA

Planificação a Curto Prazo

Unidade Didáctica: Criar, reproduzir, reinterpretar...

DESENHO A 12º
2009/2010

Aula nº 9 – 24 de Maio

REPRESENTAÇÕES PRÉVIAS	SITUAÇÃO(ÕES) PROBLEMA(S)	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CADA TEMA	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	APRENDIZAGENS RELEVANTES	EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS (ESTRATÉGIAS)	RECURSOS	AValiação	TEMPO
<ul style="list-style-type: none"> - Percepção visual; - Expressão gráfica; - Comunicação Visual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como reinterpretar de forma a transmitir uma mensagem, distanciando-se da obra de arte de referência, mas mantendo a sua composição estrutural? - Qual a melhor forma de criar um elo de ligação entre Obra de Arte, 	<p>Visão sincrónica do desenho;</p> <p>Imagem: Plano de expressão ou significante – a imagem e a realidade visual: representação, realismo e ilusão;</p> <p>a imagem como objecto plástico;</p> <p>A acção do observador: Interpretação, projecção, sugestão e expectativa; memória e reconhecimento;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação Visual: Sentido (interpretação e uso). 	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir que reinterpretar não é copiar, mas sim recriar de forma pessoal e personalizada a obra de referência; - Reconhecer que a arte é muito mais que para além de um valor estético, mas sim social e cultural, que transmite uma mensagem, um pensamento ou uma crítica à 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização da chamada; - Início da execução da Reinterpretação da obra de Pablo Picasso) - Sumário. 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro de Ponto; - Quadro e caneta; - Grelhas de Observação; - PC; - Projector de Multimédia; - Tela de projecção; - Colunas de som; - Objectos do quotidiano; - Papel; - Esferográfica; - Grafite; - Borracha; 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação directa em aula de todo o processo de trabalho; - Grelha de Observação de Assiduidade e de Pontualidade; - Grelha de Observação de Interesse e de Participação na Aula; - Grelha de Observação de 	<ul style="list-style-type: none"> - 8h20 - 8h25 - 9h40

	<p>problemática da actualidade e um objecto?</p> <p>- Como fazer uma reinterpretação, com que materiais e em que suportes?</p>	<p>atenção, selecção e habituação; imaginação.</p>		<p>sociedade.</p>			<p>Comportamento;</p>	
--	--	--	--	-------------------	--	--	-----------------------	--



ESCOLA SECUNDÁRIA GABRIEL PEREIRA

Planificação a Curto Prazo

Unidade Didáctica: Criar, reproduzir, reinterpretar...

DESENHO A 12º
2009/2010

Aula nº 10 – 25 de Maio

REPRESENTAÇÕES PRÉVIAS	SITUAÇÃO(ÕES) PROBLEMA(S)	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CADA TEMA	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	APRENDIZAGENS RELEVANTES	EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS (ESTRATÉGIAS)	RECURSOS	AValiação	TEMPO
<ul style="list-style-type: none">- Percepção visual;- Expressão gráfica;- Comunicação Visual.	<ul style="list-style-type: none">- Como reinterpretar de forma a transmitir uma mensagem, distanciando-se da obra de arte de referência, mas mantendo a sua composição estrutural?- Qual a melhor forma de criar um elo de ligação entre Obra de Arte, problemática da actualidade e	<p>Visão sincrónica do desenho;</p> <p>Imagem: Plano de expressão ou significante – a imagem e a realidade visual: representação, realismo e ilusão; a imagem como objecto plástico;</p> <p>A acção do observador: Interpretação, projecção, sugestão e expectativa; memória e reconhecimento;</p>	<ul style="list-style-type: none">- Comunicação Visual: Sentido (interpretação e uso).	<ul style="list-style-type: none">- Distinguir que reinterpretar não é copiar, mas sim recriar de forma pessoal e personalizada a obra de referência;- Reconhecer que a arte é muito mais que para além de um valor estético, mas sim social e cultural, que transmite uma mensagem, um pensamento ou uma crítica à sociedade.	<ul style="list-style-type: none">- Realização da chamada;- Continuação da execução da Reinterpretação da obra de Pablo Picasso)- Sumário.	<ul style="list-style-type: none">- Livro de Ponto;- Quadro e caneta;- Grelhas de Observação;- PC;- Projector de Multimédia;- Tela de projecção;- Colunas de som;- Objectos do quotidiano;- Papel;- Esferográfica;- Grafite;- Borracha;	<ul style="list-style-type: none">- Observação directa em aula de todo o processo de trabalho;- Grelha de Observação de Assiduidade e de Pontualidade;- Grelha de Observação de Interesse e de Participação na Aula;- Grelha de Observação de	<ul style="list-style-type: none">- 9h05- 9h10- 11h25

	um objecto?	atenção, selecção e habituação; imaginação.						Comportamen- to;	
--	-------------	--	--	--	--	--	--	---------------------	--



ESCOLA SECUNDÁRIA GABRIEL PEREIRA

Planificação a Curto Prazo

Unidade Didáctica: Criar, reproduzir, reinterpretar...

