

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**



**RELATÓRIO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

**Autodeterminação e regulação da motivação extrínseca:  
Análise de práticas pedagógicas num curso de educação e  
formação de fotografia**

Sérgio Miguel Coelho dos Reis

**MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS**

**Orientador:** Professor José Sanches Ramos

**Co-orientadora:** Professora Margarida Calado

**2012**

## Agradecimentos

É impossível separar este longo percurso de muitas pessoas e instituições que, de diversas maneiras, me motivaram e obrigaram a seguir em frente.

Desde já, começo por agradecer à Faculdade de Belas-Artes e à Universidade de Lisboa, pelo enriquecimento que me têm proporcionado há já mais de uma década e pela oportunidade de me profissionalizar na docência das artes visuais.

Gostaria de agradecer ao meu orientador, o Professor José Sanches Ramos que, durante os seminários de didática da fotografia, nos mostrou técnicas e pensamentos que se revelaram muito úteis em contexto de ensino. Agradeço também o seu apoio e as análises sensatas que fez durante a execução deste relatório.

Uma pessoa fundamental durante a realização deste estudo foi a sua co-orientadora, a Professora Margarida Calado que foi incansável em transmitir as suas opiniões durante o decorrer do relatório, indicando, muitas vezes, direções que não se conjeturavam.

De forma geral, também devo o meu agradecimento a todos os professores deste mestrado onde foram aprendidas tantas visões diferentes sobre os mais variados assuntos ligados ao ensino.

Pessoas fundamentais, e sempre presentes durante todo este percurso, foram os meus colegas de mestrado, a quem reconheço um grande valor motivador, em especial ao João, à Maria Ana e à Davina.

O Agrupamento de Escolas de Vialonga, a quem eu muito devo, afinal aí fiz os meus primeiros nove anos de escola, teve um papel fundamental neste processo. Aceitando o meu pedido de cooperação e estabelecendo, para isso, a parceria com a Faculdade de Belas-Artes. Não somente isso, como me permite exercer funções de professor pelo quarto ano consecutivo, criando condições de continuidade pedagógica para os alunos sobre os quais este relatório se debruça a quem eu deixo um sincero obrigado.

Também tenho que fazer um agradecimento muito especial ao meu colega e amigo, o professor cooperante Paulo Antunes, por tantas análises argutas sobre momentos de trabalho, por inúmeras observações pertinentes. Cheguei à escola de Vialonga com, apenas, três anos de ensino. Pela observação das suas práticas aprendi, e continuo a aprender, a ser professor. Também pela observação da sua prática profissional continuo a ter contacto com o ensino regular e com o trabalho que talvez seja o que mais zela pelo desenvolvimento de autonomia dos alunos desta escola, os projetos europeus.

Finalmente deixo um grande obrigado à minha família, ao meu pai, à minha mãe e especialmente à Vera e à Ana por serem as pessoas que, de uma forma muito próxima, acompanharam este processo, influenciando muito significativamente o seu desenvolvimento e execução.

## Resumo

Este relatório tem como objetivo descrever e analisar criticamente a Iniciação à Prática Profissional IV das disciplinas de princípios teóricos e práticos de fotografia e fotografia digital e de estúdio, do curso de educação e formação (CEF) de fotografia, desenvolvidas no Agrupamento de Escolas de Vialonga durante o ano letivo, no âmbito da prática de ensino supervisionada.

Depois de uma contextualização teórica sobre a motivação e teoria da autodeterminação, apresenta-se a caracterização da escola e das suas ofertas para contextualizar o cenário da prática profissional. Segue-se uma análise mais alargada das estratégias do plano desenvolvido com os alunos do CEF de fotografia no sentido de desenvolver a sua autodeterminação assim como a regulação da motivação extrínseca nos seus vários níveis. Este processo é desenvolvido durante todo o ano letivo, embora este relatório se focalize mais na subunidade de *técnicas de fotografia, execução da fotografia e composição*, onde foi realizada a prática de ensino supervisionada.

Apresenta-se ainda uma análise das estratégias desenvolvidas dentro e fora da sala de aulas para desenvolver a autodeterminação, motivação e regulação da motivação extrínseca dos alunos do CEF de fotografia.

**PALAVRAS CHAVE:** autodeterminação, motivação, regulação extrínseca da motivação, fotografia e composição.

## **Abstract**

This report aims to critically describe and analyze the Introduction to Professional Practice IV of the disciplines of Theoretical and Practical Principles of Photography and Digital and Studio Photography of the Educational and Training Course of Potography, developed in the Vialonga Group of Schools, during the school year, as part of the supervised teaching practice.

After a theoretical background on the motivation and self-determination theories, it is present the characterization of the school and its offerings so that it is contextualized the landscape of the professional practice. Following, there is a broader analysis of the strategies of the plan developed with the students of the Photography course to develop their self-determination and, also, the regulation of their extrinsic motivation in its various levels. This process is developed throughout the school year, although this report focuses more on the sub-unit of photography techniques, execution and composition of photography, were it was performed the supervised teaching practice.

It also presents an analysis of the strategies developed within and outside the classroom to increase the self-determination, motivation and extrinsic motivation regulation of the Photography students.

**KEYWORDS:** self-determination, motivation, extrinsic motivation regulation, photography and composition.

# Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract .....	iii
1. Introdução .....	1
Capítulo I – Enquadramento teórico .....	4
1. Motivação para as aprendizagens.....	4
1.1. O que é a Motivação? – Definição e abordagens .....	5
1.2. A abordagem cognitiva e social da motivação .....	7
1.2.1. Motivar as aprendizagens: a orientação para objetivos .....	9
2. A teoria da autodeterminação .....	13
2.1. A autorregulação da motivação extrínseca.....	16
2.2. Regulação interna da aprendizagem .....	17
2.3. A teoria da autodeterminação e o seu desenvolvimento prático.....	21
2.3.1. A conceptualização do insucesso escolar.....	22
Capítulo II – Contextualização da prática profissional.....	23
1. O “Currículo Nacional do Ensino Básico - competências essenciais” e o CEF de Fotografia.....	23
1.1. As Artes no currículo do Ensino Básico e sua relação com as competências gerais .....	24
1.2. Apropriação das linguagens elementares das artes .....	26
1.3. Educação Visual - Competências específicas e suas dimensões .....	26
1.4. Comunicação Visual – Competências a desenvolver .....	27
1.5. Elementos da forma - competências a desenvolver.....	27
1.6. Tecnologias da imagem.....	28
2. Vialonga – Contextualizações histórica e sócio-económica .....	29

3. A comunidade escolar e o seu contexto.....	32
4. Análise do Projeto Educativo .....	34
4.1. A aprendizagem – desigualdade x direito à equidade .....	35
4.2. Sustentabilidade do Projeto Educativo.....	38
5. O que é um CEF? Enquadramento legal e social.....	40
5.1. Os CEFs no Agrupamento de Escolas de Vialonga .....	43
Capítulo III - Estudo de caso – O CEF de Fotografia.....	45
1. Caracterização da turma.....	45
1.1. Formação e expetativas da turma .....	47
2. Os recursos das disciplinas: A sala e os equipamentos .....	50
3. Subunidade de formação – A escolha .....	54
4. Metodologia da prática de ensino .....	56
4.1. Instrumentos didáticos criados .....	60
4.1.1. Apresentações .....	61
4.1.2. Fichas dos alunos .....	64
4.1.3. Outros materiais .....	65
5. A prática de ensino .....	68
5.1. Avaliação da prática de ensino .....	68
5.1.3. Envolvimento dos alunos nas atividades .....	72
5.1.4. Materiais e a sua receção por parte dos alunos.....	74
5.2. Avaliação dos resultados .....	75
5.2.1. As fichas de autorregulação .....	79
6. Considerações finais .....	83
Bibliografia.....	88
Anexos.....	92
Anexo 1 – Relatório da prática supervisionada.....	93

Nota introdutória.....	94
1.ª aula (3 blocos de 90 min.) .....	96
2.a parte da aula (11.45).....	98
3.a feira: Visita de estudo ao BES Photo 2011e ao World Press Photo .....	104
4.a feira.....	107
5.ª feira .....	109
Notas finais.....	111
Anexo 2 – Planificação das aulas .....	112
Anexo 3 – Planos de Enquadramentos: distância e ângulo	
<b>Erro! Marcador não definido.</b>	
Anexo 4 - Regra dos terços Fotografia Central ou Simétrica.....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Anexo 5 - Visita de estudo ao Bes Photo 2011 e ao Wolrd Press Photo 2011.....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Anexo 6 - Elementos visuais presentes na fotografia determinantes na sua composição .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Anexo 7 - Dez tomadas de vista de um fotografo .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Anexo 7 – Diário de Bordo .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Anexo 8 – Perspetivas escolares dos alunos para o ano letivo seguinte.....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Tabela 1 Tipologias e principais caraterísticas dos CEF's.....	42
Tabela 2 Quantificação das fichas de autoregulação dos alunos.....	81
Tabela 3 Quantificação das fichas de autorregulação dos alunos .....	81
Tabela 4 Quantificação das fichas de autorregulação dos alunos .....	81
Tabela 5 Quantificação das fichas de autorregulação dos alunos .....	81

Figura 1 Negativo e fotografia estenoica .....	52
Figura 2 Fotografia realizada pelo CEF no âmbito da Rúbrica “Coordenadas do Sexo”. .....	53
Figura 3 Fotografia ilustravam o plano geral na apresentação Planos de enquadramento: distância e ângulo .....	61
Figura 4 Fotografias que ilustravam o plano geral médio na apresentação <i>Planos de enquadramento: distância e ângulo</i> .....	62
<b>Figura 5</b> Cindy Sherman, Frame de um filme sem título, 1979. Imagem presente na apresentação 2, <i>Regra dos Terços</i> . .....	63
Figura 6 Exemplo de escala de planos realizada nas aulas .....	75
Figura 7 Fotografias realizadas em outras alturas do ano letivo .....	76
Figura 8 Exemplo de exercício de rotações.....	76
Figura 9 Exemplo de exercício de ângulo de câmara .....	76
Figura 10 Fotografias referentes a exercícios sobre a regra dos terços.....	77
Figura 11 Fotografias referentes a exercícios sobre a regra dos terços.....	77
Figura 12 representação de um padrão, utilizando a regra dos terços.....	78
Figura 13 representação de um padrão e perspetiva.....	78
Figura 14 Representação de repetição e perspetiva .....	78

## 1. Introdução

O presente relatório insere-se no Mestrado em Ensino de Artes Visuais da Universidade de Lisboa e realiza-se no âmbito da disciplina de Introdução à Prática Profissional IV. O mesmo procura reportar um estudo sobre práticas pedagógicas implementadas no contexto de disciplinas práticas de um CEF de Fotografia, ilustrando-se com a análise da subunidade *técnicas de fotografia, execução da fotografia e composição*. Neste contexto pretende ser um exercício de contextualização teórica das referidas práticas para que se assuma como um instrumento para melhorar a actividade docente do mestrando. Assim, partiu-se, da pesquisa e prática decorrente das teorias de investigadores que procuram o desenvolvimento pessoal e social da criança e do adolescente, tais com as teorias da motivação em geral e da autodeterminação em particular. Neste sentido, o trabalho que se apresenta consiste numa reflexão sobre o ato de ensinar e de como esse papel, central no desenvolvimento do aluno, o pode motivar.

As preocupações que determinaram a escolha do enfoque para a realização deste relatório recaem sobre um curso de educação e formação (CEF) e prendem-se com o carácter excecional inerente a estes cursos. De acordo com o projeto educativo do agrupamento (Agrupamento de Escolas de Vialonga, 2009) onde o CEF se insere, este tipo de ofertas são o destino dos alunos que, pelas mais variadas razões, não conseguiram atingir o sucesso no ensino regular. Os CEFs acabam por ser, dir-se-ia antagonicamente, o fim do caminho *versus* uma nova oportunidade. Tal constitui desafio adicional para os docentes que diariamente procuram motivar os seus alunos e autonomizar nestes competências pessoais, académicas, mas sobretudo profissionais.

Este trabalho procura, assim, identificar formas de superar esse desafio quotidiano e estimular a motivação e a aprendizagem auto-regulada. Para o efeito recorreu-se sobretudo aos contributos dos teóricos para definir estratégias que estimulassem o gosto pelas aprendizagens e a consciência sobre o desenvolvimento das mesmas, de forma ao aluno encontrar em si a vontade de atingir o sucesso. Por outras palavras, pesquisou-se, teoricamente, formas de estimular a motivação intrínseca dos alunos, pondo em prática esses contributos objeto do relatório.

Fundamentalmente, como meta para os alunos alcançarem o êxito apresentam-se abordagens teóricas da motivação, em especial a da autodeterminação (Deci & M., *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, 1985) e estratégias de regulação da motivação extrínseca. Estas abordagens constituem suplemento pedagógico para o desenvolvimento pessoal, cujo exemplo se concretiza no caso prático apresentado. Este pretende reflectir sobre modelos, métodos e estratégias de ensino.

As práticas docentes, muitas vezes utilizadas de forma automática, podem ser, de uma forma mais consciente, motivadoras de novos hábitos e promotoras do sucesso, não apenas escolar mas fundamentalmente pessoal, ajudando em todos os capítulos da vida de um adolescente (Deci & Ryan, *Need satisfaction and self-regulation of learning*, 1996). Neste sentido, com este trabalho também se pretende reflectir sobre diversas questões a montante e a jusante do CEF. Como é que o aluno lá chegou, qual a sua predisposição para aprender inserido num novo contexto, a sua motivação, o que apreende e transporta para o futuro, se o trabalho é válido.

A prática letiva ilustrada no estudo de caso teve lugar no Agrupamento de Escolas de Vialonga (AEV), com a colaboração do professor cooperante Paulo Antunes, professor de, entre outras disciplinas, Educação Visual e Fotografia.

A subunidade de formação que foi lecionada com vista a realizar este relatório foi *Técnicas de fotografia, execução da fotografia e composição*. Foi desenvolvida em, aproximadamente 17 blocos de 90 minutos. Embora o relatório, no que concerne à prática dos alunos, se focalize nesta subunidade, não pode deixar de fazer referência ao facto de o mestrando ser professor neste agrupamento. É, inclusive, docente neste CEF há quatro anos e, por isso, as observações feitas neste relatório não se restringem apenas a 17 blocos de aulas mas sim a todo um ano letivo, reportando também momentos de anos anteriores.

Estando o AEV inserido num contexto muito específico, em que se encontram várias discrepâncias sociais muito acentuadas, houve a necessidade do AEV ser um território educativo de intervenção prioritária (TEIP). É fundamental estudar o projeto educativo da escola, até porque esta apresenta à sua comunidade um vasto e importante leque

de ofertas que promovem a adaptação de políticas e estratégias para fazer face ao insucesso e abandono escolares. Estas englobam ofertas desde o ensino regular até ao profissional, passando pelos currículos alternativos, cursos de educação e formação de adultos (EFA) e vários CEFs.

Será também necessário entender a origem dos CEFs no AEV. Como forma a responder ao insucesso dos alunos, esta escola é pioneira na implementação destes cursos, havendo estas ofertas no estabelecimento desde que o Ministro da Educação, José David Gomes Justino e o ministro da Segurança Social e do Trabalho, António José de Castro Bagão Félix as implementaram (Despacho conjunto n.º 453/2004, 2004), assim como, anteriormente, já havia os cursos de educação e formação inicial (9º+1) (Despacho Conjunto n.º 123/97, 1997). O AEV não só administra CEFs como também os criou de raiz, por exemplo o CEF de joalheria. Por estes motivos, o relatório sublinha a importância de tais cursos neste contexto educativo, visto que têm um currículo distinto do regular, que passa pela prática e a iniciação a uma experiência profissional.

Contudo, mesmo com estas ofertas, os desafios persistem assim como o devir sobre o rendimento escolar, ou de formação dos alunos. A aposta nestes percursos tem mobilizado ao AEV grande investimento de recursos e em meios humanos, mas a questão interna subsiste: terá este investimento o devido retorno? Será este investimento útil para os alunos no futuro?

O presente trabalho procura ser um contributo para responder a estas questões, já que para além da análise das estratégias implementadas no CEF tipo 2 de fotografia, apresenta ainda alguns dados do percurso posterior dos alunos que o frequentaram e que permitem sustentar algumas das reflexões produzidas. Neste aspeto encontra-se a pertinência deste estudo que prima por procurar formas de estimular o interesse dos alunos pela aprendizagem, hábitos de trabalho, gosto pela cultura.

## Capítulo I – Enquadramento teórico

### 1. Motivação para as aprendizagens

A motivação é um fenómeno complexo que está na base do comportamento humano. É o que faz o ser humano agir visto que *motivação* advém do latim *movere* (Pintrich P. R., 2003). A motivação é o que gera a ação.

No estudo de Hughes e Woolfolk, inerente à motivação (Hughes & Walkup, 2008), são retratados os problemas motivacionais, constrangimentos, sentidos no dia a dia pelos professores, reflexos do estado de espírito, motivação, dos alunos. Por exemplo, os autores retratam diferentes situações muito familiares aos professores: os discentes protestam contra as tarefas propostas, apontam nelas os defeitos de serem demasiado extensas, enfadonhas, difíceis. Como consequência os alunos ficam prostrados, desmotivam, ou, em pior caso, já não estão motivados à partida<sup>1</sup>.

Pode considerar-se que a motivação é fundamental no bem-estar (ou mal-estar) do aluno, isto é, um aluno desmotivado ou motivado desenvolve as suas atividades sem estar interessado nas mesmas ou sente-se impelido para as fazer (Lens, Matos, & Vansteenkiste, 2008).

O professor e os órgãos administrativos dos locais de ensino têm um papel relevante no que concerne a motivação perante os alunos, aqueles podem introduzir alterações nos alunos assim como também o podem fazer no ambiente e na cultura escolar (Lens, Matos, & Vansteenkiste, 2008).

Sendo a motivação um aspeto central para a promoção do sucesso educativo e tendo o formando optado por analisar a sua prática pedagógica, objecto de relatório, pelo enfoque motivacional decorrente da utilização de estratégias de autorregulação, fará sentido discorrer sobre esta temática. Assim no presente capítulo apresentam-se

---

<sup>1</sup> Este parágrafo enfatiza um exemplo que, embora ainda comum, não reflecte a generalidade, apenas isola uma realidade.

conceitos básicos e aspetos teóricos gerais sobre as teorias clássicas da motivação e posteriormente contribuições específicas sobre a autorregulação no processo de ensino-aprendizagem as quais enquadram as práticas do docente.

### **1.1. O que é a Motivação? – Definição e abordagens**

A motivação é um estado interno que provoca, dirige e mantém o comportamento. Esse comportamento é gerido por vários fatores, entre eles: impulsos, necessidades, incentivos, medos, objetivos, pressão social, autoconfiança, interesses, curiosidades, crenças, valores, expectativas, etc. Tudo o que possa ser considerado motor para a ação ou interesse. (Hughes & Walkup, 2008)

#### **a) O enfoque psicanalítico**

Com o intuito de entender este estímulo Hughes e Walkup (2008) apresentam as várias abordagens sobre a motivação desde Freud até a actualidade. Estes contextos são a psicanálise Freud, o contexto comportamental, o humanismo, o cognitivo e sociocultural, os quais constituem teorias clássicas para enquadrar esta

Segundo a teoria psicanalítica de Freud (Robinson, 1990), todas as ações e comportamentos são um resultado de instintos internos e biológicos que a guiam. Neste contexto, as ações e comportamentos são identificadas como impulsos, consideram-se esses impulsos a motivação. Assim, nesta teoria o indivíduo responde ao impulso (motivação) de vida (ou sexual) ou ao impulso de morte (agressão). Não tendo consciência das verdadeiras razões que as pessoas têm para agir de certo modo (o que as impulsionam ou motiva), estas entram em conflito. Como resultado as crianças recalcam ou escondem estes impulsos até delas próprias. Neste sentido, o aluno de fotografia sente-se motivado para uma tarefa se esta for entendida como algo que lhe traga um prazer imediato, ou satisfação, durante o decorrer de uma atividade.

De uma forma genérica, o enfoque psicanalítico sobre a motivação indica que a promoção desta em contexto de sala de aula ocorrerá se as atividades despertarem prazer aos alunos, que se envolveram para satisfazer esse impulso.

## b) Contributos da teoria comportamentalista

A abordagem comportamentalista (behaviorista), que tem como autores de referência J.B. Watson, Skinner e Pavlov, enquadra a motivação como estando ligada a esquemas de reforços. Esta teoria trata de uma análise cuidada dos incentivos e recompensas presentes na sala de aula. Advoga-se que a recompensa é uma gratificação atractiva como consequência de um determinado comportamento pretendido. Como exemplo, se um aluno de fotografia souber que, ao fazer o que o professor espera dele, terá uma boa nota como prémio este irá sentir-se impulsionado a resolver eficazmente a tarefa. Por outro lado sabe que se não fizer o que é pretendido que será castigado, consequentemente.

Um incentivo é algo que encoraja ou desincentiva um comportamento. Considerando isto, prometer uma nota é um incentivo, recebê-la é uma recompensa. Por estas palavras entende-se que alguns comportamentos, sendo reforçados e premiados (acontecimentos externos), originam hábitos e tendências (encaminham a acontecimento internos). Neste contexto, o incentivo, desempenha o papel central na motivação, tanto serve para encorajar como desencorajar um comportamento dentro da sala de aula (Skinner, 1965).

Contributos da teoria behaviorista são amplamente utilizados na organização de atividades de ensino aprendizagem, nomeadamente através de esquemas de reforços que encorajam a adopção de comportamentos adequados na sala de aula.

## c) A abordagem Humanística da Motivação

Num pólo oposto ao da teoria anterior, a abordagem Humanística enfatiza o incitamento da motivação intrínseca de actualização e autodeterminação. Tendo como autores de referência Carl Rogers, Freiberg, Maslow, Deci, esta teoria trata de desenvolver e motivar meios para promover os recursos interiores das pessoas tais como o sentido de competência, autoestima, autonomia e auto-actualização, considerando-se estes os meios para um desenvolvimento pessoal de sucesso. Aqui considera-se que o aluno de fotografia se sente motivado para uma atividade, ou para

adquirir conhecimento, porque já sabe que a execução de uma tarefa, um saber mais, é o que lhe traz bem-estar na sala de aula.

Maslow, figura de destaque na abordagem humanística da motivação apresenta teorização importante que permite identificar diferentes naturezas e formas de motivação. Este autor sugere que os sujeitos têm uma hierarquia de necessidades que vai dos níveis mais baixos de sobrevivência e segurança até ao topo de autoatualização. Maslow considera que a autorrealização é o autocumprimento e a realização do potencial pessoal (Sprinthall & Sprinthall, 1993)

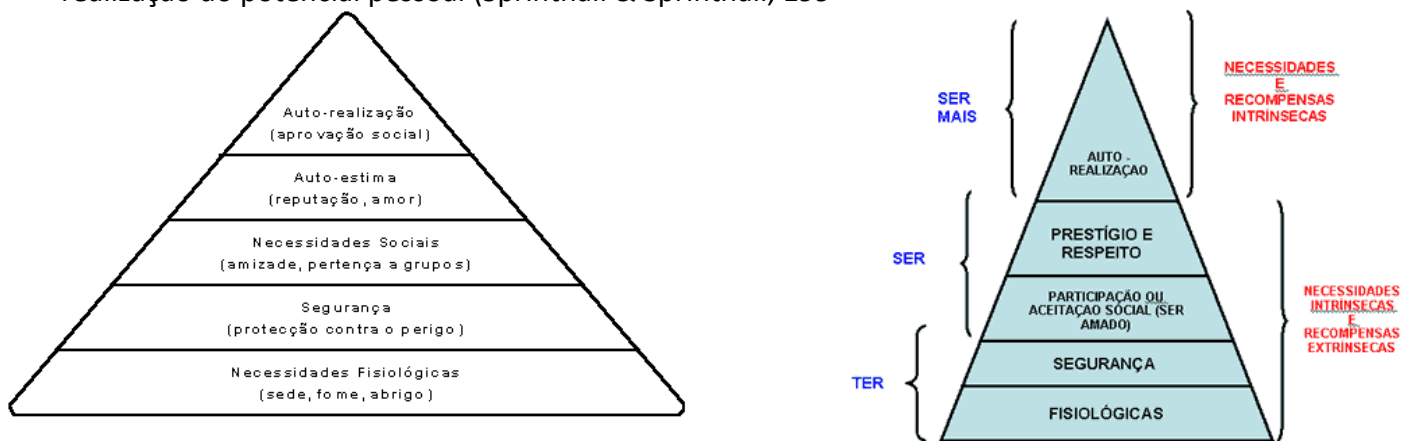


Fig. X Duas pirâmides de Maslow, a primeira define as motivações e a segunda os tipos de motivação inerentes

A hierarquia de Maslow compreende dois tipos principais de necessidades, as de eficiência (sobrevivência, segurança, pertença e autoestima) e as de ser. Segundo esta teoria, as motivações de ordem mais elevada – associadas à auto-realização – só poderão surgir quando as necessidades básicas estão supridas.

