

UNIVERSIDADE DE LISBOA



RELATÓRIO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

**INTERVENÇÃO NO ESPAÇO SALA DE AULA: UMA APRENDIZAGEM CRIATIVA
ATRAVÉS DO AUTO-RETRATO**

Maria Ana Ávila Simões

MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS

2010

UNIVERSIDADE DE LISBOA



RELATÓRIO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

**INTERVENÇÃO NO ESPAÇO SALA DE AULA: UMA APRENDIZAGEM CRIATIVA
ATRAVÉS DO AUTO-RETRATO**

Maria Ana Ávila Simões

MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS

Orientadora: Professora Sara Bahia

Co-orientadora: Professora Virgínia Fróis

2010

AGRADECIMENTOS

Um projecto de Iniciação à Prática Profissional IV constituiu uma experiência de grande envolvimento não só profissional, mas sobretudo pessoal. Este foi influenciado por um vasto conjunto de pessoas que contribuíram, uns de uma forma mais profissional e técnica e outros claramente a nível pessoal.

Agradeço à Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa por todos os ensinamentos a diversos níveis ao longo destes anos, bem como dar a oportunidade de profissionalização na área de ensino de Artes Visuais.

Não querendo ser demasiado extensiva quero começar por agradecer à minha orientadora Professora Sara Bahia, pelo seu assíduo e imprescindível apoio, a sua simpatia e rigor científico que muito me ajudou a desenvolver este trabalho. À co-orientadora Professora Virgínia Fróis pelo seu auxílio a nível da Didáctica de Artes Visuais e o incentivo às novas ideias.

A prática de ensino supervisionada não teria sido possível sem o apoio da Escola Secundária Marquês de Pombal, bem como disponibilidade profissional da Direcção, nomeadamente da extrema boa vontade e simpatia da Professora Vivina Miranda e sobretudo pela competência e interesse do Professor Cooperante Rogério Moutarda,

Um grande obrigado para a minha amiga e colega Andreia Pereira, cuja a boa vontade e auxílio foi precioso, desde o início da escrita deste relatório, passando pelo apoio da minha actividade enquanto professora.

À minha “mentora” Professora Adelaide Alves, que tive a honra de a conhecer já há algum tempo, onde partilhamos ideias que muito me foram úteis para a minha vida profissional, onde houve sempre uma grande empatia.

Agradeço aos padrinhos Sr. Carlos Neves e à Dona Fátima, da forma como sempre me apoiaram ao longo destes últimos anos bem como pela sua amizade.

Uma palavra de apreço a todos os amigos que incansavelmente me apoiaram ao longo deste trabalho, dando a sua disponibilidade profissional e essencialmente pessoal, com toda a amizade e incentivo.

Finalmente, mas certamente o mais importante agradecimento vai para à minha família, que me apoiou incansavelmente em todos os sentidos, em todas as etapas.

E a todos, que de uma forma ou de outra, foram importantes para que este trabalho se realizasse vai uma palavra de reconhecido agradecimento.

RELATÓRIO DA PRÁTICA DE ENSINO IV

RESUMO:

Autor: Maria Ana Ávila Simões

Este relatório tem como objectivo descrever e analisar criticamente a Iniciação à Prática Profissional IV da disciplina de educação visual desenvolvida na Escola Secundária Marquês de Pombal durante sete meses e no âmbito da Prática de Ensino supervisionada.

Após uma breve fundamentação teórica, descrição da instituição de acolhimento e dos alunos que a frequentam, desenvolve-se uma análise mais alargada das estratégias e do projecto desenvolvido na sala de aula, bem como uma reflexão crítica das escolhas adoptadas. A temática da utilização de uma aprendizagem criativa através do auto-retrato como factor de motivação para a aprendizagem de educação visual originou um pequeno estudo que tem por objectivo, através da descrição de algumas das experiências vivenciadas, demonstrar a valiosa utilidade desta ferramenta no ensino - aprendizagem de educação visual.

PALAVRAS-CHAVE: processos de ensino – aprendizagem criativa, reflexão crítica, estratégias de aprendizagem, auto-retrato

SUPERVISED PRACTICE REPORT

ABSTRACT:

Author: Maria Ana Ávila Simões

This report aims to describe and critically examine the initiation of professional practice of visual education teaching, developed in Marquês de Pombal High School during seven months and under supervised Teaching Practice.

After a brief theoretical background, a description of the host institution, and of the students who attended the class, the report develops an encompassing analysis of the project and strategies developed in the classroom as well as a critical reflection of the decisions adopted. The main subject was the use of creative learning through self-portrait as a promoter of motivation for learning visual education. This approach generated a study that aims, through the experiences description, the demonstration of this valuable tool in the teaching and learning of visual education.

KEY WORDS: teaching - creative learning, critical thinking, learning strategies, self-portrait

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	7
1.1. Objectivos	7
1.2. Estrutura do relatório	8
1.3. Uma escolha pessoal	9
2. PROCESSOS ENVOLVIDOS NA APRENDIZAGEM DE EDUCAÇÃO DE VISUAL	10
2. 1. Motivação	10
2.1.1. Abordagens teóricas à Motivação	11
2.1.2. Motivação e as comunidades de aprendizagem	11
2.1.3. Comportamentalismo <i>versus</i> Cognitivismo Construtivista	12
2.1.4. Teoria da Modelagem ou Aprendizagem Social	13
2.1.5. Teorias Cognitivistas	13
2.1.6. Teorias da Motivação Extrínseca	14
2.1.7. Teoria Relacional de Nuttin	15
2.1.8. Teoria Atribucional da Motivação	15
2.2. Desenvolvimento cognitivo	17
2.2.1. A perspectiva do desenvolvimento cognitivo segundo Piaget.....	17
2.3. Criatividade	21
2.3.1. Desenvolvimento da Criatividade	22
2.3.1.1. Estratégias para Desenvolver a Criatividade	23
I. Os Pré-requisitos	23
II. Técnicas Básicas de aprendizagem	23
III. Dicas para o ensino	25
IV. Evitar bloqueios	25
V. Adicionar técnicas complexas	26
VI. Utilizar papéis-modelo	27

VII. Explorar o ambiente	27
VIII. Visar a perspectiva a longo prazo	28
2.4. Currículo	29
2.4.1. O conceito de currículo	29
2.4.2. Currículo e competências	30
2.4.3. Currículos diferenciados	31
2.4.4. O currículo na organização escolar	31
2.4.5. A construção do currículo	32
2.4.6. Os conceitos de currículo e de programa	33
2.5. Avaliação	34
3. ANÁLISE DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO VISUAL DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO	38
3.1. Dimensões das Competências a desenvolver	38
3.1.1. Principais competências do aluno	39
3.1.2. Comunicação Visual	40
3.2 A importância da Educação Artística	43
3.2.1. Imaginação e Criatividade	43
3.2.2. Estímulo à Criatividade	43
4. METODOLOGIA E INTERVENÇÃO NO ESPAÇO DE SALA AULA	45
4.1. O papel do Professor, do Aluno e da Escola	45
4.2. O Professor	45
4.2.1. O papel do professor na diversidade cultural e racial	46
4.3. Os alunos	47
4.4. Reconhecimento e construção de um espaço.....	47
4.5. Sala de Aula	49
4.5.1. Relação entre o ambiente da sala de aula e a motivação	50
4.5.2. Propriedades da sala de aula	51

4.5.3. Criação de ambiente produtivo	52
4.6. Projecto do Auto-Retrato	53
5. IDENTIFICAÇÃO GERAL DA ENTIDADE GERAL E DA TURMA DE ACOLHIMENTO	56
5.1. Descrição das Escola para a realização de IPP IV	56
5.1.1. Caracterização dos recursos físicos	56
5.1.2. Caracterização global da população da Escola	56
5.2. Caracterização da turma acompanhada	57
5.2.1. Análise crítica dos dados observados	58
5.3. Necessidade de adopção de diferentes estratégias	59
5.3.1. Estratégias para motivar os alunos	61
6. ANÁLISE E REFLEXÃO CRÍTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	63
6.1. Descrição das planificações	64
6.1.1. Início para a planificação	64
6.2. As estratégias e os conteúdos	65
1. Avaliação Diagnóstica	68
2. Desenho	69
2.1 Educação e arte	69
2.2. Desenho a pares	70
2.3 Auto-Retrato	71
2.4. Desenho contínuo	72
2.4.1. Pensar, desenhar e estruturar	72
3. Máscaras de Gesso	73
4. Modelação em barro	75
5. Actividade no Museu de Etnologia	76
6. Projecto final do Auto-Retrato	77

6.3. Avaliação das aprendizagens no geral	81
6.4. Avaliação das produções plásticas	82
7. CONCLUSÕES	85
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
9. ANEXOS	93
Anexo 1: Planificações do programa de Educação Visual	94
Anexo 2: Planificação de Actividades	97
Anexo 3: Sumários das aulas.....	99
Anexo 4: Avaliação diagnóstica da turma.....	101
Anexo 5: Ficha aluno e a avaliação individual.....	102
Anexo 6: Folha de Registo dos alunos	103
Anexo 7: Registo diário das aulas	104
Anexo 8: Avaliação final dos projectos do auto-retrato	105
Anexo 9: Exercício escrito do auto-retrato.....	106
Anexo 10: Questionário I	107
Anexo 11: Questionário II.....	108
Anexo 12: Algumas respostas dos alunos ao questionário II.....	111
Anexo 13: Apresentação teórica sobre os retratos e auto-retratos	112
Anexo 14: Apresentação sobre diferentes obras de escultura	114
Anexo 15: Apresentação do procedimento do projecto final do auto-retrato.....	115
Anexo 16: Prova diagnóstica	116
Anexo 17: Desenhos: Auto-Retrato retratos dos alunos	117
Anexo 18: Desenho linha e arame.....	118
Anexo 19: Máscaras de Gesso.....	120
Anexo 20: Estudos de barro	121
Anexo 21: Desenhos da Vista de Estudo	122
Anexo 22: Modelação em Pasta de Papel.....	123
Anexo 23: Desenho e Pintura do Auto:retrato.....	124
Anexo 24: Projecto final Auto-retrato.....	125
Anexo 25: Sala de Aula.....	127

ÍNDICE DE IMAGENS

Fig. 1 – A motivação na aula de Educação Visual	61
Fig. 2 - Exposição dos trabalhos e referências artísticas	66
Fig. 3 – Prova Diagnóstica	68
Fig. 4 – Desenho Anatómico: Retrato do colega	70
Fig. 5 – Desenho Anatómico: Auto-retrato do aluno.....	71
Fig. 6 – Desenho Contínuo em diferentes tempos e registos	72
Fig. 7 – Trabalho do aluno em arame	73
Fig. 8 – Trabalho das máscaras de gesso	74
Fig. 9 – Modelação em barro	76
Fig. 10 – Projecto do auto-retrato: Revestimento em papel	78
Fig. 11 – O dinamismo da aula de Educação Visual	79
Fig. 12 – Aluna a trabalhar no projecto do auto-retrato.....	80
Fig. 13 - Trabalho dos alunos no projecto do auto-retrato	81

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. INTRODUÇÃO

1.1. Objectivos

O facto da *sala de aula* ser um espaço determinante para a afirmação e formação do indivíduo (Santrock, 1976), levou-nos a reflectir sobre o tipo de trabalho que devia desenvolver para melhor cativar e motivar os alunos, de forma a criar um ambiente mais agradável e produtivo.

O problema de base consistiu em criar um projecto que, incentivando a motivação dos alunos, promovesse e proporcionasse uma experiência criativa.

A questão a que procurámos responder foi: até que ponto a intervenção no espaço *sala de aula* influencia a motivação, a cooperação e a criatividade dos alunos?

O objectivo do presente trabalho é conceber uma intervenção que permita promover a criatividade no espaço da sala de aula, pelo que a metodologia escolhida procurou especificar os passos desta intervenção, bem como avaliar a sua eficácia no âmbito das Artes Plásticas.

Tomando como ponto de partida um exercício de Auto-Retrato, procurámos que os alunos atingissem competências diversas no âmbito da disciplina de Educação Visual, sendo capazes de desenvolver diferentes exercícios com vista a relacionarem-se com as várias técnicas e procedimentos.

Neste contexto, o aluno deveria identificar e analisar criticamente o que estava à sua volta, agir plasticamente, promover o desenvolvimento do sentido estético, incentivar a participação activa e motivar a identificação de problemas e a criação de soluções - modos de estruturar o pensamento inerentes à intencionalidade da Educação Visual como educação do *olhar* e do *ver*.

Tais procedimentos permitir-lhe-ão desenvolver a consciência do “*eu*”, crescer e perceber a sua identidade através da expressão plástica e da relação possível que possa estabelecer com os outros e com o espaço envolvente (Woolfolk, 2006).

Num processo de ensino-aprendizagem mais aprazível e eficaz dentro do espaço *sala de aula*, as estratégias de ensino que se pretenderam colocar em prática foram no sentido de promover o interesse do aluno pela disciplina de Educação Visual. Assim, a gestão da heterogeneidade da turma, sempre em permanente partilha na sala de aula, o estímulo à interacção e o desenvolvimento da comunicação visual com a cooperação e a participação dos alunos em trabalhos colectivos e individuais, foram os temas mais desenvolvidos neste projecto.

O presente relatório apresenta-se como o produto de uma reflexão organizada e sistematizada das actividades que realizámos ao longo dos 15 blocos de 90 minutos, entre Setembro de 2009 e Março de 2010, na Escola Secundária Marquês de Pombal, em Lisboa, sob a cooperação do Professor Rogério Moutarda.

A avaliação foi realizada através de questionários, trabalhos individuais e de grupo, e da compreensão e avaliação da evolução na aquisição de competências teóricas e técnicas bem como da sua utilização na intervenção no espaço de aula.

Uma reflexão final deste trabalho, será feita tendo em conta os resultados apresentados, evidenciando os objectivos alcançados e as dificuldades encontradas.

1.2. Estrutura do relatório

Relativamente ao conteúdo, o relatório encontra-se organizado em sete capítulos.

No primeiro capítulo inventariámos os motivos que estiveram na base das nossas escolhas académicas: perceber e incentivar a motivação, promover e proporcionar uma experiência criativa no *Espaço Sala de Aula*.

O segundo capítulo visa apresentar a fundamentação e referenciais teóricos, referindo os principais modelos sobre a motivação, criatividade, currículo e avaliação.

O terceiro capítulo constitui-se uma análise e reflexão das orientações da Educação Artística, mais concretamente, do programa de Educação Visual do 3º Ciclo do Ensino Básico.

No quarto capítulo reflecte-se sobre a missão da escola, do professor e do aluno, com especial atenção para o ensino artístico, percebendo os diferentes papéis que cada um dos agentes deverá desempenhar dentro do contexto do espaço *sala de aula*, abordando o projecto do auto-retrato.

O quinto capítulo centra-se na análise da instituição de acolhimento e na caracterização da turma do 8º ano do 3º Ciclo que acompanhámos, explicitando as diferentes estratégias de motivação adoptadas.

No capítulo sexto apresentam-se a análise e reflexão crítica da prática pedagógica, a descrição das planificações e do seu processo de implementação (instrumentos e procedimentos) e as formas de avaliação.

Por último, no capítulo sétimo, desenvolvem-se as conclusões e as implicações pedagógicas potenciadas por este projecto.

A escolha dos anexos seleccionados contribui para melhor ilustrar algumas das descrições e das referências que vão sendo feitas ao longo de todo o trabalho.

1.3. Uma escolha pessoal

Enquanto professora, ligada essencialmente aos aspectos visuais, tornou-se pertinente relacionar a motivação pessoal do aluno com o espaço escolar, com base na convicção de que a forma como os alunos vivenciam o espaço de aprendizagem será um factor determinante para a sua motivação.

Sendo a escola um local privilegiado de ensino, deverá servir de exemplo de aprendizagem estética, mais de acordo com as actuais realidades visuais, logo, menos “monótona”.

Desde do início do ano lectivo que nos empenhámos em prever, programar e executar as actividades a que nos propusemos durante o período de prática pedagógica.

No decorrer do ano, foram surgindo mais ideias enquanto outras foram sendo relegadas para segundo plano, por motivos que se prenderam quer com o cumprimento do planeamento proposto, quer com dificuldades de exequibilidade.

Neste sentido, a presença dos orientadores que conosco desenvolveram o trabalho de orientação e apreciação crítica, tornou-se fundamental para o correcto desenvolvimento do nosso trabalho, constituindo-se uma fonte de aprendizagem baseada na interrogação constante sobre a nossa prática de ensino e formas de melhoramento da relação entre ensino e aprendizagem.

É ainda importante realçar que, durante todo este período de Iniciação à Prática Profissional IV, a partilha de experiências feita com o Professor Cooperante e colegas, demonstrou ser uma ajuda fundamental na forma de perspectivar o nosso trabalho numa perspectiva mais diversificada, alcançando resultados que, sozinha, seriam mais difíceis de alcançar.

A prática pedagógica foi uma experiência fundamental, permitindo-me estabelecer um contacto real com a escola e perceber melhor o seu funcionamento enquanto instituição. Esta experiência revela-se essencial para quem pretende desenvolver carreira docente, constituindo-se uma forma privilegiada de entrada no mundo do ensino, com o apoio e a orientação que são fundamentais para quem deseja transmitir o seu conhecimento, contribuindo para a formação numa área determinada.

2. PROCESSOS ENVOLVIDOS NA APRENDIZAGEM DE EDUCAÇÃO DE VISUAL

A implementação do programa de Educação Visual do 3º Ciclo do Ensino Básico baseia-se, em particular, na construção de três eixos estruturantes: fruição-contemplação, produção-criação, reflexão-interpretação. Com base nestas directrizes, assumimos que uma sala de aula depende de três factores fundamentais: a motivação, a criatividade e desenvolvimento cognitivo. Apresentam-se os referenciais Teóricos que sustentam cada um destes conceitos e em seguida mostra-se o modo como estes referenciais se conjugam num currículo articulado e na avaliação das aprendizagens.

2. 1. Motivação

Actualmente, assiste-se a uma profunda transformação na formação de docentes que diz respeito, nomeadamente, à valorização da componente pedagógica do ensino (Hargreaves, 1998). Neste sentido, os métodos vigentes tendem a encarar o professor como um agente que motiva os alunos para a aprendizagem e lhes faculta os métodos para que esta se concretize, não se limitando ao papel de mero transmissor de conhecimentos curriculares.

Para poder levar a cabo uma prática docente eficaz, é necessária uma predisposição à actualização e à mudança, bem como possuir capacidades para intervir produtivamente na escola, através de um posicionamento crítico e esclarecido sobre o sistema educativo.

Assim, consideramos oportuno o aprofundamento da temática sobre a motivação dos alunos, uma vez que, por maior que seja o profissionalismo e competência do professor, se os alunos não forem motivados para a aprendizagem dificilmente terão um desempenho eficaz.

Na primeira parte desta investigação, centrada no tema da motivação, tornou-se importante consultar e aprofundar as teorias e os autores que se têm vindo a debruçar sobre o tema. Desta forma, o estudo da bibliografia consultada permitiu-nos concluir que não existe uma teoria geral da motivação, mas sim um conjunto de abordagens que se centram em determinados aspectos do comportamento e que privilegiam diferentemente variáveis e processos na explicação do comportamento motivado.

2.1.1. Abordagens teóricas à Motivação

A motivação é definida como um conjunto de processos que estimulam o nosso comportamento. Pintrich (2003) define que *motivação* é aquilo que nos faz agir e observou que esta palavra provém do verbo latino *movere*.

No início do século XX surgiram a Teoria do Reforço e a Teoria Comportamental que dominaram o pensamento sobre a motivação. Esta nova abordagem desenvolveu-se a partir da observação de determinados acontecimentos externos que, sequencialmente, encaminhavam a acontecimentos internos, dentro da sala de aula. Daí a importância dos reforços negativos e positivos (Skinner, 1965) nesta área.

Em parte, como reacção à Teoria do Reforço, a Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow (1908-1970), surge nos anos cinquenta no século XX e defende que os indivíduos são motivados a agir para satisfazer necessidades básicas (necessidades inatas e pressões intrínsecas) e de nível mais elevado. Existem muitas variantes desta teoria, três das quais se apresentam como de maior relevância para os professores.

Segundo Maslow as pessoas têm uma hierarquia de necessidades e esforçam-se para satisfazê-la. Esta hierarquia está dividida em sete níveis de necessidades sendo o nível inferior referente às necessidades de satisfação básica (alimentação, segurança, pertença e amor).

A necessidade de crescimento enquanto ser humano encontra-se num nível superior que está relacionado com a consciência de si mesmo, ao viver de acordo com a sua sabedoria e actualização pessoal.

Em relação ao contexto escolar, o desejo de agirmos e atingirmos bons resultados para alcançar o sucesso e as competências previstas, é chamado de *motivação para o desempenho*.

2.1.2. Motivação e as comunidades de aprendizagem

A motivação dos alunos tornou-se, hoje, um problema quotidiano, estando este no centro, de uma série de vectores relacionados com o conhecimento e com a aprendizagem, em redor do qual tudo parece girar.

O aluno deixou de ter um papel passivo, tornando-se co-autor do seu próprio modelo de aprendizagem, levando uma série de autores a questionarem-se sobre que modelos poderão ser empregues para tentar vencer a distância que parece caracterizar a relação dos alunos com a escola.

Várias abordagens têm sido tentadas ao nível da Didáctica, do Desenvolvimento Curricular, da Psicologia e Sociologia, com vista à melhor compreensão de um fenómeno que parece preocupar pais, pedagogos e alunos.

Tomando como convicção que "as pessoas aprendem mais quando se esforçam mais" (Sprintall & Sprintall, 1993: 503), a motivação parece-nos um elemento crucial na aprendizagem.

2.1.3. Comportamentalismo *versus* Cognitivismo Construtivista

Curiosamente, "motivação" não é um termo ou conceito que encontremos facilmente nos escritos publicados, desde os anos trinta, por dois dos psicólogos mais influentes na pedagogia ocidental da segunda metade do século XX: Skinner (1904-1990) e Piaget (1896-1980).

Skinner (1965), na sequência das investigações realizadas nas duas primeiras décadas do século, no domínio dos reflexos e condutas (Pavlov, Watson, Thorndikem), realiza uma série de experiências com animais, mediante as quais, ao condicionamento dos reflexos de Pavlov (condicionamento que passou a ser conhecido por "clássico" ou "primário") acrescentou um novo e mais complexo tipo de condicionamento, designado por condicionamento "operante" ou "instrumental".

Skinner conseguiu comprovar diversas condutas, das simples às mais complexas, implicando-as numa sequência de actos parcelares, cada um deles devidamente reforçado. Neste sentido, o chamado "ensino programado", iniciado nos anos cinquenta, foi a mais importante aplicação pedagógica do condicionamento operante de Skinner.

O objecto paradigmático da Psicologia apresenta-se sob a forma de estimulações externas e os seus desempenhos. Toda a interioridade, expressa por palavras como "interesse", "consciência" ou "introspecção" é colocada entre parêntesis e o organismo é equiparado a uma "caixa preta" condicionada por estímulos (inputs) da qual saem respostas (outputs). Ensinar é *"moldar comportamentos quase como o escultor molda a argila"* (Skinner, 1965: 96).

Skinner, pelo contrário, numa postura estritamente positivista, ignora ostensivamente os processos no interior do sujeito, circunscrevendo-se à materialidade, visibilidade, estímulos e condutas, concebendo a aprendizagem como adestramento rigorosamente programado do exterior e accionado por reforços. "Reforços" e não "recompensas", porque estas só o são se sentidas como tal por quem as recebe. E esse sentir é algo de que Skinner se abstrai por sistema.

Como a seguir se verá, algumas das investigações que tiveram como objecto específico a motivação, conduziram a teorias próximas ou integráveis na corrente comportamentalista; outras são predominantemente ou claramente cognitivistas.

2.1.4. Teoria da Modelagem ou Aprendizagem Social

Bandura (1963) estudou, nos anos 60 e 70, os efeitos na aprendizagem da imitação de modelos comportamentais, imitação que designa por "modelagem" .

Verifica como as crianças, brincando, imitam as condutas observadas nos adultos e como desta forma vão adquirindo as competências necessárias para o seu desenvolvimento e acção.

O investigador conclui através das suas experiências que a modelagem por imitação de comportamentos, tem um papel relevante na formação do indivíduo, podendo essa modelagem fazer-se mesmo quando as respostas imitativas não estão a ser directamente reforçadas.

O facto de as condutas imitadas serem, por si só, reforçadas, pode substituir o reforço directo. A um tal tipo de reforço chama Bandura "reforço vicariante"¹, havendo neste caso uma conjugação de reforço e de modelagem altamente positiva em termos de aprendizagem e de modificação de comportamentos (Bandura, 1986).

A motivação produz não só maior rendimento e melhor aprendizagem, mas também mais confiança em si próprio e maior satisfação no trabalho. Deverá por isso ser valorizada nos contextos escolares não apenas como meio, mas também como fim em si mesma (Bandura,1977).

2.1.5. Teorias Cognitivistas

Teorias “Expectativa x Valor”

A partir dos anos cinquenta desenvolveram-se teorias da motivação que não pretenderam ser generalistas, mas sim estudar a motivação enquanto motivação para a realização.

David McClelland (1987), Atkinson (1983) são os primeiros a analisar a motivação para a realização, que relacionam com a necessidade especificamente humana, de alcançar altos níveis de excelência, ou seja, com a tendência do sujeito para lutar pelo sucesso.

¹Vide Bandura, Ross e Ross (1963), pp. 66 a 110

Este tipo de motivação não se reduz ao desejo de sucesso, num sentido competitivo, decorre da satisfação intrínseca que o sucesso proporciona, independentemente de estímulos e recompensas exteriores ao sujeito. Nesta perspectiva, os afectos constituem-se como o motor do comportamento: os sujeitos motivados são aqueles que sentem orgulho e prazer face ao sucesso e vergonha perante o insucesso.

Enquanto que McClelland se debruça essencialmente sobre as relações entre motivação para a realização e a sua relevância no contexto das sociedades em crescimento económico de tipo capitalista, Atkinson estudou o termo em situações mais concretas, ou seja, em contextos laboratoriais e, o que no âmbito deste trabalho é mais relevante, em contextos escolares. Partindo desses estudos, Atkinson conclui que, a tendência para a acção de um sujeito, numa situação em que existam hipóteses quer de sucesso, quer de insucesso, depende da resolução do conflito entre duas tendências contrárias: a *tendência de aproximação* para alcançar o sucesso e a *tendência de evitamento* para escapar ao fracasso. Num indivíduo motivado, a primeira tendência será mais forte do que a segunda.

O valor atribuído ao sucesso/insucesso depende, por um lado, da avaliação das suas probabilidades (o valor repulsivo do insucesso é tanto maior quanto este seja menos provável, dada a facilidade da tarefa); por outro lado, depende também da avaliação do nível de dificuldade de uma tarefa (o valor atractivo do sucesso será maior em tarefas difíceis e, inversamente, o valor repulsivo do fracasso será maior em tarefas muito fáceis).

Os elementos cognitivos, nesta teoria, dizem respeito à construção de expectativas e à avaliação dos resultados por parte dos indivíduos. No entanto, os elementos afectivos são determinantes, visto que são sentimentos como o orgulho ou a vergonha que são antecipados cognitivamente e, assim, procurados ou evitados pelo sujeito.

A aplicação desta teoria no contexto escolar permitiu que se tirassem diversas conclusões. Verificou-se que os alunos mais motivados tendem a envolver-se em tarefas de dificuldade intermédia. Por outro lado, os alunos mais ansiosos fogem, geralmente, às tarefas de dificuldade intermédia. Nas tarefas fáceis, as probabilidades de fracasso serão menores e, portanto, a ansiedade é também menor; nas tarefas difíceis, a elevada probabilidade de fracasso torna-se menos vergonhosa.

2.1.6. Teorias da Motivação Extrínseca

Os psicólogos fazem distinção entre dois tipos de motivação: a intrínseca, que faz com que o indivíduo reaja de certa forma para a atingir uma realização pessoal; e a motivação extrínseca, em que o indivíduo só actua quando é influenciado por factores

externos (recompensas ou punições). Ambas são extremamente importantes na sala de aula.

Uma das questões muito debatidas, nos anos 70/80, no campo das teorias motivacionais, prende-se com as noções de motivação intrínseca e de motivação extrínseca, bem como com a relação estabelecida por estes dois tipos de motivação no contexto escolar.

Antecipando este debate e contribuindo para ele, o psicólogo Jerome Bruner desenvolve, desde os anos sessenta, nos E.U.A., uma "*teoria da instrução*"² de base cognitivo-estruturalista próxima do construtivismo de Piaget. Essa teoria apresenta quatro princípios fundamentais: motivação, estrutura, sequência e reforço.

2.1.7. Teoria Relacional de Nuttin

A teoria motivacional de Nuttin (1980) baseia-se numa concepção relacional da motivação, inserida numa teoria geral do comportamento.

Segundo este investigador, o processo comportamental pode ser dividido em três fases:

- A primeira fase diz respeito à construção de uma situação significativa. Nessa fase, os estímulos são registados e elaborados pelo sujeito e adquirem sentido.
- Na segunda fase, o sujeito constrói objectivos e planos ou projectos comportamentais que lhe permitam alterar as relações entre si próprio e a sua representação do mundo.
- A terceira fase corresponde à acção, à fase propriamente executiva do comportamento: o sujeito realiza o que tinha planeado, o que tinha projectado.

2.1.8. Teoria Atribucional da Motivação

A teoria atribucional da motivação, desenvolvida por Weiner (1972), pretende sistematizar as explicações que os sujeitos apresentam para os sucessos/insucessos alcançados. A acção humana é considerada como uma constante procura das explicações que permitem a um indivíduo compreender-se a si mesmo, às suas acções, ao seu meio e às relações entre si e esse meio.

² Vide Bruner, J. S. (1996). *Toward a Theory of Instruction*, Harvard: Harvard University Press, U.S. A.

Esta procura das causas a atribuir aos acontecimentos leva à formação de atribuições causais. Após obter um determinado resultado (sucesso ou insucesso), o indivíduo tenta perceber o porquê desse resultado e a interpretação que faz é uma atribuição causal: o sucesso/insucesso deve-se, por exemplo, ao esforço ou ausência de esforço, à sorte ou ao azar, à concentração ou ao cansaço. As causas que atribui a determinado resultado fornecem-lhe informações sobre si mesmo, que lhe permitirão dirigir as suas acções futuras.

Weiner (1972) destaca quatro causas, que considera como as mais frequentes e significativas para alcançar resultados de sucesso: a capacidade, o esforço, a dificuldade da tarefa e a sorte.

Relaciona estas causas com determinadas cognições (expectativa de sucesso, conceito de si próprio) e com emoções (vergonha, orgulho, esperança), identificando assim três principais dimensões causais: *locus* de causalidade; constância e controlabilidade. A cada uma das dimensões causais estão ligadas determinadas consequências cognitivas e afectivas, que influenciam o comportamento.

Ao *locus* de causalidade estão associados sentimentos de competência, auto-estima, confiança, orgulho e culpa ou vergonha. As atribuições internas, por parte de um sujeito, tornam-no mais vulnerável à avaliação dos resultados, quer estes sejam positivos, quer sejam negativos. As atribuições externas protegem-no, porque não o responsabilizam pelos sucessos ou insucessos.