DESENHO A 12º
2009/2010

Aula nº 11 – 26 de Maio – Turno A

REPRESENTAÇÕES PRÉVIAS	SITUAÇÃO(ÕES) PROBLEMA(S)	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CADA TEMA	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	APRENDIZAGENS RELEVANTES	EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS (ESTRATÉGIAS)	RECURSOS	AValiação	TEMPO
<ul style="list-style-type: none"> - Percepção visual; - Expressão gráfica; - Comunicação Visual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como reinterpretar de forma a transmitir uma mensagem, distanciando-se da obra de arte de referência, mas mantendo a sua composição estrutural? - Qual a melhor forma de criar um elo de ligação entre Obra de Arte, problemática da actualidade e 	<p>Visão sincrónica do desenho;</p> <p>Imagem: Plano de expressão ou significante – a imagem e a realidade visual: representação, realismo e ilusão; a imagem como objecto plástico;</p> <p>A acção do observador: Interpretação, projecção, sugestão e expectativa; memória e reconhecimento;</p>	<p>- Comunicação Visual: Sentido (interpretação e uso).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir que reinterpretar não é copiar, mas sim recriar de forma pessoal e personalizada a obra de referência; - Reconhecer que a arte é muito mais que para além de um valor estético, mas sim social e cultural, que transmite uma mensagem, um pensamento ou uma crítica à sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização da chamada; - Continuação da execução da Reinterpretação da obra de Pablo Picasso) - Sumário. 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro de Ponto; - Quadro e caneta; - Grelhas de Observação; - PC; - Projector de Multimédia; - Tela de projecção; - Colunas de som; - Objectos do quotidiano; - Papel; - Esferográfica; - Grafite; - Borracha; 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação directa em aula de todo o processo de trabalho; - Grelha de Observação de Assiduidade e de Pontualidade; - Grelha de Observação de Interesse e de Participação na Aula; - Grelha de Observação de 	<ul style="list-style-type: none"> - 14h20 - 14h25 - 16h35

	um objecto?	atenção, selecção e habituação; imaginação.					Comportamen- to;	
--	-------------	--	--	--	--	--	---------------------	--



ESCOLA SECUNDÁRIA GABRIEL PEREIRA

Planificação a Curto Prazo

Unidade Didáctica: Criar, reproduzir, reinterpretar...

DESENHO A 12º
2009/2010

Aula nº 12 – 27 de Maio - Turno B

REPRESENTAÇÕES PRÉVIAS	SITUAÇÃO(ÕES) PROBLEMA(S)	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CADA TEMA	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	APRENDIZAGENS RELEVANTES	EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS (ESTRATÉGIAS)	RECURSOS	AValiação	TEMPO
<ul style="list-style-type: none"> - Percepção visual; - Expressão gráfica; - Comunicação Visual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como reinterpretar de forma a transmitir uma mensagem, distanciando-se da obra de arte de referência, mas mantendo a sua composição estrutural? - Qual a melhor forma de criar um elo de ligação entre Obra de Arte, problemática da actualidade e 	<p>Visão sincrónica do desenho;</p> <p>Imagem: Plano de expressão ou significante – a imagem e a realidade visual: representação, realismo e ilusão; a imagem como objecto plástico;</p> <p>A acção do observador: Interpretação, projecção, sugestão e expectativa; memória e reconhecimento;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação Visual: Sentido (interpretação e uso). 	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir que reinterpretar não é copiar, mas sim recriar de forma pessoal e personalizada a obra de referência; - Reconhecer que a arte é muito mais que para além de um valor estético, mas sim social e cultural, que transmite uma mensagem, um pensamento ou uma crítica à sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização da chamada; - Continuação da execução da Reinterpretação da obra de Pablo Picasso) - Sumário. 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro de Ponto; - Quadro e caneta; - Grelhas de Observação; - PC; - Projector de Multimédia; - Tela de projecção; - Colunas de som; - Objectos do quotidiano; - Papel; - Esferográfica; - Grafite; - Borracha; 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação directa em aula de todo o processo de trabalho; - Grelha de Observação de Assiduidade e de Pontualidade; - Grelha de Observação de Interesse e de Participação na Aula; - Grelha de Observação de 	<ul style="list-style-type: none"> - 9h05 - 9h10 - 11h25

	um objecto?	atenção, selecção e habituação; imaginação.					Comportamen- to;	
--	-------------	--	--	--	--	--	---------------------	--



ESCOLA SECUNDÁRIA GABRIEL PEREIRA

Planificação a Curto Prazo

Unidade Didáctica: Criar, reproduzir, reinterpretar...