## 1.2. A abordagem cognitiva e social da motivação

A abordagem cognitiva e social da motivação integra algumas contribuições de teorias anteriores, fornecendo enquadramento sobre esta temática. Nesta abordagem as pessoas são tidas como seres ativos e curiosos. Assim elas procuram informação para resolver problemas de personalidade relevantes. Esta teoria tem em consideração o comportamento como determinado pelo pensamento, pondo de parte a teoria behaviorista em que é tida em conta a ideia de reforço, castigo ou recompensa, de um comportamento passado.

Dentro da teoria cognitiva e social cabem as teorias das expectativas versus valores, estas têm em conta os pensamentos comportamentalista e cognitivo, encarando estes dois aspetos. Considera-se que o indivíduo, contendor de expectativas, quer atingir objetivos. Essa vontade (motivação) vai fazer com que o indivíduo, ou o aluno de fotografia, se esforce sabendo que vai ser valorizado ou premiado (motivação extrínseca).

Enquanto as teorias anteriores colocam o seu enfoque analítico no indivíduo, a concepção sociocultural da Motivação, acentua o carácter social do fenómeno. Tendo como autores de referência Hickey, Rogoff, Turkanis, Bartlett, Lave, Vanger, na visão sociocultural, a motivação é considerada, com grande relevância, a interação com a comunidade em que o sujeito está inserido. É tomada em conta a forma como é estimulada, e porquê, a participação numa comunidade de prática. Neste contexto, considera-se que as pessoas participam em atividades, inseridas em grupos, para manter a sua identidade e manter as suas relações interpessoais dentro da comunidade. Assim sendo, um aluno que esteja inserido numa escola que valoriza o aprender vai estar mais motivado para atingir esse mesmo objetivo.

As pessoas são motivadas a aprender os valores e as práticas de uma comunidade para manter a sua identidade como membros dessa mesma comunidade.

Esta teoria identifica algumas variáveis que podem influenciar a motivação dos alunos,: necessidades, competência, autonomia, integração social e informação e controlo.

No que concerne à informação social e controlo, a sua utilização é determinante e terá que ser bem considerada e doseada. Se alguma tarefa for altamente controlada a motivação intrínseca do aluno será diminuída, se for dada mais informação, conferindo ao aluno mais sentido de competência, haverá, por parte do aluno, mais controlo e ele estará mais motivado.

A necessidade de integração social refere-se à necessidade de estabelecimento de ligações com o outro, colocando o constituir e a manutenção de relações positivas como aspeto importante para a motivação dos alunos em sala de aula.

Por outro lado, a orientação para objetivos será um processo importante para a manutenção da motivação. Já que considera que um objetivo é o acto proposto para atingir um fim. Neste contexto, o modo mais eficiente de atingir uma meta, ou objetivo é canalizar a ação em direção a esse objetivo, direcionar o comportamento para esse fim.

### **1.2.1. Motivar as aprendizagens: a orientação para objetivos**

Segundo a perspectiva cognitiva e social da motivação um objetivo tem a capacidade de motivar a ação de modo a atenuar a disparidade entre “o estado de onde se parte” e “o estado que se quer atingir (Latham & Locke, 2002).”Dentro deste quadro teórico identificam-se quatro principais razões para traçar objetivos e melhorar as performances:

1. Dirigir a atenção para a tarefa, focalizando o esforço evita-se a distração;
2. Potenciar o esforço: Quanto mais desafiador for o objetivo maior será o esforço;
3. Aumentar a persistência, a concentração numa só tarefa focaliza a constância;
4. Promover o desenvolvimento de novo conhecimento e estratégias.

Segundo Pintrich (2000), existem três perspectivas gerais na actual investigação sobre orientação para objetivos:

Nos objetivos-alvo são especificados padrões ou critérios segundo os quais os indivíduos podem avaliar o seu desempenho, contudo não abordam os propósitos concretos que levam as pessoas a procurar atingir esses alvos/metras.

Os objetivos de realização, orientação de metas, situam-se num nível intermédio entre os anteriores numa terceira perspectiva sobre os objetivos. Esta estuda o propósito que leva os estudantes a empenharem-se nas tarefas bem como os critérios que eles constroem para avaliar o seu sucesso ou competência na tarefa. O conceito de objetivo de realização representa um padrão de crenças integrado e organizado sobre padrões ou critérios, que será usado para avaliar o desempenho (Latham & Locke, 2002).

Independentemente da perspectiva seguida identificam-se na literatura algumas características dos objetivos que influenciam a motivação e o desempenho, nomeadamente:

1. As pessoas tendem a funcionar com múltiplos objetivos centrais que orientam o seu comportamento.
2. Para que este conjunto de objetivos sejam produtivos, devem ser coordenados e não estar em conflito entre si.
3. As pessoas podem estabelecer objetivos a longo e a curto prazo. Os primeiros orientam-nos para o alvo final e mantêm presentes o que queremos atingir.
4. Nos objetivos a longo prazo, temos tendência a dividi-los em objetivos mais imediatos que constituem os passos para o objetivo final, Para uma boa eficiência e resultados positivos da aplicação desta teoria é fundamental traçar objetivos pequenos, dentro da capacidade das pessoas, isto é, objetivos para o dia a dia, este meio será o método mais razoável de atingir uma meta geral, ou maior, a longo prazo.
5. A participação activa do indivíduo no estabelecimento dos objetivos pode levar a uma maior satisfação no envolvimento das tarefas criando um sentimento de autonomia e escolha pessoal.

Outro aspeto relevante será o tipo de objetivos determinados uma vez que influenciarão a quantidade de motivação que teremos para os atingir. Os objetivos deverão ser moderados, não desafios impossíveis. Deverão ser sequenciados e concorrer para um objetivo maior.

Em contexto escolar, orientar os objetivos tem como finalidade criar um padrão de crenças acerca de objetivos a atingir na escola. Vejamos agora o que os teóricos têm referido sobre a orientação de objetivos na aprendizagem (envolvidos na tarefa).

Os alunos a quem são propostos estes objetivos (objetivos de performance, ou ego envolvidos) tendem a ser bastante envolvidos e persistentes nas tarefas, apresentam

os resultados perante os colegas não tendo em conta de como esse facto possa parecer, querendo mais mostrar as suas competências (Pintrich & Schunk, 2002).

Segundo esta perspetiva o aluno que evita o trabalho sente-se preenchido quando atinge os objetivos mínimos, não se trata de falta de motivação, o que os motiva é o facto de não terem de se esforçar.

Os objetivos a definir no trabalho de sala de aula podem ser sociais (Hughes & Walkup, 2008). Estes podem ser mais poderosos em determinados etapas do desenvolvimento humano. Por exemplo, o aluno, no final da adolescência, começa a ter uma consciência diferente em relação ao papel que desenvolve nos grupos onde está inserido. A motivação do jovem vai ser impulsionada por fatores inerentes às “tribos” com que se identifica. Estas metas poderão ser tanto boas como más no sentido em que os grupos de jovens tanto podem ter comportamentos profícuos, que estimulam a aprendizagem e o envolvimento em tarefas benéficas a vários níveis; como, por outro lado, há grupos que comportam objetivos e comportamentos desviantes, assim os jovens podem incorrer na delinquência, ou simplesmente na indisciplina, apenas por uma questão de afirmação perante o grupo em que se querem inserir (Urdan & Maehr, 1995), por exemplo.

Um aspeto importante na orientação para objetivos é o Feedback. Para haver uma motivação através da discrepância entre “onde se está” e “onde se quer chegar”, há que haver um constante retorno, ou avaliação, do ponto de situação em que se está, estar consciente do nível que se vai atingindo, assim como onde se quer chegar. Desta forma não existe tanta incerteza e não há tanto lugar para a ansiedade (Latham & Locke, 2002).

Por outro lado, a aceitação de regras é também uma variável importante para o efeito pretendido. Para que haja sucesso nas tarefas é importante que sejam aceites as metas ou regras estabelecidas por terceiros, caso isto não aconteça o aluno sempre pode estabelecer as suas próprias regras. Contudo, se não se verificar nenhuma das anteriores situações, haverá a grande probabilidade de o aluno perder motivação, conseqüentemente não ter tanto, ou não atingir, sucesso (Stipek, 2002).

Neste contexto, através do estabelecimento de regras, os alunos estarão mais predispostos a trabalhar em direção a objetivos que sejam claros, bem definidos, específicos, razoáveis, moderadamente desafiadores e atingíveis num curto espaço de tempo. Desta forma será mais fácil atingir objetivos mais amplos e a longo prazo.

Na presente secção elencou-se aspetos importantes da abordagem cognitiva e social da motivação, no que respeita à promoção da motivação em sala de aula. Em particular mencionou-se a relevância de aspetos sociais na definição das tarefas e ainda a importância da orientação para objetivos como organizadores do processo de ensino aprendizagem e motores para o interesse dos alunos. Na secção seguinte irão ser aprofundados aspetos cognitivos que interferem nas aprendizagens e no processo motivacional associado, concretizada na teoria da autodeterminação.

## 2. A teoria da autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação foi proposta com o objetivo de compreender os componentes da motivação intrínseca e extrínseca e os fatores relacionados com a sua promoção. Considerando o ser humano como ser ativo, esta perspectiva aborda a personalidade e a motivação humana, concentrando-se nas tendências de desenvolvimento, nas necessidades psicológicas inatas, ou construção do *self*, e nas condições contextuais favoráveis à motivação, ao funcionamento social e ao bem-estar pessoal (Silva, Duarte, Sá, & Simão, Auto-regulação e abordagens à aprendizagem, 2004). É portanto, uma teorização que aborda a motivação como um fenómeno complexo e dinâmico.

A teoria da autodeterminação parte do princípio de que somos a origem da ação, isto é, uma ação autodeterminada é voluntária e motivada pelo sujeito e esse tem controlo pessoal sobre a motivação. Em posição antagónica existem as pressões exteriores, ou *extrínsecas*, aí o controlo é exterior, existe uma pressão de outra pessoa ou interpessoal. Nestes dois casos a regulação da ação funciona de maneiras diferentes, no primeiro a regulação é escolhida pelo sujeito e no segundo a regulação é exterior, podendo até não ser consentido o processo de regulação.

Esta teoria busca uma maior profundidade do que a cognitiva, de onde parte, e estuda a motivação intrínseca e o modo de como é interiorizada a motivação extrínseca. A autodeterminação promove o interesse do estudante no processo de aprendizagem e do seu valor, fomentando e dando valor às capacidades do indivíduo. Assim pode dizer-se que este processo é motivador da aprendizagem e, procura a adaptação e o desenvolvimento de competências no aluno (Silva, Duarte, Sá, & Simão, Auto-regulação e abordagens à aprendizagem, 2004). Neste contexto, por abordar diversas áreas de desenvolvimento do aluno e por fornecer pistas de como fomentar a interiorização do interesse em atividades de aprendizagem, a teoria da autodeterminação mostra-se de grande utilidade para os profissionais da educação.

Segundo a teoria da autodeterminação, as tendências básicas para o crescimento e necessidades psicológicas inatas são constituídas por três necessidades psicológicas básicas que, estando satisfeitas, promovem o bem-estar, e o bom funcionamento do

sujeito (Deci&Ryan, 1985, 1996, 2000; Deci& cols.,1991; Ryan&Deci, 2000a, 2000b). Estas são a) a autonomia, b) competência e c) vínculo.

a)A *autonomia* diz respeito à regulação do próprio comportamento, do indivíduo se governar por si mesmo, à experiência de governar, iniciar e dirigir a ação. Aponta para o facto de as pessoas serem propensas a realizar uma tarefa de forma natural por crerem que o fazem por iniciativa própria, porque querem, ou desejam, e não por serem obrigadas a isso por fatores externos, como obrigadas por um professor, por exemplo. Pode assim dizer-se que as ações têm origem ou *locus* de causalidade interno (Deci & M., *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, 1985). Neste contexto, é fator positivo quando o aluno tem uma grande realização pessoal quando consciencializa que as mudanças feitas no seu contexto partem da sua própria ação, ou seja que nele têm origem, sendo assim o seu comportamento foi baseado em motivação intrínseca. Desta forma, quando envolvido em atividades com uma atitude intrinsecamente motivada, o discente estabelece metas, adequações às suas dificuldades escolares e regula o seu desenvolvimento de forma adequada.

Ao contrário, quando a origem que motiva a ação é externa, vai contra o seu desenvolvimento pessoal. O aluno desenvolve sentimentos negativos por estar a ser externamente controlado. Transpondo estes postulados teóricos para o processo de ensino aprendizagem, infere-se que será importante que o sujeito pense as suas ações como algo que é motivado pela sua vontade, de outra forma, quando o comportamento está vinculado a uma pressão externa, é desenvolvida ineficiência no decorrer de atividades que pode resultar num afastamento de um bom desempenho. Tal irá decorrer numa pior interação com o ambiente escolar dirigindo menos a atenção para a tarefa, diminuindo a motivação intrínseca.

Face ao exposto, conclui-se que a autonomia está ligada à vontade ou desejo do indivíduo de organizar a experiência e o seu comportamento para desenvolver o sentido do *self*.

b) A *competência* remete para a capacidade do indivíduo interagir satisfatoriamente com o seu meio. Refere-se também ao sentido de realização e eficácia que provem do exercício das capacidades do sujeito em condições de desafio ótimo. Conseguir executar corretamente uma tarefa desafiadora traduz-se em aumento de competência o que, obviamente, se transforma em bem-estar, numa emoção positiva ou sentimento de eficácia (White, 1975). De uma forma simplista podemos então inferir que promover atividades que devolvam o sentimento de capacidade ao aluno será motivador para o processo de ensino aprendizagem.

Para que o sentimento de competência se desenvolva é necessário que aconteçam eventos sócio contextuais durante uma tarefa, um exemplo será o *feedback*<sup>2</sup> positivo numa situação de desafio ótimo. O resultado será o aumento da motivação intrínseca. Todavia, a competência, por si só, não é suficiente para fomentar a motivação intrínseca. É preciso que o aluno tenha também percepção de autonomia. O *feedback* e apoio na tarefa não podem subjugar o sentido de liberdade individual na resolução de um problema, desta forma o discente não se sentirá autor de um desempenho que desenvolve o seu sentido de competência (Silva, Duarte, Sá, & Simão, Os componentes motivacionais da aprendizagem auto regulada. A autodeterminação para os objectivos, 2004).

c) Afinidade interpessoal ou vínculo: esta necessidade inclui o sentimento de relacionamento e preocupação com o outro.

É fundamental que exista, em contexto de sala de aula, um sentimento de relação segura entre o professor e o aluno, aí o professor deve demonstrar disponibilidade e interesse para as situações que o aluno apresente. Deste modo poderá haver lugar para uma ligação emocional porque, se o contrário se constatar irão existir sentimentos de insegurança que se traduzirão em baixa auto estima, dependência no agir, e incumprimento, ou não aceitação de normas.

Se os alunos se sentirem seguros nas suas relações, seja com os pais ou com os professores, eles aceitarão melhor os fracassos escolares, terão mais autonomia, serão

---

<sup>2</sup> Rever efeito de feedback na secção x deste relatório

mais envolvidos com as tarefas escolares e terão uma melhor auto estima (Silva, Duarte, Sá, & Simão, Os componentes motivacionais da aprendizagem auto regulada. A autodeterminação para os objectivos, 2004).

A satisfação destas necessidades psicológicas básicas será, neste contexto teórico, fundamental para a motivação para as aprendizagens e da saúde psicológica. Estas necessidades, para serem preenchidas, necessitam ser vividas em contexto de sala de aula e no ambiente escolar para que a autodeterminação da motivação extrínseca e a motivação intrínseca possam acontecer. Assim, não será de menos referir o papel fundamental para promover estas condições do professor na sala de aula e dos restantes intervenientes de ação escolar, funcionários, direção, administrativos, no contexto escolar do aluno.

As descobertas sobre as orientações motivacionais autodeterminadas, ou seja, a motivação intrínseca e as formas auto-reguladas de motivação extrínseca, representam alternativas promissoras para se alcançar o envolvimento dos estudantes com a escola e com sua própria educação (Guimarães & Boruchovitch, 2004). Vejamos algumas condições importantes para a promoção dessa desejável motivação.

### **2.1. A autorregulação da motivação extrínseca**

A teoria da autodeterminação afirma que existem vários tipos de regulação da motivação extrínseca, que representam estados em que a pessoa é um agente ativo ou autónomo (Ryan & Deci, Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being, 2000). A mesma teoria refere vários estilos de regulação do comportamento: o primeiro é a *regulação externa* e envolve contingências externas. O segundo, é baseado já em indicações internas e é a *regulação introjetada*. O terceiro, envolve menos conflito interno é a *autorregulação*, ou *regulação identificada*, por identificação que ocorre quando a criança se identifica com o resultado do comportamento e a sua regulação. Depois existe a *regulação integrada*, aqui a razão extrínseca da tarefa é entendida completamente e assim

tornando-se coerente para o aluno (Lens, Matos, & Vansteenkiste, 2008). Vejamos alguns exemplos dos diferentes tipos de regulação.

A *regulação externa* existe quando o aluno tem a percepção de que o que o move é completamente externo a ele como uma recompensa, um castigo ou uma ordem, esta é entendida como a pior forma de motivar externamente um discente. O sujeito não age por iniciativa própria mas sim por uma pressão externa. Por exemplo, um aluno que não faz as suas tarefas não poderá sair para o intervalo.

A *regulação introjetada* existe quando o aluno entende a razão externa para a ação e a considera sua. Por exemplo, o discente fará a sua atividade o melhor possível pois é isso que é esperado dele pelo professor ou pelos pais e essa expectativa é importante para si próprio

A *regulação identificada* ou *auto-regulada* acontece quando o que move a ação é um fator externo mas o aluno, por algum motivo, já a entende como sua porque esta é importante para si. Se é dada uma atividade de fotografia a um aluno que quer ser um fotógrafo, este entende a atividade como importante para si porque vai de encontro às suas expectativas e ao seu objectivo de ser competente na área.

A *regulação integrada* é quando o aluno entende que a razão de regulação externa está de acordo com a sua e, nesse sentido, faz todo o sentido que este desempenhe as tarefas solicitadas (Lens, Matos, & Vansteenkiste, 2008). Será a regulação mais próxima da motivação intrínseca, donde a mais efectiva para a mobilização do comportamento mais motivado.

## **2.2. Regulação interna da aprendizagem**

A teoria da autodeterminação enfatiza que as abordagens à aprendizagem derivam, genericamente, de duas formas de processamento da informação, as quais se relacionaram com as formas de regulação descritas na secção anterior. (Silva, Duarte, Sá, & Simão, Auto-regulação e abordagens à aprendizagem, 2004). Estas são

- a) *Abordagem “superficial”*, na qual a aprendizagem assenta na memorização mecânica

das terminologias e informações; *Abordagem “profunda”*, na qual a aprendizagem resulta da tentativa da compreensão do significado da matéria em estudo.

À estratégia “superficial” associa-se uma motivação “instrumental” ou extrínseca e à estratégia “profunda” associa-se uma motivação intrínseca, inerente a própria tarefa de aprender, logo mais motivante.

Outros estudos (Silva, Duarte, Sá, & Simão, Os componentes motivacionais da aprendizagem auto regulada. A autodeterminação para os objectivos, 2004) falam de uma terceira abordagem: a *abordagem “de sucesso”*. Esta caracteriza-se pela procura da classificação ideal através de um método de estudo organizado. É uma abordagem que se pode conjugar com qualquer uma das anteriores, sendo que é orientada para a obtenção de uma boa avaliação no fim das tarefas.

Mais recentemente propõe-se a *abordagem “intermédia”* que conjuga a abordagem “superficial” com a “profunda”. Esta abordagem é empregue conforme a exigência da tarefa, ou seja, a memorização é empregue para responder às exigências da compreensão e esta é empregue para conseguir estratégias de memorização e consolidação.

A literatura identifica variáveis implicadas na regulação interna da aprendizagem, independentemente da abordagem utilizada e que será importante identificar para que sejam contempladas na organização dos processos de ensino aprendizagem. Estas são:

- a) Metacognição,
- b) Reflexão,
- c) Aprendizagem autodirigida

A metacognição, pensamento alargado, é considerada *...uma (...) mudança extremamente importante (...) capacidade para pensar sobre o seu próprio pensamento e o pensamento dos outros (...). Esta forma de auto-reflexão permite um amplo alargamento da imaginação. (...), os adolescentes podem tomar consciência da forma como conhecem para além daquilo que conhecem* (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 112).

A relação entre as abordagens à aprendizagem e *metacognição* tem várias leituras (Weinert & Kluwe, 1987). A metacognição assegura a mediação entre o estilo de aprendizagem e as exigências particulares das situações de aprendizagem vividas pelo aluno. Assim, a metacognição está implícita nas abordagens à aprendizagem independentemente do seu grau de implicação. A consciencialização da abordagem à aprendizagem varia e faz variar o grau de planeamento sobre o método a utilizar no estudo. Influencia o método utilizado. Noutra perspetiva, a metacognição apresenta-se com diferentes graus conforme a abordagem à aprendizagem utilizada (menor na abordagem “superficial” e maior na abordagem “profunda” ou “de sucesso”). Também se pode pressupor um elevado grau da metacognição quando a abordagem “de sucesso” envolve a abordagem “superficial” em alternativa à abordagem “profunda” (saber gerir os meios para melhor os aproveitar). Neste contexto, infere-se que estimular os alunos a pensar sobre como aprendem, como pensam e como trabalham será benéfico para o seu desempenho e para o seu desenvolvimento cognitivo (e motivacional) em geral.

A *metacognição* é um fator construtivo da *autorregulação* porque implica o estudante saber: diagnosticar realisticamente o que sabe e o que necessita saber, desenvolver planos (objetivos, estratégias, ações, avaliar resultados), monitorizar os procedimentos adoptados (autotestar-se, auto-avaliar-se, auto-corrigir-se). E ainda, a nível pessoal, o estudante deve saber: quais os objetivos, o valor que lhes atribuem, perceções pessoais de confiança e eficácia. Assim, a abordagem “profunda” associa-se com o exercício da autorregulação e pode ajudar na passagem da abordagem “superficial” para a abordagem “profunda”. A autorregulação constitui um fator importante das abordagens à aprendizagem. A abordagem “profunda” traz uma consciencialização da compreensão dos conteúdos académicos provenientes da aprendizagem, já a abordagem “superficial” traz ausência de reflexão e de estratégias e a abordagem “de sucesso” caracteriza-se pela tendência de monitorização da eficácia dos procedimentos de aprendizagem utilizados (Silva, Duarte, Sá, & Simão, Os componentes motivacionais da aprendizagem auto regulada. A autodeterminação para os objectivos, 2004).

A *reflexão* também é importante na aprendizagem definindo-se no processamento da experiência de aprendizagem (envolvendo a reação emocional, cognitiva e comportamental) e no resultado dessa aprendizagem. A reflexão envolve três subprocessos:

- Retorno à experiência de aprendizagem,
- Atender aos sentimentos,
- Reavaliação dessa experiência.

A *aprendizagem autodirigida* define-se como o processo pelo qual se toma a iniciativa, intrínseca ou extrinsecamente, de diagnosticar as necessidades de aprendizagem, formular objetivos, identificar recursos humanos e materiais, escolher e implementar estratégias e avaliar os resultados (tudo em função da aprendizagem). A abordagem “profunda” correlaciona-se com a aprendizagem autodirigida na responsabilização, tomada de decisão e automonitorização e autoavaliação (Silva, Duarte, Sá, & Simão, o conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem, 2004).

Para concluir esta dissertação sobre a teoria da auto-determinação e sobre as variáveis que promovem autorregulação apresentemos alguns contributos teóricos que apontam a importância dos objetivos para motivar os alunos, até porque refletem estratégias de eleição do mestrando na organização da sua atividade docente.

Os estudantes estabelecem objetivos, critérios que servem de referência na avaliação. Os objetivos são representações cognitivas de um acontecimento futuro e influenciam, de acordo com esta teoria, a motivação, através de seis processos (Alderman, 1999):

- a) Dirigem a atenção e a ação para um alvo intencional, o que ajuda a pessoa a concentrar-se na tarefa e na reunião dos seus recursos para atingir um objetivo;
- b) Mobilizam o esforço proporcional á dificuldade da tarefa;
- c) Promovem a persistência e o esforço ao longo do tempo;
- d) Fornecem uma razão para continuar a trabalhar mesmo se a atividade não está a decorrer bem;

- e) Promovem o desenvolvimento de planos e estratégias criativas para os atingir;
- f) Proporcionam um ponto de referência que dá informação sobre a qualidade do desempenho.

