



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada**

**Utilização de Fontes e Tecnologias Alternativas no  
Ensino de Artes Visuais**

**José Gonçalo Lourenço Afonso**

Orientação: Professora Doutora Judit Vidiella

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

Relatório de estágio

Évora, 2015



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

## **Relatório da Prática de Ensino Supervisionada**

Utilização de Fontes e Tecnologias Alternativas no Ensino de Artes Visuais

**José Gonçalo Lourenço Afonso**

Orientação: Professora Doutora Judit Vidiella

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

Relatório de estágio

Évora, 2015



*“Se tratares um indivíduo como ele é, continuará a ser como é. Mas se o tratares como ele deveria e poderia ser, ele tornar-se-á no que deveria e poderia ser.”*

Johann Wolfgang von Goethe



## RESUMO

### Utilização de Fontes e Tecnologias Alternativas no Ensino de Artes Visuais

Apesar da criação e utilização de novos modelos de ensino de artes visuais, continuamos a repetir rotinas e rituais sem ter em conta as motivações dos alunos, não só a nível de métodos como também de materiais. Apesar da evolução contínua da cultura, tendemos a ignorar as tendências visuais contemporâneas, do mundo da arte e fora dele. Utilizar as bases visuais dos alunos para criar uma atitude crítica em relação à imagem contribui para uma atitude mais social e responsável.

Trabalhar estes recursos pode trazer vantagens aos alunos, especialmente ao nível do interesse e da participação, uma vez que é mais fácil ir de encontro a áreas de interesse individuais e coletivas da turma. Podemos, desta forma, partir para estratégias mais interessantes, como *Flip Learning*, e que nos permitam maior capacidade de resposta às dificuldades dos alunos e maior interação dos mesmos no seu processo ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** educação, artes visuais, tecnologia, *media*, literacia visual, cultura visual, *flip learning*, ensino, prática de ensino supervisionada

## ABSTRACT

### Using Alternative Sources and Technologies in Visual Arts Education

Despite the creation and use of new models when teaching the visual arts, we keep on repeating routines and rituals regarding methods and materials without considering students' motivations. Disregarding the continuous evolution of our culture, we tend to ignore contemporary visual tendencies, from the world of art and from outside of it. Utilizing the students' own visual bases to create a critical attitude regarding images contributes to a more responsible and social oriented attitude.

Working upon these resources may bring advantages to the students; specifically regarding interest and participation, since it is easier to meet the class's individual and shared interests. Like so, we may start from more interesting strategies, like Flip Learning, which allow us more capacity to answer the students' difficulties and more interaction with them during their learning process.

**Key Words:** education, visual arts, technology, media, visual literacy, visual culture, *flip learning*, teaching, supervised teaching practice



## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, por serem um exemplo do que é ser professor, tanto na profissão como fora dela, e por me apoiarem incondicionalmente nesta jornada. Sem eles não teria chegado até aqui.

À minha irmã, ao meu cunhado e à minha sobrinha por me receberem e por fornecerem os sorrisos e as condições ideais para a finalização desta etapa.

Aos professores da Universidade de Évora, pelo acompanhamento ao longo da licenciatura e do mestrado, em especial à professora Judit Vidiella, por ser a minha orientadora, e ao professor José Ramos, sem o qual teria sido possível a entrega deste relatório.

Aos professores Domingos Isabelinho e Luís Silva pela orientação durante a prática de ensino supervisionada.

Aos meus colegas Ana Almeida, Helena Merlin, Joana Botelho, Joaquim Correia e Susana Tereso, bem como aos restantes colegas de mestrado das áreas de espanhol, matemática e educação física, pela ajuda e pela disponibilização de informações importantes.

Aos colegas e amigos Eduardo Mendes, Francisca Sampaio, João Cristo, Melanie Guerreiro e Tony Fialho por, de uma forma ou de outra, terem sido instrumentais para diversos projetos universitários durante os cinco anos que frequentei o ensino superior, que culminaram neste momento.

À Cristiana Cardoso e ao Filipe Rodrigues por terem disponibilizado imagens presentes nas suas redes sociais para inclusão neste relatório.

Finalmente, a todos os professores que me acompanharam durante a todo o meu percurso escolar, uma vez que tudo isto não seria impossível sem essa classe trabalhadora à qual me orgulho de vir a fazer parte.

# ÍNDICE GERAL

Resumo .....	vii
Abstract .....	viii
Agradecimentos .....	ix
Índice Geral .....	x
Índice de Anexos .....	xi
Índice de Figuras .....	xi
Glossário .....	xiii
Introdução .....	xiv

## PARTE I

1 – Posicionamento Docente .....	1
----------------------------------	---

## PARTE II

2 – Fontes e Tecnologias Alternativas no Ensino de Artes Visuais .....	4
2.1 – Desmistificando a Tecnologia: <i>High-Tech</i> e <i>Low-Tech</i> .....	4
2.2 – Tecnologias de Informação e Comunicação .....	10
2.3 – O Jovem e o Aluno – Produção de Imagens e Identidade .....	13
2.4 – A Cultura dos Media .....	16
2.5 – <i>Culture Jamming</i> e Propagandismo .....	19
2.6 – Literacia Visual .....	24
2.7 – <i>Flip Learning</i> .....	27
2.8 – Reflexões Finais .....	28

## PARTE III

3 – Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada .....	30
3.1 – Caracterização da Educação Artística .....	30
3.2 – Observação .....	33
3.2.1 – Observação na Escola Secundária Rainha Santa Isabel .....	33
3.2.2 – Observação na Escola Básica 2,3/Secundário Cunha Rivara .....	42
3.3 – Preparação e Condução das Aulas .....	48
3.3.1 – Geometria Descritiva na Escola Secundária Rainha Santa Isabel .....	49
3.3.2 – Educação Visual na Escola Básica 2,3/Secundário Cunha Rivara .....	52
3.4 – Participação na Escola e Relação com a Comunidade .....	55
3.5 – Crescimento Profissional .....	60

## PARTE IV

4 – Considerações Finais .....	61
--------------------------------	----

Referências Bibliográficas .....	63
Webgrafia .....	66
Anexos .....	70

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Planificação da Primeira Aula – Estremoz .....	71
Anexo 2 – Planificação da Segunda Aula – Estremoz .....	73
Anexo 3 – Planificação da Sequência de Aulas – Arraiolos .....	75
Anexo 4 – Guião da Atividade 1 – Arraiolos .....	77
Anexo 5 – Guião da Atividade 2 – Arraiolos .....	79

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Apple Store em Hang Zhou, China .....	4
Figura 2 - The New Yorker, 2 de Novembro de 2009: close-up de capa.....	5
Figura 3 - Low Tech.....	6
Figura 4 - iPads na Educação .....	7
Figura 5 - Alunos a Utilizar Smartphones na Sala de Aula.....	8
Figura 6 - Tecnologias de Informação e Comunicação.....	11
Figura 7 – Ensino à Distância .....	12
Figura 8 - Difusão de Fotos em Redes Sociais .....	14
Figura 9 – Jovens e Narrativas Visuais .....	14
Figura 10 - Autoretrato Com Joystick – Paródia do Meme “Gamer Gurlz” .....	15
Figura 11 - Identidade Através da Imagem.....	15
Figura 12 - Filme Como Objeto de Estudo .....	17
Figura 13 - Kilroy Was Here - Memorial da Segunda Guerra Mundial em Washongton.....	17
Figura 14 - Arte e Publicidade .....	18
Figura 15 - Absolute End .....	20
Figura 16 - The Bubble Project.....	21
Figura 17 – iAddict .....	22
Figura 18 - BYAAAAAAH! .....	22
Figura 19 – Internet Memes Como Ativismo.....	23
Figura 20 - Professor Marcelo Rebelo de Sousa Durante Jornal das 8 .....	24
Figura 21 - Ebony & Ivory.....	26
Figura 22 - Flipped Learning .....	27
Figura 23 - Roda das cores.....	32
Figura 24 - Pormenor do Edifício.....	33
Figura 25 - Entrada da ESRSI .....	33
Figura 26 - Entrada (Interior) .....	33
Figura 27 - Campo de Jogos .....	34

Figura 28 - Pormenor de Espaço Exterior .....	34
Figura 29 - Trabalho de Alunos .....	34
Figura 30 - Refeitório/Espaço de Convívio .....	35
Figura 31 - Pormenor de Trabalho de Alunos Exposto no Refeitório .....	35
Figura 32 - Sala Onde Decorreu o Estágio (perspetiva do professor) .....	36
Figura 33 - Sala Onde Decorreu o Estágio (perspetiva do aluno) .....	36
Figura 34 - Alunos Na Biblioteca .....	38
Figura 35 - Instalações da Rádio Escolar .....	39
Figura 37 - Castelo de Arraiolos, Visto a Partir do Pátio .....	42
Figura 36 - Vista Aérea do Edifício da EBCR .....	42
Figura 38 - Entrada (interior).....	43
Figura 39 - Entrada da Biblioteca .....	43
Figura 40 - Exterior do Edifício .....	43
Figura 42 - Pátio .....	44
Figura 41 - Refeitório.....	44
Figura 44 - Armário Utilizado Para Arrumos .....	45
Figura 43 - Sala Onde Decorreu o Estágio (vista geral) .....	45
Figura 45 - Sala Onde Decorreu o Estágio (perspetiva dos alunos) .....	46
Figura 46 - Decurso das Aulas em Estremoz (1).....	50
Figura 47 - Decurso das Aulas em Estremoz (2).....	50
Figura 48 - Decurso das Aulas em Arraiolos, Primeiro Dia (1) .....	52
Figura 49 - Decurso das Aulas em Arraiolos, Primeiro Dia (2) .....	53
Figura 50 - Decurso das Aulas em Arraiolos, Segundo Dia.....	54
Figura 51 - Proposta de Cartaz Para Concurso Problematizando // Proposta de Cartaz Escolhida para Divulgação // Diploma de Participação.....	56
Figura 52 . Proposta Para Plano Anual de Atividades .....	56
Figura 54 - Alunos a Preparar a Exposição (1).....	57
Figura 53 - Alunos a Preparar a Exposição (2).....	57
Figura 55 - Alunos a Preparar a Exposição (3).....	58
Figura 56 - Materiais Elaborados Pelos Alunos Para a Exposição .....	58
Figura 57 - Exemplo de Página (1).....	59
Figura 58 - Exemplo de Página (1).....	59
Figura 59 - Capa do Livro Ilustrado Pelas Minhas Colegas e Por Mim .....	59

## GLOSSÁRIO

*High-tech*: “Alta tecnologia”. Também conhecida como tecnologia de ponta. Para efeitos de divisão clara, neste relatório assumem-se como *high-tech* todas as tecnologias digitais (ex: computadores, vídeo, plataformas multimédia).

*Low-tech*: “Baixa tecnologia”. Tecnologias que utilizam elementos não tão modernos como as tecnologias de ponta. Para efeitos de divisão clara, neste relatório assumem-se como *low-tech* todas as ferramentas que não são digitais (ex: lápis, papel, quadro negro).

*Poesia Visual*: Um género de poesia que assume como sua principal preocupação a forma, sobrepondo-a ao conteúdo. Os elementos textuais e/ou imagéticos são distribuídos de forma a que o visual tome o papel central da obra. Ao contrário da poesia “não visual”, não depende de escrita, apesar de não a excluir.

*Tecnologia*: Produto da ciência e/ou engenharia, que se traduz em instrumentos ou técnicas para a resolução de problemas e auxílio em processos e ações humanas. Inclui desde as mais rudimentares/clássicas (ex: roda, fogo, papel, escrita) às mais avançadas (ex: *smartphones*, realidade virtual, armazenamento digital).

*TIC*: Tecnologias de Informação e Comunicação.

## INTRODUÇÃO

O presente relatório vem subordinado à unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), parte integrante do mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário. Visa realizar uma reflexão crítica sobre a prática, assim como desenvolver o tema de investigação: materiais alternativos enquanto objetos de ensino na área de artes visuais, com maior incidência sobre correntes relacionadas com a tecnologia.

Por outras palavras, o relatório passa pela descrição das atividades realizadas durante a prática de ensino supervisionada e contém também um complemento teórico de carácter investigativo. Neste complemento, abordarei a possibilidade de integração de objetos ou fontes atuais e menos explorados no ensino de artes visuais a nível do ensino básico e secundário no currículo, como por exemplo cinema, jogos de vídeo ou ilustração digital e, deste modo, debruçar-me sobre a literacia visual (Duncum, 2004; Stafford, 2010).

Integrar outros *media* no ensino é um tema de investigação recorrente. Contudo, não se pretende aqui extrapolar sobre o ensino da tecnologia em si (seja no geral ou um *medium* independente), mas sim sobre o ensino com recurso a elementos externos, interlaçando-os com o currículo pré-estabelecido. Esta área de estudo estará, sem dúvida, ligada a dois pontos muito importantes. O primeiro será a existência, ou não, de recursos tecnológicos nas escolas e a forma como estes são utilizados por alunos e professores, evidenciando a relevância do tema como sendo uma abordagem diferente, mais individual do ponto de vista da relação docente/turma. Uma das principais críticas que se faz sobre a inserção de novas tecnologias na prática de ensino é a falta de preparação do corpo docente, ideia que vem aliada à inclusão transversal nos currículos escolares de alusões a recursos tecnológicos mas, salvo raras exceções, não serem descritos métodos ou técnicas (Cruz e Costa, 2009). Com este ponto, validamos a relevância de uma abordagem mais focada no contexto individual e coletivo, que permita uma maior independência sobre os materiais sobre os quais se trabalha.

Claro que esta maior manobrabilidade está intimamente ligada ao facto de este relatório estar centrado no âmbito do ensino das artes visuais. Apesar de os princípios

fundamentais do tema de investigação serem transponíveis para muitas (senão todas) as áreas, ao abraçarmos disciplinas de índole mais prática como Desenho, Educação Visual ou Oficina de Artes como espaços de experimentação, podemos repensar e expandir as competências a adquirir para lá do que chamaríamos de estritamente académicas. Aqui entramos no segundo ponto que considero importante para esta investigação: literacia visual.

É esperado que o aluno de artes visuais seja um produtor de imagens e conteúdos. O currículo escolar, especificamente a disciplina de História e Cultura das Artes, preocupa-se com que o aluno se torne visualmente literado na arte entre os primórdios da humanidade até ao século XX. Contudo, como produtores de imagens, os alunos devem também adquirir outro tipo de conhecimentos. Ao introduzir bases de trabalho e exemplos atuais, transmitimos aos alunos uma preparação imprescindível para ler e interpretar os estímulos que recebem constantemente do mundo à sua volta. Como confirma Stafford (2010), tanto as crianças como os adultos passam crescentes quantidades de tempo expostos a diferentes *media* como revistas, televisão ou jogos de vídeo, e a melhor forma de aprender a interpretar estes estímulos é, tal como se de um livro se tratasse, serem ensinados a ler a linguagem visual dos mesmos. Este ensino pode ser feito por qualquer educador (Sardelich, 2006).