DESENHO A 12º
2009/2010

Aula nº 13 – 31 de Maio

REPRESENTAÇÕES PRÉVIAS	SITUAÇÃO(ÕES) PROBLEMA(S)	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CADA TEMA	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	APRENDIZAGENS RELEVANTES	EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS (ESTRATÉGIAS)	RECURSOS	AValiação	TEMPO
<ul style="list-style-type: none"> - Percepção visual; - Expressão gráfica; - Comunicação Visual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como reinterpretar de forma a transmitir uma mensagem, distanciando-se da obra de arte de referência, mas mantendo a sua composição estrutural? - Qual a melhor forma de criar um elo de ligação entre Obra de Arte, problemática da actualidade e 	<p>Visão sincrónica do desenho;</p> <p>Imagem: Plano de expressão ou significante – a imagem e a realidade visual: representação, realismo e ilusão; a imagem como objecto plástico;</p> <p>A acção do observador: Interpretação, projecção, sugestão e expectativa; memória e reconhecimento;</p>	<p>- Comunicação Visual: Sentido (interpretação e uso).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir que reinterpretar não é copiar, mas sim recriar de forma pessoal e personalizada a obra de referência; - Reconhecer que a arte é muito mais que para além de um valor estético, mas sim social e cultural, que transmite uma mensagem, um pensamento ou uma crítica à sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização da chamada; - Conclusão da execução da Reinterpretação da obra de Pablo Picasso) - Sumário. 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro de Ponto; - Quadro e caneta; - Grelhas de Observação; - PC; - Projector de Multimédia; - Tela de projecção; - Colunas de som; - Objectos do quotidiano; - Papel; - Esferográfica; - Grafite; - Borracha; 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação directa em aula de todo o processo de trabalho; - Grelha de Observação de Assiduidade e de Pontualidade; - Grelha de Observação de Interesse e de Participação na Aula; - Grelha de Observação de 	- 8h20
								- 8h25
								- 9h00
								- 9h40

	um objecto?	atenção, selecção e habituação; imaginação.					Comportamen- to.	
--	-------------	--	--	--	--	--	---------------------	--



ESCOLA SECUNDÁRIA GABRIEL PEREIRA

Planificação a Curto Prazo

Unidade Didáctica: Criar, reproduzir, reinterpretar...

DESENHO A 12º
2009/2010

Aula nº 14 – 1 de Junho

REPRESENTAÇÕES PRÉVIAS	SITUAÇÃO(ÕES) PROBLEMA(S)	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CADA TEMA	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	APRENDIZAGENS RELEVANTES	EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS (ESTRATÉGIAS)	RECURSOS	AValiação	TEMPO
<ul style="list-style-type: none"> - Percepção visual; - Expressão gráfica; - Comunicação Visual. 	- Como descrever e comentar oralmente os projectos de trabalho?	Visão sincrónica do desenho;	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação Visual: Sentido (interpretação e uso). 	- Reconhecer a relevância de uma apresentação oral de projectos pessoais, no mundo artístico;	<ul style="list-style-type: none"> - Realização da chamada; - Ficha de trabalho: Explicação da reinterpretação e comparação com a obra base. - Apresentação do trabalho realizado perante a turma. - Sumário. 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro de Ponto; - Quadro e caneta; - Grelhas de Observação; - PC; - Projector de Multimédia; - Tela de projecção; - Colunas de som; - Objectos do quotidiano; - Papel; - Esferográfica; - Grafite; - Borracha; 	- Observação directa em aula de todo o processo de trabalho;	- 8h20
	- Qual é a melhor forma de explicar e justificar ambos os projectos?	Imagem: Plano de expressão ou significante – a imagem e a realidade visual: representação, realismo e ilusão; a imagem como objecto plástico;		- Entender que a capacidade de expressão e argumentação é o princípio base para a apresentação de um projecto;			- Grelha de Observação de Assiduidade e de Pontualidade;	- 8h25
		A acção do observador: Interpretação, projecção, sugestão e expectativa; memória e reconhecimento;		- Apreender estratégias para justificação e defesa de um projecto;			- Grelha de Observação de Interesse e de Participação na Aula;	- 9h00
							- Grelha de Observação de	- 9h40

	<p>- Como caracterizar e comunicar todos os processos utilizados e os resultados obtidos?</p> <p>- Qual a melhor forma maneira de me auto-avaliar criticamente?</p> <p>- Qual é o melhor modo de criticar outros trabalhos?</p>	<p>atenção, selecção e habituação; imaginação.</p>		<p>- Perceber que é indispensável, neste contexto de apresentação, a caracterização dos vários processos utilizados e os resultados finais obtidos;</p> <p>- Aprender que é imprescindível na área das Artes, o factor de auto-avaliação de forma critica e consciente;</p> <p>- Desenvolver espírito crítico face aos trabalhos dos outros.</p>			<p>Comportamento.</p>	
--	---	--	--	--	--	--	-----------------------	--



ESCOLA SECUNDÁRIA GABRIEL PEREIRA

Diagnóstico de Conhecimentos

Unidade Didáctica: Criar, reproduzir, reinterpretar...