### **2.3. A teoria da autodeterminação e o seu desenvolvimento prático**

A auto-determinação no indivíduo, assim como capacidade de autorregular o seu comportamento variam de acordo com a idade. As orientações motivacionais intrínseca, introjetada e extrínseca diminuem com a idade ao contrário da autorregulação identificada que se mantém estável. Apresentemos algumas dessas diferenças de acordo com Ryan&Deci (2000a):

É útil avaliar separadamente as diferentes orientações motivacionais pois existem crianças que apresentam diferentes perfis motivacionais assim como cada uma das orientações apresenta diferentes padrões de mudança com a idade. Assim sendo, com mais idade, os estudantes têm menos prazer intrínseco nos seus estudos e demonstram menos dependência de reforços externos e tentativa de agradabilidade a pais e professores.

A partir dos 10 anos há uma autorregulação identificada bastante desenvolvida, a interiorização e identificação de muitos dos objetivos e importância dada às atividades escolares.

Nas diferenças encontradas nos sexos, as raparigas são mais intrinsecamente motivadas ao mesmo tempo que apresentam maiores níveis de autorregulação introjetada do que os rapazes assim como uma interiorização mais estável dos valores relacionados com o trabalho escolar.

Nos rapazes, os estudos revelam que estes trabalham mais em função da obtenção de recompensas e na tentativa de evitar consequências desagradáveis. Estas orientações tendem a diminuir entre os 11 e os 13 anos de idade.

Assim sendo, um bom rendimento escolar está associado a formas de autorregulação mais autónomas, a identificada e a motivação intrínseca.

As crianças aprendem por processos miméticos sendo os pais os influenciadores das suas atitudes e comportamentos. Neste sentido, os estilos educativos dos pais podem facilitar a autorregulação e competências escolares: o desenvolvimento e suporte da autonomia é uma das dimensões importantes definida como o interesse ativo pela criança e na dedicação do tempo e recursos dos pais ao acompanhamento do trabalho escolar dos filhos. A autonomia é o encorajamento das resoluções autónomas de problemas e a participação conjunta nas decisões.

### **2.3.1. A conceptualização do insucesso escolar**

O desempenho escolar significativamente abaixo do esperado define o insucesso escolar resultante, na ausência ou falta de motivação da criança. As expectativas de fracasso conduzem a sentimentos de vergonha, inibição e falta de perseverança na continuação da tarefa.

As crianças tendem a desenvolver um conjunto de crenças que afetam a sua motivação e o seu subsequente desempenho.

O estudante motivado, pelo contrário, possui um bom nível de motivação, constrói uma imagem positiva de si próprio, considera a atividade escolar como uma parte significativa e importante do seu projeto de vida, além de atribuir um significado pessoal e positivo à própria aprendizagem.

Para iniciar os processos motivacionais os estudantes têm de atribuir o sucesso a fatores que podem controlar para que as expectativas e a autoconfiança aumentem, diminuindo a ansiedade e a frustração. Assim a criança passa a ter, ao invés de regulações externas (behavioristas), formas autorreguladas mais autónomas, acreditando mais nas suas competências para poder melhorar o seu desempenho.

## Capítulo II – Contextualização da prática profissional

### 1. O “Currículo Nacional do Ensino Básico - competências essenciais” e o CEF de Fotografia

*« Agir, eis a inteligência verdadeira. Serei o que quiser. Mas tenho de querer o que for. O êxito está em ter êxito, e não ter condições de êxito. Condições de palácio tem qualquer terra larga, mas onde estará o palácio se o não fizerem ali?»*

Pessoa, Fernando,

*In Livro do Desassossego*

Embora o CEF de Fotografia se reja por um referencial de formação predominantemente técnico é incontornável o facto de que a fotografia é, acima de tudo, mais que um simples meio de registo, um meio de expressão artística. Considerando a fotografia como um meio de expressão, um meio plástico, encontra-se, no meio escolar, no seio da Educação Artística.

Os alunos que constituem um CEF de Fotografia têm o 8º ano ou frequência do 9º ano de escolaridade. Posto isto, considera-se fundamental analisar o CNEB (Currículo Nacional do Ensino Básico) e destacar deste documento as competências que os alunos devem continuar a desenvolver. As competências observadas nesse documento são determinantes para pensar as planificações anuais e, sobretudo, a elaboração de materiais didáticos e das atividades de modo a que sejam desenvolvidas as competências para o ciclo de ensino que, de certo modo, ainda frequentam.

De seguida, serão abordados os aspetos que continuarão a ser desenvolvidos durante um ano lectivo no CEF de Fotografia em particular aquelas relevantes para os alunos continuarem na mesma área profissionalizante, no Secundário Profissional de Fotografia, ou outra área no âmbito das artes.

### 1.1. As Artes no currículo do Ensino Básico e sua relação com as competências gerais

No âmbito das competências artísticas procuram-se saberes essenciais e estruturantes, ou seja, competências gerais que visam o desenvolvimento dos princípios e valores do currículo.

Pode-se demonstrar a importância desta área de múltiplas formas, nomeadamente, por promover o desenvolvimento integral do indivíduo e, desta forma, afirmar a sua singularidade ao constituir-se como facilitadora da expressão individual. Através da arte, é também mais fácil a comunicação entre culturas diferentes, o que poderá aproximar povos e sociedades distantes, nomeadamente na gestão de situações de tensão ou na integração de indivíduos de culturas diversas (UNESCO, 2006). A arte é pois um solo fértil para a partilha a vários níveis, como as vivências naturais do Homem, que poderá através de um processo criativo, organizar, interagindo com o mundo (Mbuyamba, 2007). *A ação educativa [nomeadamente a artística] haverá sempre que conceber-se como um processo de libertação do indivíduo que, reconhecendo-o como sujeito, lhe proporciona os instrumentos de pensamento e de cultura que lhe permitem agir como autor do seu tempo cultural e humano* (Lúcio, 2008, p. 31).

É um espaço de prazer e liberdade, em que o indivíduo desenvolve a sua personalidade reforçando a sua autoestima, nomeadamente aquando do reconhecimento, pelos outros, ou pela comunidade.

A arte constitui ainda *...parte significativa do património cultural da humanidade...*(Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica, 2001, p. 150) e configura-se numa forma de o indivíduo desenvolver, pela prática, novos saberes que *...conferem novos significados aos seus conhecimentos.*(Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica, 2001, p. 150)

As competências artísticas desempenham ainda um *...papel facilitador no desenvolvimento/integração de pessoas com necessidades educativas especiais...*(Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica, 2001, p. 150)

e, por último, destaca-se ainda a necessidade de constante “procura de actualização”, que vai de encontro com a necessidade permanente de “formação ao longo da vida”.

O desenvolvimento das competências artísticas deve resultar da oportunidade, ao longo da educação básica, de vivências de aprendizagens diversificadas. Deste modo, o aluno poderá alcançar uma identidade pessoal e social mais fortalecida. Por exemplo, a prática de investigação no campo da arte<sup>3</sup>, em que o aluno pesquisa e trata um determinado tema; visa ainda a proteção do património artístico.

Outro modo, poderá ser a realização de workshops, exposições, espetáculos, etc. que propiciem o desenvolvimento do trabalho em grupo e interdisciplinar, e, junto de um CEF, considera-se que estes projetos são bastante profícuos, pensando que estes estimulam a motivação através da predisposição dos alunos para trabalharem em conjunto e realizarem trabalhos que se projetam e são observados para além da sala de aulas.

Útil e de prática constante também será a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC), nomeadamente com recurso a diferentes programas e materiais informáticos, assim como recursos da Internet.

Será também vantajoso assistir a espetáculos, exposições ou outros eventos artísticos, de diferentes naturezas e até de diferentes culturas, especialmente se os alunos tiverem carências evidentes neste capítulo.

A prática interdisciplinar e o desenvolvimento de projetos com outras disciplinas permite ainda a transferência de saberes e a noção de que estes não são estanques, conferindo um maior sentido às competências que são apresentadas.

Promover o conhecimento do património artístico nacional é ainda outra experiência de aprendizagem proveitosa, uma vez que promove a sua valorização e amplia as referências culturais e estéticas dos alunos.

---

<sup>3</sup> É comum os alunos de fotografia realizarem pesquisas e pequenas investigações, de uma forma regular, sobre os assuntos que tratam nas aulas como modo de se prepararem para o assunto que vão abordar ou para sedimentarem e aumentarem conhecimentos.

Neste sentido, a realização de intercâmbios com outras escolas possibilita também a troca de conhecimentos e experiências, valorizando diferenças e respectivos patrimónios artístico-culturais.

Por último, dever-se-á selecionar técnicas diversas para o processo de criação artística, incentivando ainda a expressão e comunicação de forma personalizada.

Postas estas considerações, debruçemo-nos sobre as competências a adquirir pelos alunos por áreas de desenvolvimento de acordo com o CN.

### **1.2. Apropriação das linguagens elementares das artes**

Vários são os itens aos quais o aluno deverá responder: adquirir e identificar conceitos compreendendo o fenómeno artístico; aplicar conhecimentos em novas situações, descodificando diferentes linguagens da arte; identificar técnicas e instrumentos, sendo capaz de aplicá-los com correção; perceber o mundo envolvente desenvolvendo a capacidade de expressão e comunicação; valorizar o património artístico, compreendendo as artes no seu contexto e identificando características de povos e épocas. Destaca-se ainda as seguintes abordagens por se relacionarem, de especial forma, com a área da fotografia: desenvolver a motricidade na utilização de diferentes técnicas artísticas, selecionar técnicas e instrumentos com a intenção expressiva e perceber a evolução das artes em consequência do avanço tecnológico.

### **1.3. Educação Visual - Competências específicas e suas dimensões**

*Fruição e contemplação* (Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica, 2001) são duas competências que devemos testemunhar, seja no reconhecimento da importância das Artes Visuais como um valor cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano, seja no conhecimento do património artístico e na sua preservação. Por outro lado, estas competências observam-se ainda na identificação de contextos históricos e sócio culturais, nacionais e internacionais, reconhecendo ainda o valor de formas artísticas de diferentes culturas.

Um outro binómio, *produção e criação* (Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica, 2001), remete-nos para a necessidade de dominar a utilização de diferentes meios expressivos de representação, compreendendo, pela observação, as criações da natureza e do Homem. Usar diferentes tecnologias na realização plástica e interpretar os significados expressivos das Artes Visuais, como os processos subjacentes à sua criação, estão também incluídos nestas competências.

*Reflexão e interpretação* (Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica, 2001) apontam para a necessidade permanente de desenvolver a criatividade e o sentido de apreciação estética e artística, para compreender mensagens visuais expressas em diversos códigos. Deste modo, será possível analisar criticamente os valores veiculados nas mensagens visuais, conhecendo igualmente os conceitos e terminologias das Artes Visuais.

#### **1.4. Comunicação Visual – Competências a desenvolver**

O aluno deverá ser capaz de interpretar narrativas visuais, traduzindo-as em imagens e, por outro lado, estar apto a conceber também os seus próprios objetos plásticos. A identificação e descodificação de mensagens visuais será levada a cabo pelo domínio e interpretação de códigos específicos, que, mais uma vez, deverão também ser postos em prática aquando do seu próprio processo de criação.

Concentrando-nos, agora, apenas no 3º Ciclo, o aluno deverá ser capaz de: interpretar e aplicar metodologias do desenho de ilustração e banda desenhada; reconhecer, pela expressão plástica, a arte como forma de expressão; compreender que as formas têm diferentes significados, de acordo com os sistemas simbólicos a que pertencem e conceber organizações espaciais, dominando regras elementares da composição.

#### **1.5. Elementos da forma - competências a desenvolver**

Neste âmbito, os alunos devem conseguir identificar e experimentar diferentes modos de representar a figura humana, compreendendo também a relação do seu corpo com

os objectos no espaço visual. Para representar este último, o aluno deverá ser capaz de reconhecer diferentes formas de representação, seja ela bi ou tridimensional.

Por último, deverá conhecer também os elementos que integram a expressão visual: linha, textura, cor, estrutura e luz, aplicando estes conhecimentos nas suas experimentações plásticas.

Focando, novamente, o 3º Ciclo é o momento em que os alunos estudarão os elementos da forma, aplicados às proporções da figura humana ou à geometria plana e do espaço. Noções de proporção, escala, movimento, ergonomia e antropometria, ajudam, mais uma vez, a compreender as relações do homem com o espaço.

As perspetivas ajudarão a entender o desenho de observação, bem como a noção de volume, a perceção da estrutura das formas e os efeitos de luz e sombra. Desta forma, o aluno dominará vários elementos para criar composições a partir de observações diretas ou de realidades imaginadas.

### **1.6. Tecnologias da imagem**

É nas tecnologias da imagem onde os alunos do CEF de fotografia exercem a relação mais direta com as competências a desenvolver no ensino básico, pois é aí que o aluno *...deve ter a possibilidade de experimentar meios expressivos, ligados aos meios tecnológicos – a fotografia, o cinema, o vídeo, o computador, entre outros – por si só ou integrados, e ser capaz de os utilizar de forma criativa e funcional.*(Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica, 2001, p. 163)

Tal como é pedido constantemente aos alunos do curso, também o aluno do ensino regular deverá ser incentivado a fazer análises compositivas e críticas, desenvolver projetos em que o referente é visual: o cinema, a fotografia e os vários suportes gráficos oriundos de diferentes tecnologias.

## 2. Vialonga – Contextualizações histórica e sócio-económica

Tendo em conta que o resultado da atividade lectiva do mestrando se desenvolve numa comunidade específica, cujas características interferem na organização da ação escolar em geral e da atividade deste docente em particular, apresenta-se uma breve caracterização do contexto envolvente.

Vialonga é um local com origem remota, habitada desde, pelo menos, o neolítico final e calcolítico como se comprova através de várias estruturas arquitetónicas desse tempo presentes no local, tal como os vestígios do Povoado do Penedo, onde existe um dólmen e uma gruta funerária.

Sendo a freguesia mais a sul do Concelho de Vila Franca Xira, Vialonga, estende-se ao longo de quase 18 km<sup>2</sup> e é habitada por cerca de 20.000 habitantes, sendo que nos censos de 2001 contava com 15.471.

Tal como a sua toponímia sugere, noutros tempos Villa Longa, depois Via Longa e agora Vialonga, cresce ao longo de uma via que percorre 7 km. Assim, a freguesia desenvolve-se por várias quintas, casais e aldeias, que se anexaram ao longo dos tempos.

Esta via de 7km teve como fatores determinantes para o seu desenvolvimento as férteis terras e várzeas da região e também por ser esta estrada o principal acesso para quem se dirigia à foz do Tejo, ou seja, Lisboa. Por estes aspetos, pode dizer-se que Vialonga teve, em tempos, uma posição geográfica determinante. Para esta via que ligava o norte à capital, na época romana, convergiam duas estradas, vindas de Olisipo (Lisboa) que se tornavam numa única que se dirigia a Braga.

As primeiras referências aos lugares desta freguesia surgem no século XII, nomeadamente a Granja de Alpriate. No entanto, os primeiros documentos existentes sobre Villa Longa datam do século XIV. Esses documentos salientavam *...a importância económica das propriedades da região como abastecedoras de frescos e azeite à capital...* (Freguesia de Vialonga)

Com o terramoto de 1755 foram alguns nobres que procuraram esta vila como refúgio. Aqui compraram quintas onde construíram palácios como são exemplo a Quinta do Serpa ou a Quinta da Flamenga.

O papel de Vialonga como via de penetração na capital chega ao fim com o crescimento de Lisboa e da sua cintura industrial. No século XIX, surgem os caminhos de ferro e a ponte de Sacavém. Assim, Vialonga não é mais uma passagem obrigatória. Com a construção da auto estrada do norte (A 1), conseqüentemente havendo escoamento mais rápido e fácil aos produtos de outras regiões, Vialonga fica mais isolada e perde o seu papel como centro abastecedor de frescos da capital.

A auto estrada mudou Vialonga profundamente. Esta permitiu a implantação de indústrias que necessitavam de escoamento rápido. Aliado a isto, a expansão urbana da capital agiu como elemento transformador de Vialonga. Houve um aumento demográfico vincado nos anos 60 e 70 do século passado, cresceram aqui bairros dormitórios com habitações acessíveis a trabalhadores e operários. Esta expansão elevou Vialonga a vila em 1985.

Esta transformação descaracterizou a zona. Vialonga, nas últimas quatro décadas assiste à substituição das suas quintas por urbanizações que apenas lhes conservam os nomes. Hoje, Vialonga tem uma paisagem e caráter cada vez menos agrícola e mais urbano.

Com o passar do tempo, Vialonga passa a incorporar diferentes costumes, hábitos e perfis sociais antagónicos que dão uma certa peculiaridade ao seu *modus-vivendi*. Destes perfis sociais destacamos:

- População com baixíssima escolarização;
- Bairros sociais que albergam famílias oriundas dos PALOP;
- Comunidades ciganas;
- Famílias pobres e desestruturadas
- E, nos últimos anos, famílias de classe média.

As assimetrias acentuam-se com a construção de novas casas com acabamentos de qualidade, rodeadas por jardins infantis, tornando mais gritante a pobreza das casas e barracas.

Existe, deste modo, um crescente risco de “guetização” de alguns bairros, um fenómeno importante muito presente na sociedade e escolas portuguesas, de que o AEV é um bom exemplo.

### 3. A comunidade escolar e o seu contexto

*Todo o trabalho que temos vindo a realizar, e que, a partir de agora, deve ser perspectivado para um horizonte de 12 anos de escolaridade, tem como objetivo melhorar os resultados dos nossos alunos, assegurando o cumprimento, com qualidade, da escolaridade obrigatória. Deve enfrentar novos desafios, desafios que se devem centrar no acompanhamento do percurso de cada um deles, capaz de identificar perfis de partida e antecipar tendências e interesses que devam ser valorizados.* (Agrupamento Escolas de Vialonga, 2009, p. 2)

*Neste contexto, o AEV procura imprimir qualidade ao seu trabalho e ainda dar-lhe visibilidade, contribuindo para “requalificar” culturalmente um território deprimido.* (Agrupamento Escolas de Vialonga, 2009, p. 2)

O AEV, reflexo da comunidade em que se insere, é um *meltingpot*. Este sempre foi constituído, desde 1991, data em que foi inaugurada a escola, por várias etnias, maioritariamente por alunos portugueses e provenientes dos PALOP. De alguns anos a esta parte, este facto torna-se mais evidente, verificando-se também a presença de alunos provenientes de outras origens, América do Sul, Ásia, Países de Leste e Comunidades Ciganas. A escola é um cenário onde estas diferentes realidades convivem de uma forma contrastante. Tanto são enriquecedoras, como geradoras de conflito.

Outro fator que torna a comunidade mais assimétrica é a escolaridade dos pais. Se em tempos a maioria dos pais dos alunos tinham uma baixa escolaridade, nos correntes dias esta varia de forma acentuada. Tanto há pais doutorados como analfabetos. Invariavelmente, este aspeto revela-se influente na maneira como os pais acompanham, ou podem acompanhar, os alunos nas suas atividades escolares e, em última análise, é influenciador do empenho dos seus educandos. Reflexo de um pobre acompanhamento dos pais, é também o mau comportamento dos alunos, recorrente no Agrupamento.

A falta de acompanhamento por parte dos pais, segundo o Projeto Educativo da escola para 2009-2013 é também um fator desmotivador, ou que não promove a motivação,

sendo ainda mais evidente nas famílias desestruturadas e nos adolescentes que estão, ou estiveram, institucionalizados.

Anteriores ao AEV já eram os bairros sociais. Vialonga é constituída por várias zonas habitacionais bem demarcadas, bairros sociais, bairros habitacionais antigos, bairros onde a predominância é a etnia cigana. Ao longo dos anos sempre foi auto promovida rivalidade oriunda destas demarcações e exclusões sociais. Nos últimos anos tem havido um esfumar destas realidades, sendo que o AEV, através dos seus programas TEIP e programas educativos tem vindo a combater estas situações (Agrupamento Escolas de Vialonga, 2009).

A escola de Vialonga tem uma oferta muito variada que pretende criar cidadãos aptos para as exigências da sociedade, quer seja no ensino regular, quer seja nos CEF's ou cursos profissionais.

No seu projeto pedagógico apreendem-se as preocupações do AEV *...requalificar culturalmente um território deprimido*. (Agrupamento Escolas de Vialonga, 2009, p. 2)

#### 4. Análise do Projeto Educativo

O Projeto Educativo (PE) diagnostica e planeia a intervenção da escola junto da sua população. É fundamental compreendê-lo, pois é com ele que os professores *...se devem centrar no acompanhamento de cada um deles [alunos], capaz de identificar perfis de partida e antecipar tendências e interesses que devam ser valorizados.* (p. 2)<sup>4</sup>

O AEV tem como preocupações fundamentais, através de *...Conselhos de Turma coesos..., ...criar condições que façam emergir o seu sentido de responsabilidade pelas suas aprendizagens, a sua capacidade de tomar decisões e a aquisição de ferramentas que lhes garantam, progressivamente, um acesso autónomo ao conhecimento, conhecimento que deve ser entendido na sua transversalidade e complementaridade e que se expressa na capacidade de elaborar projetos de trabalho com recurso à pesquisa...* (p. 2), até porque estas são algumas das grandes dificuldades sentidas nesta escola.

Para além destas responsabilidades de ascensão de uma instituição educativa, o AEV também privilegia uma intervenção contínua na comunidade em que se insere. Assim, através do trabalho dos DT's e do GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e às Famílias), procura-se apoiar *...as famílias em maiores dificuldades na busca de soluções educativas para os seus filhos, mas também continuar atento às dificuldades, nomeadamente económicas e sociais, que atravessam.* (p. 2) A escola concentra-se em três problemas para que lhes possa dar resposta:

- Problemas logísticos
- A aprendizagem – desigualdade x direito à equidade
- Sustentabilidade do PE
- Problemas Logísticos

---

<sup>4</sup>Na “Análise do Projeto educativo” todas as citações são feitas a partir do documento *Cuidar do Percorso de Cada Aluno – Projeto Educativo*.

O parque escolar não dá uma resposta adequada, ou suficiente às necessidades educativas e de conforto à comunidade. A sua sede, com uma construção que data de 1989, carece de obras de fundo. *As salas são em número insuficiente e não possuem condições de conforto e equipamento que garantam um trabalho de qualidade. E Os professores não possuem condições mínimas para realizar o seu trabalho na escola.*(p. 4) Esta situação deveria ficar resolvida em 2011/2012, pela Parque Escolar, mas é possível que tal não venha a acontecer.

#### **4.1. A aprendizagem – desigualdade x direito à equidade**

O PE da AEV entende a sala de aula como centro de trabalho *...aprendizagem, centrada no aluno, recorrendo a metodologias diferenciadoras, promotoras do sucesso educativo.* (p. 4)

Os pontos baixos do esforço dos professores/ aquisição de conhecimento dos alunos são as disciplinas de Português, Matemática e Inglês. É de salientar o êxito dos alunos nas disciplinas das *...Expressões, com um elevado sucesso que deve ser incentivado e valorizado.*(p. 4)

Para combater os insucessos diagnosticados, a escola advoga, comprovadamente, que *Iniciar a escolaridade obrigatória após 3 anos de educação pré-escolar traz vantagens de partida consideráveis em relação a crianças que, com 6 anos, entram, pela primeira vez, na escola.*(p. 5)

O PE da escola também toma em conta a origem social das crianças e considera *...indispensável desenvolver um trabalho cauteloso que evite o aparecimento de desistências precoces, sinais de baixa auto-estima, estigmatização por parte dos que avançam rápida e eficazmente. Pois, ...estas situações de desigualdade originam desadequação à escola – comportamentos desajustados e dificuldades de aprendizagem.*(p. 5)

Para prevenir estas situações o PE determina *...estarmos atentos aos primeiros sinais de insucesso, (...) co-responsabilizarmo-nos pelo seu sucesso educativo, mobilizando*

*todos os recursos (...) e estabelecendo estratégias de diferenciação pedagógica que correspondam às suas [dos alunos] necessidades.*

É notória a falta de domínio que muitos alunos demonstram na Língua Portuguesa e a forma como isso influencia a sua comunicação. O PE relaciona esse problema com a origem social dos alunos e também com a baixa escolarização das suas famílias. De menos importância também não serão aqueles para quem o Português não é a primeira língua. Para minorar este problema, e como está legislado, o PE relembra o *...caráter transversal da língua portuguesa*. Nesse sentido há um esforço comum para que todos os professores trabalhem em prol de melhorar e aumentar a capacidade comunicativa de todos os alunos.

A escola também implementou um espaço de 90 minutos semanais, do 5º ao 8º ano, dedicados à comunicação.

Algo que é transversal às escolas portuguesas também não é diferente em Vialonga, o longo insucesso na disciplina de Matemática. O Agrupamento persiste *...na busca de explicação deste fenómeno, bem como na sua solução*.