## PARTE I

### 1 – Posicionamento Docente

É importante dizer, desde início, que a minha motivação para a profissão de docente é a prestação de um serviço à comunidade através da orientação e passagem de conhecimentos e ideias para as gerações vindouras. É, portanto, natural que a minha primeira preocupação em todos os campos do meu posicionamento docente seja os alunos. Acredito que as ações do professor devem responder perante os alunos e encontrar na sua razão de ser o melhor para os mesmos. Não quer isto dizer que nos possamos entregar a facilitismos, benesses ou permissividade, mas sim que deve ter-se em conta os melhores interesses a nível de preparação, aprendizagem e crescimento pessoal do aluno e da turma.

Dito isto, cada aluno é diferente e tem diferentes interesses e necessidades, que podem ser tidas em conta durante o processo de ensino-aprendizagem. As disciplinas cobertas pelo corpo docente abrangido no grupo disciplinar de Artes Visuais são diversas, mas todas exigem um elevado grau de criatividade, com a possível exceção de Geometria Descritiva, que se encontra no campo das ciências exatas, e da História de Arte, que é um campo de estudos específico. Espera-se, então, que os alunos se tornem criativos (não confundir com artistas), se é que não o são já. Mas esta criatividade tão associada às disciplinas de expressão visual não vem do nada: tudo tem um precedente ou um motivo, quer o conheçamos ou não. Cada aluno tem uma cultura visual que, idealmente, deve ser trabalhada e expandida. Isto é importante por vários motivos.

Ao ter em conta as áreas de interesse dos alunos, podemos ir de encontro a elas ou construir pontes para que explorem fora da sua zona de conforto, consoante necessário. Se uma turma estiver muito interessada em banda desenhada, por exemplo, este pode ser um ponto de partida para tratar conceitos como a organização espacial, construção de personagens, planos de representação, etc. O mesmo serve para a ilustração, cinefilia, tatuagem ou qualquer outro tema. Utilizar os referentes certos pode ser a diferença entre recuperar (ou manter) e alienar um aluno. Ao mesmo tempo, pode servir para ensinar e treinar literacias visuais, o que contribui para que os alunos se tornem leitores e produtores de imagens capazes e responsáveis e introduzir temas mais sérios e atuais nas aulas, como a discriminação nas suas várias vertentes ou a importância dos *media*.



Outra forma de desenvolver e aprofundar conhecimentos que considero de suma importância é o *storytelling*. A capacidade de fundamentação dos alunos passa muito por aqui e pode facilmente ser desenvolvida se lhes pedirmos sempre o porquê daquilo que fazem, o que pode ser feito em trabalhos especificamente orientados para este fim, como a criação de narrativas visuais, mas também pode ser reforçado em todos os outros exercícios, simplesmente questionando o aluno ou pedindo-lhe que justifique o seu trabalho. Com o tempo, esta insistência deverá capacitar os alunos de uma maior e melhor reflexividade, autoconhecimento e hábitos de trabalho, incorporando estas questões nas primeiras fases do projeto, o que lhes traz também mais confiança nas suas capacidades. Mais uma vez, o círculo fecha-se pois, ao pensarem nas imagens criadas por si como narrativas, também desenvolvem a sua literacia visual e mais facilmente interpretam imagens alheias, aumentando também a sua cultura visual.

Como se pode constatar, todos estes conceitos estão interligados e dificilmente se fala de um sem se falar do outro, mas ainda se pode abordar mais a questão do método. Já expliquei como é para mim importante construir o conhecimento dos alunos devagar e assente nas bases que os próprios trazem para a sala de aula. Numa situação ideal, isto deve ir de encontro aos métodos do *flip learning*. Se o aluno tiver a liberdade de trazer algo dos seus interesses pessoais para a aula, o professor poderá agir na função de orientador, expandindo o conhecimento e orientando o aluno para que não se perca com informação inútil ou errada. Mas nem sempre isto é possível. É necessário ter em conta o contexto escolar de hoje, em que estudar não é um privilégio mas sim um dever. Regra geral, os alunos são incutidos pelos pais e professores, não por si próprios, de cumprir esse dever, sem que dele retirem as alegrias e conquistas inerentes à aprendizagem. Poderá não ser possível esperar dos alunos tal colaboração e empenho, razão pela qual as aulas devem ser aliciantes.

Baseando-me na minha experiência pessoal como aluno durante o ensino básico e secundário, os exercícios de projeto que me foram propostos partiam tanto de conceitos teóricos ligado à matéria lecionada como de situações práticas aplicáveis num contexto real. Ainda assim, todas as resoluções passavam por parâmetros muito lineares. Em retrospectiva, talvez não fosse tanto por exigência ou capricho dos docentes, mas por não abrirem caminhos alternativos como opções viáveis nunca me senti incentivado a basear o meu trabalho escolar na minha experiência e identidade. Creio que isto seja um erro.

Para além dos pontos mencionados, apresentar material mais próximo da experiência do dia-a-dia dos alunos também torna o processo ensino-aprendizagem mais cativante, especialmente se expande o conhecimento que o aluno tem sobre o tema. Por exemplo, a criação de um *storyboard* a partir de um filme de animação pode ser mais interessante do que criar movimento a partir de um modelo de madeira e atingir fins semelhantes. O fator “diversão” não deve ser subestimado e trabalhar sobre meios diferentes dos habituais gera um maior grau de excitação inicial e envolvimento da parte do aluno (Stafford, 2010) que pode ser canalizado pelo professor para um melhor aproveitamento escolar e pessoal.

Não querendo colocar o professor na posição de *entertainer*, cabe-lhe a si manter o interesse dos alunos, recorrendo aos meios necessários a cada turma. Por vezes isto quererá dizer “apresentar os grandes mestres da arte digital tridimensional dos dias de hoje”, outras vezes quererá dizer “explorar o *design* de engenhos rurais da tradição regional”. Quando for pertinente, é possível sair dos limites curriculares da disciplina e interligar outras. Isto não tem senão benefícios para a consolidação de conhecimentos.

Toda a tecnologia, dos objetos naturais à ficção científica pode ser explorada e representada. Cabe a nós orientar os alunos nesse processo e cabe aos alunos surpreenderem-nos a nós e a si próprios.

## PARTE II

### 2 – Fontes e Tecnologias Alternativas no Ensino de Artes Visuais

#### 2.1 – Desmistificando a Tecnologia: *High-Tech* e *Low-Tech*

Ao imaginarmos a escola do futuro, muitos de nós imaginarão um espaço limpo e livre de distrações mas altamente tecnófilo, semelhante a uma *Apple Store*, com arquitetura que desafia os limites da compreensão e onde cada aluno tem acesso a um dispositivo pessoal conectado por *wireless* a uma ligação de fibra ótica, que utiliza para reagir aos estímulos do professor, possivelmente o vencedor de um Prémio Nobel visto a partir de um monitor LED Ultra HD gigante, e para aceder a todas as bases de dados do mundo em meros segundos. No



Figura 1 - *Apple Store em Hang Zhou, China*

Imagem: *Apple Inc*

mínimo, a tendência global parece ser a de equipar os alunos com computadores portáteis e *tablets*, ao mesmo tempo que a sala de aula se torna a morada de quadros interativos entre uma panóplia de aparelhos de alta tecnologia. Vimos esta progressão tecnológica como inovação. Ainda assim, as escolas mais inovadoras ou com melhores resultados académicos não costumam ser as escolas melhor apetrechadas de tecnologia de ponta (Ripley, 2010). De facto, podemos tomar como exemplo as escolas finlandesas, onde os professores utilizam estratégias de ensino inovadoras sem recorrer a tecnologia de ponta, e cujos alunos atingiram os melhores resultados do mundo em 2011, mantendo-se nos primeiros lugares desde então (Emma, 2014).

Para o professor, ainda que os seus alunos tenham à sua disposição *smartphones*, *tablets*, computadores, câmaras de vídeo, quadros interativos e todo um conjunto de tecnologias hoje em dia banalizadas, continua a ter de preparar aulas, saber quais as atividades que melhor chegarão aos alunos ou como avaliar o conhecimento adquirido

(Cuban, 2010), o que vem com todo um conjunto de interrogações inerentes. Por vezes e mais difícil manter os alunos interessados e participativos num ambiente *high-tech*. Simplesmente pode não ser um ambiente novo para eles, a banalização dos dispositivos tecnológicos no quotidiano dos alunos retira a novidade e o fascínio que poderia cativar os alunos. Ou então pode ser um ambiente completamente estranho que dificilmente captará a atenção dos alunos por não lhes ser acessível fora do contexto escolar. Dificilmente uma turma será homogénea no que toca aos conhecimentos informáticos dos alunos. Enquanto alguns deles são incentivados pelos pais a experimentar e conhecer, outros vêm de famílias onde ter um computador pode não ser possível, mas a maior parte tem qualquer nível de limitações impostas pela família no seu uso de tecnologia, justificáveis ou não (Barth, 2011). Em contraste, o *low-tech* é mais acessível, em termos



Figura 2 - The New Yorker, 2 de Novembro de 2009:  
*close-up de capa*

Imagem: The New Yorker

Mas nem só a diferença de acessibilidade à tecnologia é um problema. Se assim fosse, ficaria resolvido pelos inúmeros programas de distribuição de aparelhos tecnológicos realizados em escolas por todo o mundo, o que não parece ser o caso. Segundo Emma (2014), num destes programas, em que o *Los Angeles Unified School District* distribuiu *iPads* por todos os seus alunos, surgiram problemas como instruções de utilização confusas e mal interpretadas, falhas de conexão à *internet* e alunos a visitar *websites* proibidos.

A utilização de recursos *low-tech* tem outros pontos positivos para além do custo. Barth (2011) defende que os alunos que iniciam um projeto com um conhecimento incompleto sobre os princípios científicos compreendem melhor ao criarem um exemplo prático e funcional, havendo benefícios a recolher tanto no sucesso como na tentativa

falhada. Ainda que o autor esteja a falar do caso específico da física, também na arte se podem aplicar os mesmos princípios. Para dar um exemplo concreto, poderíamos mostrar um diagrama sobre mistura de cores a um aluno e este poderia decorá-lo e saber que se juntar amarelo e vermelho obtém laranja. Poderíamos obter o mesmo efeito com um programa de desenho, incitando o aluno a utilizar um *color picker* em modo CMYK (ciano, magenta, amarelo e preto) para misturar cores e daria uma experiência mais interativa e com mais possibilidades de experimentação. Contudo, nada substitui a experiência de misturar tintas manualmente, uma vez que há um controlo manual que requer muito mais atenção nas quantidades, texturas e processos de mistura.

A interdição do *high-tech* também contribui para o uso de criatividade em sala de aula, uma vez que o aluno não pode cair na tentação da cópia de referentes externos a não ser através da memória, forçando o aluno a rever a sua cultura visual e encontrar soluções individuais. Mas isto não é completamente positivo. A falta de referentes tem de ser provocada intencionalmente pelo professor e com uma finalidade específica, uma vez que há o perigo de o aluno não possuir os conhecimentos necessários para dar resposta à tarefa. Não se deve pedir que o aluno construa um conhecimento cujas bases não lhe foram conferidas.

Deveríamos então abandonar a tecnologia, ou pelo menos a tecnologia designada como *high-tech*? É uma ideia impensável. O ensino não pode regredir para o que era há dez ou há vinte anos atrás. A tecnologia permite-nos experiências que não poderíamos ter de outra forma. Hoje em dia existem, por exemplo, os museus virtuais, permitindo que uma escola em Portugal visite o Louvre sem deslocar os alunos a França. Claramente fica aquém de visitar o museu fisicamente, mas nem todas as escolas e todos os alunos têm possibilidades de realizar a viagem.



Figura 3 - Low Tech

Imagem: Sara Nolan

Computadores permitem a produção de obras multicanal, ou seja, que combinam vários meios de transmissão, como som e imagem. Os alunos não ficam limitados à sua

destreza manual e podem improvisar formas de apresentação de qualidade de forma a exaltar o conteúdo e não a apresentação física (Barth, 2011).

Horn (*in* Lapowsky, 2014) afirma que o importante é pensar que problemas se pretendem resolver e que estratégias devem ser adotadas antes de pensar em introduzir



Figura 4 - iPads na Educação

Imagem: Apple Inc

tecnologias sa sala de aula. Num estudo conduzido por Ekanayake e Wishart (2014), foi pedido a um grupo de estudantes durante uma das aulas que utilizassem dispositivos móveis para fotografar químicos presentes nas suas casas. O professor separou as fotos por categorias em discussão com os alunos e preparou uma apresentação digital, sobre a qual os alunos realizaram trabalhos de casa que foram corrigidos para avaliação. Os alunos também criaram, durante a aula, apresentações de grupo em papel. O professor manifestou a intenção de utilizar imagens do quotidiano dos alunos uma vez que é mais fácil para estes fazerem a ligação de conceitos quando já conhecem as imagens. Primeiro foi identificada a intenção de que os alunos recolhessem imagens, e só depois se apresenta a solução de utilizar tecnologia para este fim. As respostas dos alunos foram bastante positivas e apontaram aspetos como a junção de imagem, som e texto, maior facilidade em compreender a lição e maior capacidade de resposta às perguntas do professor, uma vez que já haviam feito pesquisa quando recolheram os materiais para a aula. Ainda durante o mesmo estudo, o professor refere que, quando pedido para os alunos trazerem folhas para a aula, alguns alunos levavam ramos, danificando a planta. Ao ser-lhes pedido que fotografassem, demonstravam maior atenção ao detalhe, examinavam cuidadosamente cada folha e discutiam com os colegas do grupo.

Aqui se pode ver como o uso de *high-tech* favoreceu em muito a aprendizagem de uma turma. A tecnologia facilita o diálogo entre o quotidiano e o ambiente escolar dos alunos. Contudo, pretendo salientar a escolha do professor em pedir as apresentações dos alunos em suporte papel. Havia a opção de pedir aos alunos que as realizassem digitalmente. Mas isso poderia provocar situações em que alunos se sentissem alienados, uma vez que os computadores foram desenhados para serem utilizados por uma pessoa de cada vez, ou que os alunos não soubessem utilizar o programa adequado, o que faria com

que o professor perdesse tempo útil da aula para os orientar, sem que isso contribuisse para o tema original da aula. Outro ponto a ter em atenção é que as tecnologias trazem distrações inerentes que são alheias à aula. Sempre que haja este risco, o professor deve ter isso em atenção e focar o tempo de utilização no seu objetivo específico, para minimizar o risco de que o aluno perca demasiado tempo. Dispositivos com acesso à internet ou que permitam comunicações são extremamente comuns e apresentam o maior risco de serem utilizados para fins exteriores à aula. Por vezes a tecnologia é um impedimento, e um bom professor sabe quando utilizar *high-tech* e *low-tech*, não exclusivamente uma ou outra. Uma boa prática de ensino não é mensurável pelo uso da tecnologia mais avançada, mas sim pelo domínio do professor sobre as matérias, estabelecimento de *rappport* com os alunos e acompanhamento dos mesmos no processo de aprendizagem (Cuban, 2010). É importante lembrar que o *high-tech* tem uma vantagem bastante óbvia para os professores quando bem utilizado: poupar tempo (Ripley, 2010). Por exemplo, através de testes digitais, que vão alterando a sua dificuldade consoante as respostas corretas e erradas do aluno, o professor sabe instantaneamente qual o nível de conhecimentos do aluno e em que áreas este apresenta dificuldades, podendo optar por um curso de ação adequado o mais rapidamente possível. Do meu ponto de vista, não existe nenhuma forma confiável *low-tech* de o fazer em tão rapidamente.