Na sequência destas pesquisas, verificou-se que os indivíduos que atribuem os seus sucessos a factores internos e/ou estáveis, e os seus fracassos a factores instáveis e/ou externos, apresentam expectativas de sucesso mais elevadas.

No contexto escolar é importante que os alunos sejam levados a atribuir o seu sucesso a factores internos e estáveis, o que pode ser fomentado pelo professor, ao manifestar o reconhecimento do empenhamento e das qualidades do aluno.

Esta perspectiva é particularmente encorajadora para os próprios professores, na medida em que estes podem contribuir para modificar as percepções que os alunos têm de si mesmos.

2. 2. Desenvolvimento cognitivo

2.2.1. Características do adolescente no 3º Ciclo

A adolescência é uma etapa de descoberta na vida de todas as pessoas. É nela que a pessoa descobre a sua identidade e define a sua personalidade. Nesse processo, manifesta-se uma crise, na qual se reformulam os valores adquiridos na infância e se assimila uma nova estrutura mais madura.

A entrada na adolescência caracteriza-se por mudanças ao nível físico, cognitivo, emocional e social e traz consigo a procura pela independência e um desfasamento entre a segurança sentida pela criança e a autonomia adulta. Já não se é criança mas também ainda não se é, nem se quer ser, adulto.

A aquisição de uma estrutura operatória abstracta caracteriza-se pela formulação de hipóteses, pela planificação, pela sistematização e pela abstracção, definida como a representação mental de objectos ou acontecimentos que não possuem uma realidade concreta. Embora o adolescente seja capaz de pensar em termos abstractos sobre tudo, torna-se egocêntrico por se fascinar tanto com a sua pessoa enquanto objecto de reflexão e de compreensão (Bahia, 2010).

Uma forma de superar o egocentrismo, típico da adolescência, é a oportunidade de descentração através da assunção de diversos papéis, exposição a diferentes pontos de vista e surgimento de problemas que estimulem o raciocínio hipotético-dedutivo e imaginação: contacto com diferentes formas de olhar para temas da actualidade, o debate de ideias sem imposição de perspectivas e a consciência de valores éticos.

Por outro lado, o treino dos processos de monitorização e o controle dos processos cognitivos e metacognitivos também constituem uma área de intervenção educacional (Bahia, 2010).

2.2.2. A perspectiva do desenvolvimento cognitivo segundo Piaget

Segundo a perspectiva do desenvolvimento cognitivo, a partir de Piaget (1972), os aspectos sociais centram-se na aprendizagem pela descoberta e no apoio ao desenvolvimento dos interesses do aluno.

No âmbito da gestão da sala de aula, destaca-se a importância de um professor implementar as regras necessárias a um comportamento adequado no espaço lectivo. Se tivermos em linha de conta os estádios de desenvolvimento cognitivo – supondo que estamos a lidar com alunos do 3º ciclo e secundário – poderíamos dizer que a

implementação dessas regras passaria, primeiramente, pela apresentação explícita, clara e funcional dessas mesmas regras. A suposição acerca do nível escolar dos alunos tem em linha de conta aquela que é a realidade da maioria dos docentes, dado que é nestes graus de ensino que encontramos a grande parte da população escolar. Assim sendo, é razoável que, na implementação de regras, um professor esteja a lidar com jovens que se encontram numa fase de desenvolvimento cognitivo correspondente ao terceiro estágio desse mesmo desenvolvimento cognitivo, isto é, *estádio operatório concreto*.

O *estádio operatório concreto* surge no seguimento do estágio pré-operatório. A transição entre estes dois estádios caracteriza-se pela transformação na criança de uma condição sonhadora, em que os seus pensamentos são povoados de magia e fantasia, para uma condição em que a criança consegue compreender relações funcionais, porque o seu pensamento é capaz de ser específico e de testar problemas. Ao passar de estágio, a criança abandona o seu raciocínio mágico – pleno de fantasias e amigos imaginários – e torna-se altamente concreta, em que a sua capacidade de apreender e compreender o mundo passa a reger-se quase que exclusivamente pelas regras da lógica (Piaget, 1977).

Em suma, o pensamento operacional da criança desenvolve-se, passando esta a ser capaz de acções mentais reversíveis. Ao mesmo tempo, a criança vê diminuir o seu pensamento egocêntrico tornando-se mais apta a lidar com as especificidades do mundo exterior. É nesta linha de raciocínio que podemos enquadrar a necessidade do professor criar as possibilidades de expressão que potenciem no aluno o sentimento de que é ouvido e apreciado, o que se constitui como eixo estruturante do desenvolvimento.

A importância do professor manter motivados os alunos e criar um ambiente de aprendizagem positivo e produtivo encontra também a sua correspondência na teoria nos estádios do desenvolvimento cognitivo. Com efeito, alguns estudos demonstram que nem todos os indivíduos transitam naturalmente de um estágio para o outro. Esta noção contraria a concepção que o próprio Piaget apresentava do desenvolvimento humano, já que este sustentava que a transição de um estágio para o outro era meramente biológica, isto é, acontecia de modo natural ao longo do processo de maturação do indivíduo. Como exemplo, refira-se que existem estudos que demonstram que de facto é o desenvolvimento biológico que motiva a passagem entre estádios até ao indivíduo atingir o *estádio das operações concretas* (Renner et al., 1976). No entanto, existem outros estudos que sustentam que nem todos os indivíduos atingem o último estágio de desenvolvimento cognitivo, ou seja, o *estádio das operações formais*, mesmo já na idade adulta. Dados indicam que apenas 30% a 35% dos jovens em idade de frequência universitária atingem o estágio de desenvolvimento cognitivo das operações formais (Kuhn et al., 1977).

De acordo com Piaget, o processo de desenvolvimento cognitivo consiste na aprendizagem que o indivíduo efectua sobre o comportamento adequado perante o mundo. Esse comportamento é controlado através de organizações mentais – denominadas de esquemas – que o indivíduo utiliza para representar o mundo e designar as acções. Esta adaptação é motivada por uma base de maturação biológica que consiste em obter equilíbrio entre os esquemas acima mencionados e o meio ambiente.

Piaget sustentou a hipótese de que as crianças nascem com os referidos esquemas, os quais denominou “reflexos”.

Na maioria dos seres animais, são estes “reflexos” que controlam o comportamento ao longo da vida. Nos seres humanos, no entanto, à medida que a criança recorre a esses reflexos para se adaptar ao meio ambiente, verifica-se uma substituição dos reflexos pelos esquemas construídos.

Existem dois processos descritos por Piaget através dos quais os indivíduos efectuam a sua adaptação: a *assimilação* e a *acomodação*. Ambos são recorrentemente utilizados pelo indivíduo ao longo da vida, à medida que vai progredindo na sua adaptação ao meio ambiente, de forma cada vez mais complexa.

A *assimilação* é o processo pelo qual o indivíduo utiliza ou transforma o meio ambiente de modo a integra-lo em estruturas cognitivas já existentes. A *acomodação* é o processo pelo qual o indivíduo molda ou transforma as estruturas cognitivas de modo a aceitar algo provindo do meio ambiente.

Deste modo, torna-se da maior conveniência que os agentes educativos estejam conscientes do desenvolvimento e alternância entre estes dois processos ao longo do percurso de aprendizagem, pelo que consideramos pertinente apresentar algumas estratégias e práticas pedagógicas adequadas ao estágio que se desenvolve mais durante a adolescência – o desenvolvimento cognitivo a partir de Piaget.

No estágio Operatório Formal importa desenvolver actividades em que os alunos possam discutir tópicos sociais e/ou tecer considerações acerca de outros mundos hipotéticos. É importante dar aos alunos a oportunidade de explorar múltiplas questões hipotéticas. Neste estágio é também necessário solicitar aos alunos que trabalhem em pares, em que um dos estudantes surge como aquele que resolve os problemas, pensando alto enquanto lida com uma dada situação, e o outro verifica os vários passos do raciocínio ao mesmo tempo que testa a coerência do discurso do primeiro. É importante encorajar os alunos a explicarem o modo como resolvem problemas. Um dos factores de ensino-aprendizagem essenciais neste período é o desenvolvimento de conceitos mais alargados,

em vez de meros factos. Para tal, é essencial utilizar materiais e ideias relevantes para os alunos.

2. 3. Criatividade

A importância da Educação Artística e o desenvolvimento da Criatividade

As investigações iniciadas no século XX, na área da Educação e da Psicologia, contribuíram para uma compreensão mais vasta do papel da arte no desenvolvimento humano. Ao longo das últimas décadas, as orientações nesta área apontam para uma integração, cada vez mais aprofundada, dos saberes no âmbito das teorias da arte, da estética e da educação. Destas pesquisas emergiram dados importantes para a compreensão do sujeito como criador e fruidor. Estas concepções educacionais e artísticas introduziram novas linhas de orientação, operando mudanças ao nível teórico e prático, na Educação.

Para Frois (1999), a educação pela arte “visa a formação global do indivíduo pela possibilidade do desenvolvimento das suas potencialidades cognitivas em tempos e contextos diferenciados”³. A expressão artística é uma linguagem que serve a todos. A alegria, a espontaneidade, a liberdade estão associadas à actividade criativa que, ao dar prazer e emoção, fala a linguagem dos sentidos, comum a todos.

“A emoção está por trás de grande parte do raciocínio, da decisão e da capacidade criadora (...) a emoção e o sentimento estão por trás do desenvolvimento de comportamentos sociais”. A “emoção dirige a atenção básica e é indispensável para a aprendizagem e por isso mesmo, indispensável para o desenvolvimento cognitivo” (Damásio, 2005:111)

A educação artística contribui para o desenvolvimento dos princípios e valores, considerados essenciais e estruturantes, enquanto promotores do desenvolvimento integral do indivíduo, pondo em acção capacidades afectivas, cognitivas e provocando a interacção de múltiplas inteligências; mobiliza, através da prática, todos os saberes que o indivíduo detém num determinado momento, ajudando-o a desenvolver novos saberes e conferindo novos significados; permite afirmar a singularidade de cada um promovendo e facilitando a sua expressão; facilita a comunicação entre culturas diferentes e promove a aproximação entre as pessoas; usa como recurso elementos da vivência natural do ser humano (imagens, sons e movimentos) que ele organiza de forma criativa e proporciona ao indivíduo, através

³ Frois, J. P. (1999). *Adapting DBAE in Portugal*. Paris : Unesco.

do processo criativo, a oportunidade para desenvolver a sua personalidade de forma autónoma e crítica, numa permanente interacção com o mundo.

Quando aluno se envolve numa actividade criativa, os seus pensamentos e acções são influenciados pelas definições e crenças pessoais sobre a criatividade (Plucker & Runco, 1998). Os estudos pioneiros sobre as definições pessoais de criatividade mostram que estas variam de área para área de conhecimento (Sternberg, 1985).

Ilustrando, os professores de arte valorizam a imaginação e a originalidade, a abundância e a vontade de experimentar novas ideias, enquanto aspectos determinantes da criatividade.

2.3.1. Desenvolvimento da Criatividade

A partir dos textos “Desenvolvimento da Criatividade do Aluno” (Sternberg & Lubart, 1995) pretendemos identificar e refletir sobre as diversas estratégias relativas à criatividade.

Esta necessidade de estudar as teorias de Sternberg (1985) sobre o desenvolvimento da criatividade é sentida como uma forma de responder aos novos desafios educacionais. Pretendemos, assim, com base nas diferentes estratégias sobre criatividade, dedicar particular atenção ao ensino das Artes Visuais, enunciando algumas estratégias que possibilitem desenvolver a criatividade e motivar os alunos numa aprendizagem mais produtiva.

Conciliando as capacidades, sintética, analítica e prática, O trabalho criativo requer a aplicação e o equilíbrio de três capacidades - sintética, analítica e prática – que, segundo Sternberg e Lubart (1995) podem ser apresentadas da seguinte forma: *capacidade sintética* é o que tipicamente atribuímos como sendo criatividade. É a capacidade de gerar ideias novas e interessantes; *capacidade analítica* é considerada uma capacidade do pensamento crítico. Alguém, com esta competência, analisa e avalia as ideias. O indivíduo criativo utiliza a capacidade analítica para calcular as implicações de uma ideia criativa e testá-la; *capacidade prática* é a capacidade de transformar a teoria em prática e as ideias abstractas em realizações concretas. A pessoa criativa utiliza a capacidade prática para convencer outras pessoas que a sua ideia merece concretização. Por exemplo, para o professor propor um novo exercício aos seus alunos e encontrar neles a motivação necessária ao seu desenvolvimento, poderá apresentar-se como necessário que, ao explicar o exercício, o faça também.

É importante encorajar e desenvolver a criatividade, ensinando os alunos a encontrar um equilíbrio entre o pensamento sintético, analítico e prático. Encorajar a criatividade dos alunos é uma tarefa que pensamos ser objectivo da maioria dos professores. A possibilidade de utilizar as vinte e cinco estratégias apresentadas no livro *Como desenvolver a Criatividade*, permite desenvolver a criatividade em nós professores, nos alunos e nos que se encontrem à nossa volta.

Baseadas na teoria do investimento da criatividade (Sternberg & Lubart, 1995), estas estratégias podem produzir resultados tanto nos professores como nos alunos, apresentando-se da seguinte forma:

2.3.1.1. Estratégias para Desenvolver a Criatividade

25 Estratégias para Desenvolver a Criatividade

I. Os Pré-requisitos

1. Modelar Criatividade

Não existem receitas para desenvolver a Criatividade. O próprio professor deve desempenhar um papel-modelo (tendo em conta que os alunos seguem o que o professor faz e não o que o professor diz) e desenvolver o seu próprio processo criativo. Encorajar e incentivar os alunos é o ponto número 1 para o processo criativo. O professor deve optar sempre pelo percurso prático e não se basear apenas na teoria.

2. Construir auto-eficácia

O papel do professor, e até dos próprios pais, passa pela acção orientadora que esclarece e motiva os educandos, ajudando a vencer, com confiança, as barreiras inibitórias, entre as quais podemos incluir os preconceitos. Os alunos devem possuir capacidade de enfrentar os desafios.

II. Técnicas Básicas de aprendizagem

3. Questionar suposições

Os professores podem desempenhar papéis-modelo para questionar suposições. Por vezes, pode-se pôr em causa aquilo que os alunos supõem que sabem, mas que de facto não sabem. Obviamente os alunos não podem estar sempre a questionar, deverão existir vários momentos até que o aluno se adapte à questão. É importante encorajar os alunos a questionarem-se e essa dinâmica é feita dentro da sala de aula. Em vez de ensinar os factos aos alunos, deve-se ajudá-los a perceber como usar esses factos.

Neste ponto é proposto um modelo de interacção professor-aluno no processo de questionamento (Sternberg, 1995) que se baseia em níveis:

Nível 1. Rejeitar respostas (perguntas inconvenientes); Nível 2. Reformular perguntas como se fossem respostas; Nível 3. Admitir a ignorância ou responder com precisão; Nível 4. Encorajar a procura de informação (os alunos devem ser encorajados a procurar informação; Nível 5. Considerar explicações alternativas; Nível 6. Considerar e avaliar explicações; Nível 7. Considerar, avaliar e desenvolver (o professor estimula juntar informação que possa ajudar a encontrar a hipótese válida).

Quanto maior o nível de resposta, maior o favorecimento do desenvolvimento intelectual do aluno.

4. Definir e redefinir problemas

Latitude para escolher e encorajar o pensamento criativo: temas, exposições, resolução de problemas.

Promover realizações criativas e encorajar os alunos a definir e redefinir questões e projectos, permitindo-lhes a escolha dos próprios temas para provas ou exposições, desta forma potenciando:

- a) projectos encarados com maior motivação e relacionados com os objectivos da disciplina;
- b) aquisição de competências relacionadas com os conteúdos programáticos;
- c) maior probabilidade de obter boa classificação;

5. Encorajar geração de ideias

Após definido o problema é altura do aluno gerar ideias e soluções. É importante valorizar os alunos em muitas ideias e incentivá-los a desenvolver soluções para criar projectos de alta qualidade (encorajar e identificar as excepcionais).

Incentivar os alunos a criar diversas ideias acrescenta às suas capacidades, a de pensamento criativo, benéficas a um futuro próximo.

6. Polinizar ideias

Através da disciplina, estimular o aluno à criatividade - perceber o problema e incentivá-lo à sua resolução; explorar as capacidades do aluno.

A forma de polinizar o aluno na sala de aula, é ele próprio identificar em que é melhor e mais fraco.

Fomentar o cruzamento de ideias, gerando motivações criativas para leituras, relatórios, tarefas e avaliações.

III. Dicas para o ensino

7. Dar Tempo para o pensamento Criativo

Segundo Gruber (1981), a maioria das percepções criativas não surge de repente, é necessário tempo para perceber o problema e conseguir lidar com ele.

Criar o tempo necessário para ensinar aos alunos que o valor do pensamento aumenta a qualidade do trabalho, faz com que as tarefas sejam mais produtivas e se tornem experiências de aprendizagem enriquecedoras (Gruber, 1981).

É importante criar exercícios para os alunos que permitam usar o tempo para pensar e reflectir. O Tempo gasto a pensar é precioso.

8. Instruir e avaliar a criatividade

A oportunidade de estimular a criatividade passa por incluir possibilidades para o pensamento criativo distribuídas por tarefas. Questionar aspectos que exijam lembranças factuais, pensamento analítico e pensamento criativo.

Pensar criativamente passa por imaginar, criar, inventar e construir hipóteses.

9. Premiar ideias e produtos criativos

Acompanhamento do processo criativo, identificando-o, alimentando-o e premiando-o.

Não passar apenas pela valorização, mas também por premiar o esforço criativo. Poderá haver uma classificação separada no que diz respeito à componente criativa, para que se possa estimular o crescimento e desenvolvimento da criatividade dos alunos.

IV. Evitar bloqueios

10. Estimular riscos sensatos

Promover nos alunos a aprendizagem de correr riscos sensatos, encorajando a cometer riscos intelectuais;

Segundo Sternberg e Lubart, as crianças e adultos criativos correm riscos intelectuais. Os alunos que toleram o insucesso criam modos estabelecidos de fazer as coisas. Encorajar o aluno a correr riscos, significa premiar atitudes.

11. Tolerar a ambiguidade

Para que os alunos se tornem criativos é importante encorajá-los a aceitar os períodos em que as ideias por vezes não são convergentes. Aprender a viver na

ambiguidade (nevoeiro) em determinadas situações, saber apreciá-la e determiná-la, poderá trazer conclusões mais reflectidas.

Incutir nos alunos a reflexão, que pode permitir formular ideias criativas, explicitando que a ambiguidade é frequentemente uma preparação para um trabalho criativo.

12. Permitir erros

Encorajar os alunos a serem criativos é ajudá-los a ganhar confiança na capacidade de gerar muitas ideias.

Ao cometer um erro é importante que o aluno reflecta e que analise o que está mal. Explorar os erros pode ser uma boa oportunidade de aprender e crescer.

13. Identificar e superar obstáculos

Poderá ser um desafio.

Assim que houver oportunidade, o professor deve elogiar o aluno e encorajá-lo para a superação de obstáculos.

O aluno não deve ficar limitado pelos problemas, pelo que cabe ao professor revelar aspectos do empenho do aluno, onde alcançou êxito e porquê, sugerindo estratégias para enfrentar outros obstáculos.

V. Adicionar técnicas complexas

14. Ensinar auto-responsabilidade

A criatividade do aluno também passa pela auto-responsabilização quer seja no sucesso das tarefas, quer seja no insucesso.

Ensinar aos alunos como fazer, é transmitir ao aluno o compreender do processo criativo, perceber o que fez de mal e ter orgulho nas tarefas bem desempenhadas.

Desenvolver a criatividade do aluno passa pelo papel-modelo do professor. O aluno aprende através da imitação do comportamento modelo.

15. Promover a auto-regulação

Após o aluno produzir trabalhos criativos e demonstrar satisfação no que criou, é importante ensinar-lhe estratégias de auto-regulação.

Método de auto-regulação que passa por três aspectos relacionados com *estratégia*:

- 1) Ensinar e explicar a estratégia aos alunos (com exemplos práticos);
- 2) Estimular os alunos a utilizarem a estratégia;
- 3) Instruir os alunos para utilizarem a estratégia;

Como os alunos aprendem e crescem ao longo do processo de aprendizagem da criação, é também necessário que saibam regular o respectivo processo criativo.

16. Retardar recompensas

Os alunos devem aprender que a recompensa não é sempre imediata e que há benefícios em retardar as recompensas. O ser criativo, é ser capaz de desenvolver um projecto a longo prazo e não estar à espera de ser compensado (com prémios ou facilidades).

É importante consciencializar o aluno que deve desenvolver um trabalho intenso para adquirir resultados, o professor não se deve apressar em recompensar de imediato o aluno.

VI. Utilizar papéis-modelo

17. Utilizar perfis de pessoas criativas

O professor pode evidenciar pessoas criativas importantes (por exemplo: cientista, artista, poeta) que sirva de referência para o desenvolvimento da matéria que está a leccionar na sala de aula, registando a ligação entre o trabalho diário e as grandes ideias de criadores talentosos.

18. Estimular a colaboração criativa

Encorajar os alunos a trabalhar com pessoas criativas, a chamada referência modelo.

Colaborações criativas, convidando adultos criativos, pode encorajar os alunos a procurar e trabalhar mais criativamente.

19. Imaginar outros pontos de vista

Alentar os alunos para que vejam a importância da compreender e respeitar outros pontos de vista. Não passa apenas por conhecer outros pontos de vista mas também reflecti-las nas nossas acções.

VII. Explorar o ambiente

20. Reconhecer a adaptação ambiental

Construir a adaptação pessoa-ambiente, criando condições no ambiente para o sucesso criativo.

21. Encontrar entusiasmo

Procurar estratégias que criem um ambiente de entusiasmo na sala de aula, criando formas de maior positivismo e envolvimento dos alunos.

22. Procurar ambientes estimulantes

Manter os alunos produtivos e envolvidos em actividades que aumentem a criatividade num bom ambiente de aprendizagem.

23. Jogar forças

O método a utilizar é um discurso assertivo de forma ajudar os alunos a identificar a natureza exacta dos seus talentos e criar-lhes a oportunidade de se exprimirem e explorarem.

Potencializar e incentivar o aluno através da flexibilidade das tarefas.

VIII. Visar a perspectiva a longo prazo

24. Crescer criativamente

“Ser Criativo significa sair das redomas que nós – e os outros – criamos para nós próprios”

25. Converter-se à criatividade

2. 4. Currículo

2.4.1. O conceito de currículo

A operacionalização do conceito de currículo como um conjunto de aprendizagens pretendida, que a escola deve promover a todos os que a frequentam, com objectivos, conteúdos e procedimentos que concretizam o processo educativo nas suas múltiplas dimensões deve também ser tida em conta (Roldão, 1999).

No currículo, estão em causa várias questões teóricas relativas a diversas dimensões que interagem no acto educativo. É no campo curricular que se decidem e expressam as várias opções ideológicas e filosóficas de uma época específica, o que se reflecte nas práticas educativas.

O currículo é um instrumento de trabalho que engloba uma série de aprendizagens consideradas necessárias num contexto específico. Essas aprendizagens materializam-se num currículo de facto, quando enunciadas nos seus objectivos, intenções, estrutura e sequência. Isto é, quando estes pontos se adequam e integram numa situação real, estamos perante um projecto curricular. Como é natural, o currículo não se situa isoladamente no processo de ensino e aprendizagem, mas interage com outras dimensões desse mesmo processo, pelo que consideramos pertinente apresentar, ainda que de forma sucinta, cada uma dessas interacções:

Currículo e programa: a elaboração de um currículo implica a sua programação, isto é, a definição de orientações e métodos de aprendizagem sobre a forma de um programa. Esta programação é flexível, moldando-se de acordo com as metas propostas pelo próprio currículo.

Currículo e interdisciplinaridade: são diversas as aprendizagens que integram um currículo, nomeadamente de cariz social, conceptual e técnico, entre outras. De igual modo, a organização dessas aprendizagens pode ser feita agrupando-as em termos de afinidades, campos de saber científico ou problemas do quotidiano. Assim, importa colocar as várias disciplinas de um currículo em interacção sobre todos os campos. Esta medida implica a estruturação da instituição escolar com base numa lógica de trabalho cooperativo.

Currículo e professor: o professor coloca-se como decisor perante o currículo. Ou seja, o professor é aquele que decide e age perante as diversas situações, pondo em cada decisão o seu próprio conhecimento científico e educativo. Mais do que executar meramente o currículo, o professor constitui-se como gestor desse mesmo currículo.

Currículo e escola: no seio da escola, o currículo constitui-se como um projecto na medida em que é neste espaço que se concretizam as várias opções e prioridades de aprendizagem no âmbito de um plano de estratégias. Tudo isto tem como objectivo central a melhoria do nível e qualidade de aprendizagem dos alunos. De referir a importância de a escola ser autónoma na sua gestão do projecto curricular, de forma a dar resposta ao seu contexto social.

Currículo e avaliação: fundamental para a gestão e organização de uma escola é o instrumento da avaliação, já que é através desta que se prevêm, reformulam e reorientam os projectos em curso. A avaliação do currículo situa-se a par com a autonomia das escolas, na medida em que, quanto maior for essa autonomia, maior a responsabilidade dos intervenientes ao nível das decisões sobre as aprendizagens.

Currículo e diferenciação: sendo específica, cada situação implica uma opção curricular distinta. Deste modo, será possível potenciar as aprendizagens pretendidas. A diferenciação ocorre ao nível das opções da escola, dos projectos curriculares e nas estratégias ensino e organização do trabalho.

Currículo e adequação: a diferenciação atrás referida situa-se igualmente ao nível dos diversos traços psicológicos dos alunos. Tal implica uma adequação das metodologias de acordo com os interesses dos alunos.

Currículo e flexibilização: por último, as aprendizagens devem ser organizadas de forma aberta, enquadrando-as nos diversos contextos. O currículo deve ser claro e delimitado nos seus propósitos, mas organizado de modo flexível ao nível da sua estrutura.

2.4.2. Currículo e competências

Um currículo pressupõe sempre um conjunto de competências. Se quisermos pois definir o que é um currículo ou pensar acerca do seu processo de formação e gestão, importa de igual modo definir o que entendemos por competência (Roldão, 2003). A gestão do currículo e avaliação de competências define-se como um sistema de conhecimentos que permite não só a identificação de problemas, mas também a sua resolução. Existem depois diferentes níveis para as competências do indivíduo, sendo sempre central a questão da aplicação dessas competências (saber algo e saber aplicar esse conhecimento). Alguns desses níveis passam por situações em que o indivíduo pode mobilizar recursos cognitivos, permitindo um tratamento imediato e largamente automatizado; ou então, necessitar, para dominar a situação, de reflectir e saber coordenar os recursos à sua disposição. O sujeito fica limitado nas suas acções enquanto não adquirir

competências cognitivas no decurso de um processo de desenvolvimento ou aprendizagem.

Por último, qualquer processo de aquisição de competências implica a sua avaliação. Importa acima de tudo orientar as finalidades do ensino para as competências. O ensino e a avaliação são elementos interdependentes no todo que constitui o processo educativo.

2.4.3. Currículos diferenciados

A heterogeneidade da escola implica uma diferenciação do currículo. A presença da escola como instância socializadora faz hoje parte integrante do quotidiano da grande maioria dos jovens podendo considerar-se que a questão do *acesso* de toda a população ao ensino parece ser um dado adquirido.

A posse de uma cultura escolar passa a adquirir uma crescente importância na valorização social dos indivíduos. Deste modo, enquanto a escola se vai tornando parte integrante do quotidiano dos cidadãos, a acção dos actores escolares vai sendo objecto de um escrutínio público mediatizado.

O *desajustamento* existente entre as expectativas e atitudes das populações face ao sistema escolar, a acção do Estado e a acção dos professores parece evidente. Tanto mais quanto as solicitações dirigidas à escola e aos professores não cessam de aumentar à medida que alguns objectivos vão sendo cumpridos.

2.4.4. O currículo na organização escolar

Roldão (1999) realça a importância do papel da escola face às múltiplas mudanças sociais emergentes, pois pertencemos a um tempo de mudança, movimento e dispersão. Perante esta transformação de cada momento, existem expectativas, necessidades e mudanças para cada um deles.

O conhecimento desta variedade de problemas sociais impõe a consideração dos mecanismos que se cruzam na composição organizacional da escola. Perante este quadro, a necessidade do estudo sobre o ambiente de trabalho é cada vez maior.

A escola afecta a vida de todos os que nela participam (órgãos de gestão, professores, alunos, comunidade). Assim, o conjunto dos objectivos académicos é fortemente influenciado por essa organização educativa na qual o ensino e a aprendizagem decorrem. Certas práticas na escola influenciam decisões e práticas que ocorrem a outros níveis de ensino, sendo importante a produção de alternativas educativas viáveis.

Uma cultura escolar poderá ser largamente partilhada pelos seus membros: isto é, alunos, professores e pessoal administrativo. O modo como os objectivos educativos são

definidos e partilhados pelos professores está fortemente associado à organização social das escolas. Os directores devem interagir com os professores para em conjunto construírem a sua realidade escolar, definindo os objectivos e currículos educativos.

Algumas variáveis de organização social da escola estão directamente relacionadas com a colaboração/interacção profissional: a certeza do professor acerca da sua cultura técnica e prática pedagógica; os modos como os objectivos são partilhados; o envolvimento dos professores na tomada de decisões; a tentativa de, em conjunto, debaterem e procurarem soluções para resolver os problemas; a troca de ideias acerca dos mesmos alunos, do currículo, e da organização da sala de aula.

Sendo a escola uma organização com características próprias que a diferencia das outras, deverá ser ela própria a encontrar os meios para vencer as dificuldades mencionadas. A escola deve ter o seu próprio projecto educativo que corresponde à definição da orientação educativa mais adequada, no quadro de uma síntese complexa entre objectivos, necessidades, recursos e interesses locais e regionais.

As escolas devem ser espaços onde coexistem diferentes maneiras de pensar sobre a formação e a aprendizagem dos alunos onde a elaboração de um projecto educativo deve apontar para níveis de participação que permitam a intervenção dos diferentes intervenientes no processo nas decisões que o projecto implica. É com o processo de construção do projecto que se podem criar os vínculos de compromisso necessários a uma dinâmica de acção colectiva.

2.4.5. A construção do currículo

Acerca da construção do projecto, Perrenoud (2001) refere que este trabalho deve ter em mente um ou vários dos seguintes objectivos: dar a perceber as práticas sociais que servem de fundo aos saberes e aprendizagens escolares; descoberta de novos saberes numa perspectiva de motivação; permitir a identificação dos conhecimentos adquiridos numa perspectiva de auto-avaliação; reforçar a identidade pessoal e colectiva do aluno; desenvolver a autonomia e formar para a concepção e gestão de projectos.

Os professores devem passar da sua valorização como bons executores para a exigência de uma prática reflexiva que conduza a boas decisões.

Por último, apostar na passagem de uma lógica de igualdade uniforme para uma lógica de igualdade na diferença, isto é, na integração das várias diferenças de modo equitativo.

Em suma, a autora considera que o professor se deve relacionar de uma forma completamente nova com o currículo, que é o seu instrumento de trabalho, e que este não se deve constituir como algo isolado a uma única disciplina, mas integrando múltiplas aprendizagens e saberes. Este processo sugere uma maior flexibilização por parte dos decisores e gestores.