A Matemática durante o percurso escolar torna-se *...num obstáculo intransponível...*, os alunos *...não gostam nem percebem! É inútil qualquer esforço*. A escola determina *...provar-lhes que são capazes*. Assim a escola aposta na *...gestão de programas e adequação das aprendizagens propostas ao nível de saberes já adquiridos, (...), respeitando os níveis de proficiência e ritmos de aprendizagem de cada um dos alunos*.

A escola complementa o trabalho de aula com a Oficina da Matemática, onde os alunos chegam com as suas dificuldades bem diagnosticadas, nesse espaço os alunos realizam *...trabalho complementar solicitado...*, superando as suas faltas.

Um capítulo muito importante do PE é dedicado ao abandono e indisciplina /insucesso escolar, três fatores que andam sempre de mão dada.

O abandono e a indisciplina /insucesso escolar

O abandono escolar em Vialonga é cada vez menor e, quase sempre quando esse abandono se regista, há um retorno do aluno no ano seguinte. Daí que se considere

*...manter, e reforçar, as estratégias de acompanhamento dos alunos que temos vindo a praticar: uma atenção permanente a qualquer ausência injustificada...*

No campo da indisciplina há todos os casos comuns, todavia há uma relação direta entre o comportamento e o insucesso ou as retenções.

Tendo estes fatores em consideração, são levadas a cabo as seguintes estratégias:

- Estar atento e intervir com as medidas consideradas indispensáveis ao primeiro sinal de dificuldade;
- Trabalhar no sentido de eliminar a retenção;
- Definir planos de trabalho para os alunos que se destacam pela sua vontade de aprender,
- Desenvolver instrumentos de avaliação identificadores de progressos alcançados e aprendizagens realizadas;
- Definir critérios de avaliação que evidenciem claramente quais as competências essenciais;
- Desenvolver **instrumentos de avaliação** identificadores de progressos alcançados e aprendizagens realizadas;
- Estabelecer e promover programas de recuperação;
- Propor prosseguimento de estudos numa via diferenciada.

Os percursos escolares do AEV

O AEV não se limita ao ensino regular. Vialonga destaca-se por estudar um possível encaminhamento para um percurso diferenciado, cursos que se destinam *...a públicos mais debilitados*. Assim, existem as seguintes ofertas:

- Percurso Curricular Alternativo - Destina-se a alunos com dificuldades de integração em turmas do ensino regular, como por exemplo a comunidade cigana.
- Cursos de Educação e Formação - Dirigem-se a alunos com uma vontade expressa de seguir uma via profissionalizante.

- Currículo Funcional - Assegura o cumprimento de 9 anos de escolaridade a crianças com necessidades Educativas Especiais.
- Ensino Profissional - pretende dar continuidade à formação de nível secundário profissional em diversas áreas, nomeadamente aos cursos CEF, que a escola tem.
- Ensino Artístico - A música é uma das áreas mais exploradas no Agrupamento, havendo uma Orquestra com mais de 150 alunos, do 1º ao 3º ciclo. Está integrada num projeto mais vasto, a Orquestra Geração, que é uma parceria com o Conservatório Nacional de Música. O teatro e a expressão dramática foram introduzidos há sete anos, como oferta de escola, e permite desenvolver competências de comunicação e socialização. No campo das Artes Visuais, pretende-se identificar alunos que se destaquem nesta área, combatendo a tendência para a secundarização desta forma de comunicação. Começa agora a introduzir-se a dança, mais uma vez com a finalidade de encontrar talentos e promover a valorização de culturas, agindo assim, de forma a fomentar a inclusão/sucesso educativo.
- Educação e Formação de Adultos - Iniciado há três anos, este trabalho tem tido uma adesão crescente. Oferece várias respostas formativas para a conclusão dos níveis do ensino básico e secundário, promovendo assim a alfabetização e a informática. Espera-se, com uma população adulta com mais e melhor escolarização, um trabalho inter-geracional, com benefícios previsíveis na melhoria dos resultados dos mais jovens.

#### **4.2. Sustentabilidade do Projeto Educativo**

O PE do AEV tem como pedras basilares a constituição de equipas pedagógicas, direções de turmas e conselhos de turma, pensando que é fundamental apostar na continuidade pedagógica que é assegurada pelo estatuto TEIP. Através desta continuidade pode fazer-se melhores diferenciações pedagógicas, através dos projetos

curriculares de turma que têm como base a caracterização do público alvo e a flexibilidade adequada às necessidades sentidas.

Também se destacam as metodologias de organização da sala de aula, que pretendem transformar os alunos nos principais protagonistas da sua aprendizagem com o projeto do Trabalho Autónomo, em que os alunos têm projetos individuais de trabalho que envolvem *...metodologias de trabalho autónomo, capacidade de pesquisa e produção, trabalho de projeto, sentido crítico e auto regulação de aprendizagens.*

A escola tem como objetivo valorizar o mérito e destacam o bom desempenho. Pauta também por fazer uma diferenciação para quem tem ritmos mais lentos de aprendizagem e atividades de enriquecimento para aqueles que têm ritmos mais rápidos, assim evitando a desmotivação nestes dois casos.

A sustentabilidade do PE também é visível nas parcerias realizadas com inúmeras instituições que contribuem para o sucesso das iniciativas e projetos realizados pela escola.

## 5. O que é um CEF? Enquadramento legal e social

Para situar o leitor sobre o contexto de intervenção e reflexão que sustentou a elaboração do relatório, no presente capítulo apresentam-se os Cursos de Educação Formação (CEF's). Para o efeito, recorre-se essencialmente à análise do Despacho Conjunto n.º 453/2004 (Ministério da Educação, 2004), principal normativo legal que regula esta oferta formativa, da qual serão retiradas as citações e dados que melhor caracterizam a sua natureza e funcionamento.

Assim, segundo aquele documento, entende-se por Curso de Educação e Formação uma oferta que, acima de tudo, pretende eliminar o abandono escolar não qualificado, promovendo a escolaridade obrigatória<sup>5</sup>, munida de habilitações profissionalizantes, que *«...implica a prioridade na tomada de medidas que visem, de forma sistemática, a promoção do sucesso escolar, bem como a prevenção dos diferentes tipos de abandono escolar, designadamente o desqualificado.»*

Neste contexto, o objetivo deste tipo de organização curricular é integrar social, económica e profissionalmente os jovens formandos. Considera-se que, desta forma, são favorecidas, efetivamente, condições de empregabilidade e de transição para a vida activa dos alunos, suportando o aumento dos níveis de produtividade da economia portuguesa.

A nível social, a criação deste tipo de ensino prende-se com a percepção dos desafios para Portugal, (enquanto membro da União Europeia), fruto das permanentes mudanças tecnológicas e científicas. Para além disso, toma em consideração as consequentes alterações sociais e profissionais, inscrevendo-se no quadro das respostas que o país traçou como metas, entre outras, na Estratégia de Lisboa e, nesse campo de ação, também no Plano Nacional de Emprego (Ministério da Segurança Social e do Trabalho, 2003) (ver referência).

Fazendo parte de um plano maior, e tendo em consideração o grande número de jovens em estado de abandono escolar e em transição para a vida activa, como por

---

<sup>5</sup> Entende-se, pelo Despacho conjunto n.º 453/2004, que é, tendencialmente, o 12º ano.

exemplo, os que entram prematuramente no mercado de trabalho com formação escolar insuficiente e sem qualificação profissional, importa acautelar a materialização de respostas educativas e formativas, segundo as diretrizes do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho, 2004)

*O Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar ...é apresentado como um esforço colectivo para prevenir o abandono escolar, em sentido alargado, isto é, prevenir a saída da Escola e do sistema de Formação Profissional ou dos sistemas de educação e de formação, por um jovem com menos de 25 anos (para o sistema regular de ensino de nível secundário, a idade máxima de frequência serão os 21 anos, de acordo com a Proposta de Lei de Bases da Educação – PPL nº 74/IX), sem conclusão de estudos ou sem obtenção de qualificação de nível secundário ou equivalente. (Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho, 2004)*

A um nível operacional, os objetivos são fomentar iniciativas nas áreas da orientação escolar e profissional e da futura inclusão no mundo do trabalho. Estes cursos procuram dar resposta ... *às necessidades educativas e formativas dos jovens, que, não pretendendo, de imediato, prosseguir estudos no âmbito das restantes alternativas de educação e formação, preferem aceder a uma qualificação profissional mais consentânea com os seus interesses e expetativas.»*

Face ao exposto, os CEFs destinam-se, sobretudo, a alunos em risco de abandono escolar ou que já abandonaram a escola antes da conclusão da escolaridade obrigatória, com idade igual ou superior a 15 anos, bem como àqueles que, após conclusão dos 12 anos de escolaridade, não têm qualificação profissional mas que desejam alcançá-la para um melhor acesso ao mundo do trabalho.

No entanto, também é possível que os destinatários não possuam as condições acima descritas, mediante a vontade de um jovem que possua uma vocação profissional muito vincada, *...quando as situações o aconselhem, poderá ser autorizada, (...), a frequência dos cursos de educação e formação adequados as respectivos níveis etários e habilitacionais, a jovens com idade inferior a 15 anos.*

Os CEF's diferem de acordo com o grau de formação de acesso dos alunos e habilitação escolar e profissional que conferem, assumindo assim diferentes percursos de formação. O seguinte quadro ilustra a tipologia dos cursos assim como as condições de acesso, referindo as horas de formação e a qualificação/escolaridade que cada nível confere, permitindo assim visualizar a amplitude formativa dos CEF'S E a multiplicidade de percursos que permite.

Tabela 1 Tipologias e principais características dos CEF's

Percursos de Formação	Habilitação de acesso	Duração mínima(horas)	Níveis de qualificação/escolaridade
Tipo 1 (*)	Inferiores ao 6º ano de escolaridade.	1125 (percurso com a duração até dois anos)	6ºano de escolaridade — qualificação de nível 1.
Tipo 2 (*)	Com o 6.o ano de escolaridade, 7º ano ou frequência do 8.o ano.	2109 (percurso com a duração de dois anos)	9ºano de escolaridade — qualificação de nível 2.
Tipo 3 (**)	Como 8º ano de escolaridade ou frequência, sem aprovação, do 9º ano de escolaridade.	1200 (percurso com a duração de um ano)	
Tipo 4	9ºano de escolaridade, ou frequência do nível secundário com uma ou mais repetências, sem o concluir.	1230 (percurso com a duração de um ano)	Certificado de competências escolares — qualificação de nível 2.
Curso de formação complementar.	Titulares de um curso de tipo 2 ou 3 ou de curso de qualificação inicial de nível 2 que pretendam prosseguir a sua formação.	1020 (percurso com a duração de um ano)	Certificado de competências escolares.
Tipo 5	Titular do 10º ano de um curso do ensino secundário ou equivalente, ou frequência do 11º ano, sem aproveitamento, ou titular de percurso tipo 4, ou 10.o ano profissionalizante, ou curso de qualificação inicial de nível 2 com formação complementar.	2276 (percurso com a duração de dois anos)	Ensino secundário (12º ano) — qualificação de nível 3.
Tipo 6	Titular do 11º ano de um curso do ensino secundário ou equivalente ou frequência do 12º ano sem aproveitamento.	1425 (percurso com a duração de um ano)	
Tipo 7	Titular do 12º ano de um curso científico-humanístico ou equivalente do nível secundário de educação que pertença à mesma ou a área de formação afim.	1155 (percurso com a duração de um ano)	Qualificação de nível 3.

(\*) Têm também acesso os jovens com idade inferior a 15 anos desde que tenham duas repetências.

(\*\*) Têm também acesso os jovens com idade inferior a 15 anos, de acordo com o estabelecido no n.º 2 do artigo 1.º do regulamento.

Os CEF's são ministrados na rede das escolas públicas, particulares e cooperativas, escolas profissionais e centros de gestão direta e participada do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP). Incluem-se ainda outras entidades formadoras acreditadas em articulação com entidades da comunidade, como órgãos autárquicos,

empresas ou organizações empresariais, outros parceiros sociais e associações de âmbito local ou regional, efetivados através de protocolos subscritos pelas entidades envolvidas de forma a rentabilizar espaços, recursos humanos e materiais.

### **5.1. Os CEFs no Agrupamento de Escolas de Vialonga**

O AEV, é um agrupamento que sempre se preocupou em ser inovador no que concerne a soluções que promovam o bom aproveitamento e desenvolvimento dos alunos: *...o trabalho que temos vindo a realizar (...) tem como objetivo melhorar os resultados dos nossos alunos, assegurando o cumprimento, com qualidade, da escolaridade obrigatória.* (Agrupamento Escolas de Vialonga, 2009). Era uma necessidade urgente para dar resposta a alunos que não encontravam motivação no ensino regular, assim, em 2004 surgiram os CEFs no AEV. Estes cursos também agem como *...prevenção dos diferentes tipos de abandono escolar, designadamente o desqualificado.* (Despacho conjunto n.º 453/2004, 2004), (conforme explorado no Capítulo II deste relatório).

Embora os CEFs já estejam presentes na escola desde 2004, eles tiveram como antecedentes os Cursos de Educação e Formação Profissional Inicial (CEFPI), também conhecidos como 9 + 1, cursos que tinham dois objetivos específicos: *Por um lado, o cumprimento da escolaridade básica, associado a uma qualificação profissional certificada de nível III, destinado a jovens em risco de não cumprimento da escolaridade obrigatória por abandono precoce ou desistência; por outro lado, proporcionar aos jovens, após a conclusão da escolaridade básica, o acesso a um ano de formação profissional que garanta a obtenção de um certificado de qualificação profissional de nível II.* (Despacho Conjunto n.º 123/97, 1997).

O primeiro curso a ser implementado coincide com o ano de entrada em função da presente direção da escola. Esta sempre se pautou, por mais do que cumprir a sua obrigação - a de prevenir o abandono escolar - promover meios inovadores, estimulantes e motivadores para esse efeito. Assim, em 1998, foi criado o curso de Marcenaria, no ano seguinte, o de Pré-Impressão, em 2000, o de Serralharia Mecânica

e o de Joalheria, em 2003. O curso de Fotografia juntou-se ao de Pré-Impressão em 2006, já na moldura dos CEFs.

Os CEFs iniciaram-se em 2004, data em que foram legislados. Dos quatro CEFs que existem no AEV três são *tipo 2*, com a duração de dois anos e que conferem a habilitação do nono ano, sendo eles os de Joalheria, Marcenaria e Serralheria Mecânica. Existem ainda o de Pré-Impressão e Fotografia, que se tratam de CEF *tipo 3*, com a duração de um ano, atribuindo o nono ano de escolaridade.

O CEF de Pré-Impressão e Fotografia é a junção logística de dois cursos distintos, o curso Pré-Impressão e o curso de Fotografia. Para maximizar recursos sempre se uniram estes dois cursos numa só turma que existe em conjunto nas componentes de formação sociocultural e científica, tornando-se turmas distintas na formação tecnológica. Isto acontece, porque habitualmente, aquando da formação de turmas, há sete/nove alunos que pretendem ingressar nestes dois cursos, alunos suficientes para uma turma de CEF mas não duas. Excepcionalmente, no ano lectivo a que se refere este estudo, houve catorze inscrições em Fotografia, tendo assim, os dois cursos funcionando independentes um do outro. Este número de inscrições pode ser também o resultado da visibilidade do investimento da escola neste curso.

## Capítulo III - Estudo de caso – O CEF de Fotografia

### 1. Caracterização da turma

Uma turma de CEF é, regra geral, um grupo de alunos com retenções, por vezes retenções repetidas. Os alunos, inicialmente, têm como objetivo quase exclusivo, concluir o 9º ano, não havendo muitas vezes, um interesse efetivo num particular curso, mas sim a vontade de concluir o referido ciclo de ensino.

Através de uma entrevista simples<sup>6</sup>, compreendem-se os seguintes aspetos:

- Este CEF de Fotografia é constituído por um grupo de 14 alunos, dos quais Sete alunos do sexo feminino e sete alunos do sexo masculino;
- Um aluno tem interesse genuíno na área da fotografia, mais propriamente por fotografia de moda;
- Uma aluna tem interesse por artes;
- Dois alunos querem seguir cozinha;
- Duas alunas querem seguir animação sócio-cultural;
- Oito alunos não têm perspectiva clara depois de concluírem o curso.

Os alunos da turma em questão caracterizam-se por se encontrarem, em termos etários, frequentemente fora da idade de escolaridade obrigatória (no enquadramento legal anterior a 2010), ou seja, com idade igual ou superior a quinze anos. A média etária ronda os dezasseis anos, embora no corrente ano escolar tenha sido, pela primeira vez, admitido um aluno com catorze anos.

Outra característica dominante dos alunos do curso em questão, é tratar-se frequentemente de jovens oriundos de estratos sócio económicos muito baixos, mesmo em relação à restante população escolar já de si geralmente, carenciada neste campo.

---

<sup>6</sup> “Fichas de caracterização dos alunos”, presentes no CD, na pasta “anexos”

Alguns alunos em questão sofreram ainda de grandes faltas de apoio por parte das famílias, estando, em muitos casos considerados em risco de marginalidade, ou já identificados como autores de práticas marginais, tais como furtos e roubos.

A heterogeneidade não é diferente do que no ensino regular da escola, sendo o grupo constituído apenas por portugueses, entre os quais alguns emigrantes de segunda geração. Não é observado um elevado número de alunos pertencente a raças e etnias de origem africana, bem como de etnia cigana como acontece em alguns outros CEFs da escola.

A turma não apresenta nenhum aluno com necessidades educativas especiais, apenas havia registo de um aluno que recebeu apoio, a dado momento, por ter sido avaliado dislexia.

Todos os alunos que constituem a turma são portugueses, todavia, quatro alunos tem um dos pais com proveniência dos PALOP. Este facto confere heterogeneidade à turma, principalmente no que toca às referências culturais.

A idade média dos pais ronda os 40 anos. Estes mantêm um contacto assíduo com a coordenadora do curso, mas a sua relação com o curso/coordenadora resume-se aos comportamentos e atitudes, não havendo um grande interesse pelas atividades escolares por parte dos mesmos.

No campo dos comportamentos e atitudes, a turma, como é habitual nos cursos CEF, apresenta flutuações constantes no campo do comportamento. Todavia, caracteriza-se este grupo como trabalhador e enérgico, sendo que essa energia, por vezes, revela-se contraproducente.

A assiduidade e pontualidade da turma é boa, apenas uma aluna demonstra problemas de assiduidade. Ainda no campo das atitudes e comportamentos, a turma revela ser, por vezes, resistente às propostas dos professores, mas, uma vez iniciadas as tarefas os alunos são empenhados. Apresentam uma elevada união e espírito de interajuda, resultantes das estratégias levadas a cabo pelos professores.

### 1.1. Formação e expectativas da turma

Parece essencial, para quem pretende estudar a motivação de uma turma, saber o que fez este grupo existir, quais foram os motivos que fizeram estes alunos optarem pelo CEF de Fotografia. Já foi dito anteriormente que os alunos não têm particular interesse num curso específico. Sabendo isto, fez-se uma entrevista simples<sup>7</sup> que pretendia averiguar o que levou os alunos a escolher o Curso de Fotografia e quais eram as suas expectativas para o mesmo.

A análise das entrevistas fez concluir que, tal como era notório nos anos anteriores<sup>8</sup>, os alunos tinham os mais variados motivos para escolherem o CEF de Fotografia mas é raro o interesse genuíno pela disciplina, mais, quase sempre os fatores eram exteriores aos alunos.

Destacam-se as respostas à pergunta - *O que é que te levou a escolher o curso de fotografia e que conhecimento tens nesta área?*:

- *Foi o primeiro [curso] a aparecer...*
- *Das ofertas, era a preferida.*
- *De tanto professor “X” falar.*
- *Fiz vários workshops dos CEFs e este foi o que preferi.*
- *Porque chumbei, este era o curso que gostava mais.*
- *Porque chumbei e a DT disse que era o mais indicado para mim.*
- *Acho os cursos mais fáceis.*
- *Porque tenho um bocado de interesse na área da fotografia e quero aprender algo mais do que já sei.*

De todas estas afirmações, apenas a última se destaca como a que revela mais interesse e a que revela um verdadeiro interesse pela Fotografia. Todas as outras respostas parecem dotadas pelo acaso e opiniões externas ou, quanto muito, por algum interesse, dentro da oferta da escola. Não será de estranhar que a última

---

<sup>7</sup> “Fichas de caracterização dos alunos”, presentes no CD, na pasta “anexos”

<sup>8</sup> Análise feita através das opiniões dos professores que lecionam no CEF de Fotografia.

resposta seja do aluno que nunca teve retenções e escolheu, ao invés de prosseguir para o nono ano regular, seguir a via profissionalizante do CEF de Fotografia.

Estas respostas parecem ir ao encontro das preocupações reveladas pelo Projeto Educativo da escola e das respostas que aí encontramos para alunos que, claramente, estão desacreditados e não se reconhecem no ensino que conheciam até ao momento,

Conclui-se assim que a turma se formou pelo facto de os alunos estarem mais interessados, ou vocacionados a abandonar o ensino regular, aceitando o CEF como alternativa, do que seguir a fotografia, algo que também se comprova através das expectativas do curso.

As respostas à pergunta - *O que esperas deste curso?*<sup>9</sup> - foram as seguintes:

- *Que seja bom!*
- *Ganhar conhecimento de fotografia e acabar o nono ano o mais rápido possível.*
- *Aprender mais...*
- *Não espero nada do curso.*
- *Ter mais conhecimento na área da fotografia.*
- *Que corra bem.*
- *Que seja divertido.*
- *Que corra melhor que o ano passado.*
- *Tirar aproveitamento para o meu futuro.*

Se os motivos que levaram os alunos a escolher o CEF, na esmagadora maioria, não parecem ser dotados de grande motivação, as esperas dos alunos em relação ao curso já são mais equilibradas entre a falta de opinião e a vontade de aprender. Neste sentido a análise conclui que os alunos, embora sem grandes expectativas, vêm a

---

<sup>9</sup> Em “Fichas de caracterização dos alunos”, presentes no CD, na pasta “anexos”

entrada no curso como uma nova oportunidade que pretendem aproveitar e onde a motivação não é inexistente, como em anos anteriores<sup>10</sup>, mas também não é grande.

---

<sup>10</sup>É de salientar que 13 dos 14 alunos ficaram retidos, alguns com retenções repetidas, no nono ano e que não se reconheciam com o ensino regular.

## 2. Os recursos das disciplinas: A sala e os equipamentos

As condições logísticas disponíveis para os alunos não são de menos importância para o desenvolvimento das atividades, assim, considera-se essencial descrever as condições em que os discentes trabalham e que material têm disponível para desenvolver as suas tarefas.

É importante saber que as condições em que o curso se iniciou distam bastante das atuais, mesmo que estas estejam longe das ideais para uma turma de catorze alunos.

Quando o curso foi formado, em 2006, tinha como espaço de aula uma sala com cerca de oito metros quadrados, com três computadores, em que também funcionava o laboratório improvisado com um ampliador oferecido por um professor. Nesta altura, a turma era constituída por sete ou oito alunos, o espaço era mínimo e subequipado. Nem ampliador nem computadores permitiam que os alunos trabalhassem individualmente.

Para fotografar, os alunos contavam com as máquinas analógicas dos professores e uma máquina reflexa que foi emprestada à escola. A meio do primeiro ano letivo, a escola adquiriu uma câmara reflexa digital.

No ano 2008 foi inaugurado um novo edifício na escola que albergava todos os CEF's e os Cursos Profissionais. As condições melhoraram mas, infelizmente, não se tornaram as ideais, dir-se-ia, longe disso.

O Curso de Fotografia agora tem uma sala própria, com doze metros quadrados e um laboratório contíguo de seis metros quadrados, espaço concebido para os seus habituais sete ou oito alunos. Todavia, continua sem estúdio para produções fotográficas.

Embora tenha havido largos investimentos em espaço físico <sup>11</sup>, não houve investimento, desde logo, em novos e mais, equipamentos. O laboratório continuava com um ampliador apenas e a sala contava com quatro computadores obsoletos para

---

<sup>11</sup> Provisórios, visto que a escola será, supostamente, intervencionada de forma profunda.

os alunos. Este é um número razoável na medida em que os alunos têm a possibilidade de trabalhar em pares.

Durante o ano letivo de 2008/2009, foram feitos estudos de mercado sucessivos para os alunos desenvolverem melhor as suas atividades, de uma forma mais continuada, sem interrupções. Os materiais foram adquiridos a meio do ano letivo seguinte. O laboratório passou a ter mais dois ampliadores e acessórios. Foram adquiridas cinco máquinas reflexas digitais, quatro *Canon EOS 500d* e uma *Canon EOS 5d Mark II*. As amadoras contam com duas lentes zoom, uma grande angular e uma teleobjetiva. A máquina profissional está equipada com três objetivas *L series*, uma olho de peixe, uma grande angular e uma teleobjetiva. Também foram adquiridos dois flashes, iluminação de estúdio portátil, três tripés e três monopés. Os computadores foram substituídos por máquinas mais recentes e passaram de quatro para cinco.