Figura 5 - Alunos a Utilizar Smartphones na Sala de Aula

Imagem: The Simpsons

Comentei anteriormente no exemplo das escolas finlandesas. De facto, à luz destas afirmações, o sucesso geral destas escolas não pode ser atribuído ao uso limitado de tecnologia em sala de aula. A principal impulsionadora do sucesso do país nórdico é a excepcional preparação dos professores, sobre os quais é depositada confiança para escolherem os seus próprios currículos e avaliarem o progresso dos seus alunos (em contraste com sistemas de ensino como o português, em que os alunos passam por exames nacionais padronizados). Os professores têm relações estreitas com o governo e trabalham continuamente para melhorar os seus métodos e a sua escola (Emma, 2014). A profissão goza de um prestígio que perdeu há muito no resto da Europa e América. Neste momento, o país está à beira de impulsionar as tecnologias de educação, uma vez que é necessário

que os jovens tenham conhecimentos informáticos para que haja inovação no mercado de trabalho, mas não o fez sem apostar primeiro na formação de professores (Emma, 2014).

Assim como os professores, também os alunos têm de ser preparados devidamente. O *high-tech* pode ser uma mais-valia na sala de aula, mas muitas vezes é preciso dar um passo atrás para que não custe ao aluno algumas capacidades fundamentais. Segundo Fineday (2013), contam-se entre elas: Escrita, comunicação, criatividade, trabalhar sob pressão e pensamento independente. A autora defende que o uso de certas tecnologias, como as mensagens de texto, o *PowerPoint* ou os motores de busca, tem um efeito negativo nestas capacidades, e torná-las relevantes em sala de aula serve para preparar os alunos para o mercado de trabalho. Algumas das propostas da autora passam por oferecer “prémios de criatividade”, propor trabalhos de grupo ou encorajar os alunos a criarem as suas próprias posições em debates e discussões. Estas observações dialogam bastante bem com uma proposta de Barnett (2011): para ensinar um método digital específico, pode pedir-se à turma que realize o esqueleto do exercício em papel e ensinar-se um aluno a traduzir os conteúdos do seu exercício para o formato digital. Esse aluno, por sua vez, ensina outro, e assim sucessivamente. Apesar de levar algum tempo (estamos a falar de várias aulas para uma turma de tamanho médio), este método permite que cada aluno reveja o trabalho e comunique com o colega, e pode ser realizado enquanto se realizam outros projetos com a turma.

A utilização de tecnologia em sala de aula, *high-tech* ou *low-tech*, assim como a preparação dos alunos para a receber, cabe-nos a nós enquanto professores. Não devemos rejeitar algo por receio ou inércia, sem pesquisar opções. O fraco domínio de uma tecnologia pode ser impeditivo para a sua utilização imediata mas não deve ser utilizado como desculpa para a sua não implementação futura. Mas também não devemos trazer para sala de aula todo e qualquer *medium* sem preparação prévia e sem nos questionarmos sobre as vantagens e desvantagens que trará aos alunos. A utilização de tecnologia deve ser feita visando um fim bem definido.



## 2.2 – Tecnologias de Informação e Comunicação

Após analisadas as vantagens e desvantagens do uso de *high-tech* em sala de aula, é necessário conhecer os recursos disponíveis e globalmente aceites hoje em dia como tecnologias educativas. A resposta passa invariavelmente pelas chamadas TIC, ou seja, Tecnologias de Informação e Comunicação. Considera-se tecnologia tudo aquilo que leva alguém a evoluir, melhorar ou simplificar. As TIC, como o nome indica, tratam-se de todo um conjunto de tecnologias utilizadas para tratar e transmitir informação, ou seja, englobam qualquer tecnologia que interfira ou medie os processos de informação e comunicação. Estão presentes em quase todos os aspetos das nossas vidas e é graças a elas que o ser humano já não resume a sua existência apenas ao seu espaço físico, ou seja, tem acesso a informação disponível por todo o mundo e pode comunicar com pessoas, estejam elas onde estiverem.

Afirma Leal (2009) que uma das características fundamentais das TIC é de proporcionarem um suporte multicanal, capaz de transmitir imagem, som e vídeo. Pode então dizer-se que a informática está na base desta vertente tecnológica, transversal a muitos aspetos do quotidiano. Mas o computador não é um objeto congelado no tempo, a informática não é um conceito concreto. Estamos a tratar de “um campo de tecnologias intelectuais aberto, conflituoso e parcialmente indeterminado” (Lévy, 1993). Por exemplo, no dia-a-dia da educação, contamos já com televisões, computadores, internet, blogues, jogos didáticos e *software* educativo, juntamente com as “recém-chegadas” redes sociais, telemóveis, entre muitos outros. Quando digo recém-chegados, não quer isto dizer que sejam conceitos novos. As redes sociais, por exemplo, já existem dentro dos parâmetros que as conhecemos hoje desde meados da década de 80. Simplesmente não têm tido um enfoque significativo do ponto de vista educativo até muito recentemente.

As TIC são uma ferramenta para que haja um ensino mais criativo e estimulante, capaz de acompanhar o ritmo alucinante de inovações que acontecem a toda a hora, não só a nível de informação como de ferramentas. Sendo a instituição escolar um espaço de criação de cultura, faz sentido que incorpore as ferramentas e nuances da cultura atual.

O advento da *internet*, em especial da *internet* massificada ao público, trouxe a era da informação. As pessoas começaram a alterar e reorganizar a sua forma de ver o mundo

e a sua forma de comunicar, influenciados pelos recursos informáticos (Lévy, 1993). A facilidade de troca de informação despoletou o fenómeno conhecido como *E-Learning*, ou a aprendizagem com recurso a elementos eletrónicos, que por sua vez pôde ser integrado no ensino à distância, seja ele individual ou em grupo. O método em si não causa grandes perturbações na aprendizagem do aluno, uma vez que a tecnologia permite que haja interação entre ele e o professor ou entre a turma (Leal, 2009).

O influxo de informação virtualmente ilimitada na vida dos alunos implica também uma divisão entre informação e conhecimento. A questão dos dias de hoje é que o aluno saiba recolher, analisar, escolher e tratar a informação, construindo o seu próprio conhecimento com base em informação legítima. O aluno, assim como as empresas, governos e instituições, tem de criar capacidades de diferenciação, pensamento crítico, espírito inovador, criatividade e vontade de aprender constantemente (Silva & Neves, 2003), pois as TIC perdem o seu valor como ferramentas nas mãos de quem não as sabe utilizar responsabilmente. Cabe ao professor, mais do que transmitir informação, capacitar o aluno neste sentido.



*Figura 6 - Tecnologias de Informação e Comunicação*

*Imagem: BigStock*

Mas que critérios utilizar para escolher que tecnologias levar para sala de aula? Perraton (2006) definiu cinco questões essenciais: disponibilidade e conveniência, constrangimentos locais e nacionais, currículo, custos e a situação de pequenos estados

independentes. Destes cinco, os primeiros quatro podem ser facilmente aplicados à prática de ensino dos professores portugueses.

A disponibilidade e conveniência prende-se com adaptar a tecnologia à audiência. Se o público não tem acesso imediato ou num contexto adequado ou não existe uma aceitação geral de uma determinada tecnologia, então essa tecnologia não deve ser utilizada. O ensino deve seguir os padrões comerciais e de entretenimento, não liderá-los. Seria absurdo querer utilizar *iPads* num contexto onde os alunos não têm sequer acesso a computadores. O exemplo dado por Perraton (2006) foi uma experiência com ensino através de televisão em Uganda, em que se descobriu que as pessoas apenas tinham acesso a televisão em bares. Já em Portugal, a televisão teve um grande impacto no ensino entre as décadas de 70 e 90, através da iniciativa Telescola.

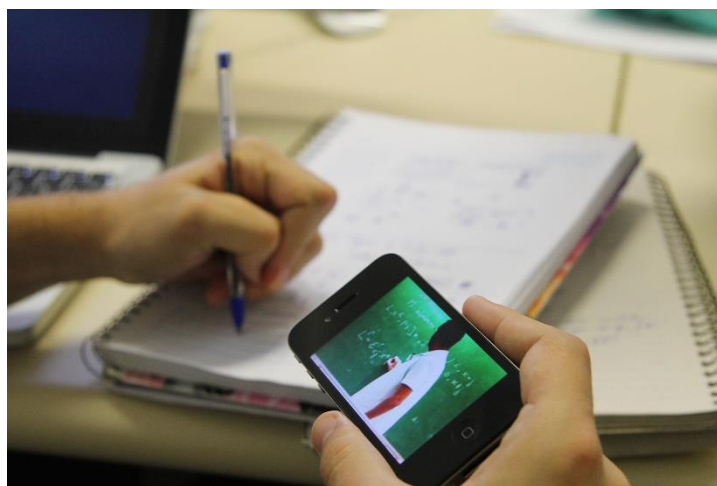


Figura 7 – Ensino à Distância

Imagem: Portal do Bibliotecário

Mas é fácil de imaginar contextos onde certas tecnologias ainda não estão ao alcance de todos, mesmo em Portugal. O ADSL, por exemplo, não cobre toda a área do território nacional, o que pode impedir o acesso à internet em locais específicos.

Os constrangimentos locais e nacionais são exatamente o que o nome indica. Diferentes países têm diferentes infra-estruturas e políticas relativamente às TIC. Enquanto na Índia, devido à extensão do território, faz sentido utilizar satélites dedicados a fins educativos, o mesmo não se verifica em países pequenos como Portugal. De país para país também existem diferenças nos custos de acesso à internet, o que pode contribuir para alienar parte da população em relação a esta tecnologia.

O fator “currículo” dita que a tecnologia tem de se adaptar ao que queremos ensinar. “Qualquer *medium* pode ser utilizado para ensinar qualquer coisa” (Perraton, 2006), portanto, cabe ao professor avaliar razões lógicas para utilizar uma tecnologia em vez de outra. Por exemplo, para mostrar instalações artísticas a alunos de artes visuais sem

que seja possível haver uma deslocação ao local de exposição, faz mais sentido utilizar meios que possam transmitir vídeo do que simplesmente fotografia ou texto. Já para alunos de línguas, terá vantagem utilizar meios sonoros para que estes tenham um contacto mais direto com a matéria de estudo. O importante é perceber que é necessário escolher a tecnologia com base no currículo e não pensar o currículo visando uma tecnologia específica.

Apesar de Perraton (2006) focar os custos no ensino à distância e como comparação entre os materiais impressos e outros materiais de difusão de informação, como o rádio ou o CD-ROM, penso que ainda seja relevante falar de custos no que toca ao ensino regular. Por um lado, têm de se levar em conta os recursos disponibilizados à escola em questão. O orçamento para aquisição de novas tecnologias não pode afetar os custos de manutenção do espaço e do pessoal. Uma redução do corpo docente traduz-se numa redução na qualidade do ensino, o efeito adverso do que se pretende com a aquisição de nova tecnologia. Por outro lado, é necessário ter em conta os custos para os alunos. Se quisermos integrar em sala de aula uma tecnologia que os alunos utilizem no dia-a-dia, apenas necessitam de a trazer para a sala de aula. Mas se algum dos alunos não possuir essa tecnologia e não for possível providenciar uma *proxy*, esse aluno vai sentir-se deixado para trás. No caso de se utilizarem tecnologias normalmente não acessíveis à turma ou a grande parte dela, os alunos não irão poder comportar o custo de aquisição e sentir-se alienados dos métodos da aula, que apenas servirão como novidade inicialmente.

### **2.3 – O Jovem e o Aluno – Produção de Imagens e Identidade**

Não há forma de pensarmos no aluno de Artes Visuais sem vermos nele um produtor de imagens. O seu percurso académico baseia-se no estudo e produção de obras visuais tanto em formatos tradicionais como digitais. Mas antes do aluno, o jovem é, no seu quotidiano, um produtor assíduo de conteúdo multimédia. As redes sociais são a forma

mais comum de observar esse fenômeno. Através de um perfil, uma página pessoal do utilizador, os jovens inserem todos os dias fotografias, vídeo e texto na *internet*, e criam assim a sua identidade virtual. Mesmo que haja uma ocultação da sua identidade física, partilham imagens que revelam os seus gostos, interesses, os sítios que



Figura 8 - Difusão de Fotos em Redes Sociais

Imagem: Filipa Galo

*hobbies*, elementos que utilizam para participar ativamente em grupos, fazer novos amigos, manter discussões com os amigos atuais e encontrar um meio onde sintam que pertencem. Pode entender-se este contexto como uma extensão da sua existência, existência esta que é mais definida pelos outros do que pelo “eu” (Boyd, 2007).



Figura 9 – Jovens e Narrativas Visuais

Imagem: A autora da imagem pretende manter-se anónima.

O método mais comum de difusão de imagens é através da fotografia, facilitada pela enorme quantidade de dispositivos capazes de captar imagens – câmaras, telemóveis, computadores, *tablets*, etc. Mais do que a captura da realidade, a fotografia é uma forma de expressão visual (Lima, 1988), o que tende a ser cada vez mais verdade com a facilidade com que pode ser alterada. De facto, estas alterações podem ser feitas sem grandes conhecimentos técnicos. Os jovens criam autênticas narrativas visuais com elementos simples e, por vezes, recurso ao texto, ainda antes de aprenderem competências avançadas em contexto académico. Lima (1988) cita Richard Avedon, um conhecido fotógrafo de retratos: “um retrato em Fotografia é a imagem de uma pessoa

que sabe que vai ser fotografada”. As imagens difundidas pelos jovens, especialmente no



caso das *selfies* (auto-retratos fotográficos), não pretendem necessariamente retratar a realidade, mas sim construir a identidade pessoal do jovem. As imagens são pensadas, produzidas e manipuladas conscientemente, o próprio “eu? entenda nelas? aquilo que o produtor quer transmitir, ao passo que os fundos dão lugar a cenários ponderados e pitorescos, assemelhando-se mais à pintura do que à fotografia (Fabris, 2004). Existe uma dualidade latente nestas imagens, procuram mostrar uma imagem romantizada de uma vida perfeita, uma afirmação de originalidade que se tornou *cliché*. Uma repetição da cultura visual que os jovens absorvem dos *media*, perpetuada pela necessidade de ser validado pelo grupo de amigos



Figura 10 - Autoretrato Com Joystick – Paródia do Meme “Gamer Gurlz”

Imagem: Filipe Rodrigues

ou na comunidade em geral. Mesmo as sátiras destes comportamentos *cliché* servem para os reforçar (Boyd, 2007), ainda que apresentem um meta humor que revela alguma reflexão visual.