2.4.6. Os conceitos de currículo e de programa

Machado (1991) sustenta a importância de separar os conceitos de currículo e programa, assenta na necessidade de não fazer do currículo um mero planeamento de conteúdos a transmitir. Esta prática leva muitas vezes a uma fragmentação do currículo em termos disciplinares, quando o seu enquadramento é visto numa perspectiva global que deve guiar a sua elaboração e gestão. Nesta linha, o autor chama a atenção para a distinção entre currículo oficial e currículo actual, isto é, a diferença entre o que está definido no programa oficial e o que de facto se aplica nas escolas. Na elaboração do currículo, importa articular estas duas perspectivas. Tal significa manter presente a intenção e a realidade, de modo a alcançar o sucesso na relação entre a teoria e a prática.

Existe a necessidade de ter em conta as várias interações, negociações e compromissos que devem ocorrer entre os múltiplos intervenientes na organização e gestão do currículo. Assim, entende-se o desenvolvimento do currículo como um processo político e social em que estão em causa decisões e lideranças. São cinco os processos que podemos destacar no âmbito do desenvolvimento do currículo.

É um processo interpessoal, pois implica a tomada de decisões acerca de como é que a implementação do currículo terá lugar e quem estará envolvido na sua execução.

É um processo político, na medida em que são as várias entidades de poder local ou nacional que assumem muitas vezes a programação do ensino.

É um processo social, já que é algo levado a cabo por um conjunto, mais ou menos vasto, de pessoas.

E, acima de tudo, é um processo de colaboração e participação entre os vários intervenientes, uma vez que implica a integração de prioridades, percepções e interesses distintos no seio de um grupo de valores globais.

2.5. Avaliação

O presente texto é uma apresentação e reflexão em torno do enquadramento sobre a problemática da avaliação, ao mesmo tempo que se procuram apontar novas formas de pensar e praticar a avaliação das aprendizagens.

Quando um aluno afirma que a avaliação é como um símbolo que a professora lhe dá, símbolo esse que o identifica como bom ou mau aluno, duas ideias surgem-nos como relevantes. A primeira é a de que a avaliação é um símbolo. É algo importante para o aluno, que o marca, que o identifica. A segunda é a de que a avaliação surge como algo que é dado pela professora num processo unidireccional, resultante de uma relação vertical onde se ignora o papel do aluno como elemento activo no seu processo de formação e de avaliação. Estas e outras ideias implícitas neste tipo de afirmações tornam necessária a reflexão sobre a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação torna-se, assim, um tópico cujo debate e discussão é urgente, sobretudo naquilo que se entende por avaliação e o modo como ela deverá ser feita.

A primeira etapa de avaliação das aprendizagens é assumida no desenvolvimento efectivo da escolaridade básica obrigatória, levando a pensar sobre a necessidade de praticar a avaliação das aprendizagens de forma mais consistente com as transformações que se exigem à escola e ao sistema educativo.

A escolaridade obrigatória é, pois, vista como um todo, um meio de proporcionar uma formação geral que contribua para o desenvolvimento pessoal e social do aluno, ao invés de um meio de selecção ou de exclusão social. Para tal, torna-se relevante promover o desenvolvimento de competências transversais que permitam dotar o aluno das “capacidades” necessárias para enfrentar as situações problemáticas que lhe vão surgindo no dia-a-dia. Assim, é necessário valorizar conhecimentos e competências, percebendo que a aquisição de conhecimentos específicos não constitui a finalidade única do ensino básico.

Fernandes (1997) faz uma abordagem mais específica da temática da avaliação e dos paradigmas que a regem em relação à avaliação na Escola Básica Obrigatória, baseando-se nos fundamentos para uma mudança de práticas.

A avaliação das aprendizagens tem sido alvo de muitas tensões e dilemas. Paralelamente, o desenvolvimento de propostas alternativas de avaliação passa pela reflexão em torno de pressupostos paradigmáticos no âmbito das ciências humanas e sociais. O paradigma psicométrico que fundamenta a avaliação de tipo normativo e criterial encontra-se presentemente em discussão, parecendo emergir um novo paradigma que Berlack (s/data, citado em Fernandes, 1997) designa de contextual (de natureza

construtivista) que considera o processo de avaliação inseparável dos contextos em que a aprendizagem ocorre. Este último paradigma dá particular atenção aos processos desenvolvidos pelos alunos no desempenho de tarefas diversificadas de aprendizagem. A tendência não será propriamente de abandonar o paradigma psicométrico e tudo o que ele possa ter de positivo em favor do “novo” paradigma contextual, mas sim de ir caminhando progressivamente no desenvolvimento de uma teoria de avaliação baseada na evolução daqueles dois paradigmas.

Numa perspectiva psicométrica da avaliação, os resultados têm o mesmo significado para todos os alunos. Os instrumentos da avaliação medem rigorosamente as aprendizagens, sendo a avaliação encarada sob o ponto de vista estritamente técnico. A avaliação dos processos e dos produtos da aprendizagem é feita separadamente. Numa perspectiva contextual, considera-se a multiplicidade de significados, as diferenças e as diversas opiniões entre os diferentes grupos de alunos. Todos os procedimentos de avaliação dão forma a relações sociais que se estabelecem entre alunos, professores e gestores. Deverão avaliar-se aspectos de natureza cognitiva, afectiva e evolutiva. O desenvolvimento das capacidades do aluno depende do contexto onde este se insere na aula e da sua motivação, interesse e conhecimentos adquiridos ao longo dos anos (Fernandes, 1997).

As perspectivas de avaliação que emergem do paradigma contextual parecem corresponder melhor às finalidades duma escola básica obrigatória. Tais perspectivas têm o mérito de nos alertar para um conjunto de problemas relacionados com as insuficiências da avaliação tradicional. Esta baseia-se na necessidade de medir os comportamentos e conhecimentos observáveis dos alunos de uma forma mais científica, rigorosa e justa. Isto implica que ao nível da sala de aula se tenham em conta objectos de avaliação precisos e quantificáveis, baseados quase exclusivamente em testes que avaliam essencialmente produtos de aprendizagem.

A consciência actual de algumas limitações dos testes (o facto de, por exemplo, tenderem a fraccionar o conhecimento) não impede que se atribuam algumas vantagens ao uso dos mesmos. Os testes poderão servir para os alunos mostrarem os saberes adquiridos e podem funcionar como elementos reguladores do processo de ensino-aprendizagem. Fundamental é ter consciência que um tipo de avaliação não pode nunca servir uma grande variedade de propósitos. Daí a necessidade de diversificar os tipos de avaliação respeitando a sua lógica de base e tendo consciência das suas potencialidades e limites.

Como alternativa a uma avaliação tradicional, será de todo o interesse considerar a avaliação como parte integrante do processo de aprendizagem servindo de motivação para

os alunos atingirem os objectivos educacionais, permitindo um diagnóstico da sua própria aprendizagem. As tarefas de aprendizagem deverão coincidir, tanto quanto possível, com as tarefas da avaliação, assumindo, deste modo, um papel regulador. Deverão desenvolver-se tarefas de aprendizagem mais diversificadas, relacionadas com as vivências dos alunos, valorizando e explorando os saberes do dia-a-dia como ponto de partida para os alunos reconhecerem os contextos e a história a que tais saberes estão ligados. Ao mesmo tempo, é-lhes dada oportunidade de revelarem as competências, as atitudes e os saberes que possuem. O desenvolvimento das aprendizagens dos alunos passa também pela necessidade de diversificação de estratégias e instrumentos que possam contemplar o conjunto complexo e interdependente de factores que condicionam esse desenvolvimento. O processo de avaliação deve poder contar com os próprios alunos, com os pais e com os professores para dar resposta a tudo o que dele se exige.

Não se compreende uma avaliação alternativa que não passe por uma forte relação entre a investigação, a formação de professores e as suas práticas. No essencial, trata-se de pôr em prática o conceito do professor ser investigador do seu próprio ensino, explorando estratégias de reflexão/acção que lhe permitam reflectir criticamente sobre a sua prática.

Nestes processos de reflexão/acção não se trata somente de pesquisar “sobre”, mas também e, essencialmente, pesquisar “com” e “por”, permitindo-nos fazer uma investigação sobre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação que se desenvolvem na escola, de acordo com uma lógica de investigação/acção (Guba e Lincoln, 1994).

Nas diversas orientações apresentadas, no sentido dos professores se desenvolverem profissionalmente na área da avaliação, consideramos como relevantes os seguintes tópicos:

- A oportunidade que deve ser dada aos professores para aprender, tendo acesso efectivo a materiais de qualidade e a momentos de estudo, de crítica, de discussão e reflexão sobre esses materiais;
- A concepção e desenvolvimento de projectos educativos, que pressuponham uma visão mais interactiva, reflexiva e participada do ensino, da aprendizagem e da sua avaliação;
- O envolvimento dos professores na procura do saber, não se limitando a consumir o saber desenvolvido por outros mas empenhando-se na recolha e análise de informação sobre as aprendizagens dos seus alunos e sobre aspectos relacionados com experiências de ensino.

Estas orientações são tanto mais pertinentes quanto se sabe que não existe nas nossas escolas uma cultura de reflexão, de partilha, de leitura, de aprofundamento e de auto-formação. Tradicionalmente, definem-se projectos a curto prazo e encara-se a formação como responsabilidade de hierarquias superiores, não se cultivando a disponibilidade interior para a inovação, para a mudança ou para a reflexão sobre os suportes teóricos das práticas docentes. De igual modo, as opções pedagógico-didáticas de um professor não se alteram de fora para dentro. Daí que estas orientações para o desenvolvimento profissional se coloquem numa perspectiva hermética que parte do indivíduo.

Vivemos hoje num “regime de verdade” em construção, isto é, numa quase ausência de paradigma, já que o construtivismo nos coloca em busca permanente. É nesta construção constante que a avaliação se apresenta como pertinente.

A mudança na avaliação deve ser entendida no sentido da qualidade, da complexificação de saberes, da construção e da evolução. É nesta perspectiva que advogamos a diversidade na avaliação desde que respeitadas as lógicas, os pressupostos e os propósitos de cada tipo de avaliação. É assim que devemos caminhar para um sistema de complementaridade de avaliações sem preconceitos, sem medos, e acreditando que a diversidade credibiliza, valoriza, regula e dá maior legitimidade a qualquer processo e resposta a imperativos sociais inegáveis.

3. ANÁLISE DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO VISUAL DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO

3.1. Dimensões das Competências a desenvolver.

A disciplina de Educação Visual pretende promover o desenvolvimento dos sentidos estético, técnico e crítico, incentivando a participação activa dos alunos, motivando-os para identificar problemas e criar soluções.

O programa realizado para o 8º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico da Escola Secundária Marquês de Pombal pretende aprofundar e aperfeiçoar os conteúdos e práticas. Assim sendo, a natureza da disciplina e dos caminhos pelos quais se fazem as aprendizagens propostas, conduzem a uma organização não sequencial dos Conteúdos, Actividades ou Temas. Aplicam-se, sobretudo, conhecimentos que, tal como as capacidades, se vão alargando e aprofundando pela sua utilização.

Pretendeu-se desenvolver o poder de discriminação em relação às formas e cores, sentir a composição de uma obra, tornar-se capaz de identificar, de analisar criticamente o que está representado e de agir plasticamente. Estes são os modos de estruturar o pensamento inerente à intencionalidade da Educação Visual como educação do *olhar e do ver*.

É importante o novo entendimento na área das Artes Visuais no desenvolvimento humano, integrando três dimensões essenciais: sentir, agir e conhecer. Este conhecimento evolui com a capacidade que o sujeito/aluno tem de utilização de ferramentas disponibilizadas pela educação, na realização plástica e na percepção estético-visual.

O desenvolvimento da percepção e a produção de objectos plásticos na disciplina de Educação Visual envolve o entendimento e intervenção numa realidade cultural inerente à escola onde o aluno está inserido. O recurso ao método de resolução de problemas, como metodologia para a disciplina, tem propiciado a valorização de soluções utilitárias imediatas, devendo ser tidas em conta as competências do aluno em relação aos objectivos gerais da disciplina.

O aluno deve desenvolver a percepção, sendo capaz de discriminar, táctil e visualmente, as qualidades particulares de todo e qualquer elemento. Deve ainda ter consciência de que, nas formas visuais, existem qualidades funcionais, materiais e expressivas e, assim, criar a sua sensibilidade estética.

Para aumentar a criatividade, o aluno deve desenvolver uma ideia para a partir de uma intenção ser capaz de expressar um sentimento ou emoção e deve também ser capaz

de ter um sentido crítico perante qualquer situação, dando uma opinião própria, sem recorrer a ideias pré-estabelecidas.

É necessário que o aluno seja capaz de assimilar conhecimentos técnicos, integrando gestos e atitudes nos processos operatórios. É importante também que estabeleça uma ligação com a sociedade, respeitando simultaneamente a opinião dos outros colegas e expressando a sua própria opinião, para assim ser capaz de contribuir para as soluções a dar aos problemas encontrados.

3.1.1. Principais competências do aluno

No domínio cognitivo o aluno deve conhecer a origem dos materiais, utilizar linguagem adequada, compreender que a forma dos objectos pode variar conforme o ponto de vista, identificar formas naturais ou criadas pelo homem, reconhecer a importância da luz na percepção da cor, relacionar os materiais com a sua utilização e distinguir a actividade artesanal da industrial.

No domínio psicomotor é importante conceber formas visuais, revelar criatividade na execução dos trabalhos e registar graficamente as formas que observa, construir formas tridimensionais tendo em conta a sua escala e estrutura, dominar as técnicas e instrumentos de trabalho, utilizar conscientemente as cores para obtenção de outras cores e tonalidades, executar trabalhos com sentido estético, organizar as várias fases para a concretização de um trabalho e revelar autonomia na execução dos projectos.

No domínio afectivo deve manifestar empenho na realização das tarefas, revelar sentido de responsabilidade e respeitar as normas de bom comportamento.

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*.

No que diz respeito à *fruição-contemplação* o discente deverá reconhecer a importância das Artes Visuais como valor cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano e a importância do espaço natural e construído, público e privado; tomar conhecimento do património artístico, cultural e natural (através de visitas de estudo) e identificar e relacionar as diferentes manifestações das Artes Visuais no seu contexto histórico e sócio-cultural de âmbito nacional e internacional.

Relativamente à *produção-criação* os alunos devem utilizar diferentes meios específicos de representação; compreender e manejar diferentes modos de dar forma baseados na observação das criações da natureza e do homem; realizar produções plásticas

com os elementos da comunicação e utilizar diferentes tecnologias da imagem na realização plástica e interpretar os significados expressivos e comunicativos das Artes Visuais e processos subjacentes à sua criação.

E, por último, no momento *reflexão-interpretação*, o aluno deve saber reconhecer a permanente necessidade de desenvolver a criatividade de modo a integrar novos saberes e desenvolver e compreender o sentido de apreciação estética e artística do mundo, recorrendo a referências e experiências no âmbito das Artes Visuais.

3.1.2. Comunicação Visual

Relativamente à Comunicação Visual os alunos necessitam de ler e interpretar narrativas nas diferentes linguagens visuais, através da experimentação plástica, reconhecendo a arte como expressão do sentimento e do conhecimento, e compreendendo que as formas têm diferentes significados de acordo com os sistemas simbólicos. Deverá ainda conceber organizações espaciais dominando regras elementares da composição e entender o desenho como um meio para a representação expressiva e rigorosa das formas.

Ao nível dos elementos da forma é importante representar expressivamente a figura ou a cabeça 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 e compreender, através da representação das formas, os processos subjacentes à percepção do volume.

O aluno deve ainda ter consciência da estrutura das formas naturais e dos objectos artísticos, relacionando-os com os seus contextos, perceber os mecanismos perceptivos da luz/cor, contraste e harmonia e suas implicações funcionais e 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 da expressão visual.

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 (Hetland & Winner, 2008).

É importante o professor transmitir aos alunos a apropriação das linguagens das artes como por exemplo: adquirir conceitos; identificar conceitos em obras artísticas; aplicar os conhecimentos em novas situações; descodificar diferentes linguagens e códigos

das artes; mobilizar todos os sentidos na percepção do mundo envolvente; desenvolver a motricidade na utilização de diferentes técnicas artísticas; utilizar as tecnologias de informação e comunicação na prática artística e participar activamente no processo de produção artística.

O aluno, ao adquirir os pontos referidos anteriormente, desenvolve a criatividade; valoriza a expressão espontânea; procura soluções originais, diversificadas e alternativas para os problemas; selecciona a informação em função do problema; escolhe técnicas e instrumentos com intenção expressiva; inventa símbolos/códigos para representar o material artístico e participa em momentos de improvisação no processo de criação artística.

O desenvolvimento do programa curricular deve contemplar a organização de actividades por unidades de trabalho, entendidas como projectos que implicam um processo e produto final, estruturando-se de forma sistemática, englobando diferentes estratégias de aprendizagem e de avaliação. A metodologia deve contemplar várias formas de trabalho baseadas em acções de natureza diversa: exposições orais e visuais, demonstrações práticas, mostras audiovisuais, recolhas de objectos e imagens, visitas de estudo.

As actividades de aprendizagem devem ser sempre contextualizadas. O professor orienta os exercicio para que os conteúdos a abordar surjam como facilitadores da apreensão dos códigos visuais e estéticos, decorrendo da dinâmica do projecto e permitindo aos alunos realizar aprendizagens produtivas. Para que isto aconteça é necessário que os temas sejam relevantes, actuais e orientadores de uma visão de escola aberta ao património artístico e natural.

As estratégias de ensino devem favorecer o desenvolvimento da comunicação visual individual e a cooperação e a participação em trabalhos colectivos.

As opções pedagógicas consideradas na elaboração das planificações devem explorar conceitos associados à compreensão da comunicação visual e dos elementos da forma, desenvolvendo o domínio afectivo, cognitivo e social.

O diálogo com a obra de arte constitui um meio privilegiado para abordar com os alunos os diferentes modos de expressão, situando-os num universo alargado, que permite inter-relacionar as referências visuais e técnicas com o contexto social, cultural e histórico, incidindo nas formas de arte contemporânea.

O aluno necessita de ter um pensamento dialéctico, ou seja, ser um observador do seu próprio trabalho e modificar, ou corrigir a sua actuação; saber aproveitar o trabalho de

grupo como modo de ampliar uma experiência através do enriquecimento que o trabalho dos outros propicia.

Os critérios de avaliação pressupõem a definição de objectivos de aprendizagem formulados em conjunto com a turma que devem ser do conhecimento do aluno. São definidos, no início de cada ano lectivo, em conselho de grupo disciplinar e contemplam três aspectos essenciais:

Afectivo – Apreciação dos comportamentos e atitudes bem como do interesse e projecção do aluno no seu trabalho. Abrange assiduidade e a rentabilização do tempo de aula.

Operativo – Avaliação dos meios e métodos de trabalho utilizados. O cumprimento dos prazos estabelecidos para o trabalho é um aspecto importante a contemplar neste parâmetro de avaliação.

Consignativo – Apreciação dos resultados do trabalho.

Em qualquer actividade que se promova deverá haver uma correcta definição das tarefas (prazos) de modo a que as dúvidas sejam esclarecidas e a tarefa seja cumprida dentro do formato e prazo pretendidos. Os métodos e técnicas de ensino utilizados devem ser diversificados.

Os objectivos de Educação Visual passam pelo *ver*: descobrir o mundo das formas e das cores; pelo *desenhar*: representar as formas do real e do imaginário e ainda expressar os sentimentos e as ideias; e pelo *criar*: exercitar a imaginação e a criatividade na invenção de formas.

É indispensável analisar a situação da turma e identificar características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem; planificar o desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula e assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequência adequadas, bem como adoptando estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos.

É importante participar na vida cívica de forma crítica e responsável, respeitar a diversidade cultural, religiosa, ou outras; contribuir para a protecção do meio ambiente e preservação do património; estabelecer uma metodologia personalizada de trabalho e aprendizagem; cooperar com os outros e trabalhar em grupo.

Desenvolver a concentração dos alunos; empenhar e motivar os alunos com estratégias diversas e promover o trabalho em equipa dos/com os alunos.

Em relação às competências transversais prioritárias, os alunos devem participar em diferentes actividades e aprendizagens, individuais e colectivas, de acordo com as regras

estabelecidas, analisando situações, dando sugestões e propondo alterações. Pesquisar, organizar e produzir informação em função das necessidades e problemas a resolver.

A comunicação deve ser utilizada em diferentes formas, tanto através da verbal, como enriquecida através da comunicação não verbal, com aplicação das técnicas e dos códigos apropriados.

Em termos de relacionamento interpessoal e de grupo, os alunos devem conhecer e actuar de acordo com as normas, regras e critérios de actuação pertinente, de convivência, de trabalho, de responsabilização e sentido ético, definidos pela comunidade escolar nos seus vários contextos, a começar pela sala de aula: saber estar, saber ouvir, saber partilhar, saber intervir e cooperar em tarefas individuais e em trabalho de grupo (Woolfolk, 2006).

3.2 A importância da Educação Artística e o desenvolvimento da Criatividade

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 perpassam a vida das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente.

A capacidade imaginativa do indivíduo depende do nível de informação absorvida pela sua experiência visual e intelectual, daí a importância do papel de um professor, possibilitando ao aluno, na sua actividade criativa, desenvolver objectos, formas e meios comunicativos (desenho, pintura, fotografia, escultura e música).

3.2.1. Imaginação e Criatividade

A imaginação está relacionada com a capacidade perceptiva do indivíduo. É ter capacidade de visualizar algo que não é visível ou perceptível por outros indivíduos.

Para que o processo criativo se desenvolva é necessário que o aluno absorva o máximo de informações visuais e cognitivas e adquira um conhecimento de tudo o que o envolve, para que seja criada uma relação rica entre o que conhece e o que quer criar (Lowenfeld, 1975).

3.2.2. Estímulo à criatividade

A criatividade como utilização, com objectivos definidos, da fantasia e da invenção, forma-se e transforma-se continuamente. Ela exige uma inteligência rápida e flexível, uma mente livre de preconceitos de qualquer espécie, pronta a aprender aquilo

que lhe serve em cada ocasião e a modificar as suas opiniões quando se lhe depara outra mais justa (Munari, 1981). O indivíduo criativo está, pois, em contínua evolução e as suas possibilidades criativas nascem da contínua actualização e do alargamento do conhecimento em todos os domínios.

“O que especificamente se impõe não é já um vasto ensino estético, ou um maior número de manuais esotéricos sobre a educação artística, mas um combate de persuasão a favor do pensamento visual, desenvolvido numa base absolutamente geral. Se o tivermos compreendido em teoria, poderemos procurar colmatar na prática a lacuna doentia que priva a educação da capacidade; de raciocínio.”

Rudolf Arnheim, *Il pensiero visivo*, Einaudi,
Turim, 1974 citado em Munari (1981)

Uma pessoa sem criatividade é uma pessoa incompleta, o seu pensamento não consegue defrontar os problemas que se lhe apresentam, terá sempre dificuldades de adaptação às inevitáveis alterações da vida, e é por isso que muitos pais deixam de compreender os filhos (Munari, 1981).

É importante libertar os alunos de alguns condicionamentos e ajudá-los a formarem-se, bem como desenvolver cada personalidade a fim de que esta possa contribuir para o progresso colectivo.

A relação entre o universo visual e os conteúdos das competências formuladas para a Educação Visual pressupõe uma dinâmica propiciadora da capacidade de descoberta, da dimensão crítica e participativa e da procura da linguagem apropriada à interpretação estética e artística.

Uma aula criativa é aquela que desenvolve a criatividade, propicia o interesse em aprender e a reflexão flexível e crítica, desperta a curiosidade, estimula a originalidade, fomenta uma postura activa e transformadora da realidade e, simultaneamente, desenvolve o sentimento de auto-eficácia (Bandura, 1986).

4. METODOLOGIA E INTERVENÇÃO NO ESPAÇO DE SALA AULA

4.1. O papel do Professor, do Aluno e da Escola.

As alterações feitas a nível da educação mostram a importância de a adaptar a uma nova visão, tornando-a decisiva no seu significado de aprendizagem académica, para melhor promover e formar o indivíduo (Perrenoud, 2001). Novas perspectivas começam a surgir em relação à comunidade escolar, cabendo ao professor o novo papel de saber ensinar numa sociedade multicultural, contribuindo para a construção do aluno.

A degradação progressiva dos locais de trabalho é frequente, traduzindo-se não só na falta de recursos humanos e materiais, com que se debate diariamente a comunidade educativa, mas também, e em parte, provocado pelo aumento quantitativo de alunos por turma, onde a massificação do ensino, contrapondo-se ao elitismo, veio provocar a relação inversa quantidade / qualidade (Nóvoa, 1991).

A democratização do ensino como consequência positiva da massificação, merece agora uma reflexão mais profunda, no sentido do aperfeiçoamento de um sistema que estando longe de ser perfeito constituiu, no entanto, uma mudança necessária (Hargreaves, 1998).

4.2. O Professor

Dado que algumas variáveis de organização social das escolas estão directamente relacionadas com a colaboração/interacção profissional, é pertinente dar especial atenção ao papel do professor.

A auto-confiança de um professor passa não só pela sua cultura técnica e prática pedagógica, como pelo modo como os objectivos são partilhados pelo professor e o seu envolvimento na tomada de decisões na tentativa de, em conjunto, debater e procurar soluções para resolver os problemas (Arends, 2007).

O professor, ao trabalhar em colaboração, nomeadamente com os orientadores, diminui as incertezas e aumenta a eficácia na sala de aula. Cada professor constrói a sua realidade de acordo com aquilo com que se vai deparando no dia-a-dia, no desempenho do seu trabalho. Pensamos, portanto, que as condições do local de trabalho são determinantes para o empenhamento e realização profissional do professor. A autonomia e a capacidade de decisão do professor, assumindo o crescimento e o desenvolvimento dos alunos, bem

como os incentivos que lhe são dados, influenciam particularmente as suas relações com os alunos.

As oportunidades de aprendizagem do professor, como por exemplo o desenvolvimento de relações de colaboração entre colegas ou o acesso a formações, constituem-se como meios que contribuem para o desenvolvimento dos talentos individuais e contribuem para a implementação de estratégias pedagógico-didáticas no sentido de repelir a estagnação e evoluir no progresso do mesmo.

A ausência destas condições de trabalho acarreta consequências negativas para o professor tornando-o desinteressado do seu trabalho.

Assim, a comunicação dos diferentes actores na escola deve ter o objectivo de envolver directamente todos na educação, pois a participação influencia decisivamente o ambiente escolar na medida em que pode permitir desenvolver um sentimento de pertença a esse espaço colectivo.

4.2.1. O papel do professor na diversidade cultural e racial

Independentemente das áreas científicas, o professor deve liderar os seus alunos encaminhando-os e motivando-os de modo a facilitar a aprendizagem, instruindo-os de forma directa e personalizada.

Este trabalho deve ser realizado não só por professores, mas igualmente pelos pais e restantes agentes escolares de forma a melhorarem o ensino na própria sala de aula, bem como o nível e ambiente das escolas enquanto organizações de aprendizagem.

É importante verificar que o programa deverá ser ajustado ao tipo de turma atendendo ao aspecto relevante que é o nível cultural dos alunos.

Neste sentido, deverão ser utilizadas estratégias eficazes, sendo importante compreender profundamente e estar sensível aos contextos culturais da sociedade de onde os alunos provêm. O professor deverá estar informado e receptivo às origens das diferenças culturais dos educandos, e perceber o quanto esta pode afectar o comportamento dentro da sala de aula, sendo um dos maiores desafios que se lhe colocam.

Comunicar com os alunos e todos os membros da comunidade escolar é uma via importante para conhecer e compreender a turma e as suas diferenças. Daí a importância de criar um programa multicultural cativante, incluindo um conjunto de abordagens curriculares e pedagógica que ensinem os alunos a respeitar e a valorizar a diversidade.

Relativamente aos desafios na gestão da sala de aula, o professor deve ter em consideração a diversidade e a característica multi-dimensional da sala de aula,

promovendo a cooperação activa dos alunos. Deverá perceber e potencializar as especificidades de cada grupo de adolescentes, adaptando a actividade lectiva ao cumprimento do currículo: objetivos, orientações e programa da disciplina.

Uma atitude positiva relativamente a outros grupos culturais com base na clarificação da identidade pessoal e cultural constitui um dos estádios mais avançados de identificação e possibilita o pleno exercício da cidadania de acordo com os valores éticos universais (Bahia, 2008).

4.3. Os alunos

Quando falamos de ensino, é em volta dos alunos que tudo gravita. São o centro de todo o processo de aprendizagem. É neles que todo o trabalho se reflecte e, em última análise, é neles que se pode avaliar o sucesso ou não do trabalho desenvolvido pelo professor. São eles os intervenientes do processo educativo que vieram a revelar-se decisivos para obter o desejado sucesso do trabalho em análise. Deste modo, a motivação dos alunos e o incentivo da cooperação entre eles é fundamental para conseguir atingir os objetivos educacionais.

Este aspecto do processo de ensino e aprendizagem relaciona-se com a pedagogia. Com efeito, são as relações pessoais que se estabelecem entre os vários agentes na sala de aula que mais influenciam o bom funcionamento das mesmas.

Estas relações, nomeadamente no caso do Ensino Básico demonstram-se na empatia e na cumplicidade, associadas ao respeito mútuo e à humildade que no fundo devem reger quase todas as relações pessoais, quer elas sejam de ordem afectiva ou profissional, como foi o caso presente.

No entanto, tal como se torna complexo, embora não impossível, ensinar a forma adequada de nos relacionarmos uns com os outros, também a pedagogia se reveste de um carácter bastante subjectivo o que em nada contribui para que em torno de si o consenso seja nota dominante.

Se é de relações pessoais que tratamos, então nunca podemos supor uma só forma de comportamento em relação a uma situação em concreto. Isto porque quanto mais olhamos para os seres humanos em particular mais evidente se torna a sua individualidade.

4.4. Reconhecimento e construção de um espaço

É importante encarar de uma forma diferente o território da sala de aula, numa

visão como um processo de transformação social. É um espaço onde existem e se desenrolam as interações mais diversas, tratando-se de um conjunto de dimensões materiais e simbólicas que funcionam em rede. Simultaneamente são espaços históricos e geográficos, neste caso o “território” *sala de aula*, que actualizam e são actualizados pelas suas práticas sociais, “...contém em si mesmo a exigência de respeito pela diversidade das configurações sociais, dos actores, das suas motivações e aspirações territorialmente enraizadas.” (Lopes, 2003: 6)

O espaço *sala de aula* é ocupado ou seja, habitado pelo homem. O espaço, elemento abstracto, ganha significado e valor pela presença do homem, física e/ou simbólica. Norberg-Schulz (1979).

Uma vez que o *lugar* é o espaço dotado de valor pelo Homem, e este está contemplado naquele, em presença física e/ou simbólica, propomos como estrutura para o lugar a intersecção de três mundos ou atributos: os espaciais, os ambientais e os humanos (sendo este último elemento, o principal na definição do espaço como lugar, influenciando as esferas ambiental e humana.)

A percepção, segundo a fenomenologia, relaciona as variáveis objectivas (físicas) e as subjectivas (essência, significados, simbolismo e atributos espaciais do lugar) na pesquisa da qualidade ambiental, que passa pela qualidade arquitectural do espaço construído. Neste espaço, estamos como sujeitos activos e por isso atribuímos às coisas percebidas novos sentidos e novos valores, ou seja, existe uma influência mútua entre o Homem e o mundo.