DESENHO A 12º
2009/2010

Análise de Dados

		DIFICULDADES		
Nº DE ALUNO	NOME	TÉCNICAS E MATERIAIS	REPRESENTAÇÃO GRÁFICA / REGISTO DE FORMAS	TRANSFORMA- ÇÃO GRÁFICA
1				
2		Aguarela / Tinta-da-china / Sépia	Representação de contextos e ambientes	Ampliação / Sobreposição / Rotação / Acentuação / Anamorfose
3		Tinta-da-china		Criação de novas imagens para além das referentes
4		Aguarela / Tinta-da-china	Representação da figura humana	Ampliação / Nivelamento / Acentuação / Distorção / Criação de novas imagens para além das referentes
5		Lápis de cor / Aguarela	Representação da figura humana	Nivelamento / Anamorfose
6		Lápis de cor	Representação de contextos e ambientes / Representação da figura humana	Repetição / Anamorfose / Criação de novas imagens para além das referentes

7				
8		Sanguínea / Lápis de cor / Sépia	Representação da figura humana	Ampliação / Nivelamento / Acentuação Anamorfose
9		Aquarela / Tinta-da-china	Representação da figura humana	
10		Lápis de cor / Aquarela / Tinta-da-china	Representação de contextos e ambientes / Representação da figura humana	Nivelamento / Anamorfose
11		Lápis de cor / Sanguínea	Representação da figura humana	Anamorfose / Criação de novas imagens para além das referentes
12				
13		Sanguínea / Aquarela / Tinta-da-china / Sépia	Representação de contextos e ambientes	Sobreposição / Acentuação / Distorção / Anamorfose / Criação de novas imagens para além das referentes
14		Sanguínea / Aquarela / Sépia		
15		Lápis de cor / Aquarela / Tinta-da-china		Anamorfose
16		Grafite / Sanguínea / Aquarela / Sépia	Representação da figura humana	Criação de novas imagens para além das referentes
17		Tinta-da-china	Representação da figura humana	Ampliação
18		Tinta-da-china	Representação da figura humana	
19				
20		Lápis de cor / Sépia	Representação de contextos e ambientes / representação de objectos	Rotação / Nivelamento / Acentuação / Distorção / Anamorfose / Criação de novas imagens para além das referentes
21		Sanguínea / Aquarela / Tinta-da-china / Sépia	Representação da figura humana	Ampliação / Nivelamento / Anamorfose / Criação de novas imagens para além das referentes
22				
23		Aquarela / Tinta-da-china		

III DESENVOLVIMENTO DE VALORES E ATITUDES (10%)	Composição e estruturação: ocupação de página, enquadra- mento e processo de transferência (10%)																		
	Reinterpreta- ção e expressão gráfica (10%)																		
	Capacidade de definir, conduzir e avaliar o trabalho em termos objectivos, meios, processos e resultados (2,5%)																		
	Capacidade de iniciativa, participação e envolvimento no trabalho proposto (2,5%)																		
	Comporta- mento e assiduidade (5%)																		
TOTAL	100%																		

F - Fraco (0% - 19%); **NS** - Não Satisfaz (20% - 49%); **S** - Satisfaz (50% - 69%); **SB** - Satisfaz Bem (70% - 89%); **EX** - Excelente (90% - 100%).

	desenhos e imagens (2%)																		
	Valorização estética e consciência diacrónica do desenho assente no conhecimento de obras relevantes (2%)																		
	Comportamento e assiduidade (2%)																		
TOTAL																			

F – Fraco (0% - 19%); **NS** – Não Satisfaz (20% - 49%); **S** – Satisfaz (50% - 69%); **SB** – Satisfaz Bem (70% - 89%); **EX** – Excelente (90% - 100%).



ESCOLA SECUNDÁRIA GABRIEL PEREIRA

Avaliação Qualitativa – 3º Período

Unidade Didáctica: Criar, reproduzir, reinterpretar...

DESENHO A 12º
2009/2010

Fichas de Trabalho

NÚMERO / NOME	Nº 2 -	Nº 3 -	Nº 4 -	Nº 5 -	Nº 6 -	Nº 8 -	Nº 9 -	Nº 10 -	Nº 11 -	Nº 13 -	Nº 14 -	Nº 15 -	Nº 16 -	Nº 17 -	Nº 18 -	Nº 20 -	Nº 21 -	Nº 23 -
FICHA DE TRABALHO Nº 1																		
FICHA DE TRABALHO Nº 2																		

F – Fraco (0% - 19%); **NS** – Não Satisfaz (20% - 49%); **S** – Satisfaz (50% - 69%); **SB** – Satisfaz Bem (70% - 89%); **EX** – Excelente (90% - 100%).



ESCOLA SECUNDÁRIA GABRIEL PEREIRA

Avaliação Quantitativa – 3º Período

Unidade Didáctica: Criar, reproduzir, reinterpretar...