Figura 11 - Identidade Através da Imagem

Imagem: Cristiana Cardoso // Iron Maiden

Mas como é possível capitalizar, do ponto de vista educativo, a pré-disposição dos jovens para a produção de imagens? Os jovens mostram-se capacitados para a criação de imagens e exercem constantemente esta

prática. Noções como composição, espaço, cor ou proporção estão presentes nas suas práticas, ainda que não de uma forma académica e estudada. As capacidades técnicas também se encontram presentes em níveis variáveis. Os temas, contudo, estão ainda ligados a um modelo de auto-expressão e de identidade. Identidade essa que é mutável, de

acordo com a forma que é representada (Hall, 2006). Os jovens são versados neste camaleonismo e são capazes de representar os vários fragmentos da sua identidade, muitas vezes sem qualquer separação ou continuidade, ou até forjar novas identidades (Boyd, 2007). É possível canalizar esta energia produtiva para temas mais sociais. Mas é necessário ter em atenção que promover a participação do aluno não implica submetermos aos seus referentes nem obrigá-los a seguir as nossas convicções. Baseia-se em “experimentar um sistema complexo de interações que se configura em torno da iniciativa, das responsabilidades compartilhadas e, principalmente, do compromisso” (Pires & Branco, 2008). Os jovens já participam ativamente na cultura, é apenas uma questão de os incentivar a participar de forma menos hedonista e mais informada, expondo-os a estímulos diferentes daqueles que recebem no dia a dia, de forma coerente e sugestiva.

## 2.4 – A Cultura dos *Media*

Segundo o dicionário, um *medium* é “uma substância ou canal através do qual efeitos ou informação podem ser transportados ou transmitidos”; algo utilizado para comunicar indiretamente, o que nos dá a entender um ponto muito importante na natureza dos *media*: a informação não é transmitida de forma imparcial. O *medium* intervém na informação (Buckingham, 2003).

Podemos então classificar como *media* todos os instrumentos (ou canais) pelos quais a informação pode ser transmitida indiretamente: *internet*, televisão, cinema, vídeo, rádio, fotografia, publicidade, videojogos, música, jornais, revistas, livros, etc. Todos estes *media* têm impacto no nosso dia-a-dia e têm, portanto, interesses de estudo. Buckingham (2004) defende que não há razão lógica para separá-los e estudar, por exemplo, literatura isolada de outros tipos de texto escrito ou filmes isolados de outro tipo de imagens em movimento, a não ser pelos “julgamentos sociais sobre o valor destas diferentes formas” que são cada vez mais questionáveis. De facto, utilizar uma maior variedade de *media* pode tornar a aprendizagem mais dinâmica e eficaz (Stafford, 2010). Estudar pintura é uma prática inerente a disciplinas como História da Cultura e das Artes. Contudo, o estudo de peças cinematográficas ainda não é uma prática muito comum. Num filme, independentemente de estarmos a falar de um *live action* ou de uma animação, podem encontrar-se muitas das capacidades necessárias a um pintor ou a um fotógrafo, como

composição espacial, utilização de luz e sombra, tonalidade, entre muitas outras. De facto o filme apresenta outras qualidades inerentes, como a duração (fator tempo) que permite, em mãos capazes, uma construção narrativa ainda mais complexa.



Figura 12 - Filme Como Objeto de Estudo

Imagem: *Paperman*, Disney

O quotidiano está tão saturado de informação transmitida pelos *media* que a cultura sofre alterações diariamente. A cultura visual influencia da mesma forma que reflete estas mudanças culturais. Grande parte da cultura visual é composta pelas artes visuais, mas inclui todas as imagens e artefactos criados por mão humana, desde as belas artes até ao *design* de utensílios, passando por todas as formas de comunicação visual (Freedman & Stuhr, 2004). Pode afirmar-se com segurança que é impossível fazer seja o que for, desde ver televisão até olhar para um edifício, sem experienciar cultura visual. Os alunos disfrutam da experiência visual global e são influenciados pela cultura visual que adquirem, mimetizando atitudes, ações e até consciências (Rushkoff, 1994). Estes mimetismos, também conhecidos como *memes*, que se “propagam de cérebro para cérebro” (Dawkins, 1976), são como os genes de uma espécie, que são



Figura 13 - *Kilroy Was Here* - Memorial da Segunda Guerra Mundial em Washington

Imagem: *nps.gov*



transmitidos e sofrem mutações ao longo do tempo. *Kilroy Was Here*, por exemplo, é um *meme* que remonta à segunda guerra mundial. As suas origens exatas são incertas devido à falta de documentação sobre o tema, mas a explicação mais provável consta que a frase era utilizada por um inspetor naval de apelido Kilroy para assinalar a maquinaria que inspecionava. Os soldados americanos, intrigados pela frase aparentemente sem sentido espalhada pelos barcos onde se deslocavam, começaram a pintá-la em monumentos por todo o mundo, para confusão dos habitantes locais. Eventualmente começou a ser acompanhada do desenho de um outro personagem, também ele um *meme*, popularizado como Mr. Chad. Esta combinação enigmática de signos visuais tornou-se num dos símbolos dos soldados americanos da época. Os *internet memes* são uma apropriação do termo cunhado por Dawkins (1976) com um significado bastante próximo. De certa forma, o termo em si tornou-se um *meme* (Dawkins em Solon, 2013).

Uma das formas de observar como os vários *media* visuais são sobreponíveis é constatar como icónicas obras de arte são recicladas pela publicidade, como as obras de Miguel Ângelo, da Vinci ou Van Gogh que são utilizados em anúncios de gravatas, hotéis, bancos, entre outros, enquanto as grandes marcas publicitárias são



Figura 14 - Arte e Publicidade

Imagem: ArmaLite, Inc

por sua vez assimiladas pela arte, fenómeno reconhecido facilmente na arte de Andy Warhol. Nomeadamente entre a arte e a publicidade, é já difícil saber onde acaba um e começa outro (Searle, 1994). Mas há outro fenómeno importante a referenciar neste sentido: *Culture Jamming*, que analisarei mais à frente.

Um dos pontos mais debatidos atualmente quando se fala de *media* é a utilização do computador e outras tecnologias avançadas (*high-tech*). Estas tecnologias vieram quebrar barreiras culturais e formais entre as belas artes, *mass media* e visualização científica, assim como vieram tornar difusa a divisão entre educação e entretenimento (Freedman & Stuhr, 2004). Buckingham (2003) identificou dois pontos de vista sobre a

relação entre as crianças e os *media* que têm tido grande destaque. O primeiro é de que a infância como a conhecemos está a desaparecer devido aos novos *media*. Esta ideia, popularizada por Neil Postman no livro *The Disappearance of Childhood* (1983) vem conectada com a transmissão livre de informação pela televisão e *internet*, o que promove o acesso das crianças a temas adultos como violência, sexo e drogas. O segundo ponto de vista é que as crianças estão a tornar-se cada vez mais conscientes e abertas a questões sociais do que as gerações anteriores. Também esta posição vem diretamente relacionada com a facilidade de acesso a informação. Como se pode constatar, não são questões recentes mas continuam e continuarão a ser cada vez mais atuais. O que importa perceber é que desde que existem os *mass media*, a informação existe e está ao alcance dos jovens. O tipo de informação que estes procuram depende dos seus interesses e estímulos externos. É necessário que os alunos sejam incitados a envolver-se em práticas positivas social e culturalmente pelos seus pares, encarregados de educação e professores, não como “tarefa” mas sim pelos interesses que estas práticas lhes possam suscitar.

## **2.5 – Culture Jamming e Propangadismo**

O termo *jamming* corresponde a calão para uma prática ilegal que consiste em conversas e transmissões de rádio com obscenidades, flatulência ou sons derivados. *Culture Jamming* foi utilizado pela primeira vez em 1984 pela banda *Negativland* para designar alteração de cartazes entre outras formas de sabotar os *mass media* (Dery, 1993). Pode dizer-se que os *culture jammers* são uma extensão do conceito original. De forma simples, *jamming* continua a ser inserir ruído numa comunicação entre o transmissor e o recetor.

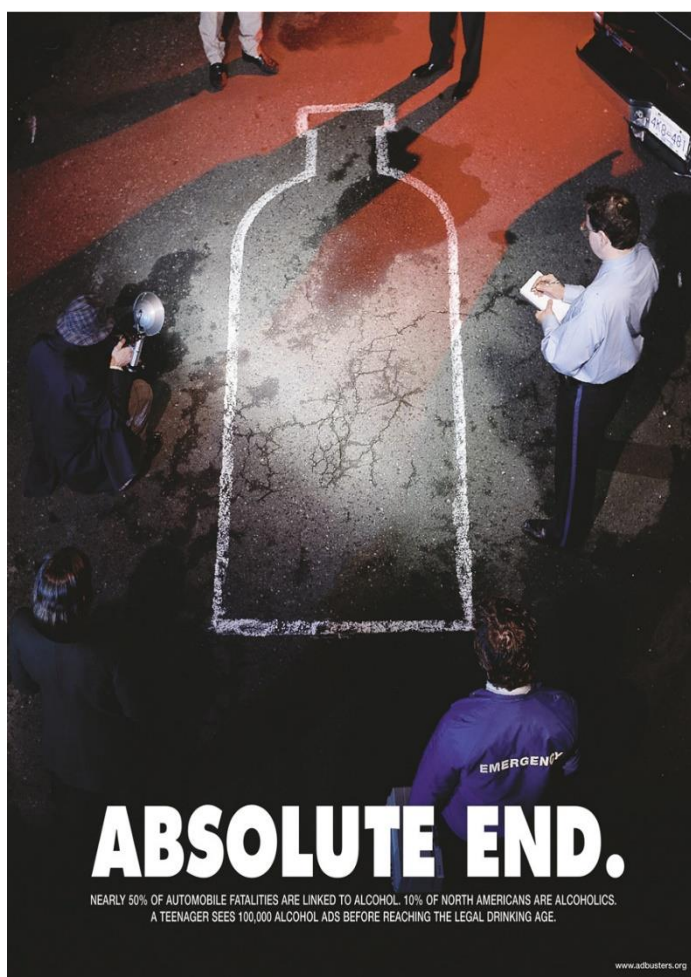


Figura 15 - Absolute End

Na imagem lê-se “Perto de 50% das mortes em acidentes de viação estão ligadas ao álcool. 10% dos norte-americanos são alcoólicos. Um adolescente vê 100.000 anúncios publicitários de álcool antes de atingirem a idade legal para beber”.

Imagem: *adbusters*

As técnicas utilizadas no *culture jamming* são tão variadas quanto as utilizadas pelas entidades de propaganda política e comercial. Klein (2002) afirma que se trata de uma prática que junta arte moderna, atitude “*do it yourself*” remanescente da cultura *punk* e um certo espírito de “patifaria” infantil. O objetivo é dialogar com estas entidades, representando a voz do público (The Bubble Project, n.d.), para que este não seja apenas constituído por espectadores passivos da “manufatura de consentimento através da manipulação de símbolos” (Dery, 1993), ou seja, promover uma tomada de consciência e mudanças sociais. E aqui encontramos um dos pontos chave desta contracultura. “Ser” *jammer* é um conceito muito abstrato. Um *jammer* não é propriamente um ativista, uma

*Culture Jamming* é sobretudo uma forma de ativismo contemporâneo. A sua prática implica a mistura de diversas técnicas artísticas e é utilizada como crítica à sociedade consumista e mediatizada. Habitualmente são utilizadas como base imagens publicitárias ou jornalísticas, cuja mensagem é subvertida, muitas vezes como paródia. É de esperar que este *modus operandi* tenha um carácter sempre atual e uma grande eficácia revolucionária, o que põe nos ombros do *jammer* uma grande responsabilidade social. Adbusters é um dos grupos mais conhecidos no panorama *jammer* que trabalha maioritariamente com cartazes publicitários, cujas mensagens têm um carácter social e ambiental muito forte.

vez que não há qualquer tipo de organização ou coesão que una o movimento *jammer*. Qualquer pessoa, de qualquer profissão, religião ou ideologia política pode criar *jams* e executar assim um comportamento *jammer*. Apenas é necessário que crie diálogo entre a cultura *mainstream* e o público. The Bubble Project é outro movimento *jammer* bastante reconhecido, que



Figura 16 - The Bubble Project

Imagem: The Bubble Project

consiste em convidar as pessoas que visitam o seu *website* a imprimir balões de fala, como na banda desenhada, colá-los em imagens publicitárias ou mediáticas, escreverem o seu próprio texto e enviarem registos fotográficos de volta para o *website*. Os resultados em si parecem ter um carácter de comédia e pouco ativista, mas é nos seus princípios fundamentais que o projeto se torna uma referência na cultura *jammer*: independentemente da mensagem criada, é o próprio público, como massa anónima, que dialoga com as entidades publicitárias, estabelecendo o desejado ruído entre a mensagem que estas entidades transmitem e a mensagem que o público recebe.

É um movimento que se adapta rapidamente aos novos *media*, uma vez que segue de perto a cultura publicitária, uma vez que os *jams* vivem dos temas mediáticos. Napier e Thomas (n.d.) chegam mesmo a afirmar no manifesto da Billboard Liberation Front, um dos grupos anti-publicitários mais reconhecidos do movimento *jammer*, que novos *media* foram inventados para facilitar o processo de levar a publicidade ao público. O manifesto foi escrito com um toque de comédia e sátira, mas pode ser lido e interpretado com toda a seriedade como forma de interpretar a sociedade contemporânea, desde a arte de galeria até à forma como utilizamos as redes sociais. É de facto com a chegada de novos *media*, nomeadamente a *internet*, que chegamos ao maior potencial revolucionário do *culture jamming*. Já não estamos só a falar de atos de “vandalismo artístico” ou *street art*, estamos a falar da possibilidade de disseminar e perpetuar mensagens sem que haja distinção entre autor e leitor, onde já não se trata apenas uma forma de as gerações mais jovens atacarem



a cultura *mainstream*, mas de qualquer grupo de pessoas, de qualquer ideologia, persuadirem e unir indivíduos com formas de pensamento semelhantes ao mesmo tempo que excluem e ridicularizam outros grupos (Banta, 2015). A forma mais simples de conseguir isto é encontrar estereótipos e torná-los *memes*. Os *memes*, que já abordei no capítulo anterior, são um ótimo exemplo de *culture jamming* que se propagou através da internet. Por terem um carácter anedótico característico, espalham-se



Figura 17 – iAddict

Na imagem lê-se: “Há mais de 500 químicos viciantes num cigarro. Há mais de 500.00 aplicações viciantes na *app store*. *iPhone*, *iPod*, *iPad*, *iTouch*, *iHome*, *iTunes*, *iBook*, *iWatch*, *iMac*, *iCloud*, *iDOEVERYTHING* (eu faço tudo) para que a interação humana não seja necessária. E se não consigo (*iCan't*)... há uma aplicação para isso.”

Imagem: Anónima; fonte: *advertisementsareeverywhere*

facilmente pela internet e perpetuam-se indefinidamente e qualquer um pode criá-los. De facto, Klein (2002) afirmou que “o erro de cálculo mais sério por parte dos mercados e dos *media* seja a insistência em ver o *culture jamming* apenas como uma sátira inofensiva” mas isso está a mudar. *Jams* de carácter político são utilizados constantemente nos canais de informação *mainstream*, onde proliferam programas televisivos como o *Daily Show*, que servem como noticiários satíricos, cujo público-alvo são as gerações mais jovens (Banta, 2015). Com a queda gradual de audiências da televisão, a *internet* tornou-se cada



Figura 18 - BYAAAAAAH!

Imagem: Anónima; fonte: Google Images

vez mais um espaço de investimento por parte das entidades corporativas. E uma das formas que estas entidades encontraram para captar público foi a apropriação de atitudes *jammers*.