Juntam-se as condições ideais para desenvolver um bom trabalho, no entanto, as necessidades mudaram. No mesmo ano em que chegou o material, assim como no ano seguinte (ao qual se refere este relatório), o número de alunos cresceu exponencialmente. Nesta mesma altura foi criado o Curso Profissional, sendo que no ano seguinte, funcionavam, ao mesmo tempo, três turmas de fotografia, CEF, décimo ano e décimo primeiro, de Fotografia.

Para agravar esta situação, a turma de CEF funcionou com catorze alunos, ao invés dos sete ou oito habituais. Assim, era costume estarem a ter disciplinas de Fotografia, vinte e quatro alunos, de três turmas, ao mesmo tempo.

Reportando apenas a turma de CEF, aquando das primeiras aulas, foi necessário ir buscar cadeiras a outras salas para que fosse possível aos alunos sentarem-se. Os catorze alunos tinham disponíveis doze metros quadrados de sala de aula, claramente insuficientes e, assim, desconfortáveis. Por exemplo, nas aulas de fotografia digital, os alunos estavam num rácio de um computador para três alunos, o que por si é mau mas, para além disso, não havia espaço para os alunos se sentarem lado a lado. Escusado será dizer que era muito difícil manter catorze alunos num laboratório com seis metros quadrados.

Como estratégia para minorar estes problemas, com prejuízo no tempo dos professores, em algumas disciplinas técnicas os professores trabalhavam em parceria para que se pudessem distribuir os alunos por dois ou três postos de trabalho. A melhor resposta assentou na interdisciplinaridade, desenvolvendo projetos e atividades em que fossem necessários vários “postos de trabalho” e em que eram distribuídos vários níveis de responsabilidade de forma rotativa.



**Figura 1** Negativo e fotografia estenopeica

Nas atividades diárias, quando não se estava a desenvolver um projeto em particular ou a realizar uma visita de estudo, os alunos eram divididos em três grupos com tarefas distintas. Um grupo ficaria destinado ao laboratório, aí realizava fotogramas, ampliações ou, para não ficar restringido aquele espaço, efetuava fotografia estenopeica, fotogramas ou revelações. Outro grupo teria uma tarefa para realizar fora da sala de aulas, utilizando as câmaras reflexas. O terceiro grupo ficaria na sala fazendo edição ou manipulação digital de fotografias ou a preparar apresentações.

De qualquer modo, no final do primeiro período, o material de laboratório acabou e só foi possível repô-lo no final do terceiro período, fazendo com que não pudesse haver uma maior distribuição de trabalho. Isto originou muitos tempos mortos que, às vezes inevitavelmente, ocasionavam comportamentos menos adequados e alguma desmotivação. Para contrapor esta situação era recorrente fazer visitas de estudo nos espaços envolventes da escola, e, nas aulas maiores, caminhadas por Vialonga. Através desta prática os alunos tinham a possibilidade de experimentar mais fototipos, fotografia de paisagem, natureza, arquitetura, reportagem.

Todavia era com os projetos que se podia ver os alunos mais entusiasmados. Um projeto, quase sempre, pressupõe interdisciplinaridade e, se as disciplinas técnicas trabalharem todas com os mesmos objetivos, os alunos ganham um espírito de missão que os move, motiva, a trabalhar mais e melhor e em condições perfeitas para criar um sentido de vínculo (ver Capítulo I). Neste sentido foram realizados vários projetos ao durante o ano letivo, algum sendo altamente gratificantes para os discentes pois viam os seus trabalhos na televisão<sup>12</sup>.

A maioria dos projetos envolviam fotografia de estúdio, isto por si só já era bastante motivador pois é um trabalho que a maioria dos alunos gosta particularmente.



**Figura 2** Fotografia realizada pelo CEF no âmbito da Rúbrica “Coordenadas do Sexo”.

Todas estas soluções pressupunham um constante trabalho de articulação entre disciplinas técnicas, avaliações das atividades e consequentes reajustamentos. Estes processos tornaram a prática letiva mais consistente, mais participada pelos professores e mais profícua para os alunos. Neste sentido considera-se que a falta de equipamento resultou, quase sempre, numa vantagem em termos de metodologias e resultados.

---

<sup>12</sup> O programa “Mais Mulher” transmitiu, durante cerca de um ano, a rubrica “Coordenadas do sexo” que era ilustrada por fotografias feitas pelo CEF e 10º de Fotografia.

### 3. Subunidade de formação – A escolha

Nome da subunidade: **Técnicas de fotografia, execução da fotografia e composição**

A fotografia é, fundamentalmente, uma ciência. Inicialmente uma aliança entre a física que estuda a óptica e a química que, a dada altura, consegue “fixar” a imagem numa superfície.

Todavia, esta ciência, sempre esteve ao serviço da arte. Já a janela de Dürer<sup>13</sup> (Sougez, 2001) era um meio de simplificar um enquadramento, compor um espaço e facilitar uma reprodução o mais fiel possível, tal como as câmaras negras utilizadas abundantemente no séc. XVII. Assim pode dizer-se que os antecedentes do processo fotográfico sempre foram uma tentativa de representação fiel da realidade, do que o olho humano via e, quase sempre, com um fim artístico. Daí o jogo sempre existente entre a fotografia e a pintura em que, no início daquela “técnica de reprodução” os fotógrafos eram influenciados pela composição da pintura e, desde há muito tempo, a inversão desse facto, em que vemos a pintura a basear-se em fotografia.

Desde há muitos anos que a fotografia e a pintura se cruzam e, no que toca às artes plásticas tornam-se indissociáveis. Os artistas e fotógrafos que ilustram esta realidade são imensos, Vick Muniz ou Gerard Richter, por exemplo, criam obras pictóricas partindo da fotografia, não apenas pela facilidade do meio notório também pela composição visual. Há mesmo fotógrafos cujo trabalho também abrange o registo obras de arte nos seus contextos museológicos, como Thomas Struth (Fried, 2008).

Todo o programa (referencial de formação) deste Curso de Educação e Formação<sup>14</sup> explora fundamentalmente a técnica. Considerando este facto será de fácil conclusão que os alunos tornar-se-ão muito hábeis no que toca aos aspetos da tecnologia da fotografia.

---

<sup>13</sup>Divulgada no tratado *Underweysun der Messung mit dem Zirckel und Lineal*, 1525.

<sup>14</sup> “Referencial de formação”, presente no CD, na pasta “anexo”

Neste sentido é uma preocupação fundamental, logo cedo no ano lectivo, tentar que os alunos conheçam, compreendam e desenvolvam os conteúdos que dizem respeito à composição da imagem.

O mais importante para criar boas imagens, o que, nesta visão, vem em primeiro lugar é o aprender a ver. Aprender a ver, interpretar e melhor realizar.

#### 4. Metodologia da prática de ensino

*A nova responsabilidade que se exige a cada indivíduo na construção e gestão do seu próprio percurso impõe, também, novas atitudes e competências para que este exercício se faça de forma mais sustentada e autónoma. (IEFP, 2007, p. 5)*

Ao explicar a metodologia a utilizar nesta unidade didática acaba-se por falar no modo como se lecionam (em traços gerais) todas as unidades durante o ano lectivo do CEF de Fotografia.

Será fundamental ter em conta as preocupações sobre as teorias da motivação, da autodeterminação, principalmente no que toca à comunicação com os alunos e nas atividades que estes desenvolvem.

Partindo das ideias anteriormente expostas sobre a autodeterminação o professor tentará sempre manter um diálogo estimulante com os alunos, um discurso que se pauta pela constante colocação de questões, fornecendo pequenas pistas e exemplos. Estes podem ser esquemas, fotografias feitas no momento, fotografias de artistas portugueses e internacionais contemporâneos e/ou consagrados. A finalidade será os alunos, por assim dizer, serem conduzidos a co-apresentar os conteúdos, a descriptarem a informação e se sentirem gratificados e motivados por isso. Assim, os alunos poderão percorrer um caminho em que tomem as informações que estão a receber como suas. Ao mesmo tempo que vão sendo dadas as respostas/descobertas, por parte dos alunos, está aberto o caminho para trocar uma linguagem “mundana” por linguagem técnica, até, caso necessário, recorrer a algumas correções no âmbito do português, considerando que todos os professores desempenham um papel importante nesse capítulo (Agrupamento Escolas de Vialonga, 2009).

Há sempre a preocupação em fazer uma comunicação partilhada, isto é, fazer sempre com que a informação flua de uma forma bilateral e multilateral (Bordenave & Pereira, 1982), evitando uma comunicação unilateral que faça com que os alunos se

desprendam dos conteúdos que estão a ser apresentados. O facto dos alunos serem constantemente questionados e levados a refletir, partilhando, sobre a informação/conteúdos que estão a ser apresentados faz com que estes fiquem atentos ao que se está a passar, à aula e às atividades.

*Considera-se que os momentos de argumentação entre os alunos são enriquecedores a vários níveis, desde as competências da comunicação verbal até ao raciocínio lógico, nunca esquecendo o objetivo final: a compreensão do tema que está a ser desenvolvido. Estes momentos também vieram a influenciar a autonomia dos alunos no momento de realizar os exercícios.<sup>15</sup>*

Em todas as aulas em que se expõe conteúdos novos, mal são apresentados e debatidos, passa-se à prática, os alunos são convidados a fotografar fora da sala de aulas. Todos têm um determinado número mínimo de fotografias para fazer, um conteúdo específico e um tempo<sup>16</sup>. Quando voltam à sala de aulas, as fotografias são de imediato observadas e comentadas em grupo<sup>17</sup>. Os alunos fazem comentários orais, aqui avalia-se a imagem e os alunos determinam se apreenderam os conteúdos, e, caso algo não tenha sido apreendido, são repensadas as abordagens, estratégias e as atividades. Pelo discurso dos alunos depreende-se se adquiriram a linguagem da tecnologia e os conteúdos que se pretendem desenvolver.

*As práticas formativas devem, neste contexto, conduzir ao desenvolvimento de competências profissionais, mas também pessoais e sociais, designadamente, através de métodos participativos que posicionem os*

---

<sup>15</sup> Relatório das aulas, p. X 4?

<sup>16</sup> No início do ano letivo, quando os alunos praticavam fotografia, era muito utilizada pelo professor uma frase, que foi tomada pelos alunos quase como um lema e até acabava por ser motivadora, *oneshot, onekill*(um tiro, uma morte). O intuito era o de combater um dos efeitos perniciosos da fotografia digital, o de disparar a câmara indiscriminadamente. Para combater este acontecimento o aluno só poderia disparar a máquina um determinado número de vezes, por outras palavras: Se o aluno tivesse de realizar um exercício de profundidade de campo em que teria de apresentar três fotografias, uma com muita profundidade de campo, outra com alguma profundidade de campo e uma terceira em que o fundo estivesse completamente desfocado o discente apenas poderia disparar a máquina três vezes. A intenção seria a de fazer o aluno pensar no processo técnico e nos resultados formais da fotografia em vez de as realizar um indeterminado número de vezes de onde, posteriormente, escolheria as três fotografias pretendidas.

<sup>17</sup> Sempre que possível. Era regular acontecerem constrangimentos que se prendiam com o tempo que a atividade demorava ou, simplesmente a logística dos espaços de trabalho faziam que as visualizações não fossem possíveis.

*formandos no centro do processo de ensino-aprendizagem e fomentem a motivação para continuar a aprender ao longo da vida* (IEFP, 2007, p. 5).

Em todos os exercícios há um reforço positivo por parte do professor. Quando o aluno executa perfeitamente o trabalho ele é congratulado por isso (explicando-se o porquê), se de outro modo, uma imagem não preenche os requisitos, enaltecem-se os aspetos positivos e explica-se o que deve ser melhorado. Não se trata tanto de uma abordagem comportamentalista aos trabalhos e aos indivíduos mas mais um retorno, ou *feedback*, que influa na autoestima do sujeito que o faça sentir integrado na turma, nas atividades e que estimule o seu sentido de autorrealização (ver ponto 1.1 do Capítulo I). Este trabalho não é desenvolvido apenas pelo professor mas também por todo o grupo de docentes.

Para ir ao encontro dos gostos dos alunos e daí partir para outras referências, em todas as unidades didáticas e especialmente nesta, recorreu-se a pequenos excertos e frames de filmes, séries, telediscos, exemplos de pontos como centro do interesse, enquadramento e conteúdo, lei dos terços e planos de enquadramento. Também serão um excelente exemplo para conteúdos como a tonalidade e o contraste.

Partindo para registos mais próximos da fotografia foram mostradas várias imagens em PDF, livros e revistas<sup>18</sup>, assim como na internet, enquanto se explanam os conceitos, de várias fotografias e pinturas. O objetivo é o de os alunos relacionarem a pintura e outros meios visuais com a fotografia assim como encontrar referências que lhes façam sentido e/ou lhes sejam próximas.

Um dos momentos fundamentais das aulas desta subunidade didática foi o dia dedicado a visitas de estudo. O intuito principal desta atividade prendeu-se com a importância que tem o fator novidade que, por si só, é motivador. Levar o grupo para um espaço exterior à escola proporciona uma experiência de aprendizagem de prazer imediato e desenvolve um novo olhar sobre as questões colocadas. Também não é de menos referir que os alunos em questão não têm o hábito de visitar exposições ...os

---

<sup>18</sup> O mestrando tem disponível na sala de aulas uma larga bibliografia constituída por livros, revistas e catálogos de fotografia.

*alunos não vão a exposições de uma forma regular e autónoma*, tal como é referido nos relatórios de aulas (ver anexo 1, p. 106). Tendo isto em consideração, é positivo fazer um esforço para criar esse gosto nos discentes.

Considerando a visita de estudo, foi importante pensar numa atividade<sup>19</sup> para fazer nos espaços expositivos. Esta tinha como finalidade fazer com que os alunos levassem a cabo análises das fotografias que viam, desenvolvendo assim a matéria explanada nas aulas anteriores.

A metodologia aqui descrita não se trata de uma fórmula estanque, é antes a maneira pensada para levar a cabo as aulas com um grupo de alunos que necessita de se sentir valorizado para ter uma boa prestação na escola e também para levar um dia a dia gratificante (ver capítulo I). É uma metodologia centrada nos alunos e não no professor, esta tenta ir ao encontro dos alunos, do geral para o particular, isto é, os conteúdos são apresentados e desenvolvidos em primeiro lugar para todos mas, com o desenrolar dos trabalhos, há questões que são debatidas e desenvolvidas individualmente para satisfazer as necessidades, dificuldades e lacunas específicas de cada um.

---

<sup>19</sup> Anexo 5, p. 130

#### 4.1. Instrumentos didáticos criados

Para levar a cabo as aulas decidiu-se que a informação, os conteúdos a desenvolver, deviam ser transmitidos de várias formas, de modo a melhor chegarem aos discentes e criar motivação para que estes se sentissem impelidos a trabalhar de forma autónoma e, acima de tudo, refletida e interiorizada. Os meios escolhidos foram as apresentações em formato digital, oral e em papel. Todos estes documentos<sup>20</sup> foram criados com o cuidado de fomentarem a participação da turma através de exemplos que os alunos poderiam dar, pesquisar, realizar e debater.

As apresentações eram complementadas pelas fichas de trabalho dos alunos. Estas continham as informações presentes nas apresentações e propunham as atividades, também apresentavam pequenas fichas de autorregulação.

Também foi criada uma ficha de trabalho para realizar na visita de estudo, agendada para esta subunidade de formação. O seu objetivo era fazer com que o aluno interpretasse fotografias de outros autores e, dessa forma, entender se compreendia os aspetos que a ficha focava ou, em alternativa, fazer com que o discente apreendesse competências ainda não desenvolvidas.

Foi criado um suporte para que o aluno registasse os elementos técnicos e formais presentes nas fotografias que realizava. Este “diário de bordo”<sup>21</sup> tinha como intuito fazer com que o aluno, ao registar aquelas informações, pensa-se no trabalho que estava a realizar, não somente nas questões técnicas da fotografia com também nas opções estéticas pelas quais optou perante os motivos disponíveis para trabalhar.

---

<sup>20</sup> Apresentações, presentes na pasta “anexos” do CD

<sup>21</sup> Anexo 7, p. 143

#### 4.1.1. Apresentações

Para realizar as apresentações<sup>22</sup> não foi tido em conta que o seu único fim seria a utilização em sala de aula com o apoio do discurso do professor e das dinâmicas que daí poderiam surgir. Considerou-se importante que os materiais didáticos criados para apresentar esta subunidade fossem disponibilizadas aos alunos em formato digital. Então, foi importante que as apresentações contivessem não apenas suportes visuais para os conteúdos que se pretendiam desenvolver mas também pequenos textos que explicassem e definissem os assuntos tratados. Desta forma, os alunos podem utilizar ou rever os materiais de uma maneira eficiente sem a presença do professor<sup>23</sup>.



**Figura 3** Fotografia ilustravam o plano geral na apresentação Planos de enquadramento: distância e ângulo

O discurso usado nas apresentações é pontualmente adaptado para que os alunos tenham um fácil entendimento. Espera-se ainda que, através destes materiais, os estudantes desenvolvam o seu vocabulário, técnico e não só. No momento da apresentação é habitual que o professor, ao ler um texto ou ao pedir a um aluno que o leia, reformule o que está escrito simplificando alguns vocábulos que os alunos possam não entender à partida. Isto, para além da prática habitual de perguntar se todos entenderam o que foi transmitido ou se têm dúvidas.

---

<sup>22</sup> Apresentações, presentes na pasta “anexos” do CD

<sup>23</sup> As apresentações foram todas disponibilizadas, por mail, aos alunos depois da subunidade ter sido lecionada.



**Figura 4** Fotografias que ilustravam o plano geral médio na apresentação *Planos de enquadramento: distância e ângulo*

Como foi referido, as apresentações, eminentemente visuais, continham escrito a maioria da informação que se desejava transmitir para que os discentes pudessem conduzir os trabalhos. De forma a promover o debate, as apresentações continham várias imagens com a finalidade de serem discutidas no espaço de sala de aulas, algumas delas com interpretações ambíguas, isto é, em que a relação entre a imagem e a matéria tratada desse azo a diferentes significados. Assim estaria aberto o caminho a discussões salutares que conduzissem a um entendimento sobre os conteúdos que se pretendiam desenvolver.

Nas figuras 3 e 4 pode observar-se que não há grande distinção entre o plano geral e o plano geral médio. Os alunos fizeram um reparo em relação a estas fotografias, questionando, dizendo que os planos não tinham grande diferença entre eles e que tal facto não correspondia à descrição presente na apresentação e nas fichas que os alunos tinham. Como é hábito fazer, as análises dos alunos serviram para que fosse possível questiona-los e, conseqüentemente, que eles trocassem ideias entre si. Assim os discentes chegaram às conclusões pretendidas sobre aqueles dois planos de enquadramento.

Ainda sobre estes dois exemplos: *Durante a apresentação do enunciado foram colocadas questões com o intuito de motivar os alunos. Estas perguntas foram feitas especialmente em momentos onde o mestrando apresentou algumas fotografias em que o motivo central, o centro de interesse, mudava dentro da sequência lógica que*

*estava a ser fotografada. Isto é, em planos gerais o centro de interesse, através da focagem, alternava do modelo fotografado para uma oliveira*<sup>24</sup>.

Esta estratégia provocatória não se resumiu aos planos de enquadramento. Depois do resultado satisfatório da primeira aula decidiu-se investir na colocação de imagens que servissem de referência aos conteúdos que eram tratados no momento mas que não correspondessem exactamente à matéria exposta. Dessa forma, e através do debate, os alunos tomavam consciência de que as regras poderiam ser transgredidas para atingir um maior vocabulário visual, afinal a *...fotografia também é um assunto muito pessoal* (Ensenberger, 2011, p. vii).



**Figura 5** Cindy Sherman, Frame de um filme sem título, 1979. Imagem presente na apresentação 2, *Regra dos Terços*.

A figura 5 foi um exemplo apresentado que fez os alunos debaterem o facto de a fotografia

não conter, de uma forma clara, a regra dos terços nem ser uma fotografia central, consideraram-se momentos como estes importantes para não tornara regra dos terços como uma regra absoluto de onde os alunos pensassem que não poderiam fugir. É importante ter consciência de que é um bom controlo sobre a disposição dos elementos no espaço visual de uma fotografia que irá enaltecer a expressividade da mesma (Ang, 2008) (Langford, Fox, & Smith, 2007).

---

<sup>24</sup>Anexo 1, Relatórios de aulas, p. 97

### 5.1.2. Fichas dos alunos

Na realização das fichas dos alunos há três momentos presentes: Os conteúdos a desenvolver, o lançamento de exercícios para fazer durante as aulas e uma pequena ficha de autorregulação<sup>25</sup>.

Para criar as fichas dos alunos, material de apoio às aulas no que concerne a conteúdos a desenvolver, as preocupações foram as mesmas pensadas para as apresentações. Assim, em termos de linguagens as fichas contêm as mesmas, ou muito semelhantes, informações de forma a que, depois da apresentação feita pelo professor e participada pelos alunos, as fichas estejam decodificadas e sejam um elemento útil em situações futuras<sup>26</sup>.

As imagens que ilustram as fichas também são as mesmas que formam as apresentações. Desta maneira, durante o decorrer das apresentações, os alunos podem seguir a exposição apoiados numa ficha que os auxilia e onde podem tomar notas. Assim também se colmata um pouco o problema da sala não possuir uma superfície onde possam ser projetadas as apresentações audiovisuais<sup>27</sup>. Através das fichas os alunos podem observar melhor o que se passa num monitor de computador. Pode dizer-se que a ficha do aluno, no que toca aos conteúdos, é um suporte paralelo às apresentações.

O lançamento dos exercícios surge sempre depois dos conteúdos sempre depois dos conteúdos. Os exercícios nunca são muito extensos, são antes práticas que fazem a ponte entre as matérias desenvolvidas e o trabalho em concreto. Para além do que está escrito no exercício, há sempre a preocupação de incentivar os alunos a fazerem fotografias de uma forma pensada e não apenas para dar resposta aos exercícios, eles

---

<sup>25</sup> Anexos 3 a 7

<sup>26</sup> Na altura em que esta subunidade foi desenvolvida a maioria dos alunos já tinha decidido continuar estudos na área dos audiovisuais, sendo que os materiais agora entregues teriam utilidade futura, sendo de extrema importância os alunos as conservarem.

<sup>27</sup> Como já foi referido no ponto 3 do capítulo III, *Os recursos das disciplinas: A sala e os equipamentos*, a sala de aulas tem dimensões muito reduzidas, aliado a isto há o elevado número de alunos. Nestas condições será muito difícil a utilização de um projetor de vídeo, além disto, a única parede que não tem placard de cortiça é pintada de azul até, sensivelmente, dois terços da sua altura.

são aconselhados a ultrapassar as regras que acabam de ser expostas. É-lhes dito que podem transgredir as formas de composição que são apresentadas.

De acordo com as teorias da autodeterminação, a ficha de autorregulação que segue os exercícios é fundamental para que os discentes entendam o ponto de desenvolvimento em que se encontram. Através desta ficha torna-se mais fácil uma autoanálise onde o adolescente vai entender se entendeu a matéria, se teve dificuldade na realização do que era proposto, se a atividade lhe conferiu satisfação quer no resultado quer na execução dos exercícios e, menos importante (partindo do princípio que o aluno está fixado na tarefa) o comportamento e atitudes.

#### **4.1.3. Outros materiais**

Com o intuito de criar uma plataforma que servisse para registar as técnicas adotadas e as composições escolhidas desenvolveu-se um "diário de bordo"<sup>28</sup>. Fundamentalmente, este bloco tinha como intenção fazer com que o aluno pensasse na fotografia antes ou depois de a fazer, considerando que teria de registar todos os, ou alguns<sup>29</sup>, meios técnicos e formais que eram tidos em consideração na execução de uma determinada fotografia, interiorizando assim os conhecimentos que estava a desenvolver.

Embora se considere que este diário de bordo tivesse utilidade o resultado da sua aplicação prática ficou aquém do espectável. Logo na sua primeira utilização observou-se que os alunos estavam mais preocupados na execução dos exercícios do que no preenchimento dos requisitos do diário. Foi notório que o seu preenchimento tornava a execução dos exercícios obsoleta, tendo a maioria dos alunos preenchido as fichas do diário apenas a na primeira fotografia realizada.

*Constatou-se que esta estratégia [Diário de Bordo] não valorizou o trabalho dos alunos na medida em que o tornava menos fluido, criando uma quebra*

---

<sup>28</sup> Anexo 7

<sup>29</sup> Foi dito aos alunos que deveriam preencher apenas as informações que considerassem ter sido relevantes no momento em que realizavam uma fotografia.