DESENHO A 12ºI
2009/2010

Apresentação Oral

NÚMERO / NOME	Nº 2 -	Nº 3 -	Nº 4 -	Nº 5 -	Nº 6 -	Nº 8 -	Nº 9 -	Nº 10 -	Nº 11 -	Nº 13 -	Nº 14 -	Nº 15 -	Nº 16 -	Nº 17 -	Nº 18 -	Nº 20 -	Nº 21 -	Nº 23 -
Capacidade de expressão e argumentação (25%)																		
Capacidade de justificação e defesa do projecto (25%)																		
Capacidade de definição dos processos e resultados obtidos (25%)																		
Capacidade de auto-avaliação crítica (25%)																		
Capacidade de hétero-avaliação crítica (Avaliação Qualitativa)																		
TOTAL (100%)																		

F - Fraco (0% - 19%); NS - Não Satisfaz (20% - 49%); S - Satisfaz (50% - 69%); SB - Satisfaz Bem (70% - 89%); EX - Excelente (90% - 100%).



ESCOLA SECUNDÁRIA GABRIEL PEREIRA

Avaliação Quantitativa – 3º Período

Unidade Didáctica: Criar, reproduzir, reinterpretar...

DESENHO A 12º
2009/2010

Nota Final

NÚMERO / NOME	Nº 2 -	Nº 3 -	Nº 4 -	Nº 5 -	Nº 6 -	Nº 8 -	Nº 9 -	Nº 10 -	Nº 11 -	Nº 13 -	Nº 14 -	Nº 15 -	Nº 16 -	Nº 17 -	Nº 18 -	Nº 20 -	Nº 21 -	Nº 23 -
EXERCICIO Nº1 – Reprodução (40%)																		
FICHA DE TRABALHO Nº 1 (5%)																		
EXERCICIO Nº2 – Reinterpretação (45)																		
FICHA DE TRABALHO Nº 2 (5%)																		
APRESENTAÇÃO ORAL (5%)																		
TOTAL (100%)																		
AUTO-AVALIAÇÃO																		

F - Fraco (0% - 19%); **NS** - Não Satisfaz (20% - 49%); **S** - Satisfaz (50% - 69%); **SB** - Satisfaz Bem (70% - 89%); **EX** - Excelente (90% - 100%).