Não há diferenciação entre a sensação e a percepção para a fenomenologia. (Merleau-Ponty, 1945). Sendo assim, cremos que através da percepção – sensação – seremos capazes de estudar a influência das variáveis subjectivas na avaliação do conforto ambiental de um lugar como a sala de aula.

A escola transforma-se num local por onde passam alunos e professores que, na maioria dos casos, não se identificam com este local e, conseqüentemente, não o sentem como seu. Quando existe apropriação do espaço, tende-se a investir nele, a melhorá-lo, a fazer dele um espaço agradável onde nos sintamos bem.

Os atributos espaciais, os ambientais e os humanos e a sua inter-relação fazem com que um espaço se torne um *lugar*. Quanto ao sentido originário do *lugar*, os gregos entendiam que cada lugar possuía a sua identidade (Norberg-Schulz, 1979), pelo que, sem os atributos humanos, o espaço não é um *lugar*, mas apenas um local onde todos os atributos espaciais e os ambientais agem, porém sem a interacção humana, logo sem os valores humanos.

Questionamo-nos também sobre a conceituação e a estrutura do *lugar*, e a definição da essência, dos significados e da simbologia do lugar escolhido como campo de experimentação. Concluimos que o elemento humano (Homem) é o principal na caracterização do espaço como lugar e que, somente através deste é que poderemos analisar, avaliar e interpretar todos os atributos espaciais e os climáticos do *lugar*, pois estes por si só não esclarecem toda a complexidade deste último.

Poderemos ainda ampliar o conceito e a estrutura adoptada para o *lugar*, incluindo o conceito de ambiência em que a globalidade perceptiva de um lugar é a união dos elementos objectivos e dos subjectivos representados como uma “atmosfera”, um “clima”, um meio físico e humano do lugar (Augoyard, 1995).

Por último, os atributos humanos constituem-se pela interacção do homem neste universo espacial, influenciando, modificando e concedendo valores aos atributos espaciais e aos ambientais, apropriando-se do espaço e guardando-o na sua memória.

4.5. Sala de Aula

Parece existir uma contradição entre o espaço visual da sala de aula e os conteúdos programáticos para o desenvolvimento crítico e estético dos alunos. Pensamos que não é possível falar de uma educação para a cidadania quando o espaço escolar não está suficientemente cuidado, não inspirando nos alunos a vontade de preservar, tendo mesmo, um efeito contraproducente.

A organização e as dinâmicas imprimidas à sala de aula podem ter uma forte influência sobre a motivação dos alunos. Os efeitos do contexto da sala de aula sobre a motivação dos alunos não são directos, mas sim produzidos através da influência que o espaço da sala de aula exerce sobre ela.

Os factores relacionados com o contexto físico evocam certas cognições e afectos nos alunos, tais como, expectativas de sucesso, maior auto-eficácia e satisfação pessoal, que por sua vez se reflectem no comportamento motivado. São estas cognições e afectos que agem como mediadores entre as circunstâncias concretas e o padrão de comportamento de qualquer sujeito.

A vida da sala de aula é uma partilha, principalmente entre alunos individualmente motivados e professores que interagem num contexto social. Os alunos motivados apresentam um padrão de comportamento e pensamentos que optimizam a aprendizagem e o desempenho, tais como tomar iniciativas, enfrentar os desafios apresentados e utilizar estratégias de resolução de problemas na aula.

A participação dos alunos na aula depende, entre outros factores, do modo como esse espaço está organizado e do lugar que nele ocupam. O contacto visual com o professor é um factor importante a ter em conta quando se fala em participação. Libertar os espaços das suas funções hierárquicas é uma atitude que pode levar à inovação na relação pedagógica.

Equipamento inadequado, falta de equipamento e mesmo de espaço podem levar professores e alunos a recriar ambientes e situações de trabalho que, rompendo o convencional, resultem num processo de aprendizagem mais dinâmico e mais adequado (Woolfolk, 2006).

Nenhum equipamento especial, nenhum projecto modernizado, poderá, jamais, substituir a realidade global de um espaço plenamente vivido, como a personalização dos espaços que os alunos usufruem. Torna-se, assim, importante conferir um maior cuidado estético e *“pensar por que razão ninguém decora a escola, a torna mais viva e pessoal, de modo a favorecer um sentimento de pertença?”* (Sampaio, 1996: 72).

4.5.1. Relação entre o ambiente da sala de aula e a motivação.

Foi criado um estudo único relativo às relações existentes entre algumas questões dos ambientes da sala de aula e à motivação dos alunos para empenhamento nas tarefas de aprendizagem.

Concluiu-se que a persistência do aluno não passa simplesmente pelo autocontrolo ou interesse, mas é também influenciada por aspectos ambientais que podem ser criados e controlados pelo professor e restantes colegas, tais como: alteração da disposição das mesas, exposição dos trabalhos dos alunos e arrumação (Santrock, 1976).

Pretende-se assim dentro da área de ensino das Artes Visuais criar e desenvolver métodos que possam potenciar a motivação dos alunos, propondo vários tipos de exercícios com vista a responsabilizá-los por criar um ambiente positivo dentro da sala de aula, ter objectivos e expectativas claros, recorrer a uma aprendizagem cooperativa, encorajá-los a ter uma postura positiva e, sempre que oportuno, valorizar o trabalho dos mesmos proporcionando instrução de estratégias e estimulando o pensamento cognitivo.

A sala de aula é um local largamente movimentado, caracterizado por uma variedade de actividades que se realizam ao mesmo tempo (Arends, 2007). Existem três dimensões básicas que nos ajudam a compreender o mundo da sala de aula e que nos orientam para uma comunidade mais produtiva: em primeiro lugar, há que perceber as

características de sala de aula, depois os seus processos e, por último, a estrutura da própria sala.

4.5.2. Propriedades da sala de aula

Uma forma de pensar sobre a sala de aula é defini-la como sistema ecológico, onde há interacção entre os professores e alunos, sempre com a intenção de realizarem actividades e tarefas que os valorizem. É fundamental que a estrutura da sala de aula seja organizada em torno das tarefas de aprendizagem, participação e objectivos que aí se desenvolvem.

O processo interpessoal e colectivo que ajudam os intervenientes da sala de aula a lidarem com questões como por exemplo expectativas, liderança, normas, comunicação, conflitos e amizades, são aqueles que o professor deve ter em atenção e que dão origem a que se desenvolva uma comunidade de aprendizagem produtiva (Woolfolk, 2006).

Todos os alunos têm vontade de aprender e, se a recompensa exterior anunciada pode ser importante para iniciar uma tarefa, o seu efeito é provisório e só a motivação intrínseca mantém essa vontade (Bruner, 1996). Os três traços mais reveladores do carácter intrínseco da motivação no ser humano desde a infância são a curiosidade, o impulso para adquirir competência e a reciprocidade ou necessidade de trabalhar em cooperação.

Sendo assim, o professor deve, na sala de aula, propiciar ao aluno esses impulsos ou necessidades intrínsecas, facilitando e guiando a exploração de alternativas, as quais exigem activação (colocação de problemas, nem demasiado fáceis, nem demasiado difíceis), manutenção e direcção (conhecimento do objectivo e da posição em relação ao mesmo).

Toda esta tarefa passa por uma organização básica na sala de aula, em que o professor tem de conseguir ordem e harmonia através da cooperação dos alunos. Uma boa organização dentro da sala de aula começa por manter os educandos activamente empenhados nas tarefas: encorajar a auto-gestão, o auto-controlo e a responsabilidade dos alunos.

O sucesso de um professor passa pela prevenção de problemas no início do ano, instruindo um maior envolvimento dos alunos nas tarefas propostas, conseguindo que eles sejam mais autónomos. Por último o professor tem que estar sempre atento e adaptar-se permanentemente às situações.

A capacidade que o professor tem de transmitir conhecimentos é o factor mais valorizado pelos alunos, tal como a disponibilidade dos professores para ouvirem os seus problemas.

Os professores necessitam de criar espaços de diálogo nas suas aulas, de modo a despertar novos interesses nos alunos e de forma a terem com eles uma relação afectiva, mediada por qualquer coisa que não seja o tradicional conteúdo curricular (Sampaio,1996).

4.5.3. Criação de ambiente produtivo

Segundo a dimensão pessoal, Getzels & Thelen (1960) desenvolveram um modelo que ajuda a perceber a relação entre as necessidades do aluno e as condições da sala de aula. Por outro lado a dimensão pessoal trata de perceber o comportamento dos alunos dentro da aula.

Existe uma segunda dimensão que é social, por se tratar de entender o contexto social que existe dentro da sala de aula. Aqui o espaço de partilha desenvolve-se, principalmente, entre alunos individualmente motivados e professores que interagem num contexto social.

A forma como o comportamento do professor influencia a motivação e a vida do grupo, traduz-se na forma como os próprios alunos se podem influenciar uns aos outros e aos seus professores. Para a criação de uma comunidade de aprendizagem produtiva, é necessário uma boa gestão de grupos na sala de aula indo até à avaliação do progresso dos alunos.

Tendo em atenção o comportamento dos alunos, é fundamental a forma de os incentivar em futuros planos de trabalho e nas decisões tomadas na atribuição de funções, bem como na avaliação e classificação individual.

Liderar salas de aula não é tarefa fácil, e tal como vários aspectos relacionados com o ensino, não deverão ser reduzidos a uma simples receita, agir eficazmente na sala de aula implica que se faça uma reflexão sobre o modo de resolução dos problemas que irão surgindo, sendo um dos desafios mais importantes com que o professor se depara.

O professor enquanto líder, deve coordenar os alunos, criando uma variedade de actividades, de forma a mantê-los sempre absorvidos pelo trabalho, cumprindo os objectivos académicos e sociais pretendidos na sua educação (Woolfolk, 2006).

A postura de um professor é fulcral para que os alunos estejam motivados e orientados eficazmente nas tarefas de aprendizagem versus criatividade, sendo fundamental a boa relação professor/aluno. Assim as funções realizadas dentro do espaço

da sala de aula, onde vários acontecimentos são sempre imprevisíveis e sucedem de forma muito rápida, devem de imediato indicar a liderança do professor.

Uma eficaz comunicação entre professor e alunos é essencial, principalmente quando surgem problemas em que todas as interacções, mesmo o silêncio ou o desprezo, têm um significado. Comunicar de uma forma activa e empática permitirá que se percebam as intenções, emoções e significados implícitos em cada aluno. O professor deve preocupar-se com o processo de aprendizagem e não autorizar comportamentos inapropriados.

Para manter um bom ambiente de aprendizagem é essencial orientar o sistema de gestão de problemas, impedindo quaisquer tipos de conflitos e mantendo os alunos produtivos e envolvidos em actividades formativas (Woolfolk, 2006).

Quanto maior o supervisionamento do professor maior o envolvimento dos estudantes. Para que tal aconteça o professor deve ser explícito a clarificar os vários passos de uma actividade, fornecer os materiais necessários, criar e explorar os interesses dos alunos e mantê-los motivados, criando uma atmosfera de aprendizagem positiva e produtiva (Anexo 22).

O compromisso do aluno deve ser incentivado, pelo que o professor deve pensar em quais as actividades que garantem o envolvimento dos alunos para que possa manter os alunos empenhados. Garantir a sua envolvência começa por conseguir comunicar e especificar as tarefas que cada um irá realizar, acompanhar o progresso no trabalho, ter a certeza que todos os alunos perceberam o exercício, acompanhá-los individualmente e ver a sua progressão periodicamente (Anexo 5).

Congregando os conceitos teóricos acima referidos, nomeadamente a motivação, a criatividade, o currículo e a avaliação, procedeu-se à construção e implementação de um projecto concreto: o auto-retrato como forma de desenvolver a identidade e o processo criativo, que são necessidades universais que devem ser satisfeitas não para se ser recordado no futuro, mas porque cada marca criativa reafirma o “eu”.

4.6. Projecto do Auto-Retrato

O projecto do auto-retrato é uma actividade multifacetada de artes plásticas que foi dirigido aos alunos do 8º ano do 3º ciclo com idades compreendidas entre os 13 e 17 anos.

A turma em questão encontra-se na fase da adolescência: descoberta e definição da sua identidade. O adolescente possui um sentido mais coerente de si e amplia os seus horizontes aprofundando temas que lhe interessam. As suas preocupações também se

centram nas mudanças físicas que ocorrem ao longo deste período e no modo como se vê a si próprio e como os outros o vêem, no significado que o meio externo tem e no papel que nele desempenha. Experimenta diferentes papéis para responder às questões da identidade pessoal (Bahia, 2010).

Este trabalho teve como objectivo potenciar a interrogação e as interpretações de cada aluno, segundo questões que lhes foram colocadas de forma a serem desenvolvidas durante o seu processo de aprendizagem criativo e plástico.

A auto-identidade remete também para o senso de pertença, daquilo que se tem em comum com outros ou diferente de outros. A identidade liga o social e o pessoal e pressupõe que o indivíduo se situe num contexto colectivo. Giddens (1991) sumariza o conceito de identidade como o “eu” compreendido pela pessoa em termos da sua biografia.

Para desenvolver uma identidade positiva, o aluno necessita, portanto, de oportunidades para exercer e expressar as suas ideias e escolhas. Assim, dar lugar à comunicação pela linguagem da criatividade é dar oportunidade à construção de identidade (Mirenda, 2005).

Pretendeu-se desenvolver o contacto do adolescente com diversos materiais plásticos (barro, tintas, papel, cola, grafites, pasteis) e por outro lado, desenvolver a relação do “Eu” e dar a possibilidade de cada um se exprimir através de um processo plástico.

Na introdução de cada unidade de trabalho, relativa ao exercício dos auto-retratos, foram apresentadas diferentes referências ao nível da História da Arte, que passaram por imagens de retratos e auto-retratos de diversos artistas, de modo a que os alunos pudessem adquirir um maior conhecimento cultural e visual, servindo como “inspiração” para o desenvolvimento do seu trabalho individual (Anexo 13) .

A selecção dos meios de expressão visual, para a concretização dos trabalhos, é diversificada e permitiu, ao longo do percurso do aluno, múltiplas abordagens estético - pedagógicas.

Partindo do princípio que estes alunos, segundo Piaget (1972) estão na zona de passagem do período operatório concreto para o período operatório formal, em que o adolescente adquire a capacidade para pensar sobre si próprio e sobre o próprio pensamento, dão-se alterações nas estruturas cognitivas permitindo a possibilidade de raciocinar em termos de dedução, hipóteses e relações interpessoais.

Sendo este um período de amadurecimento, caracterizado por grandes transformações e modificações, ao nível biológico, psicológico e social, e havendo ainda toda uma interacção que irá conferir uma certa estruturação ao adolescente, é da maior importância todos os meios de ajuda nesta fase da vida.

É um período de muitos projectos, sonhos e experiências. Através do exercício do auto-retrato, pretendeu-se tirar partido desta capacidade de mudança e de maior sentido crítico, chamando a atenção para o inconsciente, da crítica pela crítica, sentimento característico desta fase de desenvolvimento pessoal em particular.

O objectivo do projecto do auto-retrato foi realizar vários exercícios de forma a construir comunidades de aprendizagem produtivas, motivando os alunos a envolverem-se mais nas actividades de aprendizagem.

É fundamental criar um ambiente de aprendizagem motivador de forma a desenvolver um trabalho enriquecedor e contínuo no pensamento inerente de cada aluno.

5. IDENTIFICAÇÃO GERAL DA ENTIDADE GERAL E DA TURMA DE ACOLHIMENTO

Ao longo do processo da prática pedagógica, foram vários os factores que concorreram para o desempenho profissional.

No entanto, de todos esses factores alguns se evidenciaram da maioria. Sem os alunos, e a forma como o professor se relaciona com eles, dificilmente se poderá realizar trabalho. Sendo assim, optou-se por realçar aqui aqueles que se consideram essenciais: a instituição escolar e os alunos.

5.1. Descrição das Escola para a realização de IPP IV

5.1.1. Caracterização dos recursos físicos

A Escola Secundária Marquês de Pombal é vocacionada para o ensino profissional e situada numa zona desfavorecida da área de Lisboa.

Apresenta boas condições físicas, o que proporciona aos alunos, professores e funcionários um ambiente de trabalho aprazível. As salas de aula estão relativamente bem conservadas e, na sua generalidade, são bem iluminadas, amplas, podendo o professor circular entre os alunos.

A Escola é constituída por cinco blocos de edifícios separados que ocupam 8850 m² e estão implantados numa área de 32000 m². De referir que esta é a Escola Secundária que abrange a maior área coberta e descoberta do país.

Na escola existem um total de sessenta e oito salas em que trinta são salas de aula normais, dezoito salas específicas, dez oficinas e as restantes, gabinetes de trabalho de professores.

Nesta escola existe ainda, uma Sala-Museu com obras de Leopoldo Batistini, uma sala de Conselho Científico decorada com pinturas a óleo e uma Capela.

5.1.2. Caracterização global da população da Escola

Com base na análise dos resultados escolares feita pelo relatório da avaliação da escola, nota-se que a distribuição dos alunos entre o ensino básico (43,8%) e o ensino secundário (56,2%) é equilibrada.

A situação escolar dos alunos demonstra que uma grande maioria, cerca de 90% dos alunos, continua matriculada. Os restantes alunos não se encontram na escola por situações diversas como a exclusão por faltas ou anulação de matrículas, entre outros.

A distribuição na maioria dos alunos (43,6%) frequenta os cursos CEF (Curso de Educação e Formação), seguindo o agrupamento geral com 23,1%. O ensino Tecnológico é frequentado por 17,7% dos alunos e o ensino profissional por 15,6%.

A taxa de sucesso no ensino básico regular baixou entre os anos lectivos de 2007/08 e 2008/09 em 20%. É o caso de divergência mais significativo e deveu-se ao elevado número de retenções (14 no primeiro ano, para 39 no segundo).

Isto deve-se, não só aos problemas disciplinares e incumprimento das regras de conduta no espaço escolar, como também a uma reduzida diversidade de materiais utilizados no processo ensino/aprendizagem, à inexistência de uma Associação de Pais e Encarregados de Educação, à inadequada dotação de pessoal auxiliar de acção educativa face à tipologia e dimensão da escola e, ainda, à falta de vigilância nos recreios.

A escola necessita de algumas melhorias a nível organizacional, tais como o reforço do papel das estruturas de gestão intermédias, com maior autonomia e responsabilização no exercício das suas competências, o aperfeiçoamento das regras de relação entre a gestão de topo e os órgãos de gestão intermédia e com todos os membros da comunidade educativa, tendo em vista uma maior sensibilização dos Encarregados de Educação e a sua participação activa no acompanhamento da vida escolar dos seus educandos, nomeadamente no que respeita ao aproveitamento e comportamento, assumindo-se como um reforço do controlo da indisciplina e melhoria dos recursos materiais.

5.2. Caracterização da turma

É fundamental não desvalorizar em momento algum a importância de cada um dos alunos. Cada um deles representa vivências e experiências distintas e devemos olhar para cada um deles reconhecendo as suas diferenças, e as suas dificuldades.

O papel do professor não se resume apenas em ensinar, mas de igual modo a ser “facilitador” de relações e de conhecimentos e isso só se consegue se nos debruçarmos um pouco melhor sobre a realidade dos nossos alunos para além do espaço escolar.

A turma em que foi desenvolvido o presente trabalho pertence ao 8º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico. É constituída por vinte e oito alunos em que doze são raparigas e dezasseis rapazes com idades compreendidas entre os treze e os dezassete anos, tendo três alunos entretanto anulado a matrícula.

A turma está com a inclusão de dez alunos retidos e os restantes faziam parte do 7º ano de turmas diferentes da mesma escola.

Estes alunos são, na sua maioria, de nacionalidade portuguesa, contando também com oito alunos de nacionalidade brasileira, três de nacionalidade cabo-verdiana e um angolano.

5.2.1. Análise crítica dos dados observados

A turma, na sua globalidade, parece não apresentar grandes problemas ao nível das aquisições de aprendizagem académicas. Existe alguma heterogeneidade ao nível de capacidades cognitivas, no ritmo de trabalho e aprendizagem e índices de motivação e empenho.

Ainda assim, a turma não está suficientemente organizada e cooperativa, devido à diferença sócio-cultural e etária, características que se traduzem num maior conflito entre colegas e em alguma falta de companheirismo. A participação/cumprimento de regras por alguns alunos, muito conversadores, bem como a participação desorganizada e alguma falta de entusiasmo e empenho, são alguns dos vários problemas que foram detectados.

Continuando com as dificuldades que a turma apresentou há que referir que a pontualidade e a assiduidade são uma lacuna, especialmente ao 1º tempo. Os alunos, genericamente, tiveram dificuldades em concentrar-se em tarefas longas, e mostraram-se, normalmente, de difícil motivação para as tarefas propostas, mesmo em avaliações de carácter somativo.

Estes são problemas naturais da adolescência, mas ampliados por algum insucesso nas suas carreiras académicas, e agudizados pelo elevado número de alunos, e pelos novos elementos que a turma foi acolhendo ao longo do trabalho.

Apesar de revelarem alguns problemas disciplinares, é uma turma coesa e uniforme, que rapidamente absorveu e integrou os novos elementos. Mesmo sendo uma turma com diferentes etnias não se verificaram atitudes racistas. A turma é jovial, descontraída e alegre, tornando-se, por vezes, saudavelmente turbulenta, mas sem nunca deixar de se interessar pelas actividades realizadas em Educação Visual.

Nas avaliações do 1º Período o aproveitamento global da Turma foi considerado satisfatório, mas nas do 2º Período o Conselho de Turma foi unânime em registar uma melhoria no aproveitamento dos alunos, o que, apesar de tudo, demonstra que a maioria dos seus elementos tem vindo a fazer um esforço para melhorar.

Alguns dos encarregados de educação tem demonstrado um maior interesse pelas actividades dos seus educandos, no entanto apresentam, na sua maioria, poucos recursos literários para os poder ajudar nas tarefas de casa. Ainda assim, observou-se a existência de estratégias para os tentar motivar, o que revela um esforço notável.

Com base nas provas diagnósticas (Anexo 4) e nos inquéritos (Anexo 10) preenchidos pelos alunos no início do ano lectivo, realizados como forma de entender melhor os alunos e os seus interesses, delinearam-se e ajustaram-se os objectivos curriculares, seguindo as orientações programáticas, tendo em conta os materiais e técnicas possíveis de utilizar nas aulas, mediante a turma e o espaço físico.

Está delineado pelo Ministério da Educação que a competência sócio-cultural integra-se nas competências gerais a promover no aluno, apelando ao desenvolvimento de conhecimentos (gerais, acerca do mundo; sócio-culturais, acerca das sociedades onde a língua-alvo é falada), bem como capacidades e atitudes, que permitam ao aluno interagir com os outros, independentemente das fronteiras linguístico-culturais, relacionando-se com falantes de outras línguas e demonstrando abertura e respeito pelos seus valores e práticas (Ministério da Educação, 2001: 9).

5.3. Necessidade de adopção de diferentes estratégias

A idade dos alunos é um factor importante nas nossas decisões sobre como e o que ensinar. “Pessoas de diferentes idades têm diferentes necessidades, competências e habilidades cognitivas” (Harmer, 2001: p. 37).

Esta afirmação esteve muito presente sempre que foi feita a preparação das aulas. A escolha dos materiais, a linguagem que usava e até mesmo os pré-requisitos previsíveis variam muito se os alunos têm onze ou doze anos ou se têm catorze e quinze.

Pode até parecer que não há uma grande diferença de idades entre estes alunos, mas na realidade existem diferenças que têm de ser levadas em conta quando é a escolha dos materiais, das técnicas, da forma de abordagem de um tema, entre vários outros aspectos.

Além do factor idade, é importante criar um programa com diferentes estratégias e objectivos devido à multiculturalidade dentro da sala de aula. A educação multicultural é definida por um conjunto de abordagens curriculares e pedagógicas que ajudam os alunos a respeitar e valorizar a diversidade (Banks, 2001).

“É necessário adaptar a linguagem que se utiliza na sala de aula para o nível que estamos a trabalhar” (Harmer, 2001: 45). Primeiramente, procurámos conhecer os alunos e os seus interesses. Sabendo de antemão que os alunos desta faixa etária estão normalmente

a passar por transformações e afirmações de identidade muito profundas, interessava encontrar e usar recursos que os fizessem reflectir sobre eles próprios, sobre as suas mudanças e sobre o mundo envolvente.

É verdade que nem todos os alunos gostam de participar activamente e de se sentirem expostos perante os colegas da turma, por isso procurámos promover exercícios de trabalhos de grupo, permitindo melhorar o espírito de inter-ajuda e de respeito mútuo, que nestas idades necessitam ser treinados.

As tarefas deveriam estar relacionadas entre si a nível académico e social, obrigando à planificação de actividades pelo professor, que determinou o trabalho que os alunos realizaram na sala de aula. É importante referir que esta estruturação influencia os pensamentos e atitudes dos alunos e leva-os a criar um espírito de cooperação e envolvimento.

Neste sentido, diferentes tipos de estruturas de objectivos foram tidas em conta: a cooperativa, a competitiva e a individualista. Estas estruturas ajudam a determinar a interdependência necessária aos alunos enquanto se esforçam para aprender e completar as tarefas entre si (Slavin, 1995) e (Johnson & Johnson, 1999).

Acreditamos que o factor da motivação é inquestionável, pois é fácil constatar como a maioria dos alunos se sente mais à vontade a usar novos materiais e ferramentas, bem como a sua utilização em contexto de aula torna o processo mais apelativo, motivador e criativo.

Assim, parece-nos decisivo que o professor deve estar atento ao seu mundo e ao mundo dos alunos que vai encontrar na sala de aula e acreditar que os novos projectos, não só podem ajudá-lo, como também podem facilitar a sua tarefa.

Para isso é necessário desenvolver alguns métodos de trabalho e aprender novas funcionalidades que promovam, na sala de aula, a utilização das novas tecnologias enquanto produção e construção de conhecimentos, para que ocorram avanços pedagógicos (Oliveira, 2009: 87-88).

Os alunos encontram neste espaço um apoio ao processo de ensino e aprendizagem presencial, pois têm ao seu dispor diversos recursos educativos que são disponibilizados e que muito contribuem para dinamizar e complementar as actividades desenvolvidas na sala de aula.

Depois é importante explicar de forma clara aos discentes todos os objectivos do projecto, mas não menos importante será organizar e delinear as tarefas que cada um deverá desenvolver. Ao professor compete acompanhar todo o processo de aprendizagem, motivando e auxiliando os alunos. As actividades a desenvolver deverão ter como ponto de

partida os temas da disciplina, mas poderão ir muito para além daquilo que lemos nos livros escolares.

Ao promover a aprendizagem a ritmos diferenciados, a autonomia no desenvolvimento das actividades e ao potenciar a auto-aprendizagem, este tipo de ambientes estimula os alunos, tornando-os co-responsáveis em todo o seu processo de ensino e aprendizagem, preparando-os para um futuro pessoal e profissional mais activo e interventivo (Oliveira & Cardoso, 2009: 97).

5.3.1. Estratégias para motivar os alunos

Construir uma comunidade produtiva e motivar os alunos para se envolverem em actividades de aprendizagem são dois dos maiores objectivos do ensino.

No entanto, são vários os ingredientes que compõem a motivação dos alunos. Alguns métodos que potenciam a motivação passam por criar responsabilidade dentro da sala de aula, encorajar os alunos de forma positiva, criar ambientes positivos dentro da sala, proporcionar a instrução de estratégias, estimular o pensamento pensamento cognitivo, utilizar a aprendizagem cooperativa, ter objectivos e expectativas claras e monitorizar o trabalho dos alunos. Ajudar a turma a desenvolver-se como grupo, dar atenção à motivação dos alunos e facilitar um diálogo são componentes importantes para a gestão da sala de aula.



Fig. 1 - Motivação dos alunos

A gestão preventiva passa por uma boa planificação das aulas, adequada às tarefas e actividades da aula, tomando decisões importantes relativas a atribuição do tempo e do espaço que possibilitem a construção de um ensino eficaz.

Os objectivos e os projectos resultam de uma elaboração cognitiva e personalizada, por parte de um sujeito e respondem à sua necessidade de interagir com o mundo (Nuttin, 1980). Este autor insiste, pois na importância motivacional da elaboração dos projectos.

A formulação de objectivos e de planos implica a capacidade de projecção no futuro, mais próximo ou mais distante. É a distância entre a projecção no futuro e a representação da situação actual que estimula a acção, portanto, reforça-se a importância da dimensão temporal para a análise do comportamento em geral e do comportamento motivado em particular: a perspectiva temporal de um sujeito define-se como a configuração das

localizações temporais dos seus objectos motivacionais, passados, presentes e futuros, numa dada situação (Nuttin,1980).

Ao valorizar a criação de projectos e planos, por parte dos indivíduos, associada às suas previsões, antecipações e projecções no futuro, valorizam-se também as capacidades que os indivíduos têm de alterar, criativamente e positivamente, a sua situação presente e as experiências passadas não são mais consideradas como condicionantes do comportamento individual.

Um outro aspecto importante do desenvolvimento da motivação, diz respeito à natureza construtiva e criativa do processo de estabelecimento de objectivos. Os indivíduos raramente procuram atingir repetidamente o mesmo objectivo, tendem antes a reorganizar a experiência e as informações anteriores em função de novos objectivos, mais estimulantes devido à sua novidade (Nuttin, 1980).

É fundamental criar um ambiente de aprendizagem motivador para que possa desenvolver um trabalho rico e contínuo no pensamento inerente à intencionalidade de Educação Visual.

6. ANÁLISE E REFLEXÃO CRÍTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A presente reflexão crítica aborda, sobretudo, o que ocorreu na sala de aula ao longo da prática pedagógica.

Desde o início do nosso trabalho, assinalámos que o ensino, de uma forma geral, cumpre a função de formar indivíduos para que sejam cidadãos atentos e críticos em relação ao mundo à sua volta, tal como está consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Esta ideia torna-se ainda mais pertinente se pensarmos em termos de Ensino Básico, onde a formação pessoal acaba sempre por se sobrepor à formação académica ou científica.

Assumindo, desde o início, a preocupação de se apresentar cuidada e profunda, esta reflexão incidiu e procurou espelhar a experiência por nós adquirida ao longo das aulas, levando-nos a considerar como factor determinante para o bom funcionamento da relação entre docente e discente, a reflexão de ambos sobre o que se passa no espaço da sala de aula.

Porém, todo este trabalho correria o risco de se mostrar inútil sem uma boa fundamentação teórica, pelo que se optou por traçar um panorama generalista sobre o que tem vindo a ser investigado no domínio do ensino.

A aprendizagem de uma profissão é um caminho longo e faseado, pleno de múltiplos aspectos que influenciam os resultados finais. Quando mencionamos a base teórica em que nos fundamentámos, estamos a referir-nos, essencialmente, a professores e autores que nos muniram das ferramentas necessárias para que esta reflexão apontasse o caminho de progresso que desejávamos obter.

Isto porque a teoria, tal como a leitura, pode muitas vezes ajudar-nos a chegar mais rápido a um destino que sabemos querer alcançar, mas do qual desconhecemos o caminho.

O exercício reflexivo e crítico sobre o património teórico consultado permitiram-nos, frequentemente, ir para além dele, reformulando-o ou acrescentando-lhe algo que nos proporcionou uma nova abordagem desse mesmo património, à luz do ensino actual.

Desta forma, o aprofundamento das teorias propostas pelos vários autores e obras consultados, cruzando-os com assuntos como a motivação, a criatividade, o currículo e a avaliação, revelou-se fundamental para a minha formação, contribuindo em muito na forma de leccionar no futuro.