Um exemplo do impacto do *culture jamming* e da forma como influencia a forma como o público vê as entidades representadas é o *meme* “grito de Howard Dean”, também conhecido como “BYAAAAAAH!”. No final de um discurso político, Howard Dean, ex-governador do estado

americano de Vermont, gritou de entusiasmo com um tom de voz particularmente estridente. Teria sido um momento inócuo se não se tivesse tornado alvo de constantes *jams* políticos sob a forma de *remixes*, sátiras recorrentes, entre outros, por parte de indivíduos anônimos através da internet mas também por programas televisivos *mainstream*, até se tornar um *meme* que, possivelmente, pôs em causa a candidatura de Dean à Casa Branca, por não ser levado a sério pelo público (Patrick, 2015). A facilidade com que se criam *internet memes* e a sua predisposição para se difundirem rapidamente e se perpetuarem indefinidamente torna-os uma forma segura de chegar às massas, especialmente às mais jovens.



Figura 19 – Internet Memes Como Ativismo

Imagem: Anónima; fonte: quickmeme

Banta (2015) apresenta outro aspeto importante a ter em conta: organizações como o grupo terrorista ISIS utilizam este tipo de propagandismo com extrema mestria para recrutar seguidores. A romantização da violência do Islão, as sátiras ao ocidente e o simples humor são utilizados para canalizar uma subcultura que promove o  *jihadismo*. Os jovens deixam lentamente de ser leitores passivos e começam a simpatizar abertamente com o movimento, muitas vezes devido à aceitação dos seus pares. Nem todos os adolescentes se tornarão jihadistas, mas existe aqui uma porta aberta para aqueles que têm potencial para o ser, com a sua vontade renovada pelo ser círculo de pares que apresentam *feedback* positivo sobre o tema.

Uma vez que muito do charme que os jovens vêm neste tipo de propaganda vai de encontro aos seus próprios sentimentos naturais de serem incompreendidos e querer pertencer a movimentos de contracultura, Huey (*in* Banta, 2015) defende que a censura não é a solução, uma vez que amplificaria ainda mais o sentimento de revolucionário que os jovens recebem destes estímulos. A única resposta possível é a retaliação através dos mesmos meios, rompendo com o *status quo* que os grupos terroristas pretendem criar no ocidente em relação às suas práticas violentas com humor e sátira (Banta, 2015).

Mas o objetivo não é tornar os alunos em *jammers*. De facto, como já vimos, eles próprios propagam e criam os seus próprios *jams* sem sequer pensar no que está por detrás disso. Como professores, cabe-nos a nós guiá-los a práticas mais conscientes e positivas. Se o aluno conseguir entender o significado dos estímulos que chegam até ele em quantidades industriais todos os dias, poderá criar as suas próprias interpretações e diálogos sem se deixar influenciar pelo propagandismo político, religioso e ideológico.

## 2.6 – Literacia Visual

Até agora, falei várias vezes sobre capacitar o aluno e ajudá-lo a compreender os estímulos visuais que lhe são transmitidos. Não estou a implicar nada mais nada menos do que ensinar ativamente literacia visual em sala de aula.

Literacia é um termo associado à leitura e escrita textual. Contudo, nas últimas décadas tem-se falado muito em “leitura de imagens”, nomeadamente desde os finais dos anos 70, devido à disseminação dos sistemas visuais (Sardelich, 2006). A expansão do termo literacia a outras formas de representação, nomeadamente representação visual, implica que “as imagens podem ser lidas e que um sentido que resulte dessa leitura pode ser comunicado” (Damásio, n.d.). Comunicar o resultado da leitura é um ponto importante:



Figura 20 - Professor Marcelo Rebelo de Sousa Durante Jornal das 8

Imagem: TVI; fonte:Diário de Notícias

Moura (2006) reflete sobre o panorama português e aponta que o cidadão comum compreende as imagens, ainda que num sentido superficial, e são capazes de identificar simbologias e associá-las, ainda que por vezes ajudado por comentadores, dando como exemplo “o professor Marcelo que todas as semanas nos diz vocês viram isto, mas na verdade não foi bem assim: o que se passou foi antes aquilo”. Ou seja, é exatamente por toda a gente ter um nível inato (ou adquirido) de literacia visual que as imagens têm impacto nas pessoas, que lhes sugere significados e condiciona, por assim dizer, as suas ações. E se literacia implica transmitir o resultado da leitura, também aí cidadão comum não falha. Existe diálogo constante sobre as imagens e os sentimentos

que elas evocam, muitas vezes auxiliado por comentadores que também eles influenciam, por palavras, a forma como o “povo” vê as imagens. Moura (2006) denuncia então a grande falha no que toca ao diálogo sobre imagens: os *designers* (leia-se, os profissionais que passam por um percurso académico ligado à imagem) mostram uma grande dificuldade em criar discurso sobre imagens. A sua formação insiste constantemente no pensamento através de imagens, uma competência vista como positiva passada de professor para aluno mas que vai acompanhada de uma incapacidade de verbalizar sobre aquilo que poderá ser lido na linguagem visual.

O que podemos então retirar de uma situação em que os indivíduos que não estudam a imagens têm tanta ou mais literacia visual do que aqueles que o fazem? Algo de errado deverá estar a passar-se para que tal suceda. Acontece que não estamos a encarar, do ponto de vista educativo, a diferença entre “literacia” e “alfabetização”. Potter (*in* Damásio, n.d.) distingue “alfabetização” como instrução académica sobre a iniciação de utilização da língua e “literacia” como “um processo permanente e contínuo de evolução”. Transpondo estes conceitos para a linguagem das imagens poderemos, então, verificar que aquilo que estamos a fazer no ensino das áreas de produção de imagens está mais perto da alfabetização do que da literacia. Os alunos tornam-se capazes de produzir imagens do que propriamente de produzir um discurso inteligível.

Mas produzir discurso sobre a imagem será assim tão importante? Defendo que sim. Ouvimos muitas vezes dizer que uma imagem vale mais do que mil palavras. Mas se não somos capazes de articular essas mil palavras, o discurso da imagem não passa de “isto é...”, “isto representa...”, ou seja, significados denotativos. A compreensão de significados conotativos, “as apreciações do intérprete” (Sardelich, 2006), chegam de forma indireta, através do discurso de outros, não sendo portanto interpretações pessoais. Tornamo-nos tão “escravos” do discurso como o somos da imagem propagandista. Só com uma compreensão cuidada da linguagem das imagens é que podemos explorar as várias camadas de significado e desconstruir representações.



A necessidade de ensinar literacia visual é uma necessidade para a educação do século XXI, justificada pela quantidade de tempo de exposição que os alunos (e não só) têm a linguagens imagéticas em relação à palavra escrita. Se não ensinarmos um aluno a ler, ele nunca poderá entender



Figura 21 - Ebony & Ivory

Imagem: United Colors of Benetton

integralmente um livro. O mesmo acontece com qualquer outro *medium* (Stafford, 2010). As capacidades fundamentais a adquirir incluem “ouvir, falar, ler, ver e pensar de forma crítica” (Makin & Whitehead, cit. em Stafford, 2010). A forma mais direta de ensinar literacia visual é analisar juntamente com os alunos imagens com temas relevantes, quer sejam escolhidas pelos alunos ou pelo professor.

## 2.7 – Flip Learning

Ao longo deste relatório, tenho referido várias vezes a necessidade de adaptação do professor ao contexto e realidade dos estudantes, mas com a necessidade sempre presente de cumprir programas e atingir objetivos de aprendizagem, não parece ser uma tarefa fácil. Neste sentido, Sams e Bergmann (2013) afirmam que é necessário remover da sala de aula o que for possível de forma a melhorar o tempo de contacto com os alunos. Uma vertente que ficou conhecida como “*classroom flip*” (Baker in Strayer, 2007) ou “*inverted classroom*” (Lage & Platt; Lage, Platt & Treglia in Strayer, 2007), vai de encontro a esta máxima. Outras denominações são “*flipped learning*” ou simplesmente “*flip learning*”. Segundo Baker e Mentch (in Strayer, 2007), este método consiste em mover materiais da aula para casa e o “trabalho de casa” para a sala de aula, o que abre espaço para aplicação e prática de conhecimentos na sala de aula. O *flip learning* utiliza

as tecnologias educativas e promove oportunidades para aprender através das atividades práticas, afetando diretamente o ambiente educativo (Strayer, 2007).

Coloca-se então a questão: o que pode ser removido da sala de aula? As respostas mais comuns de professores que adaptaram esta metodologia tendem a incluir principalmente as formas de instrução unidirecional, como as palestras (Sams & Bergmann, 2013), uma vez que estas podem ser substituídas por vídeos ou leitura de textos sem que haja perda de informação. A tecnologia pode ser uma grande aliada neste processo. Partindo do princípio que o contexto da comunidade o permite, o professor pode e deve utilizar recursos como o vídeo para substituir palestras, que os alunos podem ver em casa antes da aula. Desta forma, os alunos já tiveram o primeiro contacto com a matéria quando se apresentam na aula e o professor fica com mais tempo para ajudar os alunos um a um, auxiliar aqueles que sentem mais dificuldades e apresentar novos desafios para engajar aqueles que já superaram os níveis pretendidos.

Sams e Bergmann (2013) apontam ainda mais uma vantagem deste estilo de ensino: ao criar um repositório de materiais explicativos ao qual os alunos acedem a partir de qualquer dispositivo, o aluno pode rever a informação consoante necessário. É até possível levar este método mais além e deixar que os alunos

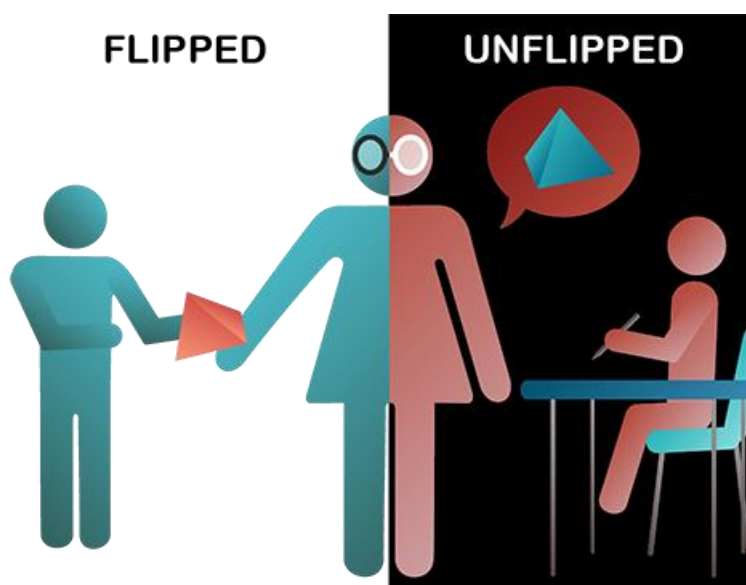


Figura 22 - Flipped Learning

Imagem: McGraw-Hill Connect

progridam na matéria ao seu próprio ritmo. Por exemplo, se o aluno tiver dificuldade numa matéria, pode passar mais tempo a resolver exercícios sobre essa matéria antes de visualizar o vídeo sobre a matéria seguinte e começar os exercícios correspondentes. Assim, a turma estará em diferentes níveis de progressão, mais naturais em relação aos perfis dos alunos, e será possível ao professor fazer um acompanhamento individualizado, uma vez que não tem de perder tempo de contacto a lecionar matéria à turma. Tudo isto

traduz-se numa melhor construção de bases por parte dos alunos e maior facilidade em cumprir o programa por parte dos professores.

Existe também a questão da avaliação. Para além das opções tradicionais como as fichas de avaliação, pode permitir-se uma certa liberdade para os alunos realizarem outro tipo de atividades propostas ou de iniciativa própria, desde que vão de encontro aos objetivos da disciplina. Uma vez que os alunos são orientados para construir o seu próprio conhecimento, também ganham uma maior introspeção sobre as suas capacidades, que podem ser decisivas nas suas escolhas sobre como demonstrar aquilo que adquiriram com os seus estudos.

Do meu ponto de vista, e fazendo a ligação com o capítulo anterior, este é um método que se presta bastante facilmente à introdução de literacia visual na sala de aula. Ao preparar materiais para os alunos, pode também pedir-se que tragam os seus próprios materiais, as suas referências: livros, CDs, jogos, etc. Em sala de aula pode, então, analisar-se estes exemplos e desconstruí-los com os alunos, desmistificar e encontrar estereótipos nos seus próprios referentes. Ao mesmo tempo que estamos a trabalhar literacia visual com os alunos, também o estamos a fazer de uma forma inclusiva e que lhes toca particularmente por aproximar o seu ambiente exterior do contexto escolar.

## **2.8 – Reflexões Finais**

Dizer que o aluno típico dos dias de hoje já não é um recetor passivo de informação e assume um papel ativo na construção do seu conhecimento não é mais do que um positivismo alienado, da mesma forma que o é dizer que a escola do futuro se constrói com mais e mais tecnologia a ser utilizada na educação sem um propósito definido. Não será possível a não ser que o ambiente educativo promova incentivos de aprendizagem ativa. Uma das estratégias utilizadas é o *flip learning*, que se auxilia da tecnologia para atingir um melhor aproveitamento do tempo de acompanhamento em sala de aula.

O aluno constrói o seu conhecimento, decerto, com o auxílio e orientação atenta e do professor, que se preocupa com ter a certeza de que esse conhecimento é útil e construído

de forma correta. O aluno precisa do professor tanto hoje como ontem. O que está a mudar é a forma de se relacionarem com os meios e informação à sua volta. O papel do professor tem sofrido uma metamorfose gradual, diretamente relacionada com a evolução dos *media*. A informação está ao alcance dos alunos e é-lhe impingida em quantidades esmagadoras. Cabe ao professor adaptar-se aos conhecimentos e experiências dos alunos e expandir os seus horizontes, trazendo para a aula os materiais e informações que lhe pareçam pertinentes, para manter a escola como um bastião de conhecimento, formação e experiência, que afeta as vidas dos alunos de forma positiva e enriquecedora.

O ambiente de sala de aula deve funcionar como um filtro, um espaço onde o aluno é ensinado a utilizar a informação que recebe mas também a recebê-la de forma crítica e ponderada. Para isso, como já vimos, é necessário começar a insistir mais na literacia visual, e se ensinar literacia visual é uma parte importante na preparação dos alunos, é necessário encontrar estratégias para o fazer. Essas estratégias poderão passar por quaisquer tecnologias, das mais avançadas como *software* educativo até às mais *low-tech*, como o lápis e caneta. O importante é que haja uma exposição dos alunos a exemplos históricos e atuais, de forma controlada e educativa, para que se tornem capazes de produzir conteúdos com mensagem sem que se trate apenas de reprodução de interpretações alheias.

## **PARTE III**

### **3 – Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada**

#### **3.1 – Caracterização da Educação Artística**

A educação artística é um tópico abrangente que pode incluir um leque muito variado de ciclos, instituições e modelos distintos. Aquilo que pretendo abordar neste capítulo como educação artística cinge-se ao papel das disciplinas e temáticas lecionadas no ensino público português, principal mas não exclusivamente as pertencentes ao Grupo Disciplinar 600 – Artes Visuais, ou seja, Educação Visual, Desenho, Geometria Descritiva e História de Arte, uma vez que são as disciplinas que o mestrado me possibilita lecionar.