Anexo Nº 2
Documentação Visual

Agrupamento Nº2 de Évora
Escola Básica Integrada André de Resende

2009/2010



Fig. 1 - Preparação dos suportes



Fig. 2 - Transferência da imagem



Fig. 3 - Transferência da imagem



Fig. 4 - Preparação dos materiais



Fig. 5 - Pintura em acrílico



Fig. 6 - Pintura em acrílico



Fig. 7 - Processo de Montagem



Fig. 8 - Reação da Comunidade Escolar

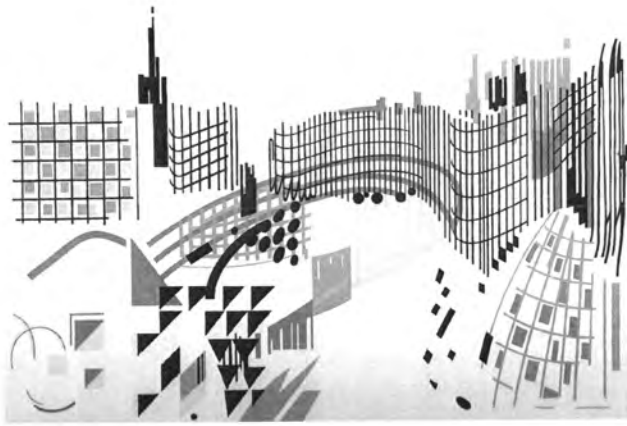


Fig. 9 – Nadir Afonso, *Leipzig*



Fig. 10 – Reinterpretação, *Cidade Colorida*



Fig. 11 – João Vieira, *Quatro Estações*



Fig. 12 – Reinterpretação, *Estações em Quatro*



Fig. 13 – Menez, *Duas Figuras Femininas*

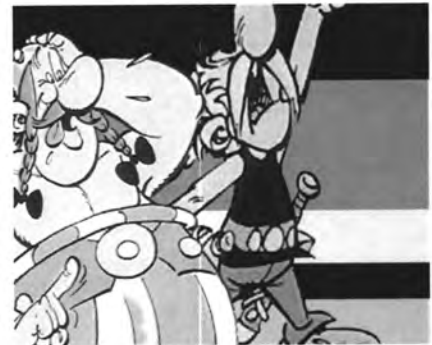


Fig. 14 – Reinterpretação, *Dois Camaradas Gauleses*



Fig. 15 – Eduardo Luiz, *Mort de Rembrandt*



Fig. 16 – Reinterpretação, *Les Sept Magnifiques de L'Alentejo*



Fig. 17 – Helena Almeida, *Pintura Habitada*



Fig. 18 – Vasco Fernandes, *S. Pedro*



Fig. 19 – Soares dos Reis, *O Desterrado*



Fig. 20 – Júlio Pomar, *O Tigre*



Fig. 21 – Vieira Portuense, *A Pintura*



Fig. 22 – Nuno Gonçalves, *Ecce Homo*

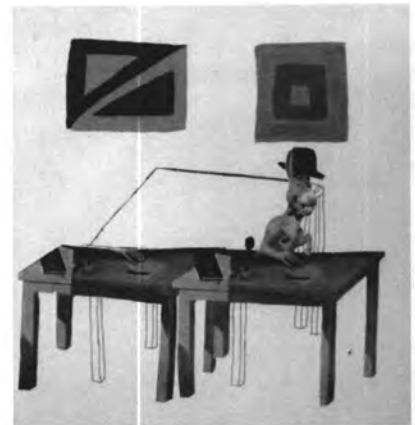


Fig. 23 – Almada Negreiros, *Retrato de Fernando Pessoa*



Fig. 24 – Joana Vascocelos, *Dorathy*



Fig. 25 - Partida do aeroporto de Lisboa/Istambul



Fig. 26 - Estádio "Anadoluttisari"



Fig. 27 - Actuação "Regadinho" no "Anadoluttisari"



Fig. 28 - Actuação "Regadinho" no Centro Comercial "Cevahir Alisueris Merhezi"



Fig. 29 - Actuação "A Gaiivota" no Centro Comercial "Cevahir Alisueris Merhezi"



Fig. 30 - Actuação "Canção do Mar" no Centro Comercial "Cevahir Alisueris Merhezi"



Fig. 31 - Passeio pela Escola-sede "Beykoz Doga"



Fig. 32 - Passeio pelo jardim "Çamlıca",



Fig. 33 - Clube de Artes



Fig. 34 - Início da construção da peça tridimensional sensorial



Fig. 35 - Construção da peça tridimensional sensorial



Fig. 36 - Construção da peça tridimensional sensorial



Fig. 37 - Construção da peça tridimensional sensorial



Fig. 38 - Construção da peça tridimensional sensorial



Fig. 39 - Construção da peça tridimensional sensorial



Fig. 40 - Exposição da peça tridimensional sensorial na DREA



Fig. 41 – Realização de recortes e colagens



Fig. 42 – Realização de recortes e colagens



Fig. 43 – Realização de recortes e colagens



Fig. 44 – Realização de recortes e colagens



Fig. 45 – Proposta de Logótipo 1 "O Sentir dos Sentidos"



Fig. 46 – Propostas de Logótipo 2 "O Sentir dos Sentidos"



Fig. 47 – Proposta de Logótipo 1 "O Sentir dos Sentidos"



Fig. 48 – Proposta de Logótipo 1 "O Sentir dos Sentidos"