6.1. Descrição das planificações

A planificação é das competências mais importantes do professor sendo um processo que interage com vários aspectos do ensino e é influenciado por factores diversos, nomeadamente, o domínio das especificações de modo a compreender e desenvolver o processo de planificação (Anexo 1).

O cuidado que se teve na planificação foi vital para alcançar os objectivos do ensino que nos propusemos. Envolveu distribuição do tempo disponível, aplicação de estratégias e métodos de ensino adequados, tendo-se criado interesse nos alunos de forma a contribuir para a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo. (Arends, 2007).

6.1.1. Início para a planificação

Para iniciar a planificação a partir do programa de Educação Visual escolheram-se temáticas significativas e essenciais, contemplando actividades que proporcionassem uma motivação constante.

Iniciámos a nossa prática profissional com actividades (orais, escritas e, essencialmente, plásticas) de carácter aparentemente simples para passar, de uma forma progressiva, a uma maior complexidade adequada ao nível etário dos educandos e à sua contextualização (diversidade cultural).

Na medida em que todos os alunos são diferentes, não é possível homogeneizar. O acesso à aprendizagem é um direito imperativo e, como ninguém aprende da mesma forma, é necessário diferenciar estratégias, cuja aplicação implicou a interiorização de um conjunto de crenças.

A perseverança implica motivação intrínseca e reflecte-se num envolvimento activo na tarefa (Deci & Ryan, 1995). Como tal, professor e aluno, bem como todos os outros intervenientes neste trabalho, aplicaram-se de forma empenhada nas práticas desenvolvidas.

O desejo de competência é um factor de motivação intrínseca (Bruner, 1960), que constitui uma necessidade humana universal (Deci & Ryan, 1995) cuja satisfação se revelou fundamental para todos.

As oportunidades de reforço e de reconhecimento funcionaram como motores de desenvolvimento do sentido de competência próprio, a par da percepção de auto-eficácia.

Em termos gerais, a turma do 8º ano revela-se sensibilizada para a área das Artes Visuais, pelos conhecimentos adquiridos no 7º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico,

demonstrando mais interesse e atenção perante os conteúdos abordados, respeitando o seu trabalho e o dos colegas.

A aquisição da estrutura operatória abstracta caracteriza-se pela formulação de hipóteses, pela planificação, pela sistematização e pela abstracção, definida como a representação mental de objectos ou acontecimentos que não possuem uma realidade concreta (Bahia, 2010).

Neste contexto, tornou-se indispensável uma prática curricular globalizadora, articulada e integrada, que se constituiu como um indispensável instrumento de planeamento, estratégias e avaliação (Anexo 2).

6.2. As estratégias e os conteúdos

O resultado mais evidente da experiência obtida, e que resultou da consequente reflexão feita ao longo do ano da Iniciação da Prática Profissional IV (IPP IV), manifestou-se sob a forma de uma preocupação constante em aplicar estratégias centradas em torno dos três eixos que já assumimos como estruturantes do programa de Educação Visual do 3º Ciclo do Ensino Básico: a *fruição-contemplação*, a *produção-criação* e a *reflexão-interpretação*.

Relativamente ao primeiro eixo, *fruição-contemplação*, pretendeu-se que os alunos reconhecessem as Artes Visuais como um valor cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano e tomassem conhecimento do património artístico, cultural e natural, sendo capazes de identificar e relacionar diferentes manifestações das Artes Visuais no seu contexto histórico e sócio-cultural.

Em termos de *produção-criação*, tivemos como meta a utilização de diferentes meios de representação e a realização de produções plásticas a partir de diferentes tecnologias da imagem bem como a interpretação dos significados expressivos e comunicativos e os processos subjacentes à sua criação.

O último eixo, *reflexão-interpretação*, implicou o reconhecimento da permanente necessidade de desenvolver a criatividade de modo a integrar novos saberes e o desenvolvimento da compreensão do sentido de apreciação estética e artística do mundo recorrendo a referências e experiências no âmbito das Artes Visuais (Ministério da Educação, 2001).

Um facto que teve como consequência a aplicação de diferentes estratégias e conteúdos (Anexo 2), foi ter por objectivo magno a concretização de motivação, potenciada por uma aprendizagem criativa.

Acredita-se que a educação estética e artística, processando-se ao longo da vida, possa ter implicações no apuramento da sensibilidade e do sentido crítico, podendo constituir-se como uma condição essencial para um nível cultural mais elevado das populações, prevenindo novas formas de iliteracia e facilitando a integração dos indivíduos na Sociedade (Vygotsky, 1978).

Ao longo de quinze blocos de noventa minutos, os educandos tiveram a oportunidade de conhecer diferentes modos de expressão plástica, através do desenho, da modelação, da pintura, das colagens e dos diálogos. Assim, descobriram e experimentaram novos meios de acção, criando um sentido estético, técnico e crítico mais alargado, que lhes permitiu inter-relacionar diversas referências visuais e técnicas com o contexto social, cultural e histórico (Anexo 14).

A exposição dos vários trabalhos dos alunos no espaço *Sala de Aula*, serviu de incentivo à intervenção e partilha de um espaço comum a sentir como seu.



Fig. 2: Exposição dos trabalhos e de referências artísticas

“Porque estamos a ver os trabalhos dos outros e inspiramo-nos para o nosso trabalho.”

Aluno angolano de 14 anos

O objectivo central de todo o trabalho desenvolvido, foi o de atingir uma maior compreensão dos alunos, nomeadamente, em relação ao entendimento do seu processo de desenvolvimento motivacional.

Esta compreensão levou-nos a orientar a actividade docente no sentido de valorizar estratégias, processos e actividades motivantes e estimulantes para os alunos.

Características do adolescente no 3º Ciclo

Na esfera pessoal, o adolescente possui um sentido mais coerente de si e alarga os seus horizontes aprofundando temas que lhe interessam e que o preocupam relativamente ao mundo do conhecimento. Como referimos anteriormente, as suas preocupações também se centram nas mudanças físicas que ocorrem ao longo deste período e no modo como se vê a si próprio e como os outros o vêem, no significado que o meio externo tem e no papel que nele desempenha, experimentando diferentes papéis para responder às grandes questões da identidade pessoal: quem é, o que é e para onde vai (Bahia, 2010).

A forma de dar voz aos alunos do 8º ano com os quais trabalhámos, revelou-se através do projecto do Auto-Retrato, cujos objectivos essenciais visavam não só desenvolver e aprofundar conceitos e estruturas previamente analisados em contexto de aula, mas também tornar o processo da criatividade mais prazenteiro e presente.

O projecto, desenvolvido com objectivos de instrução, proporcionou os meios necessários, não só para o desenvolvimento da criatividade dos discentes, mas as ferramentas necessárias para o desenvolvimento de uma correcta avaliação contínua da sua aprendizagem. (Anexo 2).

Concebeu-se este projecto com os olhos postos na dimensão sócio-cultural e com o objectivo claro de conseguir, através dele, trabalhar não só as competências comunicativas, mas também as competências sócio-culturais dos nossos alunos (Eisner, 2002).

Assim, foi-lhes conferida a oportunidade de usarem os seus conhecimentos e as suas aprendizagens de forma pro-activa e, ao mesmo tempo, promoveu-se uma actividade que lhes proporcionou conhecerem-se um pouco melhor e reflectirem sobre o mundo que os rodeia ganhando auto-confiança (Skinner & Belmont, 1993).

Este conhecimento do “seu mundo” e da cultura de que fazem parte foi fulcral para o relacionamento que os nossos alunos estabeleceram com “os outros mundos” e com outras culturas.

O papel do professor de Educação Visual passa por desenvolver não só as capacidades, as atitudes e a consciência de valores, mas sobretudo por ensinar os alunos a questionar aquilo que vêem sobre si e sobre “o outro” demonstrando abertura perante novas experiências e ideias face a outras culturas.

“melhorou o meu empenho e o meu interesse pela disciplina.”

Aluno cabo-verdiana 13 anos

Relativamente à abertura a outras culturas, os alunos manifestaram interesse, procurando conhecê-las através de uma atitude crítica e perante a informação que obtiveram, avaliaram e adequaram de forma crítica esses conteúdos, sem fazer juízo de valores face ao estranho.

De forma a implementar os objectivos do nosso trabalho, procedeu-se à concepção e aplicação de um conjunto de actividades organizadas durante quinze aulas.

Estas actividades agruparam-se em seis actividades:

1. Avaliação Diagnóstica;
2. Desenho;
3. Máscara de Gesso;
4. Modelação em Barro;
5. Visita ao Museu
6. Projecto final do Auto-retrato.

1. Avaliação Diagnóstica

Na sua função de regular o processo de aprendizagem, a avaliação diagnóstica fornece dados para que os professores possam adequar as práticas aos resultados obtidos ao longo do mesmo processo, analisando a diversidade de procedimentos de avaliação disponíveis, equacionando o uso dos mesmos criteriosamente.

Assim, procurámos distinguir os diferentes tipos de avaliação, consoante a sua finalidade e o momento da sua aplicação ao processo, dividindo-os em *inicial* ou *diagnóstica*; *formativa contínua* e *sumativa* ou *final*, de forma a usá-los coerentemente e assertivamente ao longo das aulas de Educação Visual.

Com a avaliação diagnóstica pretendeu-se verificar se os alunos estão na posse de conhecimentos, aptidões e capacidades necessárias à aprendizagem do ensino das Artes Visuais em nível de continuação. Esta modalidade de avaliação potencia “o conhecimento global do aluno, permitindo uma intervenção adequada às características individuais.

Os processos de avaliação diagnóstica têm ainda a função de fornecer ao aluno elementos que o ajudem a identificar e superar as suas eventuais lacunas, facilitando a auto-regulação do desenvolvimento do saberes e competências” (Ministério da Educação, 2001: 44).

A prova diagnóstica foi realizada na primeira aula e consistiu em ceder aos alunos numa imagem invertida de Albert Einstein, devendo estes desenhá-la da mesma forma (invertida).

Esta prova possibilitou-nos perceber o sentido de observação dos alunos e a análise da imagem fornecida,

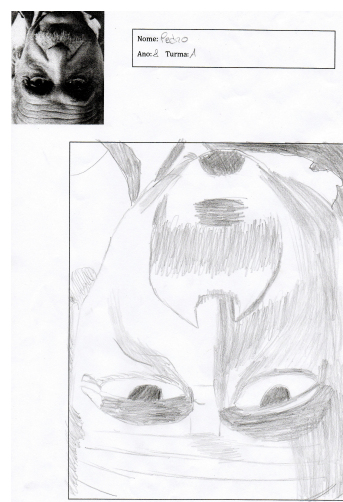


Fig. 3 – Prova Diagnóstica de um aluno

representando-a através do processo de ampliação (Anexo 16).

O exercício permitiu-nos, ainda, identificar as dificuldades e os pontos fortes dos alunos da turma do 8º ano e assim, seleccionar, orientar e definir melhor as planificações desenvolvidas e propostas para o decorrer da nossa prática profissional (Anexo 4).

2. Desenho

A partir da interiorização dos elementos estruturais da linguagem plástica apreendem-se os fundamentos do desenho.

Os elementos formais que estruturam a linguagem visual – o ponto, a linha, a forma, a figura, a textura, a cor, o valor e o tamanho – quando organizados de acordo com uma série de princípios, nomeadamente o equilíbrio, o ritmo, a proporção e a harmonia, conjugam-se numa composição visual (Zelanski & Fisher, 1996).

Dada a sua relevância na percepção, interpretação e também expressão visual, a interiorização da linguagem visual assume-se fundamental no ensino, não só da Educação Visual, mas também da educação em geral na medida em que esta é uma ferramenta estruturante do pensamento (Hetland & Winner, 2008).

O desenho como elemento fundamental e primordial da disciplina de Educação Visual foi o ponto de partida para a Iniciação da Prática Profissional IV.

A representação do rosto (retrato) com base nos cânones do desenho anatómico foi desenvolvida em três actividades durante cinco aulas. A primeira actividade começou pelo retrato do colega, passando depois ao auto-retrato e, por último, a uma reapropriação do desenho do auto-retrato de forma mais livre e espontânea.

Os materiais utilizados para as duas primeiras actividades de Desenho (2.2 e 2.3) constaram apenas em papel cavalinho A3 e lápis de carvão. Enquanto no último exercício – Desenho (2.4) – os alunos poderiam utilizar papéis diversos e canetas.

Os objectivos destas actividades consistiam em proporcionar aos alunos, a oportunidade de desenvolverem a capacidade de representar com base na observação, identificar e familiarizarem-se com as características específicas do próprio rosto; aplicarem os elementos estruturais da linguagem plástica e, finalmente, reconhecerem a importância das Artes Visuais como valor cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano.

2.1 Educação e arte

As actividades foram sempre apresentadas com um conjunto de informações incluindo, a maior parte, o tema integrador: *Retrato e Auto-Retrato*. Cada sessão iniciou-se

pela apresentação das linhas gerais da prática do desenho, nomeadamente, com base nos cânones e nas referências de artistas e obras fundamentais no desenho do retrato. Após a observação das imagens passou-se para uma abordagem do procedimento utilizado no desenho do retrato.

O envolvimento dos alunos com as referências artísticas facilitou a integração de vivências estéticas e permitiu a elaboração de juízos sobre o processo subjacente à criação artística e às suas produções plásticas. Esta dimensão é uma finalidade de reconhecida importância na formação do indivíduo, ampliando as capacidades cognitivas, afectivas e expressivas (Anexo 13).

A Educação Estética é um dos objectivos essenciais e resulta de um exercício complexo e exigente, que leva à compreensão de uma obra de arte e à apreciação do seu valor, contribuindo para a educação da observação.

“... porque torna-se mais importante a realização da aula.”

“Gostei mais de arte, porque chama mais à atenção.”

Aluno português de 14 anos

O contacto com a arte é um processo íntimo do desenvolvimento pessoal e da personalidade. A educação estética segundo Abraham Maslow (1971) tem de se tornar modelo paradigmático para outras formas de Educação devendo assim promover mais a auto-realização dos alunos, ajudando-os a desenvolver melhor o seu potencial estético.

2.2. Desenho a pares

Seguiu-se a proposta de uma actividade de desenho a pares. Esta actividade revelou-se muito produtiva, uma vez que o trabalho a pares propiciou um momento de interacção entre os alunos, sempre com o cuidado de organizar ou guiar os alunos na realização da tarefa que tinham a desempenhar.

Uma vez que os alunos se encontravam sentados dois a dois, tornou-se muito mais fácil o seu acompanhamento, mas acima de tudo, uma das maiores vantagens foi não só promover junto deles a cooperação de esforços como factor de sucesso, mas também permitir que partilhassem a responsabilidade dos resultados.

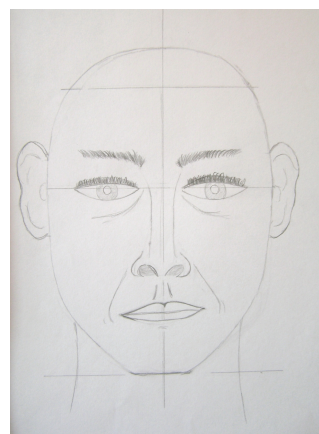


Fig. 4 – Desenho Anatómico:
Retrato (trab. de um aluno)

As tarefas foram sempre relacionadas entre si a nível académico e social, obrigando à realização de actividades planificadas pelo professor, que determinava o trabalho que os alunos realizavam na sala de aula. É importante referir que esta estruturação influenciou os pensamentos e atitudes dos alunos e levando-os a criar um espírito de cooperação e envolvimento tal como é referido por Bandura (1977).

2.3 Auto-Retrato

Uma forma de superar o egocentrismo típico da adolescência é criar oportunidades de descentração através da assunção de diversos papéis e exposição a diferentes pontos de vista, colocando problemas que estimulem o raciocínio hipotético-dedutivo e a imaginação.

A possibilidade de expressão, bem como o sentimento de que se é ouvido e apreciado, constituem eixos estruturantes do desenvolvimento.

Para Piaget (1954), as expressões artísticas constituem modos espontâneos de exteriorização da personalidade e das experiências inter-pessoais. Mais do que isso, são formas de satisfação de desejos conscientes ou inconscientes e de adaptação ao mundo material e social, bem como à realidade individual, possibilitando a expansão do "eu".

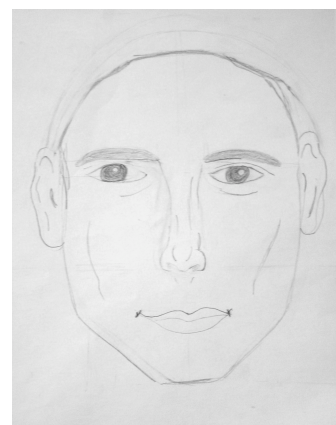


Fig. 5 – Desenho Anatômico:
Auto-retrato (trab. de um aluno)

A actividade do auto-retrato permitiu aos alunos terem de “espelhar-se” sempre com base nas regras do desenho anatômico e com o auxílio da sua fotografia ou do espelho. Incentivados a experimentar diferentes formas e linguagens para transmissão das ideias, obtiveram diversas manchas realizadas com lápis de grafite de diferentes durezas (Anexo 17).

“Gostei do desenho anatômico porque evoluí no desenho.”

Aluno português de 13 anos

Verificou-se que os alunos bem sucedidos criaram a sua autonomia, demonstraram interesse pela nova informação, adquirindo conhecimento, e ainda passaram a pensar estrategicamente, desenvolvendo a sua própria aprendizagem.

2.4. Desenho contínuo

À medida que cada aluno foi explorando formas de ser, foi tendo cada vez mais consciência das suas características essenciais e únicas. Esta consciência, por sua vez, motivou o aluno, que se assumiu com a actividade de desenho contínuo, caracterizado por uma constante dinâmica de construção (e.g. Rorty & Wong, 1990).

Neste sentido, uma (aparente) descontinuidade sob a forma de um acaso poderá ser vista como a continuidade e ser reinterpretada de acordo com a consistência que caracterizou a identidade pessoal (Janeiro & Bahia, 2007).

Os alunos, ao pensarem e reflectirem nos exercícios anteriores, passaram a explorar graficamente, em diferentes formas e tempos, registos com base nos elementos visuais, tais como o ponto, a linha, a luz, a cor e a textura, utilizando diversas técnicas, materiais e instrumentos (Anexo 18).

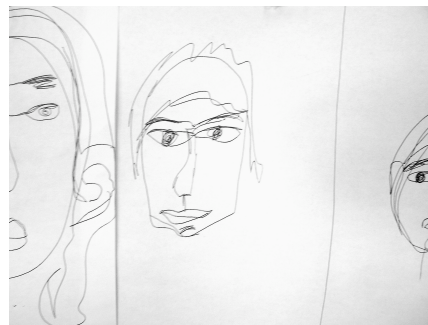


Fig. 6 - Desenho Contínuo (trab. alunos)

Uma vez interiorizados os cânones do desenho do retrato, foi possível implementar uma nova abordagem dos conteúdos desta técnica. Estas alterações, em muito contribuíram para os bons resultados obtidos pelos alunos, funcionando também como factor de maior interesse e motivação pela aprendizagem do desenho e para um melhor entendimento relativamente à forma e estrutura do rosto.

A acrescentar a tudo isto, surgiu ainda a necessidade premente destas actividades, realizadas na sala de aula, promoverem a autonomia através do desenho e, principalmente, desenvolverem a capacidade de identificar as formas do rosto, utilizando elementos definidores da forma: ponto, linha e estrutura.

2.4.1. Desenho contínuo: Pensar, desenhar e estruturar

Ao desenvolverem o bloco relativo ao Desenho em diferentes tempos e registos, considerámos relevante, os alunos realizarem uma actividade de “desenho contínuo”, recorrendo à utilização de arame, cujo objectivo se prendia com a necessidade de desenvolver e de melhorar as competências ao nível da forma e estrutura, reflectindo o volume do rosto.

“Foi muito giro fizemos experiências novas.”

“...conhecer melhor como se desenha o nosso retrato...”

Aluna brasileira de 14 anos

Esta foi a forma de encontrar estratégias diversificadas que combatessem o desinteresse expectável, na qual se deveriam saber aplicar técnicas e procedimentos específicos do material (arame e alicate)

A vontade de criar coisas novas e diferentes, quer tenha como objectivo divertir, fazer pensar ou encontrar uma solução para os nossos problemas, é uma característica humana que é importante desenvolver na sala de aula, pelo que este exercício foi, de facto, mais um desafio solucionado pelos alunos (Anexo 18).

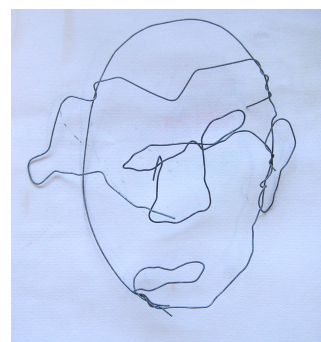


Fig. 7 – Trabalho de um aluno em arame

“Saber mais sobre a arte e aprender novas técnicas.”

Aluna brasileira de 13 anos

Critérios de avaliação do Desenho

Para medir efeitos da realização da tarefa foram efectuados dois tipos de avaliação: uma quantitativa e outra qualitativa. A avaliação quantitativa foi baseada em critérios relativos à inclusão dos elementos e princípios da linguagem visual e a indicadores de criatividade, enquanto os factores qualitativos se referiram à apreciação global da tarefa por parte do professor e dos alunos.

Deste modo, foram incluídos nestas dimensões os critérios relativos aos elementos da linguagem visual e à sua composição, e, ainda, critérios de criatividade, em especial a fluência, referindo-se, esta, ao número de ideias pertinentes, à flexibilidade relacionada com o número de categorias ou temas abordados, à originalidade, definida pela infrequência estatística (Torrance, 1966) e, ainda, à possibilidade de adaptação à realidade.

Também se incluíram critérios indicadores de expressividade emocional e de síntese de ideias, critérios esses avançados por Torrance (1988) e, ainda, a relevância e o poder, sugeridos por Perkins (1981).

3. Máscaras de Gesso

Com os alunos a manifestarem um entusiasmo bastante notório em relação às actividades do Auto-retrato, gerou-se um aumento significativo da motivação, sobretudo por parte dos alunos mais fracos. Algo que acabou também por resultar numa maior

motivação por parte do professor e numa melhoria dos resultados na aprendizagem dos alunos.

Seguidamente, e com base nas actividades anteriores, partimos para uma actividade completamente diferente, com o objectivo de os alunos desenvolverem a capacidade de identificar as formas que estruturam um rosto, percebendo melhor a sua fisionomia e volumetria do rosto (do seu e dos colegas): as máscaras de gesso.

Este exercício foi desenvolvido durante duas aulas de noventa minutos, devido à novidade do material (gaze engessada) e o procedimento em si exigiu uma boa gestão do tempo de aula, tarefa difícil e complexa (Anexo 19).

Só através de uma organização sistematizada do tempo de aula, foi possível contribuir para a motivação do conhecimento do aluno, na medida em que o sucesso de aprender passa pelo momento em que os alunos conseguem responder atempadamente às tarefas propostas. Constatámos, assim, que durante o tempo de aprendizagem dedicado à actividade das máscaras de gesso, os alunos estiveram realmente ocupados e empenhados.

Para tal foi necessário aplicar estratégias de um ensino cooperativo que ajudou a criar uma maior eficácia dentro da sala de aula e um bom relacionamento interpessoal.

Existem diferentes tipos de estrutura de objectivos: a cooperativa, a competitiva e a individualista. Estas estruturas ajudaram a determinar a interdependência necessária nos alunos enquanto se esforçaram para aprender e completar as tarefas entre si (Slavin,1995; Johnson & Johnson,1999).



Fig. 8 – Trabalho das máscaras de gesso: Ensino cooperativo

O desenvolvimento deste trabalho, dentro do espaço *sala de aula*, ajudou os alunos a compreenderem a influência que este espaço, na sua estruturação e organização, exerceu sobre as acções individuais e interpessoais. Consciencializaram-se, assim, que o espaço próprio é essencial à realização individual e colectiva e, por fim, à relação entre o comportamento do indivíduo e a organização da sala.

Foi importante assegurar um ambiente propício desde o início da actividade proposta e uma correcta projecção de voz. Se o professor não for audível e compreensível e os conteúdos não forem adequados ao nível dos alunos, tudo poderá falhar.

Convém, contudo, acrescentar que esta escolha foi feita sempre de acordo com os interesses dos alunos tendo estes demonstrado uma receptividade bastante positiva a essas mesmas alterações. Associada também a estas medidas esteve sempre presente a

preocupação de que as actividades na sala de aula permitissem aos alunos exercerem livremente o seu espírito crítico e criativo.

Algo que se consegue facilmente na aula de Educação Visual, desde que o próprio professor esteja disposto a aceitar essa mesma liberdade de interpretação e criação no que diz respeito ao alunos.

Intrinsecamente associada à expressão artística encontra-se a capacidade criativa descrita por Pope (2005) como sendo a capacidade para produzir, fazer ou tornar algo em qualquer coisa nova e válida, tanto para si, como para os outros.

Isto veio a ser reflectido mesmo nos comentários dos alunos o que nos levou a crer que tenham sido motivo de uma sinceridade genuína. Esta evidência veio, pois, reforçar a nossa posição de que a motivação para a aprendizagem se relaciona de forma muito directa com os conteúdos e as estratégias adoptadas na sala de aula, tendo sempre em atenção que estes factores têm naturalmente de ir ao encontro dos jovens de hoje.

“Saber mais e estar disponível para ajudar os outros nesta área.”

Aluna cabo-verdiana de 14 anos

4. Modelação em barro

Para a preparação do projecto final do Auto-retrato seria importante os alunos reflectirem primeiro o seu trabalho numa visão mais tridimensional.

Para isso, primeiro desenvolveram uma memória descritiva que incidisse nas suas características físicas e psicológicas e, posteriormente, uma reflexão para o trabalho final do auto-retrato (Anexo 9)

Para ajudar a esta tarefa difícil de pensar e criar, os alunos iniciaram-se na técnica da modelação do barro, onde foi possível incentivar a experimentação de um novo material e perceber diferentes formas de se exprimir, criando assim pequenos estudos com muita expressividade (Anexo 20).

Nos aspectos relacionados com a preparação desta aula e respectiva planificação foi importante que houvesse uma concentração em alguns aspectos fulcrais para a prática pedagógica.

A questão, uma vez mais, passava por explorar a criatividade dos alunos de forma a pensarem em ideias inovadoras e originais. Deste modo, deveriam atribuir diferentes signos à própria imagem e identificar marcas pessoais na maneira de modelar. Pretendeu-se sempre incentivar os alunos à experimentação e à selecção de propostas menos

facilitistas.

Além de uma pequena abordagem da técnica da modelação do barro foi feita também uma apresentação de imagens de retratos na área da escultura, da autoria de diferentes artistas, épocas e técnicas (Anexo 14).

A imagem permite-nos receber e emitir mensagens de todo o tipo. Através dela podemos exprimir ideias e sentimentos e partilhá-los com as pessoas à nossa volta. Usamos a visão e a imagem para comunicar.



Fig. 9 – Modelação em barro

“O que gostei mais foi de fazer desenhos com barro, esculturas das cabeças em papel, pintar tudo com tinta.”

Aluna cabo-verdiana de 14 anos

Para a maioria dos alunos, as imagens, em particular as visuais, são facilitadoras da interiorização de conceitos (Bahia, 2009). Além da apresentação inicial da aula, durante a realização deste projecto, os alunos estiveram sempre rodeados, na sala de aula, pela exposição de diferentes referências artísticas (cartazes, fotocópias) e dos seus próprios trabalhos.

Apesar dos recursos não serem muitos, apenas barro e arame, foram suficientes para os alunos desenvolverem um bom trabalho.

O modo como se rentabiliza o acaso não depende apenas das condições físicas e materiais, mas sim, e essencialmente, de determinantes pessoais, nas quais se incluem as competências, os elos emocionais, os valores e os padrões pessoais.

Determinantes sociais, como as recompensas do meio, a proximidade do meio e a proximidade psicológica, o meio simbólico e a gestão da informação são outra forma de rentabilizar o acaso (Bandura, 1982).

O ensino de Educação Visual possibilita a interiorização de uma série de “hábitos” que se transferem para outros domínios do conhecimento, nomeadamente a observação, a visualização, a inovação e a reflexão (Hetland & Winner, 2008).

5. Actividade no Museu de Etnologia

O diálogo nas aulas em torno das diferentes obras relativas ao retrato de diferentes épocas e em comparação com outras referências mais contemporâneas, e ainda a iniciativa fora da sala de aula proposta no Museu de Etnologia, proporcionaram a apreensão e

integração de elementos facilitadores do pensamento visual, bem como a evocação de juízos de apreciação estética e artística.

Desenvolveram-se competências da comunicação visual de modo a que o aluno possa identificar critérios de qualidade estética e artística. Através desta experiência foi possível os alunos participarem activamente na criação e recriação plástica.

A oportunidade de visitar as Reservas das Galerias da Amazónia no Museu de Etnologia em Lisboa, enquadrou-se perfeitamente na planificação delineada para as actividades do Auto-retrato.

A par das aulas, esta visita possibilitou o contacto com obras originais da Amazónia e esta complementaridade intencional facultou aos alunos a elaboração de uma linguagem específica, facilitando a apreensão de diferentes códigos visuais, permitindo-lhes aceder à unidade da obra de arte e desenvolver a sensibilidade estética e plástica.

Desenharam-se, no local, uma série de registos da visita de estudo que se relacionavam em diferentes dimensões e facilitaram a expressão estética visual (Anexo 21).

Os alunos, através do contexto da imagem, e com o contacto com as obras de arte, aprenderam a relacionar e mobilizar os elementos plásticos (cor, textura, forma), desenvolvendo uma nova percepção artística.

“...conhecer coisas diferentes e divertidas. Saber representar me através da arte.”

Aluna brasileira de 14 anos

Este percurso fez com que os alunos passassem a ter uma maior potencialidade expressiva, o desejo e a capacidade de criar e aceder à cultura artística, facilitando assim a variedade do trajecto do olhar.

6. Projecto final do Auto-Retrato

Este projecto foi apresentado aos alunos no início do primeiro período e foi-lhes transmitido que deveriam criar uma imagem deles próprios, através da expressão plástica, numa atitude que melhor os representasse.

O objectivo fundamental era incentivar os alunos à experimentação de diferentes formas e linguagens para transmissão das ideias utilizando diferentes técnicas e meios expressivos (colagens, modelação, pintura e desenho) de representação.

Identificar e aplicar os elementos estruturais da linguagem plástica e aplicar os conceitos e vocabulário específico das Artes Visuais foi outro objectivo.

Através das estruturas em rede de arame, os alunos deveriam colocar a sua máscara de gesso e revestir a estrutura com a pasta de papel, criando as formas, os volumes e reconhecendo as proporções para a representação da cabeça humana procurando soluções originais, diversificadas e alternativas (Anexo 22).



Fig. 8 - Projecto do auto-retrato:
Revestimento em papel

Após o revestimento da estrutura, os alunos poderiam seleccionar os materiais adequados para aplicar na resolução de problemas concretos, colorir e colar diferentes materiais para obter uma maior expressividade plástica. Para isso, o professor deu a total liberdade aos alunos para a finalização deste projecto tridimensional, levando-os a criar e exprimir a sua identidade (Anexo 23).