*no processo e, de certa forma, acrescentando alguma ansiedade pela total novidade.*<sup>30</sup>

Partindo deste exame, entendeu-se que eram poucos os benefícios vindos deste diário. Optou-se por tornar o preenchimento destes diários apenas facultativo. Se a tarefa não trás um prazer imediato ao aluno e este não a entende como útil ela não se traduzirá numa vantagem para este (Ryan & Deci, Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being, 2000) (Lens, Matos, & Vansteenkiste, 2008).

Tal como é dito na teoria da autodeterminação, uma tarefa que é apenas motivada apenas exteriormente, em que o jovem encontra pouco sentido, não fará com que o adolescente progrida ou esteja motivado (Deci & Ryan, The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior, 2000).

Pensa-se ainda que esta estratégia não resultou porque a sua introdução nas atividades se deu muito tarde no ano letivo, sendo que já se observavam hábitos enraizados de trabalho. Não obstante pensa-se que este aspeto sempre foi colmatado pelo facto dos alunos, durante todo o ano letivo, serem sempre convidados a falar sobre os seus trabalhos. Aí dá-se o momento em que os alunos discutem com os professores e os colegas sobre as opções tomadas para realizar fotografia e como atinge os seus resultados.

Também é importante salientar uma ficha de trabalho que é semelhante, em termos de objetivos, com o que era proposto no diário de bordo. A ficha de trabalho desenvolvida para a visita de estudo<sup>31</sup> tinha a preocupação de fazer os alunos analisar, em termos compositivos, fotografias escolhidas por estes e também desenvolver competências na observação de museus e exposições.

---

<sup>30</sup> Relatório de aulas, anexo 1, p. 103

<sup>31</sup> Anexo 5

A adesão a este exercício foi bastante boa, ultrapassando até as expectativas do professor<sup>32</sup>. *A grande generalidade dos alunos esteve presa ao guia, mas no momento em que este deslocava o grupo de uma sala para outra havia sempre quem quisesse, por empatia com uma ou outra fotografia, fazer logo o exercício proposto pelo mestrando*<sup>33</sup>.

Alguns alunos mantiveram uma postura menos “à-vontade” relativamente a desenhar esquemas mas, de qualquer forma, traçava as linhas de força e volumes principais (como o centro de interesse e outros) da fotografia, respondendo plenamente ao que era pedido.

De salientar é o caso de uma aluna que se mostrou contente por aquele exercício a ter feito compreender melhor a matéria referente à regra dos terços. *...em aulas posteriores houve um aluno que referiu que através da ficha de trabalho - talvez por ser obrigado a fazer uma interpretação fotografias de forma autónoma - tinha entendido a regra dos terços.*<sup>34</sup>

---

<sup>32</sup> Não se entende, no entanto, se positivamente. A maioria dos alunos estava impaciente na realização da ficha de trabalho. Por outras palavras, os alunos sabiam que teriam de esperar pelo final das visitas guiadas para executarem os exercícios, todavia aproveitavam o momento entre a mudança de espaços para realizar as fichas, muito provavelmente (pelo que era observado) devido ao reconhecimento com as obras que observavam, que os levava a um grande entusiasmo.

<sup>33</sup> Relatório de aulas, anexo 1, p. 105

<sup>34</sup> Relatório de aulas, anexo 1, p. 106.

## 5. A prática de ensino

Este ponto tem como intuito refletir sobre a forma como os trabalhos foram conduzidos, se esta foi determinante para a autorregulação dos alunos. É importante compreender se a metodologia, assim como os materiais criados, para a prática de ensino foi relevante e se os resultados práticos dos exercícios se coadunam com o interesse revelado pelos alunos durante as aulas e a resolução dos exercícios propostos.

### 5.1. Avaliação da prática de ensino

Para levar a cabo esta subunidade de ensino foi tida em conta a metodologia habitual utilizada durante o ano letivo. Sabia-se que era importante usar referentes que os alunos pudessem reconhecer como forma de lhes despertar, desde logo, interesse e daí partir para os objetivos estabelecidos, a subunidade técnicas de fotografia, execução da fotografia e composição.

Como foi referido no ponto 4 do presente capítulo, já se sabia que era importante manter um diálogo estimulante que promovesse a atenção e participação dos alunos (Bordenave & Pereira, 1982). Foi notório, durante o ano letivo, que quando se falava de assuntos mais técnicos ou teóricos, era muito fácil para os alunos se desligarem do que se estava a passar na sala de aulas, como por exemplo falar da lei da reciprocidade<sup>35</sup>. Para solucionar este problema, recorreu-se a várias estratégias, como fazer variações na voz, amplos gestos com os braços, durante o discurso ou sobre desenhos feitos no momento ou até cantarolar regras e, muito importante neste caso, partir da prática. Todos os meios são válidos desde que cumpram os objetivos. No entanto, para esta subunidade, devido à estratégia de se utilizarem motivos próximos do ideário dos alunos, estes demonstraram uma grande predisposição para os conteúdos a desenvolver. Pediu-se aos alunos que comprovassem o que era acabado

---

<sup>35</sup> Ponto 1.3. do referencial de formação, Anexo XXXX

de explicar com as imagens que eles gostassem, quer fossem elas fotografias ou vídeos.

Através dos referentes dos alunos já se atingia um estado de motivação profícuo para trabalhar mas não era este o único conteúdo que tinha de motivar os alunos. Isto é, para que o aluno autorregule as suas vontades e metas tem de estar consciente da utilidade daquilo que vai aprender, só assim estará permeável a desenvolver um trabalho que seja satisfatório, mais importante, que realize para o aluno enquanto indivíduo. Este é o aspeto mais relevante no contexto escolar.

Para motivar o aluno foi dito que, independentemente das apetências técnicas de um fotógrafo, a forma como ele compõe as imagens é de extrema importância, talvez o mais determinante à partida, para fazer boas fotografias. Através desta ideia, que ficou muito bem vinculada, os alunos quiseram ter uma prestação muito boa em todos os momentos de trabalho. Fizeram também a ponte entre os exemplos pesquisados por eles e esta ideia, reportando ao facto de que as primeiras análises feitas a qualquer imagem eram sempre um juízo de valor, se gostavam<sup>36</sup> ou não dela, nunca considerando, em primeiro lugar, os aspetos técnicos presentes numa dada imagem.

As ideias anteriormente expostas pretendiam estimular a autorregulação da motivação extrínseca (ponto 2.1. do capítulo I), tornando os fatores de motivação externa em motivação própria do aluno, isto é, intrínseca.

Traduzindo os quatro estilos de regulação feita pelos jovens (externa, introjetada, autorregulação, integrada) para o que aconteceu durante o ano letivo e as aulas referentes a esta subunidade, pode dizer-se que foi raro existir momentos em que a regulação das atividades era exclusivamente externa, ou seja, em que os alunos faziam algo apenas porque o professor assim o exigia. Pode também afirmar-se que os momentos de regulação externa existentes estiveram sempre ligados a problemas de comportamento. Todavia, as explicações que se davam, após uma “ordem”, tendiam sempre para os alertar para as mais-valias que teriam se agissem em conformidade com o que era esperado. Por exemplo, quando um aluno não estivesse, de uma forma

---

<sup>36</sup> Esteticamente ou ao nível da ideia.

regular, atento às aulas era-lhe dito que isso seria penalizador quando este tivesse que realizar os exercícios e que sem aqueles conhecimentos ele não faria um trabalho que lhe fosse satisfatório.

A regulação introjetada já não foi muito observada no momento em que foram dadas as aulas a que se refere esta subunidade. No início do ano letivo era notório que a maioria dos alunos (à exceção de dois) desenvolvia as suas atividades com um objetivo bem definido, acabar o nono ano, era essa a motivação deles e não o prazer da actividade em si.

Todavia, no final do ano letivo, quando foram dadas as aulas desta subunidade o panorama da turma já era sobejamente diferente, inicialmente apenas dois alunos queriam seguir fotografia. Agora, dos catorze, oito querem seguir fotografia e dois querem ir para audiovisuais<sup>37</sup>. Continua a haver quatro alunos com as mesmas ideias que tinham no início do ano, dois seguirem para cozinha e outros dois para animação sócio cultural. Portanto quando chega aos níveis de regulação da motivação extrínseca de autorregulação (ou identificada) e regulação integrada, pode dizer-se que todos os alunos trabalham integrando estas duas formas da motivação extrínseca.

Os alunos que querem prosseguir estudos na área da imagem entendem perfeitamente a utilidade que estas aulas e atividades têm para eles e têm prazer em participar. Memos os quatro alunos que querem seguir para outras áreas estão perfeitamente integrados e demonstram prazer em estar e fazer. Revelam até bastante satisfação no que fazem, o que é notório quando procuram um *feedback* sobre os seus exercícios e, pelos seus comentários, mostram o quanto gostam do que fazem.

Também por causa dos crescentes níveis de motivação dos alunos, a participação dos discentes nas aulas desta subunidade aconteceram de um modo muito diferente do início do ano letivo. Nesta fase já não é necessário estar a fazer muitas perguntas para que os alunos participem de forma inteligente, relacionando conhecimentos. Assim as

---

<sup>37</sup> Anexo x, entrevista feita no final da subunidade.

aulas são mais dinâmicas e promovem o debate, privilegiando a comunicação multilateral.

A estratégia assente em desenvolver um conteúdo, por meio de apresentações e debates, para daí passar à prática dos mesmos conteúdos, foi determinante para o sucesso dos alunos. Verificou-se que, desta forma, os alunos durante os exercícios apresentavam menos dúvidas em relação às matérias propriamente ditas. Tinham antes uma maior preocupação em entender se as suas fotografias eram boas esteticamente. Também foi visível o facto de colocarem questões que surgiam durante o trabalho, questões essas que não estariam ligadas aos exercícios mas a raciocínios que estabeleciam na altura, como por exemplo: ..., *é possível fazer uma escala de planos de um objeto?*<sup>38</sup> Isto faz pensar que os alunos integram as preocupações inerentes aos exercícios como suas e refletem sobre elas (regulação integrada da motivação extrínseca).

Durante as atividades, quando os alunos comentavam as suas fotografias era possível entender que a grande maioria estava a adotar a linguagem técnica dos conteúdos que eram desenvolvidos. Quando os alunos pediam opiniões sobre os trabalhos que iam realizando, era habitual as questões serem respondidas por quem as colocava ou por colegas, aí surgiam comentários em que a linguagem técnica era correctamente utilizada. As exceções cabiam à escala de planos, em que os alunos, devido à novidade, por vezes, recorriam a gestos para explicar um plano ou, no que toca a ângulos de câmara, trocavam o plano picado pelo contrapicado, muito embora se corrigissem entre si (o que não deixa de ser satisfatório).

---

<sup>38</sup> Relatório de aulas, anexo X pX

### 5.1.3. Envolvimento dos alunos nas atividades

Quando se analisa a autodeterminação de alunos adolescentes é importante descrever as suas atitudes e forma de estar durante as atividades, não só durante esta subunidade mas também durante o ano letivo. Pensar sobre estes aspetos ajudará a refletir sobre a progressão pessoal dos alunos, se os seus níveis de autodeterminação se alteraram, se progrediram.

No início do ano letivo, como foi referido, o CEF contava com catorze alunos, desses apenas dois gostavam genuinamente de fotografia ao ponto de quererem segui-la profissionalmente. Os restantes alunos tinham apenas como objetivo concluir o nono ano de escolaridade, quatro deles com objetivos distintos; seguir estudos na área da cozinha e animação sócio cultural. Os outros dez alunos não tinham nenhuma ideia em concreto.

Com este panorama não eram espectáveis altos níveis de motivação no grupo. Todavia era possível observar dois níveis de interesse distintos no que toca aos alunos que não estariam motivados à partida para as atividades. Estes alunos não estavam disponíveis para pensar a fotografia e despender muito tempo em explicações que estivessem desligadas da prática. Por outro lado, a prática da fotografia era-lhes bastante atrativa, tanto no que toca a atividades ligadas à fotografia digital como à fotografia analógica. As práticas levadas a cabo em laboratório, como a realização de fotogramas e revelação de negativos de fotografia estenopeica, também eram bastante apreciadas, muito devido ao caráter quase “mágico” dos seus resultados, aos olhos dos alunos.

Então, para haver sucesso na introdução de conteúdos, era sempre positivo iniciar os assuntos através de exemplos práticos, quer fossem eles realizados pelos professores ou pelos alunos. Depois, partindo dos exemplos práticos, era fácil iniciar um diálogo com os alunos em que fossem apontadas as características da imagem que se pretendiam ensinar. Por exemplo, para introduzir as questões ligadas à profundidade de campo, em primeiro lugar foi ligada uma máquina a um computador para fazer captura remota. Depois foram feitas algumas fotografias de um aluno em que se variava o valor de abertura e, conseqüentemente, a profundidade de campo. Era pedido a todos os alunos que referissem as diferenças que observavam nas imagens,

eles logo começavam a falar das diferenças na cor e nos “desfocados”. Assim estava aberta a porta para um diálogo em que era explicada a profundidade de campo. Os conhecimentos eram gerados pelas respostas dos alunos e não por um discurso unilateral levado a cabo pelo professor. Este caminho provava ser mais proveitoso. Depois de uma conversa em que fica demonstrado um conteúdo os alunos passam à prática.

Esta forma de apresentar os conteúdos foi-se revelando cada vez mais eficaz para envolver os alunos nas matérias. Constata-se ainda que este método também foi responsável por um maior interesse dos alunos pela fotografia. Tornava-se evidente que, com o passar do tempo, os alunos estavam mais predispostos a falar sobre conteúdos, ao invés de realizar exemplos, ou fotografias, e depois refletir sobre eles. Todavia, foi sempre importante estas conversas terem um bom apoio visual.

No momento em que foi lecionada a subunidade que foi base deste relatório os alunos já não tinham dificuldade em manter uma conversa sobre fotografia, mas há que ter em conta que se trata sempre de um diálogo e não de comunicações unilaterais. Mantém-se a preocupação de criar uma comunicação multilateral assente em exemplos continuando na ótica de traduzir o que é discutido em prática concreta.

Durante as aulas destinadas a esta subunidade os alunos já mostravam uma disposição muito diferente de outras alturas do ano letivo. No início do ano, por vezes, as atividades eram questionadas, e, por isso, justificadas e também tinha de haver uma grande articulação entre os professores das disciplinas técnicas para desenvolver atividades de grupo que motivassem os alunos, principalmente que lhes fizessem sentido, de modo a estes se esforçarem para autorregular as suas prestações. O resultado dessas articulações foi a motivação de todo o grupo, os alunos tinham atividades regulares pelas quais ansiavam, por exemplo, as produções para a rubrica *Coordenadas do Sexo*, ou actividades que depois estivessem em exposições ou ainda caminhadas pela vila ou zonas adjacentes. Para que isto fosse possível o grupo de professores das disciplinas técnicas sempre agiu de forma a promover a interdisciplinaridade, fator de grande motivação.

#### 5.1.4. Materiais e a sua receção por parte dos alunos

De uma forma geral conclui-se que os instrumentos criados foram catalisadores dos momentos que se procurava criar nestas aulas. Por outras palavras, ao fazer apresentações e materiais de apoio às aulas, em conjunto das respetivas técnicas de aplicação, proporcionou-se um envolvimento elevado e motivado dos alunos nas atividades propostas.

Através da conjugação de um diálogo dinâmico, apoiado em apresentações, fichas de trabalho, exercícios e a regulação dos mesmos, conseguiu-se que os alunos mantivessem níveis de atenção e participação bastante elevados. Além disso torna-se fácil analisar o quanto estão a ser desenvolvidos os conteúdos pela forma como os alunos tentam participar quer nos debates sobre as matérias expostas, quer na execução dos exercícios (e as constantes procuras de retorno durante os mesmos), quer durante a apresentação dos resultados práticos ao professor e colegas de turma. Através da forma como os alunos participam nos diversos momentos das aulas também é possível observar os seus níveis de motivação e autorregulação da motivação extrínseca, sabendo qual é o interesse dos discentes nos assuntos abordados, quão válidos estes são.

O balanço final sobre o resultado que os materiais didáticos tiveram nas actividades é amplamente satisfatório, pesa apenas o insucesso obtido na introdução do diário de bordo, no entanto as estratégias usadas na observação e avaliação dos exercícios colmataram<sup>39</sup> essa falta.

O que se apreende, depois da aplicação destes materiais, é a noção clara de que os alunos estão mais interessados em entender o que está a ser transmitido do que propriamente dar uma resposta rápida a um problema que lhes é colocado. Ao contrário do que acontecia em momentos mais precoces do ano letivo, em que a maioria dos alunos estava presente naquela turma apenas para solucionar um problema - a conclusão do nono ano de escolaridade - nesta subunidade, tal com tinha

---

<sup>39</sup> Pelo menos adiaram, no sentido em que os registo que os alunos fariam no diário de bordo acabam por ser verbalizados durante as apresentações ou conversas com o professor.

vindo a acontecer gradualmente ao longo do ano, os alunos vêm a desenvolver um gosto genuíno pela fotografia ou, pelo menos, pelos assuntos que estão a ser tratados.

## 5.2. Avaliação dos resultados

Pensando no entusiasmo mostrado pelos alunos, durante a apresentação dos conteúdos, era esperado que todos eles mostrassem um bom desempenho durante a realização dos exercícios, tal verificou-se em vários momentos. Os alunos iam fazendo os trabalhos sem dificuldades de maior.

O primeiro exercício proposto, realizar uma escala de planos, distâncias, ângulos de câmara e rotações <sup>40</sup>, decorreu com normalidade, como se pode analisar nas figuras 6, 8 e 9. Os resultados apresentados foram, regra geral, muito bons. Houve apenas alguns reparos a fazer no que concerne aos planos americanos. Algumas vezes, a parte inferior do plano seccionava a pessoa fotografada



Figura 6 Exemplo de escala de planos realizada nas aulas

<sup>40</sup> Anexo x, p.x

abaixo do joelho, conferindo estranheza à imagem. Nestes casos, depois de o aluno analisar a imagem, optava-se por repetir a fotografia ou então alterar



o **Figura 9** Exemplo de exercício de ângulo de câmara

enquadramento, recorrendo a um recorte proporcional da imagem.

Um aspeto que foi observado durante a análise deste exercício foi a forma de enquadramento utilizada por muitos dos alunos. Os alunos já enquadravam bastante bem, não se limitando a deixar o sujeito fotografado no centro da imagem mas sim mais para a esquerda ou direita, como se pode observar em algumas das imagens da figura 6. Isto deve-se ao facto dos alunos já virem a desenvolver competências sobre composição visual desde o início do ano lectivo. Os professores



**Figura 8** Exemplo de exercício de rotações

das disciplinas técnicas sempre fizeram referência para que as fotografias fugissem ao banal, daí pedir aos alunos que tentassem fazer enquadramentos menos usuais e que evitassem



**Figura 7** Fotografias realizadas em outras alturas do ano letivo

deixar o motivo da fotografia no centro geométrico da imagem, a menos que essa fosse a sua intenção expressa, como, por exemplo as fotografias na figura 7. Este método criou nos alunos um modo de fazer fotografias já com critérios de composição.



Figura 10 Fotografias referentes a exercícios sobre a regra dos terços

Já no segundo exercício

os resultados não foram tão homogêneos. Agora era pedido que os alunos realizassem cinco fotografias que respeitassem a regra dos terços, três retratos de composição central e três fotografias de composição central em que o motivo era escolhido pelo aluno.

Embora todos os alunos tivessem feito o que lhes era pedido, respeitando os princípios debatidos nas aulas, as fotografias



Figura 11 Fotografias referentes a exercícios sobre a regra dos terços

apresentavam qualidades discrepantes. Tecnicamente não havia motivo para dizer que as fotografias não estivessem boas, elas respeitavam ora a regra dos terços ora a fotografia central. Todavia, era notório que alguns alunos tinham dedicado o seu tempo a realizar boas composições e explorar outros aspectos como fazer variações na profundidade de campo para destacar ainda mais o motivo da fotografia. Por outro lado, havia alunos que estavam mais interessados em responder ao exercício através dos requisitos técnicos, fazer fotografias que respeitassem a técnica mas que não eram interessantes formalmente. Podemos observar as imagens da figura 10 em que o aluno atinge boas composições e as imagens na figura 11 que não tentam mais do que responder aos exercícios.

No exercício em que era pedido aos discentes que desenvolvessem, pelo menos, cinco fotografias de elementos visuais que influenciassem a composição da fotografia, o panorama foi semelhante. Os exercícios foram bem realizados mas foram apenas alguns alunos que conseguiram, ou se dedicaram, a fazer composições mais ousadas. Como, por exemplo, fazer composições com os elementos visuais trabalhados nas aulas e, ao mesmo tempo, utilizar a regra dos terços, como é visualizado na figura 12. Foi regular observar fotografias onde apenas se visse um padrão, uma repetição ou qualquer outro exemplo semelhante, sem haver outras preocupações compositivas. Pode observar-se na figura 13, imagem com algum interesse, até porque aproveita um elemento compositivo que apenas ocasionalmente era trabalhado, a reflexão e na figura 14, de composição pouco interessante.



Figura 12 representação de um padrão, utilizando a regra dos terços.



Figura 13 representação de um padrão e perspectiva.



Figura 14 Representação de repetição e perspectiva

Pese embora a “rapidez” com que alguns trabalhos foram realizados, considera-se que o saldo final é bastante positivo. Os alunos trabalharam com entusiasmo e estiveram envolvidos nos objetivos. Assim considera-se que os exercícios serviram bem a sua finalidade e que foram um bom veículo para os alunos ganharem consciência do modo como compunham as suas fotografias. Os discentes, através destes exercícios, também desenvolveram mais competências para trabalhos futuros. Em termos das avaliações, os alunos com nível cinco mantiveram-no, houve apenas um nível quatro

mas esse deveu-se, fundamentalmente, a problemas de comportamento que, obviamente, influenciaram nos resultados do aluno.

### 5.2.1. As fichas de autorregulação

É de extrema importância que o preenchimento das fichas de autorregulação seja feito de forma responsável, isto é, sendo este um dos meios, dependendo do aluno, que torna mais conscientes as dificuldades e vantagens no desenvolvimento de pessoal e de potencialidades do aluno.

A título de exemplo, o mestrando, em outro contexto e anos anteriores, enquanto professor de Trabalho Autónomo<sup>41</sup> (TA), acompanhava, no final de cada aula, um questionário ao estilo de chamada ao que, os alunos respondiam, enfadonhos e de forma automática, a sua “nota”<sup>42</sup>. Essa chamada era o momento consciente de autorregulação dos alunos e da sua prestação naquele bloco de 90 minutos no que concerne ao comportamento e aproveitamento. Nas primeiras aulas, pelo mestrando se aperceber da forma ligeira como os alunos encaravam estes momentos, houve um grande esforço desenvolvido perto dos discentes para que estes tornassem o momento de autorregulação num ato refletido, o mais consciente possível, enaltecendo a importância daquela ferramenta e o quanto ela podia ser benéfica para o desenvolvimento dos alunos, visto que era naquele momento que eles se autoquestionavam sobre a relevância das suas iniciativas. Para reforçar este estímulo, o

---

<sup>41</sup> O projeto de Trabalho autónomo, desenvolvido pelo AEV, em parceria Instituto Politécnico de Setúbal, consiste em estratégias estabelecidas em conselho de turma para o aluno desenvolver competências de forma independente na tentativa de desenvolver a sua autonomia para o sucesso pessoal nas aprendizagens. Uma das faces mais visíveis deste projeto são os tempos de trabalho autónomo, desenvolvidos todos os dias em 90 minutos, todos os dias da semana, com o acompanhamento de dois professores do conselho de turma. Aí, o aluno organiza um portefólio da disciplina e desenvolve trabalhos estabelecidos pelos professores, para além disso, idealmente, desenvolve projetos e competências autopropostas.

<sup>42</sup> E diz-se nota pois já não se tratava de uma avaliação pessoal do trabalho desenvolvido naquela aula mas sim de um som afinado por meio de treino levado a cabo durante muitas semanas. Os “bons alunos” cantavam “B”, os alunos “regulares” entoavam “S” e os “maus alunos” rangiam um “I” (B – bom, S – suficiente e I – insuficiente, sendo esta a escala de avaliação. A forma como muitos dos professores regiam esta parte da aula criou um hábito nos alunos em que estes não respondiam a esta parte da aula de uma forma refletida mas sim automaticamente, relegando a utilidade deste momento para níveis quase inexistentes.

mestrando também adotou esta prática na sua disciplina, a oferta de escola, introdução à multimídia. Os resultados foram de sucesso, os alunos tomaram consciência da utilidade daquele momento, refletindo sobre a sua prestação, até desenvolvendo comentários sobre o seu trabalho e comportamento e só depois dando resposta à nota que deveriam ter.

O que se tenta ilustrar neste último parágrafo é o esforço que um professor deve, ou tem de, desenvolver para que o aluno tome um momento de autorregulação imposto por terceiros faça sentido e influencie o aluno em desenvolver uma verdadeira reflexão, não só no momento em que isso é exigido mas também individualmente, antes, durante e depois das atividades, sendo esse o mais verdadeiro momento de autorregulação.