Mais do que analisar os conteúdos, importa analisar a forma como são abordadas as artes visuais. Se seguirmos a linha de pensamento de Marín (1998), existem quatro modelos principais de ensino e aprendizagem, os quais são facilmente observáveis em vários momentos durante o percurso académico. Estes modelos são instrumentos úteis e responderam a necessidades artísticas em diferentes épocas. Contudo, não devemos dedicar-nos apenas a um deles, uma vez que são restritivos e pouco flexíveis. Acredito que hoje em dia continuam presentes e não devem ser encarados como opostos, mas sim complementares. Sendo utilizados em conjunto ou à vez, fornecem uma aprendizagem artística mais completa.

O Modelo da Oficina do Artista privilegia a prática sistemática de técnicas, materiais e instrumentos, o que leva o aluno a tornar-se um profissional experiente. A insistência na componente prática sem espaço para teoria gera uma falta de reflexão e pensamento conceptual, intrínseca à prática artística. Este é um modelo aplicável à Geometria Descritiva, como se verá mais à frente. Apesar de ser uma disciplina do âmbito das Artes Visuais, pode comparar-se a uma ciência exata, e requer do alunos insistência prática e técnica.

No Modelo Académico, muito predominante na disciplina de Desenho no ensino secundário e no ensino superior, prevalece o virtuosismo e a representação figurativa. Os principais pontos valorizados são a representação do espaço em perspetiva e de forma

realista e o estudo e repetição das obras do passado. As vantagens balançam-se assim com as desvantagens, pois é desvalorizada a criatividade e quaisquer outras formas de representação.

O Modelo Bauhaus – chamado assim devido às suas origens na escola de vanguarda alemã com o mesmo nome – pretende sintetizar as Artes Visuais num vocabulário próprio. O aluno é instruído nos elementos básicos da linguagem visual como a cor e a forma. Poderemos afirmar que não há uma preocupação com a análise crítica da imagem, apenas com a representação formalista e semiótica. Contudo, providencia uma formação base essencial ao artista. Ainda que seja revisitado mais a fundo no ensino superior, é um modelo possivelmente presente durante o 2º e 3º ciclo, na disciplina de Educação Visual e Tecnológica e Educação Visual.

O último modelo, o do Génio e da Criatividade, é talvez que mais contrasta com os restantes, quando analisados em separado. É o modelo que segue a caricatura do artista génio, que vive da experimentação e à procura da inovação constante, valorizando a liberdade de expressão. Ao mesmo tempo desvaloriza a técnica, a reflexão e a teoria. Este modelo é predominante no ensino pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico.

Após perceber estes quatro modelos, pode identificar-se uma lacuna em todos eles: reflexão crítica. Há neste momento uma necessidade gritante de capacitar os nossos jovens para criar obras com mais impacto e conteúdo. Habitúamo-nos a repetir sistematicamente os mesmos conteúdos nos manuais (Marín, 1998) e não acompanhamos a cultura popular nem as práticas culturais vigentes (Aguirre, 2009). Não suportamos a colocação indiscriminada de arte contemporânea na sala de aula, que traria consigo desafios próprios da dificuldade dos estudantes em dialogar com a sua forte conceptualização. Ainda assim, acredito que os alunos devem ter um contacto gradual com a arte contemporânea e estudar a imagem não só a considerada arte, mas também a arte do dia-a-dia, que lhes chega todos os dias através dos *media*. Defendo que estas imagens devem ser tratadas, desconstruídas em sala de aula, para que cada vez mais os alunos trabalhem no seu sentido crítico assim como as suas outras capacidades mais técnicas e criativas, para que possam produzir imagens mais completas.

Cada vez mais estamos a assistir a uma regressão no ensino artístico no panorama nacional, como se pode constatar pelos horários cada vez mais reduzidos. Também nos currículos se pode observar que existe uma falta de abertura à arte em si, em benefício de objetivos relativos à comunicação visual e à participação social. O que se pretende é que os alunos adquiram capacidades estéticas e atinjam objetivos técnicos padronizados, em que assumimos um perfil generalista de aluno-artista. Não há uma atenção às motivações e interesses individuais do aluno. Nem é de todo incomum encontrar rotinas e repetições no sistema de ensino, alunos que repetem tarefas como a escala cromática ou recolha de texturas sem qualquer objetivo. No meu entender, os conteúdos devem ser adaptados ao contexto. Em qualquer escola ou turma, existem tendências, não se pode tentar encontrar uma forma única e pura para definir os conteúdos do ensino artístico (Eisner, 2002).



Figura 23 - Roda das cores

Imagem: Google Images

Um dos modelos mais coerentes e elaborados é o chamado *Discipline Based Art Education* (DBAE) (Juanola e Calbó, 2004), que assenta em quatro pilares: produção de arte, história e cultura da arte, crítica e estética. Estas disciplinas são fundamentais à formação artística e na teoria seria um passo na direção certa para um currículo mais completo, não fosse a completa falta de adaptação do conteúdo à realidade particular de cada situação. Qualquer modelo a ser adotado por um professor deve ser repensado e adaptado, uma vez que não existem procedimentos padronizados que possam ser aplicados a todos os contextos.

Mas pergunto-me, será a culpa inteiramente do currículo? Ainda que existam indicações claras sobre objetivos, não são descritos métodos. Poderemos realmente criticar o plano de estudos ou será a nossa responsabilidade enquanto professores de tomar os documentos oficiais como linhas guia e não *modus operandi*, criando os nossos próprios métodos de acordo com os novos estudos, abertura a novas experiências, troca de ideias, análise de contexto e a nossa própria experiência?



## 3.2 – Observação

### 3.2.1 – Observação na Escola Secundária Rainha Santa Isabel

#### *Primeiras Impressões e Opiniões Pessoais*

O meu primeiro contacto com a ESRSI durante o período escolar, foi exatamente no primeiro dia de estágio. A localização já me era conhecida devido a deslocações anteriores, o que me permite confirmar pessoalmente a localização privilegiada de Estremoz, que se torna passagem obrigatória entre as capitais Lisboa e Madrid, ou entre o norte e o sul de Portugal, para quem habita o interior do país.

Ainda sobre Estremoz, é um município de 513,80 km<sup>2</sup> de área (Instituto Geográfico Português, 2013) e 14 318 habitantes (Instituto Nacional de Estatística, 2012). A região é conhecida internacionalmente acima de tudo pela exploração de mármore branco, o mesmo utilizado no templo romano em Évora.

O edifício em si sofreu uma remodelação recente, entre 2009 e 2010, no âmbito de um projeto levado a cabo pela empresa Parque Escolar e que abrangeu várias escolas secundárias por todo o país. Pode perceber-se que o edifício é moderno e possui uma boa acessibilidade.



Figura 24 - Pormenor do Edifício



Figura 25 - Entrada da ESRSI



Figura 26 - Entrada (Interior)



Juntamente as minhas colegas Joana Botelho e Helena Merlin, tivemos oportunidade para deambular pela escola e tirar algumas impressões prévias, antes de obtermos uma pequena visita guiada.



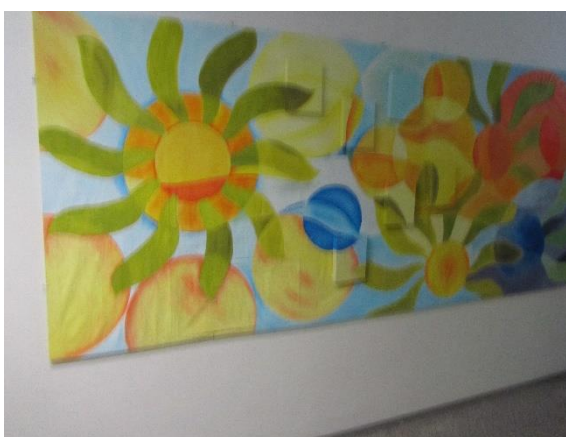
*Figura 28 - Pormenor de Espaço Exterior*



*Figura 27 - Campo de Jogos*

A primeira coisa que me chamou a atenção foi a entrada. Esta é utilizada tanto por professores como por alunos, e possui um pequeno edifício para que haja sempre um funcionário a exercer funções de portaria. Em termos de controlo de entradas e saídas, penso eu que a sua função seja mais a de controlar a entrada de pessoas estranhas à comunidade escolar do que impedir a saída dos alunos. Verifica-se facilmente pela população de alunos fumadores que se concentram do lado de fora do portão, uma vez que não podem fumar dentro do recinto escolar. Os jovens têm então liberdade de circulação e é frequente encontrar grupos de alunos no percurso entre a escola e o supermercado mais próximo entre os períodos escolares.

Um ponto que chegou a mim como positivo é a elevada concentração de trabalhos dos alunos no espaço escolar. Praticamente todas as áreas interiores oferecem evidências sob a forma de pinturas, esculturas ou instalações realizadas por alunos. Durante a primeira visita, o professor orientador apontou para uma pintura, presente na sala de professores, da autoria de uma ex-aluna, mas que não teria mais de dois ou três anos (pouco tempo tendo em conta que a



*Figura 29 - Trabalho de Alunos*

permanência mínima dos alunos na escola varia entre três e seis anos, consoante entram no início do ensino secundário ou do terceiro ciclo), o que indica que existe algum espaço para renovação e inserção de novos trabalhos no espaço escolar, quando estes chamam a atenção dos responsáveis. Também a suportar esta observação, durante o mês de janeiro reparei que estava uma nova instalação no pátio interior, com o objetivo de alertar o corpo



Figura 30 - Refeitório/Espaço de Convívio

de alunos para o lixo deixado no refeitório todos os dias após o almoço. Apesar de não ser necessariamente uma instalação artística, mostra alguma abertura por parte da escola a novas iniciativas dos alunos. Existem na escola bastantes trabalhos sobre ecologia, especialmente na zona do refeitório, onde os alunos se concentram durante os intervalos.

É da minha opinião que o que apontei no parágrafo acima mostra que a comunidade escolar tem a consciência de que um bom ambiente físico contribui para o sucesso e bem estar dos seres humanos que o habitam, e esforça-se para incutir esse tipo de valores nas camadas jovens. No entanto, a presença de trabalhos artísticos dos alunos não reflete necessariamente uma grande preocupação da escola em relação à educação artística. A localização das salas reservadas à educação artística, o primeiro andar subterrâneo, assim como a sua organização, deixa muito a desejar. Esta reclusão é notória até mesmo na forma como a comunidade escolar encara a educação artística.



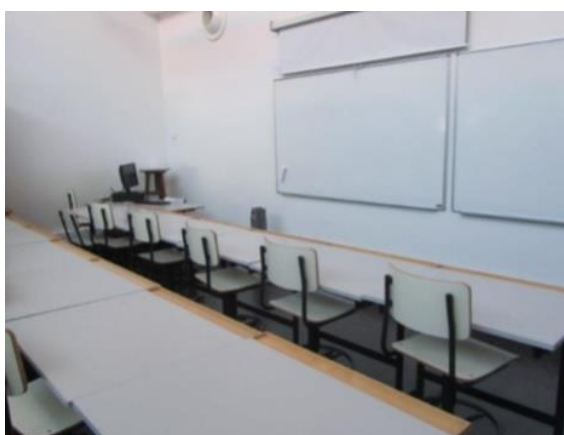
Figura 31 - Pormenor de Trabalho de Alunos Exposto no Refeitório

Acerca da cooperação entre nós, estagiários, e a escola, a atividade já a nós pré-destinada seria uma escolha entre fazer um novo quadro de honra para os alunos ou reorganizar o layout das grelhas utilizadas pelos professores para marcação de atividades escolares, ou seja, nada que envolvesse trabalho direto com a comunidade escolar ou

promovesse a visibilidade do ensino artístico. Mais tarde foi-nos também proposto que realizasse-mos um cartaz alusivo a um concurso de resolução de problemas de matemática. Este tipo de trabalho poderia ser facilmente sob a forma de concurso para os alunos de artes visuais e serviria como experiência profissional para os mesmos.

Também as atividades propostas no plano anual de atividades parecem ser muito direcionadas para o desporto, literatura, cidadania e saúde, não sendo perceptíveis nenhuma atividade artística para além da decoração dos espaços escolares na época natalícia. Note-se que se trata de uma atividade num total de cento e quarenta e uma.

Em relação aos espaços onde ocorre a atividade letiva, o mais relevante para este relatório é a sala onde tanto eu como as minhas colegas realizamos tanto a observação como a prática das aulas supervisionadas. Dentre vários problemas a apontar, destaca-se a má organização espacial. Os estiradores encontram todos juntos lado a lado, em três filas apinhadas, com uma pequena folga em frente à porta, causando um grande incomodo quando havia necessidade de deslocação à terceira fila, e impossibilitando completamente o acesso do professor aos alunos da segunda fila do lado oposto à porta. Da primeira fila até ao quadro, o espaço natural de circulação do professor enquanto expõe a matéria da aula, não aparentava haver mais de um metro de distância. No fundo da sala, a ocupar um terço do espaço útil,



*Figura 33 - Sala Onde Decorreu o Estágio (perspetiva do aluno)*



*Figura 32 - Sala Onde Decorreu o Estágio (perspetiva do professor)*

impunha-se um aglomerado de mesas, completamente inúteis à disciplina e que seriam ocupados apenas por nós, estagiários. A razão de ser destas mesas seria a disciplina de desenho, onde os alunos se deveriam sentar de forma a formar um círculo. Ainda assim, questiono-me quanto a esta divisão entre as disciplinas de desenho e geometria descritiva,

e penso que talvez fosse uma melhor opção criar uma disposição da sala em U, que permitiria aos alunos continuar a observar os quadros, facilitar a circulação do professor para esclarecer dúvidas individuais e criar um espaço de “respiração” na sala.

Em várias situações durante o estágio, queixei-me de que existia algo de inquietante na sala que ia para lá da falta de espaço. Só mais tarde, quando estive no lugar de professor, identifiquei como sendo a mancha cromática presente na sala de aula. Desde o teto e as paredes até ao quadro e às mesas, tudo é branco. Não há pontos de quebra reais do ponto de vista dos alunos. Isto pode passar despercebido aos professores, uma vez que há uma concentração de armários, cartazes e trabalhos de alunos na metade posterior da sala de aula. Infelizmente, estes ficam fora do campo de visão dos alunos, que se encontram apinhados nos estiradores que ocupam apenas metade sala.

De resto, a sala apresenta as condições e materiais essenciais ao ensino, incluindo utensílios de medição e desenho no quadro, computador e projetor e armários para guardar material diverso. O teto apresenta secções em vidro de forma a entrar luz solar, o que poderia afetar a visibilidade das projeções mas revelou não ser um problema. Sinto necessário fazer menção ao sistema de ar condicionado que não se encontrava a funcionar, dadas as baixas temperaturas que se fazem sentir no microclima de Estremoz devido à sua localização geográfica e topográfica.