Esta actividade desenvolveu-se em cinco aulas, tendo demorado mais do que estava previsto, uma vez que o trabalho exigia tempo de secagem e mais dedicação.

As obras apresentadas ao longo das aulas em que esta actividade decorreu foram seleccionadas e organizadas em conjuntos temáticos levando à visualização de uma série de obras que incluíam diversas modalidades expressivas.

As diferentes referências utilizadas nas aulas contribuíram para o diálogo e constituíram um suporte para o desenvolvimento de uma abordagem integrada sobre a história e crítica de arte, estética e criação plástica.

Na elaboração das linhas orientadoras do programa realizou-se o método comparativo centrado no encontro de semelhança e diferenças entre obras de arte. A comparação intencional no contexto de aulas constitui a motivação para o diálogo (Sternberg, 1994) e proporcionou a ilustração do vocabulário de elementos plásticos e da narrativa necessária à sua descrição, análise e interpretação (Sternberg & Lubart, 1995).

O esclarecimento de dúvidas e apoio prático ao desenvolvimento do exercício foi o primeiro passo do professor, contribuindo na importância de saber usar as ferramentas e equipamentos em função dos fins para os quais foram concebidos. É necessário na realização do trabalho desenvolver e indicar as diferentes estratégias e materiais necessários para o trabalho da estruturação.

Algumas das estratégias utilizadas pelo professor consistiram em acompanhar o processo individual de cada aluno, através da observação directa e de registo de avaliação (Anexo 5). O professor esteve atento a todos os alunos de modo a que todos percebessem a

matéria e ficassem autónomos, enquanto reforçou a ideia de responsabilização de cada aluno.

Ainda dentro destas estratégias, procurámos responsabilizar alguns alunos (os mais problemáticos) para distribuir o material; incentivar a cooperação entre alunos; estabelecer prazos de entrega para que estes tivessem consciência das tarefas que deviam ser cumpridas. Foi solicitado a alguns alunos a ajuda nas tarefas da sala de aula, facultando os cinco minutos finais da aula para os alunos arrumarem o seu espaço de trabalho.

Como referimos anteriormente, Tuan (1977) relaciona o Tempo e o Espaço de três formas: da forma como adquirimos afeição a um lugar em função do tempo vivido; da sua procriação e defesa; e por último, o lugar como lembrança de tempos passados, pertencente à memória.

Neste caso, o espaço *sala de aula* é mais do que uma localização geográfica, é constituído por elementos que transmitem significados, quer seja no espaço natural ou no construído.

Assim, temos hoje a convicção de que a forma como o espaço foi usado influenciou a forma como os alunos e o professor se relacionaram. A sua concepção afectou, não só os factores de comunicação, como a relação professor/aluno. Estas relações são extremamente importantes porque desenvolvem nos alunos capacidades para obter um maior grau de domínio da matéria dada na aula, tornando-os mais independentes e autónomos.



Fig. 11 – O dinamismo na aula de Educação Visual

A disposição dos materiais foi um dos recursos importantes que devem ser planificados e geridos pelo professor. A forma como o espaço é organizado afecta o ambiente de aprendizagem, influencia o diálogo e a comunicação entre aluno e professor, reflectindo-se em efeitos emocionais e cognitivos muito importantes.

A utilização do tempo e do espaço é influenciada pelas exigências das tarefas de aprendizagem. É importante que o professor desenvolva uma atitude de flexibilidade e experimentação sobre o contexto da sala de aula em conjunto com os alunos, pelo que, através de um ambiente descontraído, deverá promover a interacção a cooperação entre si e os alunos.

Assim, o espaço foi remodelado e utilizado de modo integrado, e esta actividade foi sempre realizada em grupos de seis indivíduos, o que ajudou a desenvolver nos alunos o espírito de entajuda e partilha de ideias.

Weiner (1992) um dos principais defensores da *teoria da atribuição*, que se baseia na forma como os indivíduos percebem e interpretam as causas do sucesso e insucesso, considera que os alunos atribuem o sucesso e fracasso consoante quatro causas como as capacidades, esforço, sorte e dificuldade de aprendizagem.

Nas aulas de Educação Visual, os alunos com uma elevada motivação conseguiram perceber que o seu sucesso se deve às suas capacidades e o fracasso há falta de esforço.

Para o sucesso do projecto e cativação da turma, tivemos uma grande preocupação na escolha de materiais que fossem apelativos e pudessem captar a atenção dos alunos. Assim, a selecção recaiu, sobretudo, em assuntos directamente ligados aos temas desenvolvidos na sala de aula e a estruturas e vocabulário que lhes fossem familiares, utilizando diferentes materiais e recursos que pudessem interagir com a planificação e, assim, evitar que o projecto caísse no esquecimento.



Fig. 12 – Aluna a trabalhar no projecto do auto-retrato

Auto-Retrato

Cada auto-retrato expressa de forma simbólica a própria pessoa, é o mundo interno do seu protagonista, na medida em que a expressão simbólica possibilita a realização dos desejos, a satisfação das necessidades subjectivas do indivíduo e a expansão do "eu" (Piaget, 1954).

Mais do que um símbolo de identificação, o auto-retrato do aluno poderá esconder o seu "eu" ou retratar o que pretende ser, e nesse sentido o retrato é indissociável da sua identidade.

"...sou muito divertida, gosto de coisas coloridas, gostei de mostra essa parte para o trabalho."

"Fisicamente queria fazer algo de diferente, por isso me pintei mais branquinho e fiz olhos claro, que gosto muito."

Aluna brasileira de 14 anos

Os auto-retratos realizados pelos alunos também podem ser, de certa forma, uma "máscara", intrinsecamente associada ao teatro, proporcionando aos que a usam a sua *persona*, ou seja, uma substituição da pessoa do actor por uma personagem durante o tempo que dura a representação (Bahia, 2008).

Consideramos que o resultado final foi muito produtivo e bastante criativo nesta actividade, tendo a maioria dos alunos conseguido finalizá-lo (Anexo 23).

O facto de os alunos terem a oportunidade de manipular e manusear diferentes recursos motivou-os para um maior envolvimento e empenho nas tarefas a desenvolver.

Esta actividade apontou sempre para um dinamismo no ritmo da aprendizagem e para uma participação elevada por parte dos alunos, um envolvimento muito criativo e quase lúdico, visando não só uma maior autonomia, como também uma aprendizagem eficaz sem que estes se apercebessem de que estavam de facto a ser alvo de um processo de aprendizagem (Skinner & Belmont, 1993).



Fig. 13 – Trabalho dos alunos do projecto do auto-retrato

Assim, consideramos que, esta medida, tomada e destinada a eliminar quaisquer tipos de resistências que os alunos pudessem ter sob o que se passa na sala de aula, foi conseguida.

6.3. Avaliação das aprendizagens no geral

Partiu-se do entendimento que a qualidade das aprendizagens dos alunos é um ponto fulcral do processo de ensino-aprendizagem.

Na origem da discussão do tema da avaliação e de todas as dificuldades que frequentemente os professores sentem ao avaliar a disciplina de Educação Visual, uma das conclusões a que chegámos é que para além de avaliar os conteúdos, faz também sentido que se avalie a qualidade da apreensão dos conhecimentos fazendo passar o processo de avaliação pela relação pedagógica.

Todos sabemos que, frequentemente, a avaliação se realiza no quadro de uma relação interpessoal complexa e que o professor deve funcionar como agente facilitador e nunca como agente inibidor desse processo.

Só através de um contexto facilitador de aprendizagens, construído por professores e alunos, se poderá encarar a avaliação, não apenas como uma medida do saber, mas como um processo com potencial para gerar uma melhor integração no futuro.

Tendo por base estes pressupostos constatou-se que era necessário conceber critérios de avaliação que agissem em duas áreas distintas: primeiro, comportamentos e atitudes, depois, conhecimentos, capacidades e competências (Anexo 8).

Em primeiro lugar, determinou-se dar mais importância a este parâmetro no Ensino Básico por este ser parte integrante do ensino obrigatório e porque, neste parâmetro, estão contidos alguns dos factores que irão contribuir não só para a formação pessoal do aluno como também para a formação cívica de cada um.

Em relação ao critério de avaliação, nesta área foram tidos em conta os seguintes parâmetros: a participação e o empenho dos alunos, a sua relação interpessoal, o cumprimento das regras, a cooperação em actividades de grupo, o sentido de responsabilidade, não só em relação à assiduidade/pontualidade, mas também aos compromissos assumidos e, finalmente, a capacidade de decisão e de autonomia.

Relativamente à avaliação dos conhecimentos, das capacidades e das competências, procurou-se contemplar todos os factos que ocorrem dentro da sala de aula e dentro do espaço escolar. (Anexo 5).

Concluiu-se que através da avaliação dos trabalhos se tornou mais fácil acompanhar as aprendizagens do aluno e ao mesmo tempo aferir de forma mais assertiva os seus progressos e as suas dificuldades.

Na turma do 8º ano da Escola Marquês de Pombal realizaram-se diversos momentos de avaliação ao longo da nossa prática profissional, por vezes de uma forma individual, outras vezes em grupo, através da exposição dos trabalhos.

Este tipo de avaliação permitiu-nos melhorar a organização da nossa planificação e, em algumas situações, alterar a sequência das aprendizagens propondo outras alternativas de aprendizagem a alguns alunos .

De toda esta discussão saiu o entendimento que a avaliação é um processo de produção de informações sobre o processo de aprendizagem.

De uma forma global, pensamos que as estratégias adoptadas na turma contribuíram não só para melhorar os resultados dos alunos, como também para avaliar as suas aprendizagens, evitando a desmotivação e o desinteresse sistemático dos alunos pela aprendizagem frequente em outras disciplinas.

6.4. Avaliação das produções plásticas

Elaborou-se a partir das produções plásticas dos alunos uma grelha de análise. As produções incluíam o desenho, a modelação, colagens e pinturas. Desses trabalhos emergiam sete categorias de análise (conteúdo narrativo, movimento, evolução na capacidade de criar, técnicas e procedimentos, expressividade e originalidade.).

Na avaliação final verificou-se que os alunos conseguiram evoluir e manifestar valores mais elevados nas seguintes escalas: originalidade, habilidade artística, abstracção, expressividade, intencionalidade artística e símbolos (Anexo 8).

Assinala-se também que, ao longo das aulas, se foi sentindo que os alunos estavam cada vez mais empenhados e envolvidos, sendo que a maioria dos alunos, no final de IPP IV, traziam os materiais e tornavam-se cada vez mais pontuais e assíduos.

No início, revelaram uma grande inibição no contacto com os materiais e no modo como se expressavam plasticamente. À medida que iam observando as obras de arte referenciadas na aula e executando os seus trabalhos plásticos, os alunos desenvolveram um processo de aprendizagem dos códigos da linguagem visual permitindo-lhes maior reflexividade e aperfeiçoamento nas suas produções.

Os alunos adquiriram um vasto leque de competências que se centraram na criação de valores estéticos pessoais, na utilização activa de um vocabulário específico das expressões artísticas, no desenvolvimento das capacidades de observação, atenção, concentração, sentido crítico e respeito mútuo. Estas competências manifestaram-se, dentro e fora da sala de aula.

Aprenderam a escutar, a reflectir e a expressar emoções e sentimentos num determinado espaço simbólico.

A aprendizagem artística não implica unicamente um conjunto de capacidades e apreensão de conceitos, envolve também o encontro entre o seu modo de sentir e os sentimentos dos outros.

A observação de diversas obras de arte e a visita ao Museu de Etnologia, com todas as actividades ali desenvolvidas, despertaram um grande interesse por parte dos alunos pelas Artes Visuais.

Esta opinião sobre os alunos fundamenta-se em relatos feitos nas aulas no decorrer dos exercícios e num questionário (Anexo 12) efectuado no final de IPP IV:

“E para saber coisas que me podem ser útil no futuro.”

“Sim porque ao ver outros trabalhos deu-me vontade de trabalhar mais.”

“Do desenho. Novas práticas para aperfeiçoar o desenho, faze-lo mais bonito.”

Comentários dos alunos do 8º ano

Da análise das respostas ao questionário dos alunos. do 8º do 3º Ciclo de Ensino Básico da Escola anteriormente referida, conclui-se que se sentiram muito bem com eles próprios e orgulhosos pela forma como decorreram as actividades que desenvolveram.

As razões que apresentaram estão relacionadas, essencialmente, com cinco factores, enunciados por ordem de preferência: o gosto por adquirir novos conhecimentos, o diálogo sobre as obras de arte, as visitas aos museus, as produções plásticas que realizaram e o clima agradável vivido durante as aulas.

7. CONCLUSÕES

Este desfecho pretende-se reflexivo, mas igualmente activo, apontando algumas directrizes que poderão contribuir para uma melhoria da comunidade escolar.

A prática curricular implica sempre a participação dos vários elementos da escola (órgãos de gestão, professores, alunos, comunidade), no entanto, parece mais relevante a consideração do papel do professor, na medida em que é a este agente que compete a palavra final no que diz respeito à gestão e aplicação do currículo (Roldão, 1999).

Por outro lado, julgamos ainda que, hoje em dia, não é possível pensar em currículo ou prática educativa sem levar em linha de conta a flexibilidade necessária a uma adaptação eficaz aos principais alvos dessa mesma prática educativa, isto é, os alunos (Roldão, 2003).

É sabido que o mundo de hoje é um mundo em constante mudança, sendo que os jovens estão particularmente sensíveis a essa volatilidade que nos acompanha. Este ponto é de grande importância, já que muitas vezes se assiste ao desfasamento da escola relativamente àqueles que a frequentam (Nóvoa, 1991).

Compatibilizar os objectivos de ensino com os objectivos dos alunos é ajudar os alunos a construir os seus próprios objectivos e ajuda-los a integrar as actividades de sala de aula em estruturas completas. Estas estratégias, com efeitos a médio e a longo prazo, traduzem-se não só por uma maior motivação para as tarefas escolares como também promovem nos alunos o desenvolvimento da própria motivação, e a consequente capacidade de auto-regulação (Bandura, 1989).

Ao longo da nossa prática profissional, foi necessário encorajar os alunos a definir objectivos relacionados com as matérias e facilitar experiências emocionais positivas. A possibilidade de experimentar novas estratégias e modificar os conteúdos, deu-nos a oportunidade de confrontar o que já está estabelecido e de assim poder corrigir o que consideramos estar inadequado na prática actual do ensino e da aprendizagem.

Um dos factores que ajudou a criar motivação nos alunos foi a possibilidade destes intervirem no Espaço Sala de Aula sentindo-o como o seu espaço, tendo a liberdade de construir uma aprendizagem criativa através do auto-retrato.

Todas as fases subjacentes ao processo de criação de ambientes de aprendizagem e a intervenção na sala de aula foram indispensáveis para uma intervenção psico-pedagógica, interligando-se em três aspectos fundamentais: a motivação intrínseca dos alunos relativamente à tarefa, obrigando a uma extrema organização do professor; a formação e

trocas de experiências entre alunos, incentivada enquanto construção do horizonte do futuro, e a construção activa dos conhecimentos (Arends, 2007).

Só foi possível manter uma atmosfera favorável no ambiente da sala de aula porque foi construída uma boa comunicação e houve uma dedicação plena do professor em relação aos seus alunos (Woolfolk, 2006).

O contacto com alunos de faixas etárias diferentes e com os diversos níveis de aprendizagem obrigou o professor a utilizar abordagens e adoptar as estratégias mais adequadas, procurando sempre explorar as capacidades dos alunos (Sternberg & Lubart, 1995).

É nossa convicção que os alunos são, em grande parte, contributo essencial para que o dia-a-dia profissional seja positivo e cativante. Esta evidência, ficou sobretudo a dever-se à relação de forte empatia que se estabeleceu não só dentro como também fora da sala de aula.

Assim sendo, o que acabou por suceder na relação entre a professora e os alunos ao longo da Iniciação à Prática Profissional IV foi, sobretudo, um reflexo de uma soma de comportamentos. Ainda assim, estes dificilmente poderiam ser descritos como receitas essenciais para o futuro, exactamente por serem específicos neste contexto.

Este configurou-se como um período pré-profissional, uma oportunidade para a devida aplicação de conhecimentos teóricos, aprendidos ao longo do mestrado, uma experiência real na qual pudemos confrontar uma turma e associar diversas metodologias como parte integrante de todo o processo de aprendizagem.

Tal como Arends (2007) defende, a oportunidade de um professor poder experimentar várias estratégias no exercício da sua profissão é vital para o progresso nessa mesma profissão. Assim, ao ser-nos permitido criar e experimentar, foi-nos proporcionada a oportunidade de errar e de melhorar no nosso desempenho, fazendo-nos sentir directamente responsável pelo que quer que sucedesse. Do mesmo modo, quando os acontecimentos na sala de aula se desenrolavam de forma bastante positiva, isso permitia ganhar ainda mais confiança para o exercício da profissão como docente.

Cada sessão iniciava-se pela apresentação de um problema e a apresentação das formas como os grandes artistas o resolveram. Esta estratégia resultou, motivando os alunos para a aprendizagem. Como refere Printrich (2003) a motivação estabelece a disposição para aprender. Por outro lado, o facto de o problema a resolver na aula ser acompanhado de possíveis formas de resolução aumentou a crença na auto-eficácia dos alunos. Segundo Bandura (1986) a auto-eficácia depende do facto das acções do indivíduo serem influenciadas para alcançar determinados objectivos e suas expectativas de sucesso,

ou seja, no ensino é importante criar actividades de aprendizagem de modo a que os alunos as valorizem e que consigam realizar com sucesso as suas tarefas.

Foi importante criar o projecto do Auto-Retrato porque, além de ter desenvolvido uma maior autonomia por parte dos alunos, contribuiu também para o fortalecimento das relações inter-pessoais que muito ajudaram a servir para aprendizagem da disciplina de Educação Visual. Foi fundamental criar um ambiente de aprendizagem motivador que ajudou a desenvolver um trabalho rico e contínuo do pensamento inerente à intencionalidade de Educação Visual.

Pretendeu-se, no projecto dos auto-retratos, realizar vários exercícios de forma a construir comunidades de aprendizagem produtivas e motivar os alunos para se envolverem cada vez mais em actividades de aprendizagem significativas. Os alunos, ao realizarem e ao desenvolverem cada exercício, tiveram a oportunidade de ter acesso a várias técnicas e materiais que muito contribuíram para o processo criativo (Plucker & Runco, 1998).

Ao expressarem a sua identidade nos diferentes processos foram levados a colocar questões além do físico, como as da sua personalidade, aspectos emocionais e psicológicos.

A descoberta de novos saberes, numa perspectiva de motivação, reforçou essencialmente a identidade pessoal e colectiva do aluno (Perrenoud, 2001). O espaço *Sala de Aula* é importante para esta integração e afirmação dos indivíduos, o que, cada vez mais, é necessário incentivar e valorizar.

Como conclusão, resta acrescentar que este ano de Iniciação à Prática Profissional IV foi um caminho que, embora árduo, se tornou extremamente agradável de percorrer.

Sem dúvida, um período estimulante de “experimentação”, de descoberta e de auto-conhecimento. Para isso concorreram vários factores, mas estamos conscientes que tal sucedeu por esta ter sido, desde o começo, uma escolha adequada.

O exercício da prática docente é mais do que uma profissão, é uma vocação. Parece-nos pois, que este foi, em última análise, o principal factor que contribuiu para que este percurso fosse simultaneamente agradável e objecto de realização pessoal.

É de realçar a importância da prática reflexiva geral em torno destes temas. Trazer a escola à universidade é tão importante como levar a universidade à escola. Por outras palavras, é crucial que a investigação na área da Educação se coloque como central no seio da organização escolar, procurando sempre que possível diagnosticar e avançar com soluções para os problemas concretos com que os profissionais que aí trabalham se deparam na sua actividade quotidiana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arends, R.I. (2007). *Aprender a ensinar*, Lisboa: Mc Graw Hill de Portugal, Lda.
- Arnheim, R. (1986). *Arte & Percepção Visual*, São Paulo: Livraria Pioneira.
- Atkinson, J. W. (1983). *Personality, Motivation and Action*. N.Y.: Praeger.
- Augoyard, J. F. (1995). *Eléments pour une théorie des ambiances architecturales et urbaines*. Paris: L'espace géographique.
- Bahia, S. & Janeiro, I. (2007). Continuidade e descontinuidade na construção de carreiras de ensino. *IX Congresso Internacional Galego-Portugues de Psicopedagogia*, A Coruna
- Bahia, S. & Janeiro, I. (2008). Avaliação da eficácia das intervenções educacionais em museus: uma proposta teórica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (3), 35-42
- Bahia, S. (2009). Constrangimentos à educação artística. *InVisibilidades - Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes*, 0 - Dezembro, 139-150
- Bahia, S. (2010). Características do desenvolvimento da criança e do adolescente: Contributos para a definição de metas de aprendizagem para o Ensino Pré-escolar e Básico. Documento de trabalho do *Projecto Metas de Aprendizagem (Área das TIC)* do Ministério da Educação.
- Bandura, A. (1982). The psychology of chance encounters and life paths. *American Psychologist*, 37, 747-755
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A., Ross, D. & Ross.S. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models". *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 66-110.
- Banks, J.A. (2001). *Cultural Diversity and Education*. (4th ed.) Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Bruner, J. S. (1996). *Toward a Theory of Instruction*, Harvard: Harvard University Press, U.S. A.
- Damásio, A. (2005). *A Compreensão dos Mecanismos para o Desenvolvimento da Mente Humana - o que há de novo sobre Emoções, Consciência, Memória e Linguagem*. Livro de Actas Mais Criança - As Necessidades Irredutíveis. Lisboa: Fundação Luso-Americana.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Publishing Co.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Erikson, E. H. (1974). *Dimensions of a New Identity*. New York: Norton.
- Estrela, A. (1999). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. 4a ed., Porto: Porto Editora
- Fernandes, D. (1997). Avaliação na escola básica obrigatória: Fundamentos para uma mudança de práticas. In Pedro da Cunha (Ed.), *Educação em debate*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa
- Fróis, J.P. (2000). *Educação estética e artística : abordagens transdisciplinares*. Textos da conferência internacional Educação Estética e artística. coord. João Pedro Fróis. - Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fróis, J. P. (1999). *Adapting DBAE in Portugal*. Paris : Unesco.
- Fróis, J.P (1997). *Projecto Investigação e Desenvolvimento Estético*. Lisboa: Serviço de Educação, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Getzels & Thelen (1960) The Classroom group as a unique system. In N. Henry (Ed.), *The Dynamics of instructional groups*. Chicago: National Society for the Study of Education, 59 the Yearbook, Part 2.
- Giddens, A (1991). *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity.
- González, A. (2006). Alberto Giacometti: Works, Writings, Interviews. Barcelona: Polígrafa.
- Gruber, H. (1981). *Darwin on man*. Chicago: University of Chicago Press.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 105-117
- Hargreaves, Andy (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Harmer, J. (2001) *The Practice of English Language Teaching* Harlow: Longman
- Hetland, L. & Winner, E. (2008). Studio Thinking. In V. Lindberg & K. Borg (Eds.) *Kunskapande, kommunikation och bedömning i gestaltande utbildning* (pp. 47-57). Stockholms Universitets Förlag.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S. & Sheridan, K. M. (2007). *Studio thinking: The real benefits of visual arts education*. New York: Teachers College Press.
- Huitt, W. (1997). Cognitive Development; Applications. In *Educational Psychology Interactive*. Valdosta: Valdosta State University.
- Huitt, W. & Hummel, J. (2003). Piaget's Theory of Cognitive Development. In *Educational Psychology Interactive*. Valdosta: Valdosta State University.

- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (1999). *Joining together: Group theory and the group skills*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Khun, D., Langer, L., Kholberg, L., & Haan, N.S. (1977). The development of formal operations in logical and moral judgement. *Genetic Psychology Monographs*, 95, 97-188.
- Lemos, M. S. (2005). Motivação e aprendizagem. In G. L. Miranda & S. Bahia (Org.), *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. (pp. 193-231). Lisboa: Relógio D'água Editores.
- Lopes, J. T. (2003). *Escola, Território e políticas culturais*, Porto: Campo das Letras – Editores,S.A
- Lowenfeld, Viktor (1975). *Creative and Mental growth*. London: Macmillan Publishing.
- Machado, F. (1991). *Currículo e desenvolvimento curricular: problemas e perspectivas*. Rio Tinto: Asa.
- Maslow. A.H. (1971). *The Farther Reaches of Human Nature*. Harmondsworth: Penguin
- McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. N. Y. : Cambridge University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard, D.L.
- ME (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.
- Mirenda, P. (2005). Augmentative and alternative communication techniques. In J. Downing (Ed.), *Teaching communication skills to students with severe disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes, 89-112
- Munari, B. (1981). *Fantasia: Invenção, Criatividade e Imaginação na Comunicação Visual*. Lisboa: Presença.
- Norberg-Schulz, C.(1979). *Genius loci : paesaggio, ambiente, architettura* . Milano : Electa
- Nóvoa, A, (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Ed.
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão professor*. nº3 Colec. Ciências da Educação, Porto: Porto Ed.
- Nuttin, J. (1980). *Motivation et Perspectives d'Avenir*. Louvain: Presses Universitaires de Louvain.
- Oliveira, A. S. & Cardoso, E. L. (2009) *Novas Perspectivas no Ensino da Língua Inglesa. Educação, Formação & Tecnologias*; vol. 2 (1); pp 87 – 101.
- Oliveira, E. (1992). *Formação de professores de expressão visual*. Cadernos APECV.
- Parsons, M. (1987). *How we understand Art*. Cambridge: Cambridge University Press
- Perkins, D.N. (1981). *The Mind's Best Work*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Perrenoud, P.H. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Cadernos CRIAP. Porto. Asa.

- Piaget, J. (1954). L'Education Artistique et la Psychologie de L'Enfant. In *Art et Education: recueil d'essais* (22-23). Paris: Unesco
- Piaget, J. (1970). *A Psicologia*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Piaget, J. (1972). *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1975). *A Equilibraco das Estruturas Cognitivas - Problema Central do Desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Piaget, J. (1977). *O desenvolvimento do pensamento: equilibracão das estruturas cognitivas*. Lisboa: D. Quixote.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivional science science perspective on the role of student motivion in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 667-685.
- Plucker, J. A., & Runco, M. A. (1998). The death of creativity measurement has been greatly exaggerated. *Roeper Review*, 21(1), 36-39.
- Pope, R. (2005). *Creativity: Theory, History, Practice*. London: Routledge.
- Renner, J., Stafford, D., Lawson, A., McKinnon, J., Friot, E., & Kellogg, D. (1976). *Research, teaching, and learning with the Piaget model*. Norman: University of Oklahoma Press.
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: M.E., D.E.B.
- Roldão, M.C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto Ed.
- Roldão, M.C. (2003). *Gestão do currículo e avaliao de competências*. Lisboa: Presença.
- Rorty, A. O. & Wong, D. (1990). *Aspects of identity and agency*. Em O. Flanagan & A. O. Rorty (Eds.). *Identity, character and morality*. (pp. 19-36). Cambridge, Massachusetts: Mit Press.
- Sampaio, D. (1996), *Voltei à Escola*, Lisboa: Editorial Caminho.
- Santrock, J. W. (1976). Affect and facilitative self-control. Influence of ecological setting, cognition, and social agent. *Journal of Educational Psychology*, 68 (5), 529-535.
- Skinner E. & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Skinner, B. F. (1965). *Science and human behavior*. New York: Free Press.
- Skinner, B. F. (1951). How to teach animals. *Scientific. American*, 185, 26-29.
- Slavin, R. (1995). *Cooperative learning*. Boston: Allyn & Bacon
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw Hill
- Sternberg R. J, & Williams, W. M. (1996). *Como desenvolver a criatividade do aluno*. Coleco Cadernos do CRIAP

- Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: The Free Press
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1990). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*, Coimbra: Livraria Almedina.
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms technical manual* (Research Ed.). Princeton, N. J.: Personnel Press.
- Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives* (pp. 43-75). NY: Cambridge University Press.
- Tuan, Y. (1977). *Space and place: the perspective of experience*. Minneapolis : University of Minnesota.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weiner, B. (1972). *Théories of motivation: From mechanism to cognition*. Chicago: Rand McNally.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation. Théories and Research*. London: SAGE Publications.
- Woolfolk, A. (2006). *Psychology in Education*. Pearson: Longman.