Considerando estes aspectos, quando se chegava ao final da apresentação dos conteúdos, mesmo antes de se propor os exercícios, falava-se da ficha de autorregulação, da sua importância e da sua utilidade. Dizia-se que aquela ficha não deveria refletir apenas o que o aluno sentia durante a execução dos exercícios mas sim todo o tempo das aulas e os processos desenvolvidos. Elevava-se a importância das fichas para que os alunos pensassem que deveriam ter consciência das suas capacidades e daquilo que sabiam, sendo essa a maneira de eles poderem desenvolver as suas capacidades de trabalho e de realização pessoal.

De seguida apresenta-se as contagens referentes às fichas de regulação presentes em todas as fichas de trabalho, através destas estabelecem-se as relações existentes entre a compreensão, a execução e os níveis de satisfação e resultados.

Existe uma diferença da primeira ficha de autorregulação para as restantes. O professor cooperante considerou que os alunos também deveriam refletir sobre os seus comportamentos e atitudes para os alunos, dessa forma, ponderarem se as suas atitudes também influenciavam os resultados.

<b>Planos de enquadramento e distâncias, ângulos de câmara e rotações</b>			
	Suficiente	Bom	Muito Bom
Compreensão	1	7	6
Execução	3	8	3
Resultados e satisfação	X	7	7

**Tabela 2** Quantificação das fichas de autoregulação dos alunos

<b>Regra dos terços e fotografia central</b>			
	Suficiente	Bom	Muito Bom
Compreensão	1	6	7
Execução	1	7	6
Resultados e satisfação	1	6	7
Comportamento e atitudes	3	5	6

**Tabela 3** Quantificação das fichas de autorregulação dos alunos

<b>Visita de estudo ao Bes Photo 2011 e ao Wolrd Press Photo 2011</b>			
	Suficiente	Bom	Muito Bom
Compreensão	3	4	7
Execução	3	5	6
Resultados e satisfação	5	3	6
Comportamentos e atitudes		7	7

**Tabela 4** Quantificação das fichas de autorregulação dos alunos

<b>Elementos visuais determinantes na composição</b>			
	Suficiente	Bom	Muito Bom
Compreensão	1	7	6
Execução	1	6	7
Resultados e satisfação		7	7
Comportamentos e atitudes	2	5	7

**Tabela 5** Quantificação das fichas de autorregulação dos alunos

A análise das fichas levou à conclusão de que os alunos, quase sempre, mantêm uma relação muito próxima entre a compreensão, a execução e a satisfação na realização dos exercícios.

Constata-se que os alunos conseguem refletir bastante bem sobre a sua prestação durante a exposição da matéria e os momentos de debate, evidenciando-o bem aquando o preenchimento da ficha de autorregulação. Isto é dito porque a maioria dos

alunos teve sempre uma prestação boa, ou muito boa, durante os momentos em que se discutiam e apresentavam conteúdos. Treze em catorze alunos autoavaliaram a sua compreensão dentro de um nível bom ou muito bom. A única exceção surge no exercício da visita de estudo, contudo atribui-se este aspeto à inibição dos discentes em desenhar os volumes principais e centros de interesse das fotografias. Pensa-se que os alunos, na realidade, entenderam bem o que era proposto mas a execução e satisfação dos exercícios (esses sim, corretamente avaliados de uma forma menos boa que o habitual) influenciaram a reflexão sobre a compreensão do exercício.

Apreende-se também que a avaliação realizada pelo alunos em termos da execução dos exercícios varia em relação à compreensão das matérias. A relação feita varia de exercício para exercício mas fica claro que, por vezes, a execução dos exercícios ajuda o aluno a sedimentar, ou a compreender melhor, os conteúdos expostos. Também se observa que os discentes, outras vezes, se deparam com dificuldades durante a execução e análise das fotografias, levando-os a não executar o exercício da forma tão desejável quanto pretendiam, mostrando uma desadequação em relação aos seus níveis de compreensão dos conteúdos.

## 6. Considerações finais

Com o presente trabalho pretendeu-se refletir e contextualizar teoricamente estratégias pedagógicas implementadas, sobretudo para motivar e capacitar uma turma, no âmbito de um CEF de fotografia, tipo 2. Este enfoque estratégico mostrava-se pertinente pela proveniência sociocultural destes alunos, o seu percurso escolar e características da comunidade onde estão inseridos, conforme apresentado no capítulo III.

Para o efeito conduziu-se uma pesquisa teórica para enquadrar as práticas pedagógicas do mestrando e analisou-se uma subunidade de formação para ilustrar o exercício teórico prático, objeto deste relatório.

Contudo, o percurso realizado neste exercício levantou questões de natureza mais vasta referentes à comunidade escolar onde o mestrando desenvolve a sua prática profissional. Por exemplo, com a realização deste estudo expôs-se as políticas do AEV, principalmente como meio de dar respostas às necessidades daquele território deprimido. A escola de Vialonga, de há muitos anos a esta parte aposta, fazendo um grande investimento em recursos físicos e humanos, fundamentalmente nos cursos de educação e formação. Pretendeu-se, com este estudo, analisar se este esforço é válido, se produz frutos para o futuro e também como pode ser potencializado.

Foi referido que os alunos que integravam o CEF de fotografia, grupo objeto de estudo neste relatório, o faziam, na sua maioria, de uma forma irrefletida, sem aspirações na área específica de estudos em que “apostavam” de forma desinformada. Daí, os seus interesses e motivações na área profissional do curso serem quase inexistentes. No entanto, as condições oferecidas e estratégias estabelecidas pelos professores, alvo de adaptações constantes, pretendem ser motores de motivação e novas perspetivas de futuro. Terá a aplicação das teorias da autodeterminação influenciado positivamente os alunos?

Pelos esforços desenvolvidos ao longo do ano letivo e, como é ilustrado neste relatório, na subunidade escolhida para desenvolver as aulas observadas, *técnicas de fotografia, execução da fotografia e composição*, pode dizer-se que os níveis de

motivação dos alunos, assim como as suas perspetivas de vida, se foram alterando e ganhando consistência em torno da área técnica do curso. Por exemplo, do grupo de catorze alunos que constitui a turma, dos quais, inicialmente, apenas dois queriam seguir fotografia, oito acabaram por querer fazê-lo e outros dois optaram por seguir estudos na área dos audiovisuais. Na realidade, apenas dois alunos seguiram estudos em áreas diferentes<sup>43</sup>. Tal demonstra que a maioria dos alunos que integra o curso a partir de motivações extrínsecas, foram interiorizando os motivos para o frequentar. Esta alteração é consistente com o que a teoria da auto-determinação postula (Deci & Ryan, Need satisfaction and self-regulation of learning, 1996) que demonstrou que é possível que a motivação se interiorize.

Tal ilustra, também, que o trabalho pedagógico desenvolvido e o investimento no grupo tiveram efeitos positivos. Das estratégias pedagógicas, de acordo com a análise realizada, as que mais contribuíram para a interiorização da motivação dos alunos e da regulação das suas aprendizagens foram:

- A interdisciplinaridade, em particular das disciplinas técnicas que permitiram dar um maior sentido aos conteúdos de aprendizagem e um contexto alargado para que os alunos pudessem ter contacto com os mesmos,
  - Manejo prático das técnicas em prol de projetos agregadores de conteúdos e áreas de competências diversas, aumentando a probabilidade de sucesso dos alunos
- As estratégias de autorregulação, tais como:
  - Negociação prévia de objetivos, com indução de reflexão antes, durante e depois das tarefas,
  - Retorno constante do professor e do grupo sobre os conteúdos e os produtos das atividades,
  - Registo escrito da autorregulação,
- Incentivo para a auto descoberta e resolução de problemas.

---

<sup>43</sup> Dos quatro alunos que terminaram o ano letivo com a intenção de seguir outras áreas, cozinha e animação sociocultural, um decidiu continuar integrado na mesma turma e outro, ao não conseguir entrar no curso que desejava, também ficou no AEV, no curso profissional de fotografia.

Ilustremos estas estratégias com alguns aspectos que se destacaram da análise da subunidade de formação, *técnicas de fotografia, execução da fotografia e composição*.

A maneira como foram desenvolvidos os conteúdos desta subunidade durante os últimos três anos letivos foi sempre diferente, tanto na altura do ano em que foi desenvolvida, como nos materiais e forma de aplicação. No primeiro ano em que o mestrando foi professor na escola, decidiu-se que esta subunidade seria a primeira a ser desenvolvida. O resultado começou por ser bom mas condicionou demasiado os alunos. Estes adotaram aquelas regras de composição e acabaram por nunca desenvolver um estilo pessoal. Nos dois anos seguintes, a subunidade foi lecionada no final do ano letivo, tal como está ordenada no referencial de formação. Este fator contribuiu para que os alunos, durante o tempo em que praticavam a fotografia - antes desta subunidade - desenvolvessem um sentido de composição próprio. Esta estratégia valorizou o trabalho, pensamento e capacidade de análise do aluno.

É notório que os discentes, ao longo do ano, foram alterando a sua predisposição perante as aulas e as atividades, no fundo, modificando a sua vontade de aprender. Os alunos iam encontrando sentido nos projetos desenvolvidos em grupo, principalmente nos projetos que estariam disponíveis para ser observados pelo público escolar, ou outros. Atendendo a isto, é possível concluir que, em muitos casos, os trabalhos desenvolvidos no contexto escolar foram influenciadores na auto-estima destes adolescentes. Tal é consistente, como é referido na literatura sobre a importância da motivação, no sentido de competência para a manutenção da motivação em particular e do bem-estar em geral, (ver, por exemplo, Alderman, 1999, e Deci & Ryan, 1985). Este fator é de ter em conta nestes públicos que, no ensino regular, não tiveram grandes motivos de orgulho pessoal, sofrendo até por nunca se destacarem, pelo menos, pelos melhores motivos.

O conselho, sempre dado aos alunos, para que não disparassem inadvertidamente a máquina, mas sim para pensar nos objetivos pretendidos, assim como fazer uma composição visual que escapasse ao habitual, fez com que os alunos pensassem nos processos técnicos e formais a adotar. Este aspeto também foi regulador da forma de agir dos alunos, na medida em que esta não deveria ser desatenta mas sim refletida.

Tal é consistente com o referido na literatura sobre a importância dos objectivos para a regulação da motivação dos alunos e das suas próprias aprendizagens (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991).

Os debates constantes da turma, quer fossem estes sobre um conteúdo a desenvolver, ou durante a observação dos trabalhos realizados, foi sempre profícuo. Estes momentos conferem um sentido de pertença ao aluno (Guimarães & Boruchovitch, 2004). Ao contrário do que, muitas vezes, acontece no ensino regular, o discente deixa de se sentir desadequado para saber que a sua opinião faz sentido e é importante.

Mesmo a circunstância em que o aluno tem dúvidas, questionando o professor e depois este rebate a sua pergunta<sup>44</sup>, não somente é um pedido de reflexão como faz o aluno sentir-se valorizado.

Todos estes momentos e alterações observadas nos jovens são reais, muito embora não sejam absolutos. Os esforços desenvolvidos por um conjunto de professores raramente são um falhanço completo mas, infelizmente, o sucesso também não é absoluto, tanto nos resultados, manutenção dos mesmos e alcance no grupo. Este estudo de caso não é diferente. Embora todos os alunos tenham atingido um bom, ou muito bom, nível de proficiência, a verdade é que este modelo curricular adaptável serve muito bem as necessidades dos alunos. Embora isto seja uma vantagem, muitas vezes os alunos descontinuam os seus níveis de motivação e autodeterminação, noutros contextos. Por exemplo, tal é verificado nas turmas do curso do secundário de fotografia. Neste, não há tanto tempo para desenvolver os conteúdos e praticá-los, assim como é muito difícil os professores conseguirem articular entre si o trabalho<sup>45</sup> para que o aluno encontre mais sentido no que lhe é pedido. Como resultado, a motivação dos alunos, em muitos casos, perece.

Daqui pode concluir-se que a autodeterminação, assim como é estimulada, também pode esmorecer e que as estratégias docentes escolhidas, assim como políticas da

---

<sup>44</sup> Perguntando ...o que é que tu achas?

<sup>45</sup> O curso técnico profissional de fotografia tem uma estrutura modular com tempos e temas muito rígidos.

escola, têm um papel central nestes processos, tal como advogam alguns autores (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Portanto, a curto prazo, os contributos da teoria da autodeterminação, introduzidos na sala de aula, funcionaram com a generalidade dos alunos mas os seus efeitos não são, ou não foram, duradouros para todos estes<sup>46</sup>. Porém, nunca é demais dizer que os CEF são uma boa plataforma de trabalho para alterar comportamentos desviantes e motivar os alunos nas suas aprendizagens. São um espaço onde estes alteram a consciência de si próprios e também o motivo que os leva a agir, alterando a sua autodeterminação e, conseqüentemente, a regulação da motivação extrínseca.

A positividade dos resultados avaliados neste estudo de caso, fornece elementos que permitem apontar o benefício das estratégias implementadas. Contudo, tendo em conta a redução e particularidade do grupo de participantes, os resultados não podem ser generalizáveis. Não obstante, podemos afirmar que para o grupo em causa, rodeado de constrangimentos físicos e logísticos (conforme descrito no capítulo III), o método escolhido, assente na teoria da autodeterminação, foi eficaz.

Outro constrangimento do trabalho também terá sido o tempo disponível para o levar a cabo as atividades desta subunidade. O dobro do tempo seria útil para sedimentar conhecimentos e, dentro das possibilidades, realizar fotografias fora dos limites da escola, visitando também mais exposições de fotografia e pintura para conhecer mais autores, sedimentando o gosto e sensibilidade nestes domínios.

Voltando a uma das questões levantadas ao longo deste trabalho, se era válido o investimento do AEV nos CEF's, a resposta é positiva. Esta foi antevista na pesquisa teórica deste relatório que avançou que o tipo de política, praticada pela escola, promove a pertença e valorização dos seus alunos. A análise deste estudo de caso reforça a sua positividade já que dá conta do crescimento pessoal e cognitivo dos seus alunos.

---

<sup>46</sup> O mestrando faz esta observação no sentido em que continua a ser professor de doze alunos deste CEF, agora discentes do curso profissional de fotografia (ensino secundário).

## Bibliografia

Agrupamento Escolas de Vialonga. (2009). *Cuidar do percurso de cada aluno - Projecto Educativo*. Obtido em 01 de 07 de 2010, de Moodle da AEV: <http://projectos.es.e.ips.pt/vialonga/>

Alderman, M. K. (1999). *Goals and goal setting. Motivation for achievement: possibilities for teaching and learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ang, T. (2008). *Fundamentals of modern photography*. Londres: Mitchell Beazley.

Bordenave, J. D., & Pereira, A. M. (1982). *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. Petrópolis: Editora Vozes Limitada.

Deci, E. L., & M., R. R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1996). Need satisfaction and self-regulation of learning. *Learning & Individual Differences, 18(3)* , 163-184.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11(4)* , 227-268.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation in education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26(3/4)* , 123-346.

Despacho Conjunto n.º 123/97. (07 de Julho de 1997). 9º + 1. Obtido em 11 de 11 de 2011, de Prof 2000: [http://www.prof2000.pt/users/91/de123\\_97.htm](http://www.prof2000.pt/users/91/de123_97.htm)

Despacho conjunto n.º 453/2004. (27 de 07 de 2004). *Gabinete de Avaliação Educacional*. (M. d. Trabalho, Ed.) Obtido em 01 de 10 de 2011, de GAVE: [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=despacho\\_conjunto\\_453\\_2004.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=despacho_conjunto_453_2004.pdf)

Ensenberger, P. (2011). *Focus on composing photos: Focus on the fundamentals*. Oxford: Focal Press.

*Freguesia de Vialonga*. (s.d.). Obtido em 01 de 11 de 2011, de Freguesia de Vialonga:  
<http://vialonga.no.sapo.pt/>

Fried, M. (2008). *Why photography matters as art as never before*. New Haven e Londres: Yale University Press.

Guimarães, S., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2) , 143-150.

Hughes, M., & Walkup, V. &. (2008). cap. 10, Motivation in Learning and Teaching. In M. Hughes, & V. &. Walkup, *Psychology in Education*. Harlow: Pearson Education Limited.

IEFP. (2007). *Referencial de Formação, Saída Profissional: Operador/a de Fotografia .. Nível 2*. Lisboa: IEFP.

Langford, M., Fox, A., & Smith, R. (2007). *Langford's basic photography* (8ª ed.). Oxford: Focal Press.

Latham, G., & Locke, E. A. (2002). Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation. *The American Psychologist* 57 , 705–17.

Lens, W., Matos, L., & Vansteenkiste, M. (2008). Professores como fontes de motivação dos alunos: O quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação* , 17-20.

Lúcio, Á. L. (2008). *Educação, Arte e Cidadania*. Lisboa: Temas e Lemas.

Mbuyamba, L. (2007). *Sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.

Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica. (2001). *Curriculo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho. (03 de 2004). *Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar* . Obtido em 01 de 10 de 2011, de Governo de Portugal:  
[http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/PNAPAE\\_sintese.pdf](http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/PNAPAE_sintese.pdf)

Ministério da Segurança Social e do Trabalho. (2003). *Plano Nacional de Emprego*. Obtido em 19 de 11 de 2011, de ANJE: <http://www.anje.pt/etica/media/pne03.pdf>

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95 , 667-685.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: theory, research and applications*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Robinson, P. (1990). *The Freudian Left: Wilhelm Reich, Geza Roheim, Herbert Marcuse*. Ithaca and London: Cornell University Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, n55 , 68-78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11(4) , 319-338.

Silva, A., Duarte, A., Sá, I., & Simão, A. (2004). Auto-regulação e abordagens à aprendizagem. In *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante: Perspectivas psicológicas e educacionais* (p. cap. 2). Porto: Porto Editora.

Silva, A., Duarte, A., Sá, I., & Simão, A. (2004). o conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem. In A. Silva, A. Duarte, I. Sá, & A. Simão, *Aprendizagem Auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais* (pp. 77-92). Porto: Porto Editora.

Silva, A., Duarte, A., Sá, I., & Simão, A. (2004). Os componentes motivacionais da aprendizagem auto regulada. A autodeterminação para os objectivos. In *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante: Perspectivas psicológicas e educacionais* (p. cap. 3). Porto: Porto Editora.

Skinner, B. F. (1965). *Science and human behavior* . New York: Free Press.

Sougez, M. L. (2001). *História da Fotografia*. Lisboa: Dinalivro.

Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional - Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.

Stipek, D. (2002). *At what age should children enter kindergarten? A question for policy makers and parents*. *Social Policy Report*. Society for Research in Child Development.

UNESCO. (2006). *Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.

Urduan, T. C., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65(3), 213-24.

Weinert, F., & Kluwe, R. H. (1987). *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

White, W. R. (1975). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Basic and contemporary issues in developmental psychology*, 266-230.

## **Anexos**

## **Anexo 1 – Relatório da prática supervisionada**

### **Índice**

Nota introdutória.....	94
1.ª aula (3 blocos de 90 min.) .....	96
2.a parte da aula (11.45).....	98
3.a feira: Visita de estudo ao BES Photo 2011e ao World Press Photo .....	104
4.a feira.....	107
5.ª feira .....	109
Notas finais.....	111

## Nota introdutória

Os presentes relatórios têm como principal finalidade ilustrar as aulas que compuseram a subunidade sobre a qual o estudo de caso do relatório de mestrado irá incidir, as quais fazem parte de um processo pedagógico maior, que se foi construindo ao longo do ano letivo. Neste sentido, os relatórios apresentados seguem uma lógica sequencial e cronológica, contudo procura-se que estes reflitam e relacionem as aulas entre si. Como não poderia deixar de ser, criam-se relações inevitáveis com o trabalho desenvolvido durante o ano lectivo, a montante e a jusante da secção a que os relatórios aludem.

As planificações são feitas para levar a cabo uma atividade e requerem sempre a certeza de que estão bem articuladas com os restantes compromissos da escola e, mais importante, de uma turma. A interdisciplinaridade é sempre uma mais-valia para as aprendizagens:

*Existe, na escola, uma permanente discussão interna sobre a necessidade de diferenciar as aprendizagens, adequando-as a todos os alunos<sup>47</sup>.*

Todavia, se os recursos forem escassos e as atividades existentes forem gratificantes/motivadoras para os alunos, poderão haver momentos em que umas atividades são preteridas em relação a outras. Será de ter em conta que as opções dos alunos se baseiam naquilo que, para eles, é mais motivador.

Tal sucedeu, por exemplo na semana em que foi desenvolvida a *Subunidade Técnicas de fotografia, execução da fotografia e composição*, que coincidiu com a semana da *Mostra das profissões*, obrigando a alterações na planificação dos docentes. Esta atividade, de organização e calendarização externa à disciplina de Fotografia, decorreu em vários pontos da escola, todos os dias, das 10 às 17 horas, com *stands* de todos os cursos da escola, incluindo o curso de Operador de Fotografia (CEF de Fotografia), os

---

<sup>47</sup> In Projeto TEIP, segunda geração: <http://pt.scribd.com/doc/4084398/TEIP-VIALONGA-PROJECTO>

cursos de Ensino Secundário e Profissional de outros estabelecimentos de ensino, assim como *stands* das Forças Armadas.

Os alunos de Fotografia tiveram as suas aulas e simultaneamente geriam o seu *stand* no evento de acordo com uma rotatividade que não compromettesse as aulas. Tal estratégia, na visão dos professores, seria pouco eficiente, não obstante mostrava-se muito satisfatória para os alunos. Afinal é aquele o espaço em que estes explicam o que se faz no curso de Fotografia e apresentam alguns dos trabalhos que desenvolvem ao longo do ano, sendo este facto algo de extremamente gratificante e sinónimo de reconhecimento do seu trabalho. Assim, considerou-se importante estabelecer o compromisso e garantir que as aprendizagens em plano e o interesse dos alunos no evento fossem atendidos.

## 1.ª aula (3 blocos de 90 min.)

### Sumário

Ver e registar:

- Centro de interesse
- Enquadramento e conteúdo
  - Planos de enquadramento
- Fotografia central ou simétrica
- Regra dos terços
  - Linhas de Força
  - Pontos Fortes

Exercícios. Lançamento do Exercício semanal “Dez tomadas de vista de um fotografo”.

8.15 – 13.15 e 15.00 – 18.30<sup>48</sup>

Este período de aulas compreende cinco blocos de 90 minutos.

A primeira matéria da aula, o centro de interesse e os planos de enquadramento e conteúdo, foi exposta aos alunos com apoio numa apresentação<sup>49</sup>, em *slideshow*, e demorou cerca de 50 minutos.

Para que os alunos identificassem<sup>50</sup> a matéria fez-se referência à televisão, às séries, filmes e telediscos dentro do imaginário dos alunos, enquanto participavam na apresentação.

A turma tinha consigo fichas de trabalho com os mesmos conteúdos que iam surgindo na apresentação. Os textos presentes no *slideshow* foram lidos alternadamente pelos alunos, constando-se que, na generalidade, há uma grande falta de hábitos de leitura.

---

<sup>48</sup> Conforme o plano de aula, Anexo 2

<sup>49</sup> Presente na pasta “anexos” do CD

<sup>50</sup> e se identificassem com

Durante a apresentação do enunciado foram colocadas questões com o intuito de motivar os alunos. Estas perguntas foram feitas especialmente em momentos onde o mestrando apresentou algumas fotografias em que o motivo central, o centro de interesse, mudava dentro da sequência



lógica que estava a ser fotografada. Isto é, em planos gerais o centro de interesse, através da focagem, alternava do modelo fotografado para uma oliveira.

O resultado foi o pretendido. A comunicação bilateral que acontecia até ao momento tornava-se multilateral. Considera-se que os momentos de argumentação entre os alunos são enriquecedores a vários níveis, desde as competências da comunicação verbal até ao raciocínio lógico, nunca esquecendo o objetivo final: a compreensão do tema que está a ser desenvolvido. Estes momentos também vieram a influenciar a autonomia dos alunos no momento de realizar os exercícios.

Antes de os alunos irem para o exterior da sala, para realizar os exercícios, foi-lhes pedido que procurassem vídeos e esquemas de escalas de planos e movimentos de câmara na internet. Viram ainda fotografias, excertos de filmes, videoclips, que fossem de encontro aos seus gostos, de forma a criarem relações entre as competências que se pretendiam desenvolver e os seus quotidianos visuais.

A leitura do exercício proposto<sup>51</sup> foi feita em sala de aula e foi dada muita relevância ao motivo de existência de uma folha de autorregulação assim como ao momento em que esta deveria ser preenchida, (só após o visionamento, por parte do aluno, do trabalho realizado).