Fig. 49 – Técnica do marmoriado

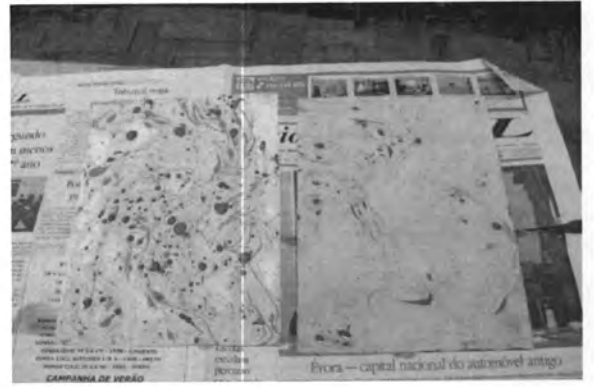


Fig. 50 – Técnica do marmoriado



Fig. 51 – Técnica do marmoriado



Fig. 52 – Técnica do marmoriado



Fig. 53 – Realização dos cartões de Natal



Fig. 54 – Realização dos cartões de Natal



Fig. 55 – Cartões de Natal distribuídos pela Escola



Fig. 56 – Cartões de Natal distribuídos pela Escola



Fig. 57 – Preparação dos suportes

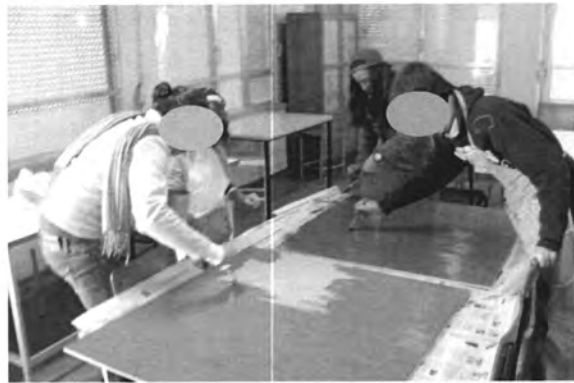


Fig. 58 – Preparação dos suportes



Fig. 59 – Preparação dos suportes



Fig. 60 – Preparação da pasta de papel



Fig. 61 – Preparação da pasta de papel



Fig. 62 – Aplicação da pasta de papel



Fig. 63 – Pintura em acrílico



Fig. 64 – (Reprodução) Andy Warhol, *Marilyn Monroe*



Fig. 65 - Colagem de massas comestíveis



Fig. 66 - Pintura de massas comestíveis



Fig. 67 - Pintura em acrílico

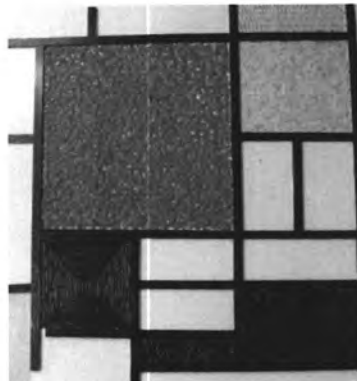


Fig. 68 - (Reprodução) Piet Mondrian, *Composition with red, yellow, blue and black*



Fig. 69 - Projecção da imagem



Fig. 70 - Colagem de lãs e linhas



Fig. 71 - Colagem de areia



Fig. 72 - (Reprodução) Edvard Munch, *O Grito*



Fig. 73 - "O Sentir dos Sentidos", semana dos Direitos da Criança



Fig. 74 - Desenrolar da actividade/jogo



Fig. 75 - Desenrolar da actividade/jogo



Fig. 76 - Desenrolar da actividade/jogo



Fig. 77 - Desenrolar da actividade/jogo



Fig. 78 - Desenrolar da actividade/jogo



Fig. 79 - Conversa com os alunos sobre a problemática da cegueira



Fig. 80 - Entrega dos certificados de participação e dos brindes



Fig. 81 – Actuação “Last Christmans”



Fig. 82 – Actuação “Last Christmans”



Fig. 83 – Actuação “Eu Sei”



Fig. 84 – Actuação “Noite Feliz”



Fig. 85 – Museu Municipal de Fotografia de João



Fig. 86 – Castelo de Elvas



Fig. 87 – Museu de Arte Contemporânea (explicação da actividade)



Fig. 88 – Museu de Arte Contemporânea (visita à exposição)



Fig. 89 – Museu de Évora (caminho de Santiago)



Fig. 90 – Museu de Évora (esboço inicial)



Fig. 91 – Museu de Évora (pintura em azulejo)

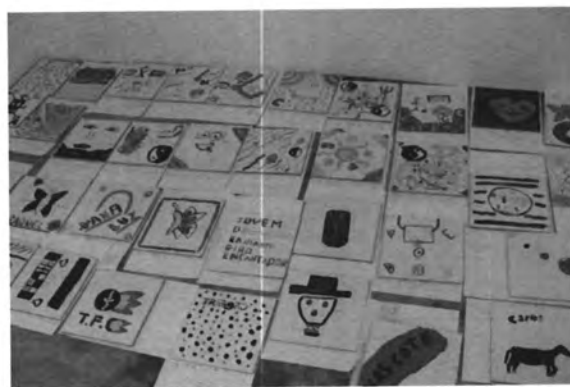


Fig. 92 – Museu de Évora (produtos finais)



Fig. 93 – Fórum Eugénio de Almeida (esboço inicial)



Fig. 94 – Fórum Eugénio de Almeida (esboço inicial)



Fig. 95 – Fórum Eugénio de Almeida (lápis de aguarela)



Fig. 96 – Fórum Eugénio de Almeida (produto final)

Seminário

Caminhos a Percorrer... no Sentir de uma Escola

Necessidades Educativas Especiais

17 de Março de 2010
Direção Regional de Educação do Alentejo - Fátima
18 horas



Fig. 97 – Cartaz Seminário “Caminhos a Percorrer No Sentir de uma Escola”