Anexo 1: Planificação de Educação Visual

ANO LECTIVO 2009/2010

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO VISUAL

TURMA: A

ANO: 8º PROFESSORA: MARIA ANA SIMÕES

Conteúdos	Objectivos/Competências de Aprendizagem	Actividades / Estratégias	Metodologias e Recursos	Avaliação
<p>BLOCO 1 – COMPOSIÇÃO</p> <p>Unidade 1 – Princípios básicos</p> <p>Unidade 2 – Registos gráficos</p> <p>Princípios básicos. Ideia de orientação. Respeitar a forma das coisas e objectos.</p> <p>BLOCO 2 – LINGUAGEM E GRAMÁTICA VISUAL</p> <p>Unidade 3 – Elementos estruturais da linguagem plástica</p> <p>Ponto; Linha; Plano; Volume; Textura e Cor.</p>	<p>FRUIÇÃO-CONTEMPLAÇÃO</p> <p>- Reconhecer a importância do espaço natural e construído, público e privado.</p> <p>Compreender que a percepção visual das formas envolve a interacção da luz-cor, das linhas, da textura, do volume, da superfície, do plano, etc. Utilizar os efeitos da cor na melhoria da qualidade do ambiente. Compreender os efeitos da cor na percepção do mundo envolvente.</p> <p>PRODUÇÃO-CRIAÇÃO</p> <p>- Realizar produções plásticas usando os elementos da comunicação e da forma visual.</p> <p>- Usar diferentes tecnologias da</p>	<p>Observar diferentes formas de representação gráfica. Observar com atenção o ambiente envolvente. Identificar diferentes imagens onde a imaginação seja evidente. Os alunos devem desenvolver vários trabalhos com diversos suportes e materiais, que abrangem várias técnicas de desenho.</p> <p>Observar diferentes formas de representação gráfica. Observar com atenção o ambiente envolvente. Identificar diferentes imagens onde a imaginação seja evidente. Os alunos devem desenvolver vários trabalhos com diversos suportes e materiais, que abrangem várias técnicas de desenho, pintura e colagem. Fichas de trabalho.</p> <p>Observar diferentes formas naturais. Observar diferentes formas criadas pelo homem. Identificar os diferentes tipos de formas. Identificar os diferentes materiais utilizados na concepção de formas criadas pelo homem.</p>	<p>Fazer o levantamento gráfico (com lápis, esferográfica, carvão, marcadores) do seu envolvimento (equipamento, habitação, paisagem, pessoas).</p> <p>Representar o espaço utilizando de modo integrado ou isolado as sobreposições as variações de dimensão, de cor e de claro/escuro ou as gradações de nitidez.</p> <p>Fazer o levantamento gráfico (com lápis, esferográfica, marcadores) do seu envolvimento (equipamento, habitação, paisagem, pessoas, etc.)</p> <p>Conceber e executar</p>	<p>Apreciação de cada aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação • Interesse • Empenho <p>1. Nos momentos destinados à apreciação e avaliação individual</p> <p>2. Selecção dos momentos de desenho e nos restantes trabalhos</p> <p>3. Discussão e debate sobre os conhecimentos e conceitos adquiridos</p> <p>4. Construção de uma exposição de trabalhos na sala de aula e na semana cultural.</p>

<p>Unidade 4 – Forma</p> <p>Percepção visual da forma Qualidades formais. Qualidades geométricas. Qualidades expressivas.</p> <p>Unidade 5 – Estrutura</p> <p>Estrutura/Forma/Função Estruturas naturais e criadas pelo homem. Módulo/Padrão.</p> <p>Unidade 6 – Espaço</p> <p>Representação do espaço: - Sobreposição; - Dimensão; - Cor; - Claro-escuro; - Gradação de nitidez; - Vistas: cubo envolvente e sistema europeu. - Perspectiva de observação livre e rigorosa. - Axonometrias.</p> <p>BLOCO 3 – COMUNICAÇÃO VISUAL</p>	<p>imagem na realização plástica.</p> <p>Compreender a cor dos objectos como resultado da absorção e reflexão selectiva das ondas luminosas pela matéria. Compreender as diferenças entre a síntese aditiva da luz e as da síntese subtractiva dos pigmentos. Conhecer as cores primárias e secundárias da síntese aditiva e as da síntese subtractiva. Conhecer aplicações das sínteses aditiva e subtractiva.</p> <p>REFLEXÃO-INTERPRETAÇÃO</p> <p>- Compreender mensagens</p>	<p>Identificar, na observação de várias formas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a linha de contorno; - as superfícies interiores e exteriores e como através delas se percebe o volume; - a relação forma/fundo; - a cor e a luz. <p>Reconhecer a preocupação com a forma/fundo do designer na criação de objectos. Distinguir formas funcionais e formas artísticas. Realizar um trabalho de levantamento gráfico de diferentes formas naturais. Realizar um levantamento gráfico de formas diversificadas de objectos criados pelo homem. Explorar graficamente várias formas com base nos elementos visuais que fazem parte da forma, tais como o ponto, a linha, a luz e a cor, a textura, utilizando diferentes técnicas, materiais e instrumentos.</p> <p>Identificar no mundo envolvente os módulos criados pelo homem e a sua aplicação. Identificar no mundo envolvente os padrões criados pelo homem e a sua aplicação. Observar as diferentes estruturas que a natureza nos oferece. Identificar as diferentes estruturas que a natureza nos oferece.</p> <p>Efectuar registos gráficos de diferentes espaços observados. Fazer o reconhecimento, levantamento gráfico e recolha de informações específicas sobre o espaço envolvente.</p>	<p>bandas desenhadas.</p> <p>Conceber e executar sinalizações de serviços, de circulações, de perigos, etc.)</p> <p>Executar e produzir folhetos informativos. Executar cartazes.</p>	
---	---	--	---	--

Unidade 7 – Elementos visuais	visuais expressas em diversos	Recolher imagens em revistas, folhetos, jornais, etc.,		
	códigos	com vista à realização de um dossier temático		
Unidade 8 – Códigos de comunicação visual	Reconhecer a importância das	devidamente identificado.		
	imagens (publicidade comercial,	Realizar registos em perspectiva dos edifícios que		
Unidade 9 – O papel da imagem na comunicação	social, política, etc.) no	constituem a escola.		
	comportamento das pessoas.	Compreender a BD como meio de comunicação		
Elementos visuais na		misto (escrita e visual).		
comunicação.				
Código de comunicação visual.		Fazer o levantamento gráfico (com lápis,		
Papel da imagem na		esferográfica, guaches, marcadores, etc.) do seu		
comunicação.		envolvimento (equipamento, habitação, paisagem,		
		pessoas, etc.)		

Anexo 2: Plano de Aulas

		Ano Lectivo 2009/2010 Escola Secundária Marquês de Pombal				
		Plano de Aulas : Educação Visual 8º A	Professora: Maria Ana Simões			
Calendário		Actividades/Estratégias	Conteúdos	Competências de Aprendizagem	Recursos e Materiais	Avaliação
Outubro Quarta_14	AULA 1 (90 min.)	_ Apresentação e discussão do projecto ao professor cooperante.		FRUIÇÃO-CONTEMPLAÇÃO		Apreciação de cada aula: _ Participação _ Interesse _ Empenho
Quarta_21	AULA 1 (90 min.)	_ Definição das etapas de trabalho: situação, investigação/estudos, realização e avaliação. Exercício 1_ Desenhar um retrato a partir de uma imagem invertida. _ Desenvolver o sentido de observação e análise de um referente, representando-o através de uma escala de ampliação.	<ul style="list-style-type: none"> Trabalho Produção e organização Estrutura -Estrutura das formas Forma Elementos da forma 	Reconhecer a importância do espaço natural e construído, público e privado. Compreender que a percepção visual das formas envolve a interação da luz-cor, das linhas, da textura, do volume, da superfície, do plano.	<ul style="list-style-type: none"> Folhas de papel Cavalino A4 e A3; Lápis de grafite; Caneta; Materiais riscadores; Espelho; Fichas de trabalho; Video-projector Espelho Fotografia 	1.Nos momentos destinados à apreciação e avaliação individual (fichas individuais dos alunos)
Novembro Quarta_4	AULA 2 (90 min.)	_ Apresentação da Unidade de Trabalho dos Auto-retratos – contextualização histórica dos retratos e apresentação de imagens de auto-retratos e retratos de diferentes artistas. _ Apresentação teórica para a realização de um desenho anatómico. Exercício 2: Os alunos observam-se uns aos outros e retratam-se conforme as regras do desenho do retrato. Representação do rosto. • Cânones, equilíbrio, estrutura, geometria, proporção e escala. Reconhecer as proporções para a representação da cabeça humana.	<ul style="list-style-type: none"> Forma Elementos da forma Representação do rosto: Cânones, equilíbrio, estrutura, geometria, proporção e escala. Antropometria Composição: organização do espaço, texto, imagem, forma, cor. 	_ Desenvolver a capacidade de representar com base na observação directa/indirecta. _ Identificar e familiarizar-se com as características específicas do próprio rosto. _ Desenvolver a capacidade de seleccionar as soluções criativas envolventes.		2.Selecção dos momentos de desenho e nos restantes trabalhos.
Quarta_11	AULA 3 (90 min.)	_ Exercício 2: Continuação do retrato do colega (trabalho a pares) _ Exercício 3: Desenho Auto-Retrato . • Realização de auto-retrato sempre com base das regras do desenho anatómico • Representação do rosto com auxílio da fotografia ou do espelho; • Obtenção de manchas com lápis de grafite de diferentes durezas; • Incentivar a experimentação de diferentes formas e linguagens para transmissão das ideias. • Análise dos resultados com os alunos.	<ul style="list-style-type: none"> Espaço - Relatividade da posição dos objectos no espaço -Organização do espaço. 	Compreender os efeitos da cor na percepção do mundo envolvente. • Desenvolver a capacidade de comunicação • Desenvolver aptidões técnicas e manuais • Desenvolver o sentido social Respeitar as normas estabelecidas para a gestão colectiva de espaços de trabalho e de equipamentos de uso individual.		3.Discussão e debate sobre os conhecimentos e conceitos adquiridos 4. Construção de uma exposição de trabalhos na sala de aula.

Calendário		Actividades/Estratégias	Conteúdos	Competências de Aprendizagem	Recursos e Materiais	Avaliação
Novembro Quarta_18	AULA 4 (90 min.)	Exercício 3: Continuação do auto-retrato com base no desenho anatómico.	<ul style="list-style-type: none"> Trabalho Produção e organização. 	FRUIÇÃO-CONTEMPLAÇÃO - Reconhecer a importância do espaço natural e construído, público e privado.	<ul style="list-style-type: none"> Espelho Barro Arames e redes 	Apreciação de cada aula: Participação Interesse Empenho
Quarta_25	AULA 5 (90 min.)	<p>Apresentação e explicação para a execução das máscaras de gesso. Perceber o fisionomia e volumetria do rosto através máscaras de gesso.</p> <p>Exercício 4: Realização das máscaras de gesso</p> <ul style="list-style-type: none"> Este trabalho é para ser cooperativo entre alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> Composição -Princípios básicos - Registos gráficos Princípios básicos. Ideia de orientação. Respeitar a forma das coisas e objectos. 	<p>Compreender que a percepção visual. Elaborar, explorar ideias que podem conduzir a uma solução técnica.</p> <p>PRODUÇÃO-CRIAÇÃO - Realizar produções plásticas usando os elementos da comunicação e da forma visual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Fotografia Papel Cavalino A4 e A3; Lápis de grafite; Caneta; Materiais riscadores; Espelho; Fichas de trabalho; Vídeo-projector 	1.Nos momentos destinados à apreciação e avaliação individual (fichas individuais dos alunos)
Dezembro Quarta_2	AULA 6 (90 min.)	Exercício 4: Finalização das máscaras de gesso.	<p>Composição: organização do espaço, texto, imagem, forma, cor.</p>	<p>- Usar diferentes tecnologias da imagem na realização plástica.</p>		
Quarta_9	AULA 7 (90 min.)	<p>Exercício 5: Desenho contínuo em diferentes tempos e registos - Pensar, reflectir e desenhar.</p> <p>Exercício 6: Desenho contínuo com arame – começar a pensar no retrato e na tridimensionalidade.</p> <p>Explorar graficamente várias formas com base nos elementos visuais que fazem parte da forma, tais como o ponto, a linha, a luz e a cor, a textura, utilizando diferentes técnicas, materiais e instrumentos.</p> <p>Análise e avaliação dos resultados dos trabalhos dos alunos para o desenvolvimento do</p>	<ul style="list-style-type: none"> Estrutura -Estrutura das formas Forma Elementos da forma Espaço - Relatividade da posição dos objectos no espaço -Organização do espaço. 	<p>- Utilizar elementos definidores da forma – ponto, linha, plano, volume, luz/cor, textura e estrutura – nas experimentações plásticas.</p> <p>Desenvolver a capacidade de representar com base na observação directa/indirecta.</p> <p>Desenvolver a capacidade de identificar as formas geométricas que estruturam o rosto</p> <p>Identificar e familiarizar-se com as características específicas do próprio rosto</p>		2.Selecção dos momentos de desenho e nos restantes trabalhos.
Quarta_16	AULA 8 (90 min.)	<p>Visita de estudo ao Museu de Etnologia: Reservas da Amazônia</p> <p>Alunos deverão registar a sua visita de estudo através do desenho</p>	<p>ÁREAS DE EXPLORAÇÃO</p> <p>Unidade – Desenho Unidade – Pintura Unidade – Escultura Unidade -Fotografia</p>	<p>Seleccionar os materiais adequados para aplicar na resolução de problemas concretos.</p> <p>Aplicar técnicas e procedimentos específicos aos materiais a utilizar e aos problemas técnicos a resolver.</p>		3.Discussão e debate sobre os conhecimentos e conceitos adquiridos
						4. Construção de uma exposição de trabalhos na sala de aula.

Calendário		Actividades/Estratégias	Conteúdos	Competências de Aprendizagem	Recursos e Materiais	Avaliação
Janeiro Quarta_6	AULA 9 (90 min.)	<p>_ Apresentação de imagens de retratos na área da escultura, de diferentes artistas, épocas e técnicas.</p> <p>_ Introdução à técnica do barro</p> <p>Exercício 7: Modelar pequenos Estudos em barro partindo dos desenhos realizados nas aulas anteriores – Criar e Pensar. Atribuir diferentes signos à própria imagem e identificar marcas pessoais na maneira de modelar.</p> <p>_ Incentivar a experimentação e selecção de propostas menos facilitistas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho Produção e organização • Estrutura -Estrutura das formas • Forma <p>Percepção visual da forma Qualidades formais. Qualidades geométricas. Qualidades expressivas.</p> <p>Composição: organização do espaço, texto, imagem, forma, cor. Abordagem dos conteúdos relacionados, recorrendo a exemplos práticos. Antropometria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espaço - Relatividade da posição dos objectos no espaço -Organização do espaço. <p>ÁREAS DE EXPLORAÇÃO</p> <p>Unidade – Desenho Unidade – Pintura Unidade – Escultura Unidade -Fotografia</p>	<p>PRODUÇÃO-CRIAÇÃO</p> <p>- Realizar produções plásticas usando os elementos da comunicação e da forma visual.</p> <p>- Usar diferentes tecnologias da imagem na realização plástica.</p> <p>Compreender a cor dos objectos como resultado da absorção e reflexão selectiva das ondas luminosas pela matéria. Conhecer as cores primárias e secundárias da síntese aditiva e as da síntese subtractiva. Seleccionar os materiais adequados para aplicar na resolução de problemas concretos.</p> <p>_ Desenvolver o sentido de observação e análise de um referente, representando-o através de uma escala de ampliação</p> <p>Participar com empenho e competência nas tarefas produtivas do grupo, assumindo os saberes opiniões e valores perante os outros com sentido crítico. _ Respeitar as normas estabelecidas para a gestão colectiva de espaços de trabalho e de equipamentos de uso individual</p> <p>REFLEXÃO-INTERPRETAÇÃO Compreender mensagens visuais expressas em diversos códigos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Barro; • Arames e redes; • Papel de Jornal; • Fotografia; • Papel Cavalino A4 e A3; • Lápis de grafite; • Caneta; • Materiais riscadores; • Espelho; • Fichas de trabalho; • Vídeo-projector 	<p>Apreciação de cada aula: _ Participação _ Interesse _ Empenho</p> <p>1.Nos momentos destinados à apreciação e avaliação individual (fichas individuais dos alunos)</p> <p>2.Selecção dos momentos de desenho e nos restantes trabalhos.</p> <p>3.Discussão e debate sobre os conhecimentos e conceitos adquiridos</p> <p>4. Construção de uma exposição de trabalhos na sala de aula e na entrada principal da escola.</p>
Quarta_27	AULA 10 (90 min.)	<p>_ Introdução teórica de retratos e máscaras: Observar diferentes formas de representação gráfica e plástica.</p> <p>Exercício 7: Continuação da realização dos estudos em barro em pequeno formato .</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflectir no projecto final do auto-retrato. • Desenvolver memória descritiva a nível das características físicas e psicológicas e por fim reflexão final do auto-retrato. • Identificar diferentes imagens onde a imaginação seja evidente. • Os alunos devem desenvolver vários trabalhos com diversos suportes e materiais, que abrangem várias técnicas de desenho, pintura, colagem e modelação do Auto-retrato. 				
Fevereiro Quarta_3	AULA 11 (90 min.)	<p>_ Introdução às Estruturas para a realização de um retrato tridimensional. Apresentação de imagens de obras de vários artistas.</p> <p>Exercício 8: Montagem das estruturas em arame para o auto-retrato tridimensional em grande dimensão.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modelar e revestir a estrutura com a pasta de papel . Criar as formas e volumes através das colagens. • Desenvolver a capacidade de representar com base na observação • Capacidade de identificar as formas geométricas que estruturam o rosto. Identificar e familiarizar-se com as características específicas do próprio rosto. • Usar utensílios, ferramentas e equipamentos em função dos fins para os quais forma concebidos. <p>_ Representar o espaço utilizando de modo integrado os trabalhos individuais e colectivos dos alunos.</p> <p>_ Desenvolver a capacidade de auto e hetero crítica.</p>				

<p>Fevereiro Quarta_3</p>	<p>AULA 11 (90 min.)</p>	<p>_ Introdução às Estruturas para a realização de um retrato tridimensional. Apresentação de imagens de obras de vários artistas.</p> <p>_ Exercício 8: Montagem das estruturas em arame para o auto-retrato tridimensional em grande dimensão.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modelar e revestir a estrutura com a pasta de papel . Criar as formas e volumes através das colagens. • Desenvolver a capacidade de representar com base na observação • Capacidade de identificar as formas geométricas que estruturam o rosto. Identificar e familiarizar-se com as características específicas do próprio rosto. • Usar utensílios, ferramentas e equipamentos em função dos fins para os quais forma concebidos. <p>_ Representar o espaço utilizando de modo integrado os trabalhos individuais e colectivos dos alunos.</p> <p>_ Desenvolver a capacidade de auto e hetero crítica.</p>				
<p>Quarta_10</p>	<p>AULA 12 (90 min.)</p>	<p>_ Exercício 8: Continuação do revestimento das estruturas com pasta de papel.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revestir a estrutura em pasta papel e outros materiais plasticamente interessantes. Criar as formas e volumes através das colagens • Reconhecer as proporções para a representação da cabeça humana. <p>_ Esclarecimento de dúvidas e apoio prático ao desenvolvimento do exercício.</p>				
<p>Quarta_24</p>	<p>AULA 13</p>	<p>Exercício 8: Continuação do revestimento das estruturas com pasta de papel.</p>				



1º PERÍODO

OUTUBRO		SUMÁRIOS
QUARTA_14		Apresentação do projecto.
QUARTA_21	AULA 1 (90 min.)	Introdução teórica à unidade dos Auto-Retratos - contextualização histórica dos retratos e apresentação de imagens de auto-retratos e retratos de artistas. Exercício 1: Retrato do Einstein invertido
NOVEMBRO		SUMÁRIOS
QUARTA_4	AULA 2 (90 min.)	Apresentação teórica para a realização de um desenho anatómico. Exercício 2: Os alunos observam-se uns aos outros e retratam-se conforme as regras do desenho do retrato.
QUARTA_11	AULA 3 (90 min.)	Desenho do retrato do colega (trabalho a pares) e auto-retrato com base no desenho anatómico.
QUARTA_18	AULA 4 (90 min.)	Continuação do desenho do retrato e auto-retrato com base no desenho anatómico.
QUARTA_25	AULA 5 (90 min.)	Explicação para a execução das máscaras de gesso. Perceber o fisionomia do rosto através máscaras de gesso, este trabalho é cooperativo entre alunos.
DEZEMBRO		SUMÁRIOS
QUARTA_2	AULA 6 (90 min.)	Finalização das máscaras de gesso.
QUARTA_9	AULA 7 (90 min.)	Desenho contínuo em diferentes tempos e registos - Pensar, reflectir e desenhar. Desenho contínuo com arame – começar a pensar no retrato e na tridimensionalidade.
QUARTA_16	AULA 8 (90 min.)	Visita de estudo ao Museu de Etnologia _ Reservas da Amazónia Alunos fizeram registos da visita de estudo.
QUARTA_16	Avaliação	Avaliação dos trabalhos dos alunos – Finalizar 1º Período



Ano Lectivo 2009/2010

Educação Visual – 8º ano

2º PERÍODO

JANEIRO		SUMÁRIOS
QUARTA_6	AULA 9 (90 min.)	Introdução à técnica do barro. Modelar pequenos Estudos em barro partindo dos desenhos realizados nas aulas anteriores – Criar e Pensar. Atribuir diferentes signos à própria imagem e identificar marcas pessoais na maneira de modelar.
QUARTA_27	AULA 10 (90 min.)	Introdução teórica de retratos e máscaras. Começar a reflectir no projecto final do auto-retrato. Continuação da realização dos estudos em barro.
FEVEREIRO		SUMÁRIOS
QUARTA_3	AULA 11 (90 min.)	Introdução às Estruturas para a realização de um retrato tridimensional. Montagem das estruturas em arame para o auto-retrato tridimensional em grande dimensão. Modelar e revestir a estrutura com a pasta de papel . Criar as formas e volumes através das colagens.
QUARTA_10	AULA 12 (90 min.)	Continuação do revestimento das estruturas com pasta de papel. Colorir e colar diferentes materiais para uma maior expressividade plástica.
QUARTA_24	AULA 13 (90 min.)	Continuação dos acabamentos dos auto-retratos tridimensionais – pasta de papel
MARÇO		SUMÁRIOS
QUARTA_4	AULA 14 (90 min.)	Finalização dos trabalhos do auto-retrato, colorir e colar diferentes materiais para uma maior expressividade plástica
QUARTA_11	AULA 15 (90 min.)	Conclusão dos Auto-retratos e colocação dos trabalhos no espaço sala de aula. Avaliação final do projecto.
	Avaliação	Discussão e avaliação com o professor cooperante

Anexo 4: Avaliação diagnóstica da turma

EDUCAÇÃO VISUAL

Em termos gerais, a turma do 8º ano revela-se sensibilizada para a área de Artes Visuais, pelos conhecimentos adquiridos no 7º ano do 2º ciclo do ensino básico, demonstram mais interesse e atenção perante os conteúdos abordados, respeitando o seu trabalho e o trabalho dos colegas.

No entanto, a turma não está suficientemente organizada e cooperativa, devido à diferença sociocultural e etária (entre 15 a 17 anos) características que se traduzem num maior conflito e alguma falta de companheirismo entre colegas.

No domínio cognitivo revelam sentido crítico mais desenvolvido, embora ainda condicionado por questões de “gosto” apreendidas ao longo do seu crescimento e formação. A flexibilidade de pensamento é ainda um ponto a trabalhar.

Ainda a este nível, reconhecem e distinguem as diferentes formas de expressão abordadas no ano anterior, sendo capazes de as seleccionar e aplicar correctamente na resolução dos exercícios propostos.

No domínio psicomotor, demonstram conhecer as fases fundamentais do processo de resolução de exercícios práticos, revelando maior autonomia na realização do trabalho. Maioritariamente, são capazes de criar projectos de naturezas diversas – bi – comunicando ideias e sentimentos expressivamente, utilizando os principais elementos da linguagem visual.

Também na aplicação das técnicas e procedimentos, revelam um domínio progressivo em relação ao ano transacto.

Mostram preferência por exercícios em que podem desenvolver aptidões plásticas e criativas mais livremente, tomando a iniciativa de propor exercícios que gostariam de desenvolver e unidade de trabalho que gostariam de ver abordadas.

No domínio cognitivo, são participativos e sensíveis à realidade que os rodeia, com capacidade de observação que se traduz na apresentação de diversas propostas e soluções que demonstram flexibilidade de pensamento – sentido crítico.


Compreendem os principais elementos da linguagem visual – forma, cor, textura, volume – revelando-se extremamente curiosos no que diz respeito à experimentação tridimensional.

No domínio sócio/afectivo por vezes não aplicam correctamente as regras básicas de convivência entre colegas e professoras, participam activamente na aula, mas colaborando sempre nas tarefas colectivas e partilhando materiais, utensílios e conhecimentos.

Anexo 5: Ficha aluno e a avaliação individual.

Ficha Individual do Aluno			Ano lectivo 2008/2009			
Nome:				Nº:		Foto
Ano:	Turma:					
Data de Nascimento:		Idade:				
Morada:						
Pai:		Profissão:				
Mãe:		Profissão:				
Vive com:		Nº Irmãos:				
Encarregado de Ed.:		Contacto Telf:				
Registo de Assiduidade (Apenas o registo de falta - Data)						
1º Período						
2º Período						
3º Período						
Registo de Avaliações						
		1º Período	2º Período	3º Período		
A	Atitude					
T	Pontualidade					
I	Participação					
T	Relacionamento					
U	interpessoal					
D	Motivação e					
E	Interesse					
S	Material					
	Regras da sala					
C						
O	Organização do					
M	trabalho					
P	Superação de					
E	Obstáculos					
T	Dominio das					
É	Técnicas Procd.					
N	Evolução na					
C	capacidade de					
I	criar					
A						
S						
Avaliação na Disciplina por Período						
Auto- Avaliação:	1º Per.		2º Per.		3º Per.	
Avaliação:	1º Per.		2º Per.		3º Per.	
Avaliações por Período						
Disc						
1º						
2º						
3º						
Informações dadas pelo Director de Turma:						

Anexo 6: Folha de Registo dos alunos

Folha de Registo													
		Faltas de Material e Presenças								1º Período			
		Auto-Avaliação Diária dos Alunos								2008/2009			
Nº	Alunos	Data:		Data:		Data:		Data:		Data:		Data:	
8º A		Faltas(M/P)	Auto-Av	Faltas (M/P)	Auto-Av	Faltas(M/P)	Auto-Av	Faltas (M/P)	Auto-Av	Faltas (M/P)	Auto-Av	Faltas (M/P)	Auto-Av
1	Alina Vieira												
2	Ana Karolina Nasc.												
3	Ana Rita Ovelha												
4	Ana Rita Ferreira												
5	Anabela Borges												
6	Andreia Lopes												
7	Ângelo Matos												
8	Bianca Alves												
9	Bruna Andrade												
10	Bruno Barros												
11	Carlos Frassate												
12	Fabio Coelho												
13	Hugo Augusto												
14	Isabel Fernandes												
15	Jakeline Ribeiro												
16	Luma Ribeiro												
17	Magda Neto												
18	Melissa Tavares												
19	Nuno Matos												
20	Paulo Almeida												
21	Ricardo Costa												
22	Rui Favinha												
23	Carina Moniz												
24	Marcelly Barcelos												
25													
26													

Anexo 7: Registo diário das aulas

AVALIAÇÃO DIÁRIA

No	Alunos	COMPORTAM NTO	PONTUALIDA DE	MATERIAL	COMPORTAM NTO	PONTUALIDA DE	MATERIAL	COMPORTAM NTO	PONTUALIDA DE	MATERIAL	COMPORTAM NTO	PONTUALIDA DE	MATERIAL	COMPORTAM NTO	PONTUALIDA DE	MATERIAL
1	Ana Ferreira	Aula: 10-10-10 F			Aula: 10-10-10 V			Aula: 10-10-10 V			Aula: 10-10-10 V			Aula: 10-10-10 V		
2	Angelo Matos	X			V			V			V			V		
3	Barbara Borges	X			V			V			V			V		
4	Bruno Barros	X			V			V			V			V		
5	Diogo Fortes	X			V			V			V			V		
6	Jakelme Ribeiro	X			V			V			V			V		
7	Jamylle Mendes	X			V			V			V			V		
8	João Carreiro	X			V			V			V			V		
9	João Costa	X			V			V			V			V		
10	Joaquim Brito	X			V			V			V			V		
11	Keise Moraes	X			V			V			V			V		
12	Lino Lourenço	F			F			F			F			F		
13	Marcelly Barcelos	X			V			V			V			V		
14	Nuno Santos	X			V			V			V			V		
15	Pedro Camara	X			V			V			V			V		
16	Rafael Vasconcelos	X			V			V			V			V		
17	Raul Andrade	X			V			V			V			V		
18	Rodrigo Chaves	F			F			F			F			F		
19	Rui Favinha	X			V			V			V			V		
20	Tânia Mota	X			V			V			V			V		
21	Tatiana Ramos	X			V			V			V			V		
22	Vera Santos	X			V			V			V			V		
23	João Pisco	X			V			V			V			V		
25	Bruna	X			V			V			V			V		
26	Joel Fernandes	X			V			V			V			V		
27	20/10	X			V			V			V			V		
28	20/10	X			V			V			V			V		

Anexo 8: Avaliação final dos projectos do Auto-retrato

		AVALIAÇÃO - final						2º Período			8º Ano		
		ATITUDES						COMPETÊNCIAS					
Nº	Alunos	Assiduidade	Pontualidade	Material	Motivação e interesse	Relacionamento	Comportamento	Superação de Obstáculos	Organização de trab	Domin. Técnicas e procedi.	Evolução capacidade de criar		
1	Ana Ferreira	S-	S	S	S	B	S	S-	S-	S	S	S	3-
2	Ángelo Matos	B	B	B	B+	B	S	B	B	B	B	B	4
3	Barbara Borges	B	B	B	B	B	B	B	B	B	S	S	4
4	Bruno Barros	B	B	S	S	B	S	S-	S	S+	S	S	3+
5	Diogo Fortes	B	S	S	N.S	S	N.S	S-	S-	S	S	S	3-
6	Jakeline Ribeiro	S	S-	S	S	B	B	S	S	B	B	B	3+
7	Jamylle Mendes	B	B	B	M.B	B	S	MT. B	B	MT.B	MT. B	MT. B	4+
8	João Carreiro	B	B	S-	S	S	S-	S-	S-	S	S	S	3
9	João Costa	B	B	B	B	B	S	S	S	S	S	S	3+
10	Joaquim Brito	B	B	S	B	B	S	B	S	B	B	B	3+
11	Keise Moraes	B	B	MT.B	M.B	B	B	B	MT. B	MT.B	B	B	4+
12	Lino Lourenço	N.S	N.S	N.S.	S	S	S	S	N.S.	B	S-	S-	1
13	Marcelly Barcelos	S-	N.S	S-	S	S-	S-	S	S-	S	S-	S-	1
14	Nuno Santos	B	B	S	B	S	N.S	S	S	S	S	S	3+
15	Pedro Camara	B	B	S	B-	B	S	B	S	MT.B	B	B	3+
16	Rafael	B	B	MT.B	M.B	B	B	MT. B	MT. B	B	MT. B	MT. B	4+
17	Raul Andrade	B	B	B	M.B	B	B	B-	B	B	MT. B	MT. B	4+
18	Rodrigo Chaves	ANULOU A MATRÍCULA - TRANSFERÊNCIA											4
19	Rui Favinha	N.S	N.S	S-	S-	S	N.S	S	S-	S	S-	S-	3-
20	Tânia Mota	N.S	N.S	N.S.	S-	B	S	S	N.S	S	N.S	N.S	2
21	Tatiana Ramos	B	B	B	S	S	S	S	S	B	B	B	4-
22	Vera Santos	B	B	S	S	B	S	S	S	S	S	S	3+
24	Wilson Veiga	ANULOU A MATRÍCULA - TRANSFERÊNCIA											
25	João Pisco	B	B	B	B	B	S	S	S	B	B	B	3+
26	Bruna Andrade	N.S	N.S	N.S	N.S	S	S-	N.S	N.S	S	N.S	N.S	2
27	Joel Fernandes	B	B	B	M.B	B	B	B	B	B	B	B	4+
28	Júlia	B	B	B	M.B	B	MT.B	B	MT. B	B	MT. B	MT. B	4+
29	Inês	B	B	S	S	B	B	S	S	S	S	S	3
30	Helton	S	S	S	S	B	S	S	S-	S	S	S	3

Anexo 9: Exercício escrito do Auto-retrato

Projecto do Auto-Retrato

Nome:

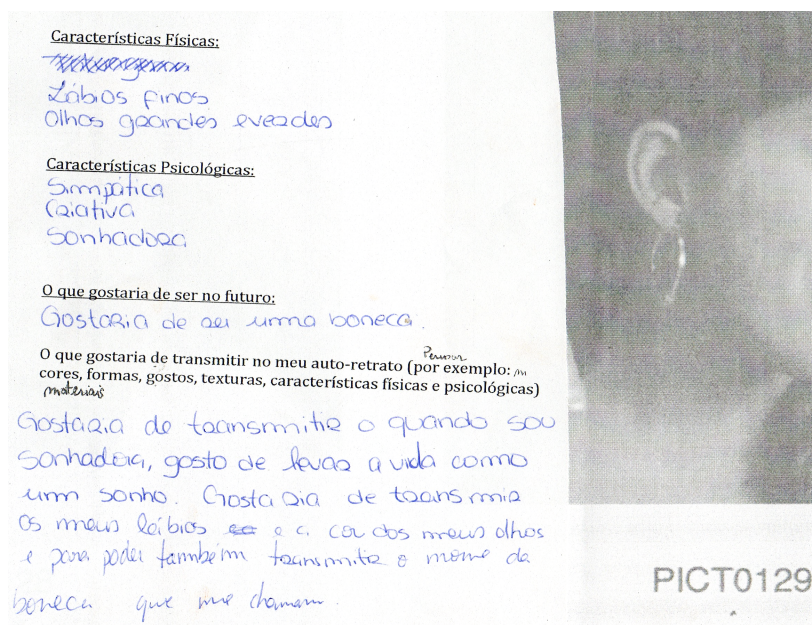
Características Físicas:

Características Psicológicas:

O que gostaria de ser no futuro:

O que gostaria de transmitir no meu auto-retrato (por exemplo: cores, formas, gostos, texturas, características físicas e psicológicas)

Exemplo de um trabalho:




Características Físicas:
~~Labios finos~~
Labios finos
Olhos grandes e azuis

Características Psicológicas:
Simpática
Criativa
Sonhadora

O que gostaria de ser no futuro:
Gostaria de ser uma boneca.