### *Características Gerais*

Segundo o plano educativo fornecido pelo gabinete de estatística, a escola está apetrechada de todo o material necessário ao ensino de todas as áreas do saber. Pude verificar com os meus próprios olhos que as aulas beneficiam de tecnologia e software útil que torna a tarefa do professor mais fácil. Posso dar como exemplo o software utilizado para substituir os livros de ponto, que é utilizado para registar os sumários e as presenças. O objetivo é a facilidade de organização e tratamento de informação e, de acordo com as políticas verdes da escola, poupar papel. Depois da hora da aula reduz as capacidades de edição e o professor orientador não me conseguiu responder se haveria alguma forma de contornar isto em caso de erro mas, segundo a lógica normal com que assumo que o

software seja construído, assumo que seja possível com o auxílio de um administrador. De qualquer forma, este sistema fomenta a precisão da informação e protege contra possíveis tentativas ilegítimas de alterar os apontamentos do professor.

Também de acordo com o projeto educativo, o número de alunos tem-se mantido pelo menos nos últimos três anos, contando com 776 alunos no ano letivo de 2013/2014. O grosso do corpo estudantil encontra-se no ensino secundário, uma vez que existem outras escolas na região que facultam o terceiro ciclo de escolaridade. Apesar do número de alunos ser muito próximo, pode observar-se uma redução do número de turmas. Por exemplo, a frequentar o 10º ano, durante o ano letivo de 2011/2012, existia apenas mais um aluno do que no ano letivo de 2013/2014. No entanto, o número de turmas foi reduzido de oito para seis. Ou seja, pode afirmar-se que o número médio de alunos por turma subiu de vinte para vinte e seis. Isto é flagrante e representa muito bem um dos grandes problemas do ensino. Ao haver uma redução de turmas, gera a que haja menos professores, uma vez que não é necessário preencher tantos horários (ao que ainda podemos acrescentar a redução dos tempos semanais que várias disciplinas têm sofrido) e, mais importante, diminui a capacidade de resposta dos professores dentro da sala de aula, que têm de lidar,



*Figura 34 - Alunos Na Biblioteca*

por assim dizer, com uma audiência maior, o que se traduz muitas vezes em mais problemas na sala de aula e maior desgaste do pessoal docente.

Quanto à oferta formativa, a escola apresenta uma boa diversidade, oferecendo as quatro áreas científico-humanísticas e quatro cursos profissionais, com mais dois cursos noturnos. Oferece ainda uma grande quantidade de atividades de apoio pedagógico e enriquecimento escolar. A destacar é o projeto experimental TurmaMais, que tem sido um grande avanço no combate ao insucesso escolar desde que foi implementado, no ano letivo de 2002/2003. Apesar de a rotação de turmas poder, em teoria, afetar negativamente os alunos devido a problemas de adaptação, serem agrupados esta turma alunos semelhantes ajuda nesta frente e, em conversas de corredor que ouvi informalmente, não me parece a mim que lhes cause nenhum estorvo, e os resultados académicos falam por si.



A nível de eventos, os dois mais importantes para a comunidade escolar são a participação na feira medieval de Estremoz, na qual os alunos se vestem com roupas temáticas e têm visibilidade através de performances executadas no recinto, e a entrega dos diplomas de finalistas, evento muito aguardado pelos alunos. Também o Quadro de Excelência, apesar de ser um evento contínuo, está muito presente, uma vez que se encontra afixado mesmo à entrada da escola, dando muita visibilidade aos sucessos dos alunos e dando objetivos palpáveis aos que quiserem aparecer nele.

Existem vários clubes na escola que organizam atividades observáveis, como o Clube dos Direitos Humanos, que faz recolhas frequentes de roupa, alimentos e donativos para a UNICEF e outras instituições das redondezas. No âmbito das artes existem dois clubes relevantes: o Clube Espaço Artes e o Clube de Teatro. Estes apresentam uma forma alternativa e mais alargada dos alunos experimentarem artísticas, sejam alunos de artes visuais ou não, um pouco mais longe das limitações impostas por programas académicos. Há alguma dificuldade em recolher informações sobre a multitude de clubes existentes uma vez que a administração não recolhe mantém um registo detalhado dos mesmo, sendo eles da responsabilidade dos professores que os organizam. No entanto, existe uma lista de clubes no site escolar que engloba a sua maioria.



*Figura 35 - Instalações da Rádio Escolar*

Existem também outros projetos muito relevantes, como por exemplo a rádio escolar, que se situa no refeitório, onde se concentra a maioria dos alunos durante o horário não letivo, e o projeto Serra D'Ossa, que promove passeios com a finalidade de observação da natureza. Outro projeto muito positivo por parte dos alunos é o jornal escolar "Notícias da Rainha", que já foi galardoado com um prémio de mérito.

## *A Turma*

A turma que nos ficou estipulada foi uma turma mista, composta por 19 alunos do 10ºE, do curso Científico – Humanístico de Artes Visuais, com 3 alunos do 10ºB, do curso Científico – Humanístico de Ciências e Tecnologias, perfazendo um total de 19 alunos inscritos em Geometria Descritiva. Desses alunos, 12 são do sexo masculino e 7 do sexo feminino.

Dado o baixo número de alunos provenientes da turma B, para efeitos de caracterização da turma, considero muito mais relevantes os dados relativos à turma E, fornecidos pelo Observatório Económico e Social Regional/Gabinete de Estatística.

Globalmente, pode dizer-se que é uma turma calma, sem problemas de comportamento nem grande incidência de comportamentos desviantes. Durante as aulas é frequente ouvir-se um “ruído de fundo” proveniente das conversas paralelas entre os alunos. Contudo, e como o professor orientador apontou, muitas vezes é derivado de os alunos estarem a tirar dúvidas uns com os outros. À medida que a aula avança, é normal começarem a surgir outros assuntos mas, dada a natureza e a dificuldade da disciplina, o professor permite que haja estes pequenos desvios pontuais para que os alunos possam desanuviar, por assim dizer, desde que dentro dos limites do razoável e não perturbem a aula nem os colegas.

Há, como seria de esperar, alguns focos que fogem um pouco mais à norma. Nomeadamente um aluno, o Francisco, que fala um pouco mais alto e intervém com algum sentido de humor em conversa com o professor e os colegas, mas sem desafiar os papéis da sala de aula. Outro aluno, o Rui, é causador de alguma desatenção da parte dos colegas, estando sempre no centro de conversas paralelas, mesmo quando o professor expõe matéria. Isto pode ser também impulsionado pela sua localização na sala de aula, uma vez que o seu lugar fica num espaço de difícil acesso ao professor, como foi apontado mais atrás, durante a caracterização da sala de aula. Esta localização pode, na minha opinião, deixar o aluno mais à vontade para apresentar comportamentos desviantes por se sentir “mais protegido”. Há ainda dois alunos, o Afonso e o António, gémeos, que apresentam condições especiais, por terem sido sinalizados como tendo dificuldades de aprendizagem, situação que os pais negaram e recusam a oferta de apoio educativo aos seus educandos.

Uma pena, visto que as consequências são visíveis tanto nas notas das provas de avaliação como no desempenho em sala de aula.

A configuração da sala de aula também parece acentuar uma divisão clara. A única passagem livre entre a zona do quadro e o resto da sala é um espaço sensivelmente em frente da porta. Este espaço atua como um fosso entre os alunos de artes (à esquerda) e os alunos de ciências (à direita). Anteriormente às provas de avaliação, era frequente o professor orientador expressar as suas elevadas expectativas em relação aos alunos de ciências, em detrimento dos alunos de artes. Isto parece obedecer aos estereótipos que tanto nos habituamos a observar em relação às áreas de estudo. Desde o primeiro dia que tive a sensação desta diferença acentuada entre os dois grupos de alunos, fosse pelas expectativas do professor, pela divisão física nos lugares dos alunos ou pelas diferentes folhas de turma. Apesar de tudo, ao fim da segunda prova de avaliação, apesar das grandes oscilações de notas da turma, não aparentou que houvesse uma diferença definida entre os alunos de uma área e de outra.

No geral, a turma pareceu uma turma atenta, capaz, razoavelmente responsiva e suscetível a experimentações que pudessem melhorar o seu desempenho, se bem que pouco esforçada e que desiste facilmente perante uma matéria mais complicada.



### 3.2.2 – Observação na Escola Básica 2,3/Secundário Cunha Rivara

#### *Primeiras Impressões e Opiniões Pessoais*

À semelhança da escola anterior, também a EBCR se situa no Alentejo, neste caso pertencente ao Agrupamento de Escolas de Arraiolos.

O primeiro ponto a salientar, por ser o mais evidente acerca de Arraiolos, é a técnica de bordado de tapetes, que dá fama à vila a nível nacional e internacional. A temática do tapete de Arraiolos está muito presente na vida dos habitantes, desde os projetos escolares até às feiras locais.

Geograficamente, o concelho de Arraiolos situa-se perto de Évora e de Montemor-o-Novo, estende-se por 684,08 km<sup>2</sup> (Instituto Geográfico Português, 2013) e é povoado por 7352 habitantes (Instituto Nacional de Estatística, 2012).



*Figura 37 - Vista Aérea do Edifício da EBCR*



*Figura 36 - Castelo de Arraiolos, Visto a Partir do Pátio*

Juntamente com a ERSI, a EBCR participou no programa de requalificação escolar promovido pelo Estado Português, sendo o edifício atual o resultado da reconstrução. O edifício original foi fundado em 1979. Todo o complexo escolar está compreendido num



*Figura 38 - Entrada (interior)*

docentes: a sala de pausa, a sala de trabalhos e a sala de reuniões.

O edifício causou desde logo uma boa impressão em mim e nas minhas colegas estagiárias. A construção de linhas modernas e formas geométricas destacam a escola da paisagem de uma forma moderna e positiva. A navegação do espaço bastante agradável, se bem que um pouco confusa no início. Os espaços de convívio acomodam os estudantes sem darem a sensação de claustrofobia devido há enorme quantidade de janelas e paredes de vidro, tanto para o espaço exterior no centro do edifício como para a paisagem circundante.



*Figura 39 - Entrada da Biblioteca*



*Figura 40 - Exterior do Edifício*

dos estudantes, por criar uma quebra na monotonía monocromática do interior do edifício.

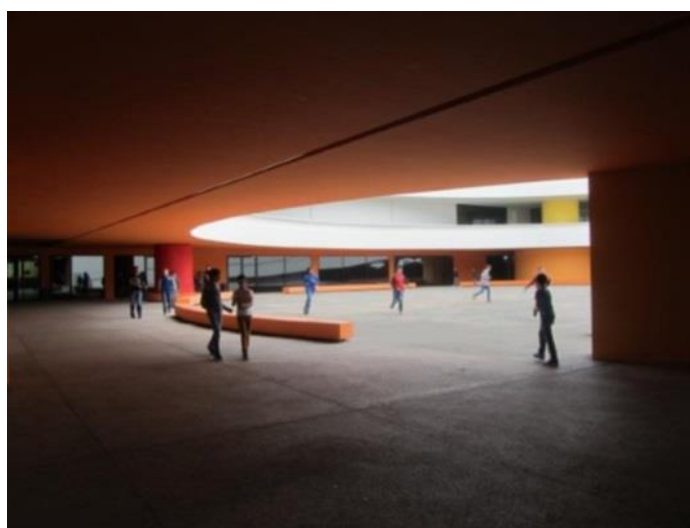
único edifício de três pisos, sendo o piso subterrâneo essencialmente destinado às salas de Ciências e Tecnologias, o piso 0 a serviços como a reprografia, refeitório, sala de convívio e salas de matérias específicas, como a sala de música e outros clubes. A biblioteca e o grosso das salas de aula, encontram-se no primeiro piso, das quais seis são salas de arte. Ao total de 34 salas de aula juntam-se três áreas de

Em relação ao meio circundante, é de uma beleza notável. Dependendo da sala de aula onde nos encontramos, é possível observar a paisagem rural, o castelo ou a cidade. De facto, orientar todas as salas de aula para o exterior, de forma a que uma das paredes seja composta inteiramente por janelas, só pode ter o que posso imaginar que seja um efeito positivo na aprendizagem

Há, contudo, um pormenor que me chamou a atenção de forma negativa: existe uma notória ausência de marcas de alunos pelo espaço escolar. Nomeadamente, alguns trabalhos de alunos em suporte cartolina concentram-se nas paredes junto aos postos de funcionárias no primeiro piso, na sua maioria relativos a disciplinas de línguas estrangeiras. É possível que haja uma rotatividade nos temas mas, no geral, todos os espaços comuns apresentam uma esterilidade quase hospitalar de branco com pequenos toques de cinzento na entrada das salas. Mesmo no interior das salas de arte, tendo em conta o número elevado de iniciativas criadas pela comunidade escolar, muitas intervenções são retiradas ao fim de algum tempo.



*Figura 42 - Refeitório*



*Figura 41 - Pátio*

A existência de marcas duradouras é não só um sinal da passagem dos alunos pelo espaço mas também uma oportunidade e incentivo à produção artística por parte dos alunos. Desta forma é possível trabalhar competências sociais, como a cidadania e participação ativa na comunidade, e competências artísticas como a composição visual e organização espacial. Desta forma, parece-me que existem aqui oportunidades a explorar.

O espaço exterior no centro do edifício funciona como espaço de recreio durante os períodos não letivos. Para além do branco predominante no resto do edifício, houve aqui uma inserção agradável de laranja. Este espaço permite uma grande respiração à área circundante, uma vez que permite a entrada de luz em todos os corredores e entradas em

todas as direções. Os utilizadores do espaço podem assim escolher deslocar-se apenas pelo interior, utilizando os corredores, escadas e rampas de acesso, ou deslocar-se pelo exterior, pelo pátio ou pela rampa circular que permite um agradável passeio turístico entre o piso térreo e o primeiro andar.



*Figura 44 - Sala Onde Decorreu o Estágio (vista geral)*



*Figura 43 - Armário Utilizado Para Arrumos*

Como espectável, tendo em conta os restantes espaços, a sala onde decorreu a atividade letiva é bastante espaçosa, iluminada e conta com uma parede em vidro que permite uma vista privilegiada para o pôr-do-sol. A disposição dos estiradores é bastante flúida e não é incomum a reorganização espacial entre as aulas para melhor acomodar as diferentes turmas e atividades do bloco de aulas seguinte. Em relação a arrumos e recursos não existem problemas a apontar: para além dos armários comuns e do lavatório existente em todas as salas designadas para o ensino de disciplinas artísticas, existe uma divisão suficientemente ampla para a arquivção de materiais maiores, como paletes de cartão, rolos de papel

de cenário, etc. Esta divisão é partilhada por duas salas de aula. Ao professor é facultado um computador de sala e um projetor, ainda que tanto o professor como nós, estagiários, dessemos preferência a computadores portáteis pessoais.



Também esta sala sofre do mesmo sintoma de monocromatismo omnipresente, acentuado talvez pelos quadros brancos. No entanto aqui não se faz notar com tanta incidência devido à participação ativa do professor e dos alunos. Durante o período em que decorreu o estágio, uma obra de poesia visual foi criada por detrás da mesa do professor. Juntamente com os trabalhos



*Figura 45 - Sala Onde Decorreu o Estágio (perspetiva dos alunos)*

correntes das várias turmas (a notar que a disciplina de Educação Visual é lecionada na mesma sala a todas as turmas de terceiro ciclo) e com os recipientes de materiais utilizados pelos alunos, confere à sala uma personalidade própria, muito mais agradável ao desenvolvimento da atividade artística.