Fig. 98 – Exposição



Fig. 99 – Leitura do poema “Os Meninos de Todas as Cores” de Ducla Soares



Fig. 100 – Abertura do painel



Fig. 101 – Oradores/Comunicadores



Fig. 102 – Intérprete de Língua Gestual Portuguesa



Fig. 103 – Público/Assistência



Fig. 104 – Entrega dos presentes

Anexo Nº 2
Documentação Visual

Escola Secundária Gabriel Pereira

2009/2010

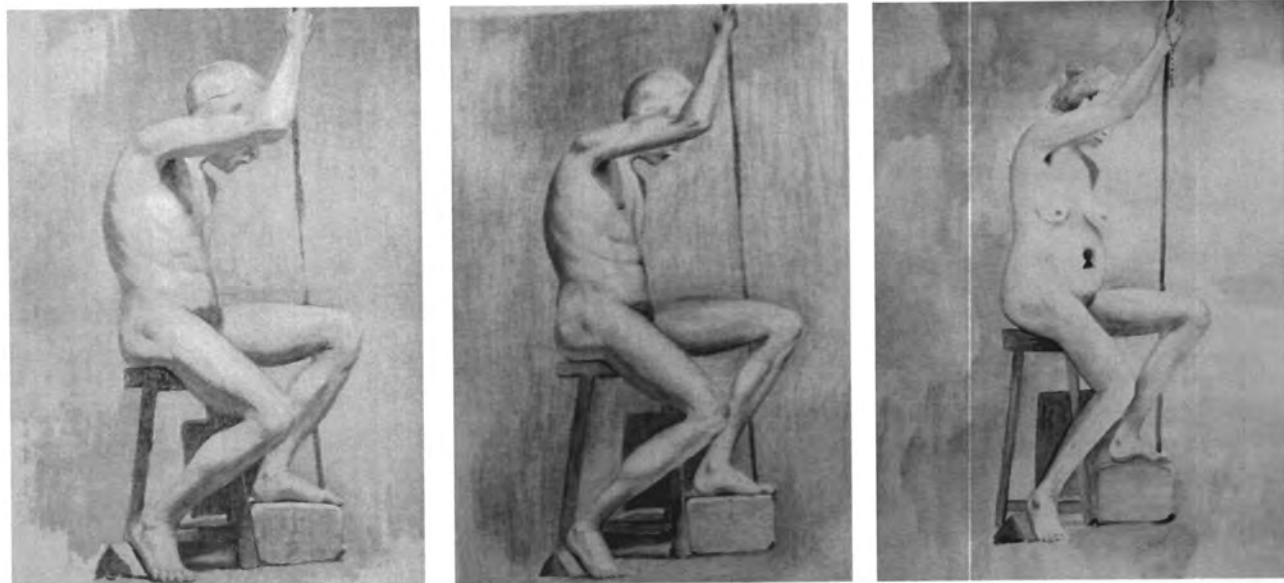


Fig. 105 – Picasso, *Estudo Académico* - Reprodução a sépia - Reinterpretação: Problemática: Aborto
Objecto: Chave



Fig. 106– Picasso, *A Leitura da Carta* - Reprodução a sanguínea - Reinterpretação: Problemática: Emigração
Objecto: Agulha

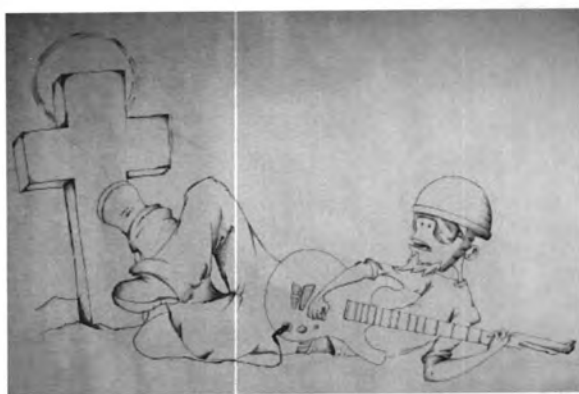


Fig. 107– Picasso, *O Velho* - Reprodução a tinta da china - Reinterpretação: Problemática: Conflitos Sociais



Fig. 108 – Picasso, *O Guloso* - Reprodução a lápis de cor - Reinterpretação: Problemática: Discriminação Social
Objecto: B. I.



Fig. 109 – Picasso, *Os Dois* - Reprodução a tinta da china - Reinterpretação: Problemática: Toxicodependência
Saltimbancos
Objecto: preservativo



Fig. 110 – Picasso, *O Velho Judeu* - Reprodução a lápis de cor - Reinterpretação: Problemática: Política
Objecto: Relógio



Fig. 111 – Montagem da Exposição final de ano



Fig. 112– Montagem da Exposição final de ano



Fig. 113 – Montagem da Exposição final de ano



Fig. 114 – Montagem da Exposição final de ano



Fig. 115 – Exposição final de ano



Fig. 116 – Exposição final de ano



Fig. 117 – Exposição final de ano



Fig. 118 – Exposição final de ano



Fig. 119 - Construção dos cenários

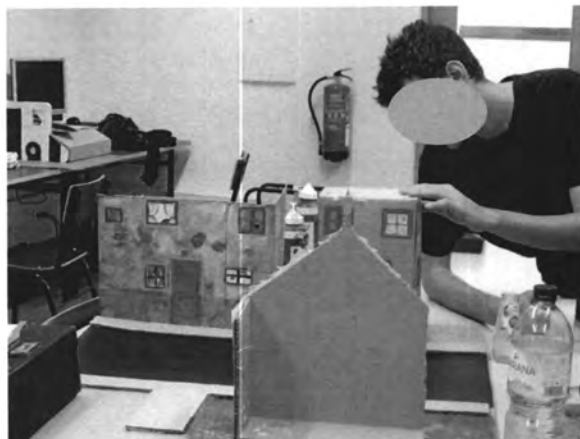


Fig. 120 - Construção dos cenários



Fig. 121 - Construção dos cenários



Fig. 122 - Construção dos cenários



Fig. 123 - Produção dos filmes



Fig. 124 - Produção dos filmes



Fig. 125 - Produção dos filmes



Fig. 126 - Produção dos filmes