O que gostaria de transmitir no meu auto-retrato (por exemplo: cores, formas, gostos, texturas, características físicas e psicológicas)
^{Personas}
Gostaria de transmitir o quando sou sonhadora, gosto de levar a vida como um sonho. Gostaria de transmitir os meus lábios e a cor dos meus olhos e para poder também transmitir o nome da boneca que me chamam.



PICT0129

Anexo 10: Questionário I

Questionário - VAMOS MELHORAR A ESCOLA COM A TUA AJUDA!!

Este questionário destina-se a recolher informações sobre a qualidade da escola, em especial atenção ao espaço da sala de aula e à disciplina de Educação Visual.

Todos os dados obtidos serão utilizados de forma anónima e apenas com fins qualitativos.

Aluno: _____

Idade: _____

1- Gostas de estar na escola?

Sim _____ Não _____ Mais ou Menos _____

1.1- Porquê

2- O que podemos fazer **para melhorar as aulas?** (Alunos e Professores)

3- Acham importante a vossa cooperação nos espaços da sala de aula (dá exemplos)?

Porquê? _____

4- Os alunos o que podem fazer para melhorar o espaço **da sala de aula?**

5- O ambiente da sala de aula reflecte a tua atitude na sala de aula?

Sim _____ Não _____

5.1- Porquê: _____

Anexo 11: Questionário II

Questionário - VAMOS MELHORAR A ESCOLA COM A TUA AJUDA!!

Este questionário destina-se a recolher informações sobre a qualidade da escola, em especial atenção ao espaço da sala de aula e à disciplina de Educação Visual.

Todos os dados obtidos serão utilizados de forma anónima e apenas com fins estatísticos e qualitativos.

Aluno: _____ Nº

Idade: _____

I

1. Porque consideras importante ir à Escola? (Assinala 4)

É importante ir à escola ...

1	<input type="checkbox"/>	Para saber mais e ter mais conhecimentos
2	<input type="checkbox"/>	Para no futuro ser mais fácil de arranjar emprego
3	<input type="checkbox"/>	Para aprender só aquilo que gosto
4	<input type="checkbox"/>	Para conviver e fazer amigos
5	<input type="checkbox"/>	Porque é obrigatório
6	<input type="checkbox"/>	Para frequentar o ensino secundário
7	<input type="checkbox"/>	Outros. Quais?

2.

Na escala de 1 (mínimo) a 5 (máximo), indica a importância que tem para ti na escola:

		Pouco importante		Médio		Muito importante	
		1	2	3	4	5	
1	<input type="checkbox"/>	Os teus amigos (do grupo turma ou não)					
2	<input type="checkbox"/>	O convívio que estabelece com os colegas do grupo e de formas e de outras turmas					
3	<input type="checkbox"/>	As actividades/tarefas escolares					
4	<input type="checkbox"/>	A relação que estabelece com os teus professores					
5	<input type="checkbox"/>	A relação que estabelece com os auxiliares					
6	<input type="checkbox"/>	Outros. Quais?					

II

3.

3.1. Gostas da tua sala de Educação Visual?

Sim __ ou Não __

3.2. Se respondeste SIM, indica quatro razões mais significativas:

1		É ampla
2		É personalizada (tem características próprias)
3		É organizada e tem um bom ambiente
4		A decoração (cor, a luz, a exposição dos trabalhos)
5		Tem os recursos necessários
6		Outros. Quais?

3.3. Se respondeste NÃO, justifica as tuas razões.

4. Sentes que houve alterações na Sala de aula de Educação Visual? Se sim, quais?

5. Achas que foi importante as alterações realizadas na sala de aula para tua motivação do teu trabalho? Porquê?

III

6. Nas diferentes áreas que aprendeste na disciplina de Educação Visual, qual delas gostaste mais?

6.1. Qual é a importância na tua aprendizagem?

7. Quais são as tuas sugestões para melhorar as aulas de Educação Visual?

8. Achas que melhorou a tua postura na aula de Educação Visual?

9. Avalia de 1(fraco) a 5(excelente) a tua postura nas aulas de Educação de Visual.

		1	2	3	4	5
1	Assiduidade					
2	Pontualidade					
3	Participativo/interessado					
4	Atitude					
5	Regras da sala					
6	Relacionamento interpessoal					
7	Material					
8	Motivação					

10.

Na escala de 1 (mínimo) a 5 (máximo), o que consideras que foi mais importante no exercício do Auto-retrato:

Pouco importante		Médio		Muito importante	
1	2	3	4	5	

1		Trabalhar com novos materiais					
2		Desenvolver novas técnicas					
3		Motivação e interesse					
4		Evolução na capacidade de criar					
5		Superar novos obstáculos					
6		Perceber melhor a Arte e as diferentes formas de expressão artística					
7		Criatividade / imaginação conduz à actividade					
8		Consegui ajudar mais os meus colegas					
9		Perceber melhor a minha identidade					

11. De 1 (não gostei) a 5 (gostei muito) avalia os trabalhos que desenvolveste no exercício do auto-retrato.

1		Desenho anatómico
2		Desenho da linha em diferentes tempos
3		Desenho do arame
4		Modelação em barro
5		Máscaras de gesso
6		Auto-Retrato em pasta de Papel
7		Pintar o Retrato

11.1. Justifica a tua resposta anterior.

12. Através do exercício do auto-retrato quais os aspectos que melhor percebeste em relação a ti (a tua identidade desde psicológica a física) ?

12.1. O que te ajudou ao realizares este trabalho?

12.2. Como me vejo no meu trabalho.....

Observações: _____

Anexo 12: Algumas repostas relevantes dos alunos do questionário II.

5- *“Sim porque torna-se mais importante a realização da aula.”*

8- *“Gostei mais de arte, porque chama mais à atenção”.*

Aluno português de 14 anos (João Pisco)

4- *“Pintamos as paredes, temos os nossos desenho e trabalhos expostos, quadros coloridos por artistas famosos.”*

8- *“O que gostei mais foi de fazer desenhos com barro, esculturas das cabeças em papel, pintar tudo com tinta.”*

8.1- *“Saber mais e estar disponível para ajudar os outros nesta área.”*

13.3- *“O empenho, porque se eu não me empenha-se lá se iam os meus trabalhos.”*

Aluna cabo-verdiana de 14 anos

5- *“Porque estamos a ver os trabalhos dos outros e inspiramo-nos no nosso trabalho.”*

Aluno angolano de 14 anos

13.1- *“Gostei do desenho anatómico porque evolui no desenho.”*

Aluno português de 13 anos

13.2- *“O meu auto-retrato não se parece comigo e não precisa de ser parecido apenas tem de lá estar aquilo que mais gostamos.”*

Aluno português de 13 anos

13.3- *“o meu empenho e o meu interesse pela disciplina.”*

Aluno cabo-verdiana 13 anos

8.1- *“Saber mais sobre a arte e aprender novas técnicas.”*

Aluna brasileira de 13 anos

13.2- *“Percebi que não é só aparência, mas também o que nós pensamos sobre nós vemos. Como nós nos vemos. Achei importante.”*

Aluna brasileira de 13 anos

13.3- *“A minha criatividade e a imaginação.”*

“Como me vejo no meu trabalho...”

Como mais um passo para o infinito.

Acho que ficou fantástico, mais do que eu estava à espera.

Observações: acho que o interesse, motivação, criatividade e imaginação é tudo.”

Aluno português de 13 anos

1- *“E para saber coisas que me podem ser útil no futuro.”*

5- *“Sim porque ao ver outros trabalhos deu-me vontade de trabalhar mais.”*

8- *“Do desenho. Novas práticas para aperfeiçoar o desenho, faze-lo mais bonito.”*

8.1- *“...conhecer coisas diferentes e divertidas. Saber representar me através da arte.”*

13.2- *“...sou muito divertida, gosto de coisas coloridas, gostei de mostra essa parte para o trabalho.*

Fisicamente queria fazer algo de diferente, por isso me pinteí mais branquinho e fiz olhos claro, que gosto muito.”

Aluna brasileira de 14 anos

13.1- *“Foi muito giro fizemos experiências novas.”*

13.3- *“conhecer melhor como se desenha o nosso retrato...”*

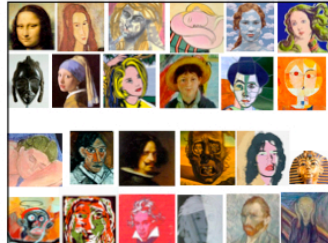
Aluna brasileira de 14 anos

Anexo 13: Apresentação teórica sobre os retratos e auto-retratos

Referências artísticas

Apresentação para Educação Visual – 8º Ano

RETRATOS E AUTO-RETRATOS



As primeiras manifestações do retrato

- Retrato afirma-se como gênero final do Império Romano, e desaparece durante séculos até ser finalmente retomado no primado da Idade Média.
- Tem como símbolo de eternidade e na vida do perdurável.

Retrato de um homem, século I d.C. (Museu de Capri, Itália). Retrato de um homem, século I d.C. (Museu de Capri, Itália).

Retratos funerários

Retrato funerário de Hótopis, século XVIII a.C. (Museu de Louvre, Paris). Retrato funerário de Hótopis, século XVIII a.C. (Museu de Louvre, Paris).

Grandes Retratos do Renascimento

Retrato personificado aparece ao final da Idade Média, paralelamente com a nova situação do homem, uma forte responsabilidade do seu próprio progresso e de história. As representações genéricas do indivíduo vão tomando passo a passo uma expressão pessoalizada.

É o começo do retrato moderno, um processo que aponta para um realismo cada vez maior, mas também para uma nova ideia de homem e de um novo tipo de sensibilidade artística.

Retrato de Carlos V, Rei de França e Imperador do Sacro Império Romano, século XVI (Museu de Louvre, Paris). Retrato de Isabella de Valois, Rainha de França, século XV (Museu de Louvre, Paris).

Grandes Retratos do Renascimento

Quanto à representação, há um tipo de modelo convencional de retrato. Este modelo caracteriza-se pelo presença de uma figura isolada contra um fundo neutro, representada em forma de busto ou de corpo inteiro. Podem ser os genios nativos e os pontos importantes que representam a importância ou a personalidade do retratado. Este modelo vai evoluindo até o século XVIII com o surgimento de grandes obras primas de gênios.

Retrato de Carlos V, Rei de França e Imperador do Sacro Império Romano, século XVI (Museu de Louvre, Paris). Retrato de Isabella de Valois, Rainha de França, século XV (Museu de Louvre, Paris).

Os auto-retratos de Querceto são observados no seu gênero. O artista vê-se a si mesmo como uma personagem contextualizada na personalidade e história dos retratos da época.

Auto-retrato de Querceto, século XV (Museu de Louvre, Paris).

Idade de Ouro do Retrato

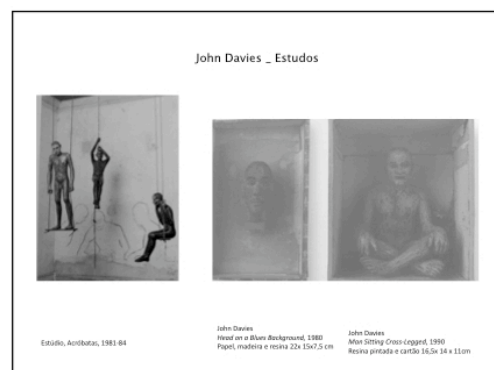
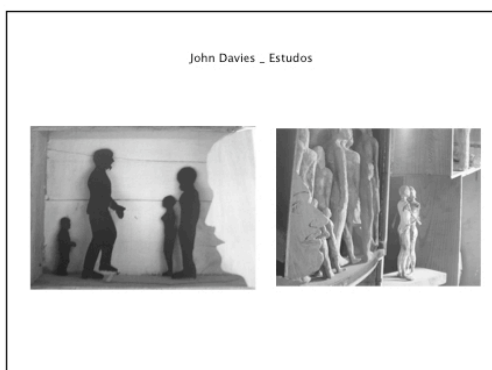
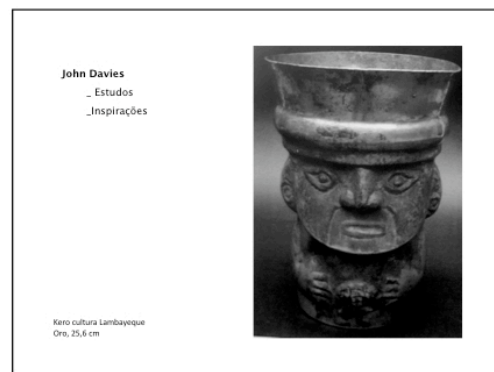
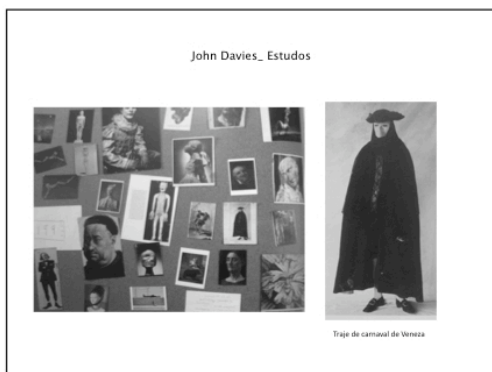
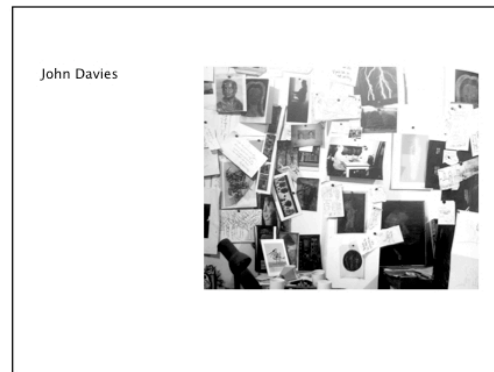
Durante o barroco, o retrato consolidou-se como gênero principal e de abundante oferta. As cores saturadas, o uso de luz e sombra, a ênfase na expressão facial e na postura tornaram-se características marcantes. O uso do gênero foi bastante rico tanto pelo grande número de retratos individuais, como pela falta de serem praticamente retratos de elite, mas sim retratos genéricos de famílias.

Retrato de Isabella de Valois, Rainha de França, século XV (Museu de Louvre, Paris). Retrato de Carlos V, Rei de França e Imperador do Sacro Império Romano, século XVI (Museu de Louvre, Paris).

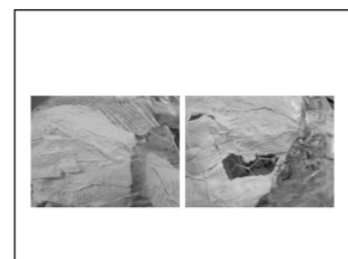
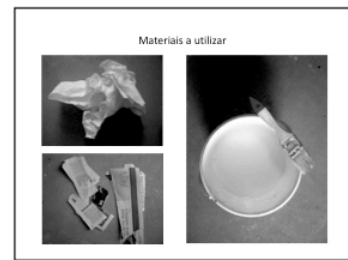
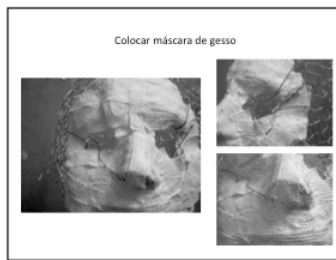
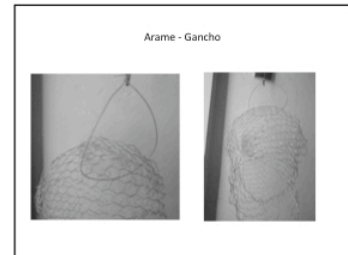
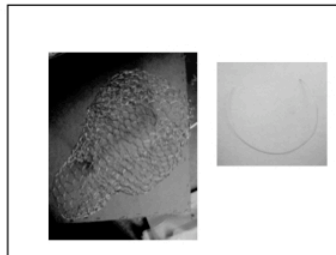
Renoir, gênio do auto-retrato

Auto-retrato de Renoir, século XIX (Museu de Louvre, Paris).

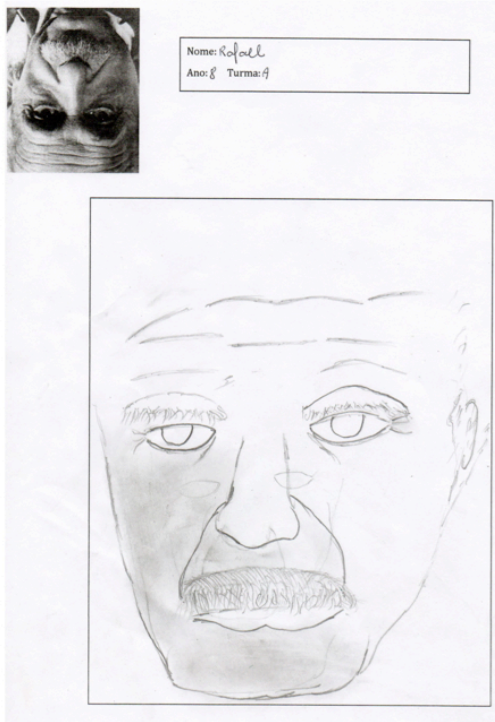
Anexo 14: Apresentação sobre obras de escultura (diferentes técnicas)



Anexo 15: Apresentação do procedimento do projecto final do auto-retrato



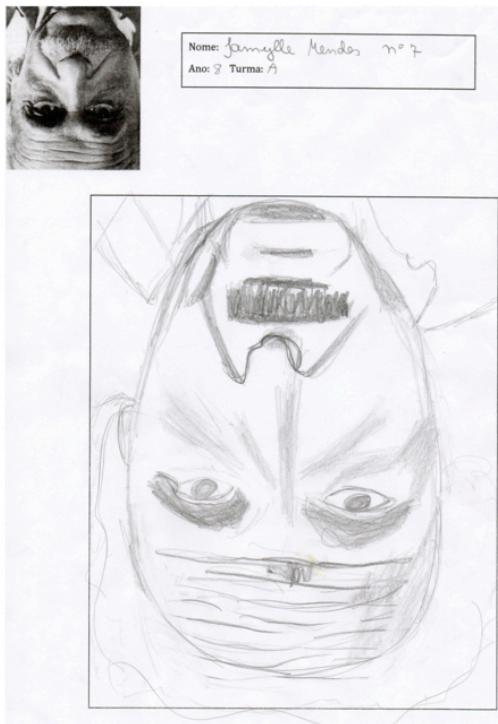
Anexo 16: Prova diagnóstica



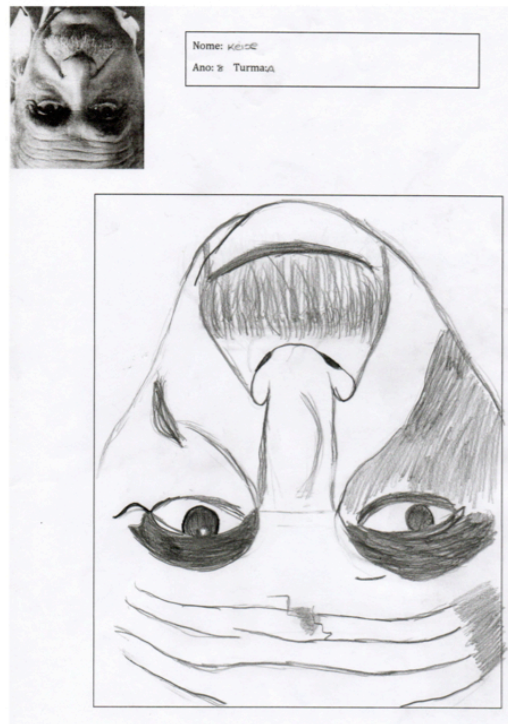
4. Einstein5



1. Einstein



2. Einstein1

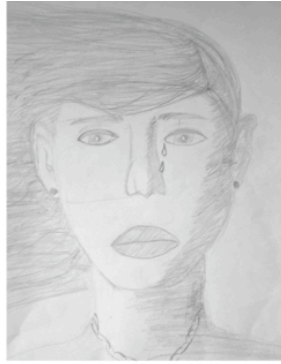


3. Einstein2

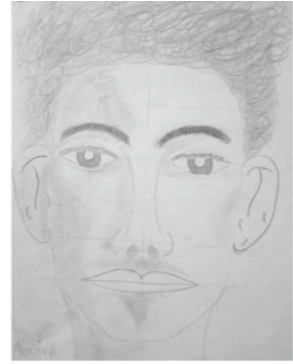
Anexo 17: Desenhos: Auto-Retrato retratos dos alunos



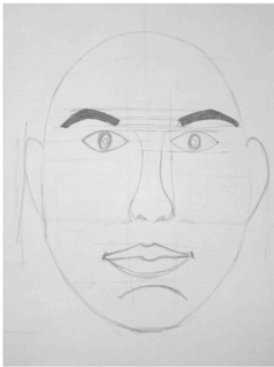
2.retratos_anatomicos



3.retratos_anatomicos



4.retratos_anatomicos



11. retratos_anatomicos



12. retratos_anatomicos



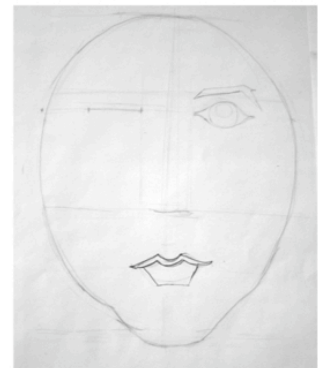
5.retratos_anatomicos



6. retratos_anatomicos



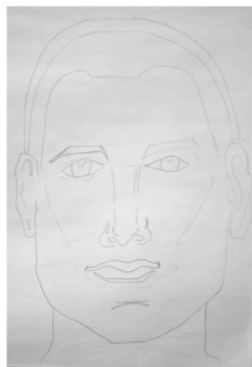
7. retratos_anatomicos



8. retratos_anatomicos



9. retratos_anatomicos

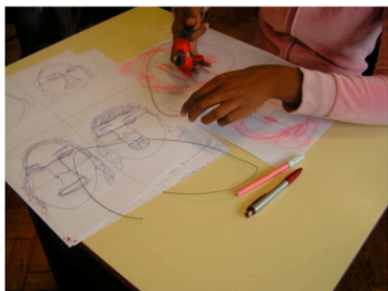


1.retratos_anatomico



10.retratos_anatomicos

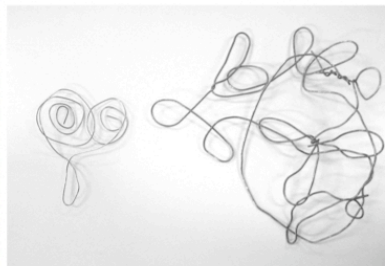
Anexo 18: Desenho linha e arame



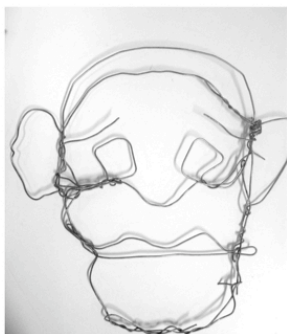
2.trabalhar no arame



3.trabalhar no arame



4. arame



5. arame



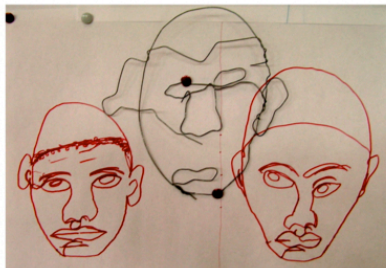
10. linha



11. linha



12. linha



25.linha:arame



6. arame



15. linha



16. linha



11linha

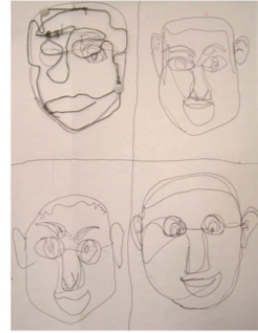
Anexo 18: Desenho linha e arame



18. linha



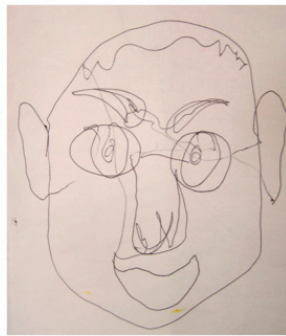
19. linha



20. linha



32. linha



21. linha



22. linha



23. linha:arame



24. linha



26. linha:arame



29. linha



30. linha



31. linha

Anexo 19: Máscaras de Gesso



7 máscaras.



5 máscaras.



3 máscaras



2. máscaras. trabalho cooperativo

Anexo 20: Estudos de barro



1. Estudos em barro



3. Estudos em barro



5. Estudos em barro



6. Estudos em barro



8. Estudos em barro



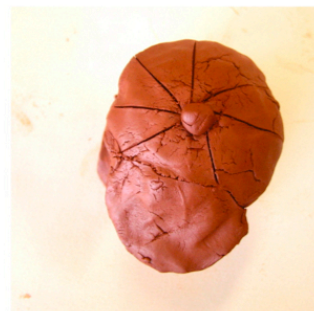
9. Estudos em barro



10. Estudos em barro



11. Estudos em barro



12. Estudos em barro



14. Estudos em barro



15. Estudos em barro



16. Estudos em barro

Anexo 21: Desenhos da Vista de Estudo ao Museu de Etnologia



6. NUNO



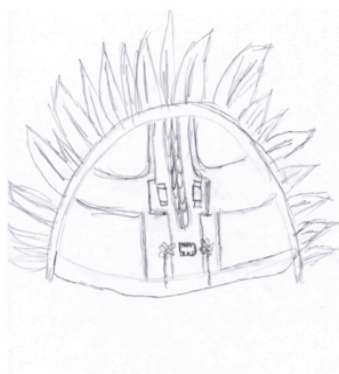
9. Raúl



8. Raúl2



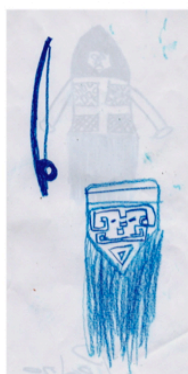
3. Jamylle



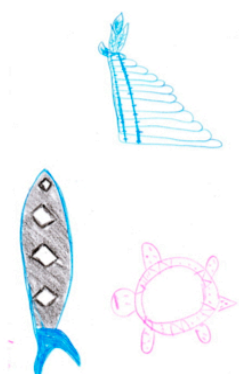
4. Jamylle1



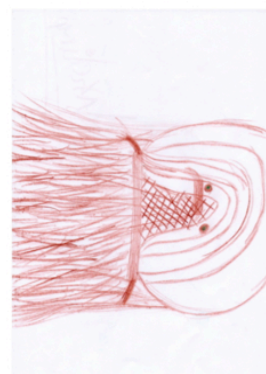
5. Keise



7. Pedro



10. Vera



2. Jakeline

Anexo 22: Modelação em Pasta de Papel



1. Modelação em pasta de papel



3. Modelação em pasta de papel



2. Modelação em pasta de papel



4. Modelação em pasta de papel



5. Modelação em pasta de papel



6. Modelação em pasta de papel



9. Modelação em pasta de papel



7. Modelação em pasta de papel



8. Modelação em pasta de papel

Anexo 23: Desenho e Pintura do Auto:retrato



15



14



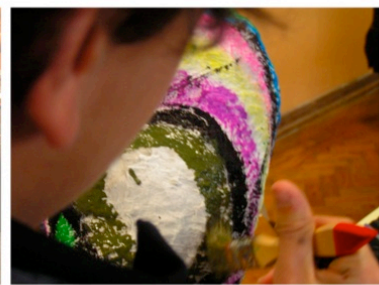
13



12



17



18



11



19



20



9



21



7

Anexo 24: Projecto final Auto-retrato



23. Aluno. Auto-retrato



19. Aluno. Auto-retrato



20. Aluno. Auto-retrato



1. Aluno. Auto-retrato



21. Aluno. Auto-retrato



22. Aluno. Auto-retrato



2. Aluno. Auto-retrato



3. Aluno. Auto-retrato



4. Aluno. Auto-retrato



5. Aluno. Auto-retrato



6. Aluno. Auto-retrato



7 Aluno. Auto-retrato

Anexo 24: Projecto final Auto-retrato



9. Aluno. Auto-retrato



8. Aluno. Auto-retrato



10. Aluno. Auto-retrato



11. Aluno. Auto-retrato



12. Aluno. Auto-retrato



13. Aluno. Auto-retrato



14. Aluno. Auto-retrato



15. Aluno. Auto-retrato



16. Aluno. Auto-retrato



17. Aluno. Auto-retrato



17.1. Aluno. Auto-retrato



18. Aluno. Auto-retrato

Anexo 25: Sala de Aula



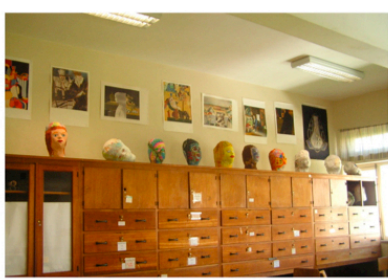
Sala de Aula1.2



Sala de Aula1.1



Sala_retratos



Sala3



Sala4



Sala6



Sala12



Sala14



Sala13

Anexo 26: Relatório do Professor Cooperante: Rogério Moutarda

Lisboa, 24 de Fevereiro de 2010

Relatório IPP IV

Mestranda Maria Ana Simões

Desde do dia 21 de Outubro de 2009, Maria Ana Simões tem ministrado aulas de Educação Visual para a turma do 8ºA, na Escola Secundária Marquês de Pombal.

O seu projecto e plano de aulas foram apresentados ao professor cooperante a 14 de Outubro de 2009. Até a presente data a mestranda realizou 13 aulas, incluindo uma pertinente visita de estudos ao Museu Nacional de Etnologia, apreciada por todos os alunos. Apenas falta mais duas aulas (até 11/03/2010) para concluir o seu trabalho de IPP IV.

As actividades propostas são dinâmicas e ricas em ofertas técnicas, materiais e conceptuais. É recorrente o uso de imagens, que são exibidas e discutidas, com o objectivo de munir os alunos com um diversificado repertório visual, alicerçando assim as suas práticas. Estas transitaram de aspectos do Desenho ao da Escultura, ganhando o espaço da sala de aula, a pretexto do tema "auto-retrato".

A mestranda tem concretizado o seu planeamento de forma maleável, atenta e, conseqüentemente, eficaz. Durante as reflexões, que têm lugar na sequência de cada aula, considerando a resposta da turma frente às actividades que propôs, Maria Ana decide por ajustes e até reorientações que julgue necessárias para favorecer o seu processo de ensino – aprendizagem. O seu comprometimento com os alunos, os cuidados com que procura ocupar os espaços, físicos e afectivos, gera resultados positivos que transcendem os conteúdos dos programas curriculares. É previsível que o passar do tempo conte a favor do aprimoramento das potencialidades de alguém que, como Maria Ana Simões, opta por actuar como professora atenta às possíveis transformações sociais desta profissão.

Maria Ana está a cumprir brilhantemente o seu trabalho.

O Professor Cooperante,

Rogério Mourtada