Durante a execução dos exercícios surgiram dúvidas pertinentes como ilustram os seguintes exemplos

Uma aluna pergunta:

---

<sup>51</sup> Anexo 3

A (Aluna)—“Stôr”, é possível fazer uma escala de planos de um objeto?

D (Docente)—Sim, mas não todos os planos, os planos serão o muito geral, o geral e o plano de pormenor, ou detalhe.

A —E uma escala de planos de animais, é possível?

D —Sim, mas, dependendo do caso, terá mais a ver com a tua sensibilidade e em como queres captar o animal. Depende se é um réptil, um quadrúpede, um insecto...

Estas dúvidas foram, depois, relatadas a todos os alunos em sala de aula.

Enquanto os alunos iam fazendo as escalas de planos, iam também questionando o mestrando sobre se as fotografias estavam a “ficar bem”. Como é habitual na disciplina, a resposta nunca era direta. Os alunos traziam com eles as fichas de trabalho para realizar o exercício com um maior conforto. Nesse sentido a resposta passava mais por uma pergunta, “o que é que tu achas?”, seguida de, “Porquê?”. O objetivo era sempre desenvolver a autonomia do aluno, sendo ele mesmo a fazer as suas inferências.

Durante a captação de imagens foram sendo apontados os resultados positivos que iam sendo alcançados, apesar de, em alguns casos, se verificar também, alguns erros relativamente aos planos muito gerais, gerais e gerais médios. Alguns dos alunos corrigiram as fotografias logo no momento, e outros refizeram o enquadramento digitalmente. Fez-se sempre referência, como durante todo o ano lectivo, ao facto de ser vantajoso despender do tempo necessário a olhar pelo “*viewfinder*”, visor da máquina, e fazer a fotografia de forma a necessitar da menor pós-produção possível.

Este exercício decorreu como era esperado inicialmente, foi feito em pouco tempo e, de uma forma geral, não houve erros passíveis de criar a necessidade de desenvolver partes do exercício novamente.

## **2.a parte da aula (11.45)**

Nesta aula a matéria foi apresentada de uma forma um pouco diferente, questionando os alunos sobre o que seria o centro de interesse. Estabeleceu-se uma comunicação

multilateral sobre o tema. Obtiveram-se respostas, dotadas de um simpático sarcasmo “... é o que se quer fotografar”, disseram franzindo a testa, ou ainda “... a pessoa a quem se quer dar destaque!” Perguntas às quais se retorquiui “pessoas? “, mas a resposta foi rápida, “...pessoas ou coisas!”

Voltou-se a dar destaque ao motivo principal da fotografia, debatendo-se de que forma é que era possível fazê-lo. O papel principal foi então dado aos alunos. Falou-se na profundidade de campo, no plano de focagem, “não pôr as coisas no meio” e enquadramento. Nesse momento introduziu-se na conversa, por meio de uma apresentação em computador, a regra dos terços.

Foi dito que, em muitas fotografias, talvez de uma forma intuitiva, ou pelos apelos constantes dos professores, os alunos já aplicavam estilos de composição próprios, evitando o centro geométrico da fotografia. Evidenciou-se que desta forma era possível dar um maior destaque ao centro visual, centro de interesse, em contraponto ao centro geométrico da fotografia.

Voltando a questionar os alunos:

D —E se eu vos disser que há algumas regras que vocês devem conhecer e, depois disso, as ultrapassar?

Ao que os alunos responderam:

A —Aquilo de evitar o centro geométrico?

D —Sim, e não só...

Passou-se novamente à apresentação, em computador, estando os alunos atentos ao que estava a ser tratado. Depois de ser apresentado um esquema referente à regra dos terços, os alunos foram, mais uma vez, questionados:

D —Para que é que acham que estas linhas verticais servem?

Seguiu-se um silêncio momentâneo, quebrado por:

A —Dividir a imagem em três?

Fez-se referência ao facto de que as máquinas fotográficas reflexas com *live view*, as compactas, os telemóveis e as câmaras de vídeo compactas, normalmente apresentam a opção de colocar esta mesma grelha visível para captar imagem. Seguiu-se o seguinte diálogo:

A —Servem para organizar a imagem...

D —Como?

A —Em três?

D —Em quê?

A —Em terços? (Alguns alunos já tinham lido sobre o assunto, ou pelo menos visto os esquemas, em bibliografia que os professores têm na sala de aulas à disposição das turmas.)

D —Mas como?

A —Assim... (A aluna responde recriando, gestualmente, duas linhas paralelas verticais e outras duas horizontais.)

D —Sim, três terços verticais e três terços horizontais. Quando elas se cruzam o que é que formam?

A —Uma intersecção...

D —Uma intersecção dá-se quando um plano atravessa outro, uma linha passa por um plano...

(Enquanto já alguém tinha referido o ponto.)

D —Se as linhas servem para organizar as imagens, os pontos servem para quê?

A —Para o mesmo?

D —As linhas e os pontos têm nomes específicos. Quais são?

Houve um silêncio momentâneo.

A —Linhas e pontos dos terços...

—Linhas e pontos de organização...

D —E se eu disser que essas linhas e que esses pontos dirigem a nossa atenção? Mais, que é para esses pontos, linhas e áreas que o olhar do observador (o nosso olhar) é orientado?

Entretanto apresentam-se duas imagens que ilustram a aplicação da lei dos terços. Pediu-se aos alunos que olhassem fixamente para uma das imagens e depois fechassem os olhos para, logo de seguida, os abrirem.

D —O que é que viram primeiro?

Referiram sempre o centro de interesse.

D —Se vêm sempre o centro de interesse é porque este está num ponto...?

A — De interesse...

D —Sim, mas chamam-se pontos fortes. Os pontos 1, 2, 3 e 4 são pontos fortes.

E as linhas, como se chamam?

A — Linhas fortes! (Demonstrando, mais uma vez algum sarcasmo na resposta e existindo um gargalhar salutar)

D —Linhas de força! (O que tornou o riso generalizado à turma)

As linhas ab, cd, ef, gh, são linhas de força. Há dúvidas até agora?

Depois, com alguma dramatização, como era recorrente em algumas aulas, de forma efusiva, num esquema desenhado no quadro, fazendo os gestos com as mãos, disse:

D —Linhas de força! Pontos fortes!

Seguida da pergunta recorrente dos professores:

D —Alguém tem dúvidas? Todos perceberam?

Havia dúvidas, portanto, o mestrando passou a desenhar sobre o esquema já existente no quadro. Realçou-se a ideia com exemplos evidentes, tal como colocar a linha do horizonte da linha de força horizontal superior e um barco num dos pontos fortes inferiores. Para além disso exploraram-se outras opções de composição, como ocupar áreas, terços, linhas, pontos.

Com estes esquemas introduziu-se ainda a noção de equilíbrio e desequilíbrio, que se pode verificar nestas regras de composição.

Em seguida, foram analisadas fotografias que constavam na apresentação, de autores consagrados, onde se destacava o centro de interesse da imagem, linhas de força e pontos fortes, primeiro pelos alunos, depois pelo mestrando. Esta organização tinha como objectivo fomentar a participação activa dos alunos em diálogos que se pretendiam multilaterais. Ao mestrando cabia complementar e/ou corrigir as intervenções dos alunos, quer em termos formais e de composição, quer em termos mais técnicos inerentes à fotografia.

Cada imagem era apresentada em dois momentos, primeiro somente a imagem, depois apresentando, em esquemas simples, as linhas de força e pontos fortes. Foram escolhidas imagens que não fossem exemplos cabais do assunto em questão para que a discussão fosse mais estimulante. Segundo o mestrando os alunos entenderam o centro de interesse da imagem e as linhas de força, no entanto, apenas aquando da aplicação prática destes conceitos se pôde aferir até que ponto foram ou não apreendidos.

Na sequência da apresentação seguiu-se o ponto seguinte do plano de aula: a fotografia de composição simétrica. Mesmo antes do mestrando continuar a apresentação, fez-se referência ao facto de, durante a execução da escala de planos (que tinha acontecido anteriormente), os alunos, para os planos gerais, usarem a fotografia central, para os planos de maior proximidade, a regra dos terços, e para os planos caracterizantes das personagens voltarem a usar a fotografia central.

De seguida falou-se da utilização da fotografia central, ou simétrica. Chamou-se à atenção de que esta ocorria frequentemente na fotografia de retrato, nos planos

aproximados, nos planos de detalhe e também constitui a principal característica de alguns autores de fotografia artística. Os alunos pesquisaram, no momento e aleatoriamente, quer na internet quer em livros e revistas, alguns autores.

Posto isto, seguiu-se a apresentação do documento<sup>52</sup>, com pouca intervenção por parte dos alunos, que pareciam bastante esclarecidos sobre o assunto. Foram visualizadas fotografias exemplificativas do ponto de fuga central, como linhas paralelas da estrada que convergem no “infinito”, fotografia de arquitectura, de retrato e objetos. Também houve espaço para fotografias que suscitassem a dúvida, mais uma vez, de modo a tentar estimular o debate.

Os alunos, já nas aulas da tarde, passaram então à fase dos exercícios<sup>53</sup> (onde se deu novamente destaque ao preenchimento da ficha de autorregulação), sendo habitual o facto de pedirem ao mestrando, e vice-versa, que visualizasse as fotografias de modo a poderem ter um retorno qualitativo e crítico sobre o trabalho que desenvolviam. Sentia-se insegurança por parte de alguns alunos. Pensa-se em dois fatores, em primeiro lugar a regra dos terços surge como uma novidade que provoca inquietação e, conseqüentemente, os alunos procurarem mais um retorno do mestrando.

Foi entregue, como apoio ao exercício (e exercícios seguintes), um caderno de registos<sup>54</sup> intitulado *Diário de Bordo*. Este caderno tinha por objetivo o registo de linhas de força, pontos fortes, áreas e esquemas, para além de outras informações técnicas inerentes às fotografias que iam captando. Constatou-se que esta estratégia não valorizou o trabalho dos alunos na medida em que o tornava menos fluido, criando uma quebra no processo e, de certa forma, acrescentando alguma ansiedade pela total novidade<sup>55</sup>.

Alguns alunos concluíram os exercícios mais rapidamente, preparando imediatamente as suas apresentações. Estas foram revistas e comentadas pelos colegas e pelo

---

<sup>52</sup> ver Anexo 3

<sup>53</sup> Anexo 3

<sup>54</sup> Ver Anexo 7

<sup>55</sup> Houve a vontade de implementar este *Diário de Bordo* no início do ano letivo, tal não aconteceu. A introdução deste material não se traduziu num benefício às práticas dos alunos, portanto optou-se por abandonar esta estratégia para os exercícios que se seguiram.

mestrando. Outros alunos não tiveram tempo para terminar, naquele dia, as suas fotografias e/ou apresentações. Para isto muito contribuiu o facto de haver falta de recursos e também a gestão de tempos passados no *stand* de fotografia.

### 3.a feira: Visita de estudo ao BES Photo 2011e ao World Press Photo

#### Sumário

Visita de estudo à exposição ao BES PHOTO e ao “World Press Photo”. Análise da composição de cinco fotografias da exposição.

A “excursão” saiu da escola às 9 horas e abandonou o último local de exposição às 17 horas e 15 minutos.

A visita de estudo foi organizada por professores de Português, Educação Visual e Fotografia. Esta foi desenvolvida para uma turma do 8º ano, a turma de CEF de Fotografia, a turma do 10º ano de Fotografia e para o 10º ano de Multimédia.

A parte da manhã da visita incluía a visita ao Diário de Notícias, onde houve uma apresentação feita por uma responsável dos serviços educativos (RSE). A apresentação falou sobre o edifício de Porfírio Pardal Monteiro e sobre o Estado Novo, seguidamente falou-se do átrio, dando especial relevo aos frescos de Almada Negreiros. Depois, houve lugar, no auditório, a uma apresentação em vídeo sobre a história do jornal. Posto isto, a RSE explicou a estrutura de uma capa de jornal e como se construía a notícia. Para terminar, os alunos construíram as suas primeiras páginas, de acordo com as indicações dadas anteriormente, sendo para o efeito apoiados por membros dos serviços educativos do jornal.

Depois do momento lúdico e criativo, o grupo deslocou-se para Belém onde almoçou e foi posteriormente para o *BES Photo 2011*.

No átrio do CCB foi entregue aos alunos do CEF uma ficha de trabalho em que deveriam analisar quatro obras segundo alguns critérios<sup>56</sup>, essa ficha foi analisada em conjunto com os alunos. Foi referido que preenchessem a ficha quando tivessem tempo e não durante as explicações do guia, e que podiam concluir as fichas depois da visita terminar.

No CCB, o grupo de alunos foi dividido por duas actividades. A turma do 8º ano desenvolveu, acompanhada por um professor de Educação Visual e pela guia (Escultora), uma atividade, junto da Coleção Berardo com o nome “Diário Visual”. Os alunos de Fotografia e Multimédia visitaram o “BES Photo 2011”, acompanhados de um guia que se apresentou como artista plástico e professor de Fotografia na Escola Alves Redol (escola de Vila Franca de Xira, Conselho onde se insere Vialonga), sendo esse um bom ponto de partida para a “conversa” que se seguiu.

Durante o percurso expositivo os alunos foram questionados. Questões que estavam ligadas à técnica, à estética, ao porquê das fotografias existirem naquela forma. A grande generalidade dos alunos esteve presa ao guia, mas no momento em que este deslocava o grupo de uma sala para outra havia sempre quem quisesse, por empatia com uma ou outra fotografia, fazer logo o exercício proposto pelo mestrando.

O mestrando ficou razoavelmente satisfeito com o nível de respostas que iam surgindo às questões levantadas pelo guia. As mesmas eram reveladoras das competências dos alunos e da sua capacidade de transporem os conhecimentos e desejo de saberem mais. Tal era visível, tanto no pensar da fotografia como, por terem desenvolvido competências ao nível da composição visual há muito pouco tempo, quererem falar sobre elas. Aconteceu várias vezes os alunos questionarem o mestrando sobre os tipos de composição. As respostas foram sempre no âmbito de, “...estas fotografias podem ter uma composição claríssima, ou não...o que é que tu achas? Observa-as bem e preenche a tua ficha com esquemas, isso irá ajudar-te.” Pretendia-se que os alunos preenchessem as fichas de uma forma autónoma, o que se veio a constatar, na generalidade.

---

<sup>56</sup> Ver anexo 4

No CCB, os alunos tiveram dificuldade em descobrir as tabelas que identificavam as fotografias e os títulos das mesmas. Tal confirmava algumas assunções dos professores: os alunos não vão a exposições de uma forma regular e autónoma.

Os alunos expressaram junto do mestrando muitas opiniões sobre o que pensavam da exposição e das fotografias que viam. Expressaram opiniões ao nível do gosto, composição e técnica, considerando que a vencedora não seria a mais indicada. Eram opiniões, no entanto os alunos revelaram espírito crítico.

O guia, posteriormente, levou os alunos a uma rápida visita à exposição de Orla Barry e Rui Chafes. Pelo caminho os alunos demonstraram uma grande admiração, talvez pela magnitude, pela *Serie Inox*, de Jorge Molder, de 1999. A visita seguiu para o *World Press Photo 2011*.

Nessa exposição não houve lugar a visita guiada, os alunos, de forma autónoma, iam percorrendo a exposição e alguns ainda executando o exercício proposto. Em algumas ocasiões os alunos recorriam aos professores para tentar entender se algumas fotografias seriam reais ou manipuladas, o que suscitou alguns diálogos interessantes ao nível da técnica e da estética da fotografia documental e de reportagem, temas tratados noutras alturas do ano e em diversas disciplinas.

Os alunos responderam bem, ou muito bem, ao que lhes foi pedido nas fichas, muito embora, se limitassem a desenhar linhas de força e pontos fortes da fotografia e raramente desenhando esquematicamente o motivo principal da fotografia. Surgiram pontualmente alguns desenhos que conferiram maior exactidão ao que foi pedido e ao que se pretendia analisar nas fichas de trabalho. Pensa-se que não surgem mais desenhos pela falta de descontração na execução do desenho. Todavia, em aulas posteriores houve um aluno que referiu que através da ficha de trabalho - talvez por ser obrigado a fazer uma interpretação fotografias de forma autónoma - tinha entendido a regra dos terços.

## 4.a feira

### Sumário

Elementos visuais presentes na fotografia:

- Repetição;
- Padrão;
- Textura;
- Linhas;
- Perspectiva e escala;

Exercícios

8.15 – 13.15<sup>57</sup>

A aula decorreu durante três blocos de 90 minutos.

A aula começou, como é recorrente, referindo qual o assunto que iria ser trabalhado. Como não estavam todos os alunos ainda presentes na sala de aula, voltou-se a mostrar, de uma forma mais célere, a apresentação sobre o centro de interesse, regra dos terços e simetria. Desta forma sedimentaram as competências que se pretendiam desenvolver.

Aquando a presença de todos os alunos passou-se a uma apresentação, em *slideshow*, sem entregar, logo, as fichas aos alunos. O tema a tratar era “Os elementos visuais presentes na fotografia, determinantes na sua composição”<sup>58</sup>.

Como habitual, optou-se por gerar o diálogo sobre as imagens que eram apresentadas e analisadas, repetição, padrão, linhas horizontais, verticais... O objetivo era serem os alunos a dizerem o que cada elemento visual tratava, fazendo pontes com a matéria de Educação Visual, mesmo de Educação Visual e Tecnológica, desenvolvida nos anos anteriores, tal como acontecia em situações pontuais durante o ano lectivo.

Mais uma vez optou-se por, em certas ocasiões, colocar uma imagem ambígua em relação ao tema tratado para que houvesse mais comunicação aberta em espaço de

---

<sup>57</sup> Conforme o plano de aula, Anexo 2

<sup>58</sup> Anexo 6

sala de aula. Considera-se, como sempre, que a participação activa dos alunos será da máxima importância, ter sempre uma comunicação sagaz entre os alunos é um fator de motivação.

Houve sempre alusão ao facto de que uma fotografia raramente é constituída por apenas um elemento de composição (dos que se estavam a tratar) mas sim por vários, dando explicações sobre o mesmo apoiado por fotografias presentes no trabalho e em bibliografia presente na sala de aula.

Depois de haver diálogos efusivos sobre as imagens surgiram muitas perguntas e as respostas apareciam de aluno para aluno, com a moderação do mestrando e apoio do professor cooperante. Foram dadas as fichas de trabalho com a matéria e pequenas sínteses para cada um dos elementos de composição expostos na apresentação. A ficha<sup>59</sup>, lançava um novo exercício e continha uma ficha de autorregulação, como já se tornava habitual.

Como sempre aconteceu durante o ano lectivo, durante a execução do exercício foi recorrente os alunos procurarem uma avaliação qualitativa instantânea do professor, perguntando se as fotografias respondiam a um determinado tema referido na apresentação. Mais uma vez, as respostas habituais eram: *“achas que sim? Porquê?”* Para ajudar o aluno a reflectir e a deduzir conhecimento, devolvendo-lhe assim sentimento de capacidade e autonomia no processo de aprendizagem. Depois da resposta era também normal o mestrando fazer perguntas do género: *“Só responde a esse elemento de composição? Que mais vêes?”*, procurando expandir a reflexão sobre a matéria.

Sentiu-se que os alunos estavam, na generalidade, bastante interessados em dar resposta ao exercício, realizando boas fotografias para o efeito.

---

<sup>59</sup> Anexo 5

## 5.ª feira

### Sumário

Síntese do trabalho realizado, visualização conjunta de todos os trabalhos referentes à unidade.

10.05 - 12.30 e 13.15 - 16.40<sup>60</sup>

As aulas decorreram, no período da manhã durante um bloco de 90 minutos e um tempo de 45. Durante o período da tarde as aulas decorreram durante dois blocos de 90 minutos.

Optou-se por replanificar a aula, era véspera de os alunos entrarem em estágio. Não fazia sentido desenvolver outros conteúdos sem que os alunos tivessem os seus exercícios bem executados. Era ainda mais importante que apresentassem os seus trabalhos a toda a turma, para que assim pudessem ver e tomar consciência dos seus próprios exercícios e quão bem os desenvolveram. Nesse sentido a manhã foi passada a ultimar quer trabalhos fotográficos, quer apresentações.

Alguns alunos aproveitavam o tempo que tinham para fazer algum trabalho de pós-produção nas suas fotografias. Esse facto gerou alguma discussão sobre o que é razoável em termos de cor, luz, tonalidade, o que é aceitável na fotografia em geral. Era o confronto entre a fotografia de autor e o ideário jovem e das redes sociais. Alguns alunos costumam manipular as fotografias obtendo efeitos muito saturados, com cores muito vivas, ou mesmo para além disso.

Também houve espaço para uma aluna apresentar alguns desenhos na procura de uma crítica. A aluna denotou, apesar do nível de ensino, uma muito boa caracterização das pessoas que desenha a partir de fotografias. Recorreu porém aos mesmos “truques” que os jovens do nono ano fazem, nomeadamente ao nível do tratamento das sombras (embora fazendo traço entrecruzado a aluna não resiste a esbater a sombra com a ponta do dedo) e de contornos completos para além do visível. Foi uma

---

<sup>60</sup> Conforme o plano de aula, Anexo 2

conversa que fugiu ao campo de acção das aulas de Fotografia, mas denota uma preocupação em desenvolver competências mais alargadas no domínio visual.

Ainda durante a manhã aconteceu um “acidente”, infelizmente habitual, que tornou as apresentações da tarde mais pobres. Um cartão de memória deixou de funcionar, tendo algumas alunas que repetir, em tempo de aula, os trabalhos, no entanto não concluíram as suas apresentações. Ficou a promessa de fazer chegar o trabalho, fotografado durante aquele dia, por via de e-mail.

As apresentações dos trabalhos correram com normalidade e com uma surpresa agradável. Os alunos quiseram, desde o início, fazer uma descrição das fotografias que realizaram, falando em todos os elementos estudados durante estas aulas e mesmo durante o ano lectivo.

Depois de todos terem visualizado e comentado os trabalhos uns dos outros, preencheu-se novamente uma grelha de autorregulação que pretendia que o aluno fizesse referência a todos os momentos de trabalho de realizados até à altura.

O exercício que se pretendia lançar na primeira aula desta subunidade, *Dez tomadas de vista de um fotógrafo*<sup>61</sup>, foi apresentado apenas nesta aula.

Esta aula decorreu de uma forma muito mais “natural” do que as restantes, os alunos tiveram tempo para completar as fotografias em falta, fazer as suas apresentações e participar nas exposições dos colegas. Nas outras aulas decidiu-se não interromper o ritmo de trabalho para lançar o exercício em questão. Mais, se os alunos fizerem os exercícios fora da sala de aulas, como era pretendido à partida, mostram o seu interesse no estudo de autores de fotografia. Houve quem, nos seus tempos livres dentro da sala, depois de exposto o exercício, tivesse feito alguns dos estudos pretendidos.

Depois de todos os assuntos que se pretendiam tratar nas aulas estarem resolvidos foi feita uma entrevista aos alunos. A questão era simples: “Não está aqui nenhum professor, não há aqui nenhuma pressão. Onde pretendem estar para o ano e a fazer o

---

<sup>61</sup> Anexo 6

quê?”<sup>62</sup> As respostas não deixaram de ser, de certo modo satisfatórias. Dos 14 alunos, 5 querem ficar na escola em Fotografia, 2 querem seguir fotografia na Escola António Arroio, 2 querem seguir audiovisuais em Lisboa e os restantes irão seguir áreas que pretendiam seguir à partida como hotelaria, cozinha e animação sociocultural.<sup>63</sup>

## Notas finais

Agora, partindo destes momentos explicativos, de (alguma) reflexão, traduzidos em relatórios de aulas, há um ponto de partida mais sólido para construir uma análise de estudo de caso que pretende ilustrar o trabalho de muitas horas e que resultaram em muitas fotografias mas, mais importante, no desenvolver de muitas competências inerentes à composição e não só, autonomia, autorregulação, autodeterminação.

A composição é, sem dúvida, para o mestrando, pelo menos durante os primeiros momentos de fotógrafos de tão tenra idade, o essencial. Numa fase inicial, só pela análise das aulas e de resultados, pensa-se que os resultados vão de encontro às esperas que se depositavam nos alunos, todavia apenas com um estudo mais aprofundado se irão tirar elações conclusivas sobre os momentos de formação e atividades que foram acontecendo e que acabaram por ter repercussões em momentos específicos, quer seja na Prova de Aptidão Final, quer seja no decorrer do percurso escolar dos alunos que eventualmente sigam a área da imagem.

---

<sup>62</sup> Esta pergunta pretende relacionar o início do ano com o final do mesmo. Aquando a entrevista do início do ano apenas um aluno tinha a certeza que queria seguir fotografia e uma aluna gostava de artes em geral. Os outros tinham ideias “indistintas” ou que os levavam para áreas completamente diferentes.

<sup>63</sup> As conclusões destas entrevistas estarão presentes no Anexo 8

## **Anexo 2 – Planificação das aulas**