### ***Características Gerais***

Como referido no ponto acima, a EBCR possui várias salas destinadas a fins específicos, como salas de educação visual, salas de educação tecnológica, laboratórios de física, química e biologia-geologia, sala de música, sala de teatro/expressões, salas de informática, sala de educação especial e muitas outras. À quantidade de infraestruturas junta-se a razoável variedade na oferta formativa. Para além do ensino regular entre o 1º ciclo (lecionado nas outras escolas do agrupamento) e o ensino secundário, na vertente de Ciências e Tecnologias ou Línguas e Humanidades, existe o curso profissional NOVOS RUMOS para o 3º ciclo, o curso profissional de Técnico de Gestão do Ambiente e o curso vocacional de Técnico Comercial para o ensino secundário. Existe também o Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional para adultos e jovens a partir do 9º ano e a Educação e Formação de Adultos para indivíduos com idade superior a 18 anos que não tenham concluído o ensino básico. Estes dois últimos são a resposta da comunidade escolar a um problema vigente.

Uma grande parte da população regional apresenta um grau de escolaridade igual ou inferior ao 1º ciclo. Ainda que já se verifiquem números acima dos mil indivíduos que

terminaram o 3º ciclo ou o ensino secundário, o número de analfabetos é muito semelhante ao de cursos superiores. Este é um forte indicador no que diz respeito ao panorama do ensino local. Mais do que a raça ou o género ou idade, a escolaridade dos pais e as condições socioeconómicas têm um grande impacto no desempenho geral dos alunos (Vieira e Tenório, 2014). Isto é um problema muito característico de zonas interiores, cuja população mais velha não foi sujeita a escolaridade obrigatória. É portanto um cenário de transição mas ainda muito presente no nosso país.

O Agrupamento de Escolas de Arraiolos conta com 7 escolas e 7 jardins de infância, nas quais trabalham 99 docentes, 6 assistentes técnicos, 26 assistentes operacionais e 1 psicólogo, prestando serviços a 771 alunos distribuídos pelos vários ciclos de estudos, ensino profissional e ensino vocacional.

Em termos de projetos extra-curriculares, a EBCR conta o Clube Eco-Escolas, a DecoJovem, Clube de Informática, Clube de Ciências, Blogue da Biblioteca e o jornal do Agrupamento de Escolas “ARRIVAR”. Estes projetos podem ser considerados padrão e não diferem substancialmente dos encontrados noutras escolas, não existindo nada a salientar. Existe também a Orientação Escolar e Vocacional, Gabinete de Segurança, Saúde e Bem-Estar e o Gabinete de Apoio ao Aluno.

### *A Turma*

Infelizmente, devido a motivos que estão fora do meu controlo, como as férias da Páscoa, visitas de estudo e feriados, entre outros, não foi possível realizar um período de observação superior a duas aulas antes de iniciar as aulas assistidas. Em contrapartida, a turma que a mim ficou atribuída consta de 16 alunos, que é um número bastante razoável tendo em conta que, no ensino básico, é possível encontrar turmas de 25 ou até mesmo 28 alunos. Em termos de género, a turma está dividida exatamente ao meio, com 8 rapazes e 8 raparigas. A salientar ainda que apenas 14 desse alunos são assíduos.

O reduzido número de alunos, assim como a natureza da disciplina lecionada, permitiu uma maior proximidade para com os mesmos e uma muito maior interatividade.

Não é de forma alguma uma turma difícil, ainda que desinteressada, o que parece ser a norma. Se deixados sem atenção, todos os alunos têm a tendência a esquecer o trabalho e olhar para o telemóvel. Mesmo durante a primeira aula de observação, aconteceu todos os alunos sem exceção começarem a interagir com os telemóveis enquanto o professor Luís Silva resolvia assuntos sobre a logística do estágio comigo e as minhas colegas.

Ainda assim, estamos a falar de uma disciplina em que se apela à individualidade de cada aluno, ou será assim pelo menos numa situação ideal, o que torna os comportamentos mais heterogéneos. Alunos como o Francisco ou o José apresentam mais resistência ao trabalho e procuram formas de se esquivar sem entrar em confronto. Já alunas como a Tatiana e a Jéssica são mais inquisitivas e, apesar de contestarem as “regras” da atividade em causa, integram-se muito facilmente e é possível incitá-las a tomar a iniciativa. Já no caso da aluno Mariana, por exemplo, é necessário chamar constantemente a atenção para que se concentre. No outro extremo do espectro estão alunas como a Ana Filipa e a Ana Margarida que revelam bastante vontade na realização das atividades mas que dificilmente comunicam a não ser com insistência.

Existem também alguns conflitos interpessoais latentes entre os alunos, ainda que não sejam explícitos à primeira vista. No decorrer das aulas supervisionadas tornaram-se mais evidentes através de pequenos atos e comentários ao longo das atividades. Devido à natureza semi-aleatória dos grupos de trabalho das atividades planeadas, poderia ter tido algum impacto na dinâmica de grupo mas aprofundarei esse tópico mais adiante.

Em suma, dada a natureza da disciplina é muito mais fácil chegar aos alunos e perceber aquilo que os move. A turma não causa nenhuns problemas, desde que se consiga manter o equilíbrio entre o respeito e a acessibilidade.

### **3.3 – Preparação e Condução das Aulas**

As unidades lecionadas foram preparadas em conjunto com os professores orientadores, o professor Domingos Isabelinho em Estremoz e o professor Luís Silva em Arraiolos. O objetivo principal da planificação, para além da realização do estágio

profissional, foram a continuidade do trabalho dos professores, para perturbar o mínimo possível o processo de aprendizagem já instaurado na sala. Chamo a atenção ao facto de este modelo de estágio estar longe do ideal. A meu ver, o número de aulas lecionadas pelos estagiários é muito reduzido e pode interferir negativamente na continuidade das aulas pré-estabelecidas pelo professor da disciplina. Durante a fase de observação não assumimos qualquer papel presente na sala e as aulas acabam por ser um acontecimento pontual, que rapidamente acaba, sujeitando os alunos a diferentes métodos de ensino sem lhes permitir uma fase de habituação. Também para os estagiários é uma situação precária, uma vez que há uma necessidade de demonstrar o seu próprio método de ensino no momento e sem preparação prática, uma vez que não existem aulas anteriores à avaliação destes por parte dos orientadores. Não me refiro a nenhum caso particular, nem pretendo propôr mudanças no sistema vigente. Simplesmente saliento que foi uma séria preocupação durante o planeamento das aulas e coube-me a mim, enquanto estagiário, pensar estratégias para cumprir com os meus objetivos para com o estágio sem nunca comprometer os meus objetivos para com os alunos.

### **3.3.1 – Geometria Descritiva na Escola Secundária Rainha Santa Isabel**

O momento do estágio localizado na ESRSI foi realizado durante a disciplina de Geometria Descritiva, uma disciplina específica da área científico-humanística de Artes Visuais com as suas especificidades próprias. Noto que é uma disciplina que não é habitualmente escolhida pelos estagiários, dado o conhecimento técnico que exige por parte do professor e por ser uma disciplina que exige um modelo de ensino muito mais próximo da matemática, por exemplo: a matéria tem de ser exposta e demonstrada mas é necessária a execução e repetição de exercícios por parte dos alunos. Há ainda que salientar que a disciplina conta com um programa muito extenso e apenas 180 minutos semanais, o que causa alguns problemas em termos de planeamento e cumprimento do programa ao mesmo tempo que se dá resposta às necessidades dos alunos.



Em termos de matéria concreta, as aulas a mim designadas incidiram sobre o tema “Figuras Planas I” (anexos 1 e 2). É uma matéria que se insere no seguimento da aprendizagem dos vários tipos de planos e da sua representação diédrica. O objetivo é que os alunos aprendam a representar polígonos nas várias posições possíveis recorrendo à representação diédrica e triédrica.

Dado que apenas dispunha de duas aulas para lecionar a unidade, decidi dividir o tema entre os planos que podem ser definidos apenas na representação diédrica, na primeira aula (anexo 1), e aqueles que necessitam de ser definidos utilizando a representação triédrica, na segunda aula (anexo 2), uma vez



Figura 46 - Decurso das Aulas em Estremoz (1)

que os alunos ainda não tinham tido contacto com este sistema. É uma unidade importante do ponto de vista da preparação para os exames nacionais, uma vez que serve de base para muitas outras unidades, e também para as aulas seguintes que iriam ser lecionadas pela minha colega Helena Merlin, uma vez que a matéria a ela destinada é um seguimento direto.

A turma demonstrou respeito e um nível de ruído bastante mais abaixo daquele que apresentou em aulas anteriores, o que me surpreendeu bastante tanto a mim como às



Figura 47 - Decurso das Aulas em Estremoz (2)

minhas colegas. Em termos de responsividade, apresentaram diferentes níveis individuais mas surgiram as dúvidas espectáveis de uma matéria nova. O método prático que escolhi para a condução das aulas foi em parte semelhante ao do professor Isabelinho, tanto por ser o mais eficaz a nível de tempo prático e acompanhamento de dúvidas como para manter a

dinâmica de sala, devido às preocupações que expressei no ponto anterior. As aulas consistiram então num primeiro momento de exposição de matéria, seguido de exercícios preparados previamente que ilustrassem as várias possibilidades de resolução. Houve no entanto algumas diferenças entre o meu método e o professor Isabelinho que espero terem sido do benefício dos alunos. Durante a exposição de matéria, em vez de resolver um exercício ilustrativo, incitei os alunos a serem eles próprios a tentar resolvê-lo em conjunto, o que força a turma a rever conceitos e a tentar prever um resultado, o que cria uma maior interação entre a turma e a matéria, em vez de criar um produto estático. Outra diferença que considero ser positiva foi não resolver os exercícios práticos para que os alunos corrigissem. Em vez disso, fiz com que houvesse sempre um aluno a resolver o exercício no quadro. O que isto permitiu foi uma maior disponibilidade da minha parte para atender às dúvidas constantes dos alunos sem nunca ter de lhes virar as costas para escrever no quadro. Os olhos atentos do professor ajudam a regular o comportamento da turma sem ter de recorrer a repreensões ou chamadas de atenção, assim como providenciam aos alunos uma forma de pedir ajuda sem ser necessário executar nenhuma sinalização pré-acordada ou vocalizar qualquer som. Quanto mais depressa o professor reconhecer os sinais de que um aluno necessita da sua ajuda e lhe fornecer *feedback*, maior será o à vontade do aluno para, no futuro, apresentar as suas dúvidas e inquietações relacionadas com a disciplina, o que contribui para a construção de conhecimento.

Foram previstos um critérios de avaliação contínua apesar de sermos alertados para o facto de que, dado o tempo limitado, não iríamos efetuar avaliação. Contudo, foram-nos facultadas as cotações e a grelha utilizada pelo professor na avaliação contínua para utilizarmos como futura referência.

### 3.3.2 – Educação Visual na na Escola Básica 2,3/Secundário Cunha Rivara



Figura 48 - Decurso das Aulas em Arraiolos, Primeiro Dia (1)

Ao contrario da escola anterior, na EBCR não funciona o curso científico-humanístico de Artes Visuais. Portanto, a única disciplina aplicável ao nosso nosso estágio foi a disciplina de Educação Visual. É uma disciplina que funciona de forma algo semelhante a Desenho, num regime muito prático e muito mais próximo do “método artístico”. O programa funciona mais

por objetivos e não por unidades de matéria, o que dá muita liberdade ao professor para criar os seus próprios projetos e conduzir as aulas da forma que achar melhor de acordo com a turma. A disciplina conta ainda com 135 minutos semanais, divididos entre um bloco de 90 minutos e outro de 45. O professor Silva utiliza a aula de 45 minutos para acompanhamento de uma componente de apresentação teórica, restando assim o bloco de 90 minutos para a realização das aulas assistidas.

O início do nosso estágio coincidiu com um projeto escolar que envolveu as cinco turmas de Educação Visual. Ficou assim estabelecido que cada professor, dois professores da escola e os três estagiários, ficaria encarregue de orientar uma turma para a conclusão do projeto. A finalidade foi a participação numa exposição localizada na Casa dos Arcos chamada Amar a Terra, Amar o Mar e a posterior participação na Feira do Tapete, que é o evento mais importante da localidade. Para isto, os alunos realizariam trabalhos no âmbito da poesia visual e com o tema dos cinco sentidos. Atendendo ao número de turmas e professores disponíveis, fez sentido que cada turma ficasse com um dos sentidos para tema de turma. No caso do 9ºC, o tema escolhido foi a visão.

Atendendo ao tema, fez-me sentido trabalhar com os alunos alguns elementos do audiovisual. Decidi que o principal elemento do projeto seria uma pequena animação, entre os 5 e os 15 segundos, preparada em grupo até à fase em que fosse necessária a

intervenção de *software* e finalizada por mim com base nas instruções dos alunos, uma vez que não haveria tempo suficiente para ensinar os alunos a criar vídeos digitais. Ao mesmo tempo que se realizaria este projeto, iriam ser introduzidos conceitos de poesia visual. Há aqui uma limitação que me parece óbvia: estamos a trabalhar com alunos de terceiro ciclo, não de secundário, que ainda não tiveram qualquer contacto com disciplinas relacionadas com história de arte nem com arte contemporânea, e têm uma base de conhecimento bastante reduzida em relação a temas mais abstratos. Não se pode tratar a fundo a poesia visual como se fosse uma aula de universidade, apenas se pode introduzir o tema e esperar o *feedback* dos alunos, esperando que estes retenham alguma informação e tirem as suas próprias conclusões. A sequência planificada (anexo 4) reflete este processo, que foi pensado para quatro aulas.

Para a primeira aula, foi previsto um tempo para expor o projeto e os seus temas, juntamente com um exercício individual que servisse de diagnóstico. Assim foi possível perceber se os alunos perceberam os objetivos do projeto, retiveram informação sobre os temas e os seus níveis



Figura 49 - Decurso das Aulas em Arraiolos, Primeiro Dia (2)

individuais em termos de desenho, pensamento abstrato e capacidade de trabalho. Esta informação seria útil para a formação de grupos para as fases seguintes do projeto.

Como referido anteriormente, houve uma série de constrangimentos temporais que impediram o período de observação de se prolongar durante mais de duas aulas. Entre eles contam-se as férias da Páscoa, a data de início das exposições, feriados e visitas de estudo. Também durante a realização das aulas houveram algumas repercussões. Principalmente devido à data de início das exposições, foi necessário dar início às aulas assistidas na semana anterior às férias da Páscoa, não podendo ser na semana anterior devido a uma visita de estudo. Isto levou a um problema logístico cuja única solução foi lecionar uma aula extra na quinta-feira de manhã, e lecionar a segunda aula na sexta-feira, último dia

de aulas do 2º período, que é o dia estabelecido no horário para a disciplina. Devido à disponibilidade de horário dos alunos, a aula de quinta-feira foi apenas de 45 minutos e apenas compareceram 8 dos 14 alunos previstos. Já na sexta-feira, devido às atividades de final de período, apenas compareceram 4 alunos.

A primeira aula decorreu como previsto (anexo 3), procedendo às apresentações em *powerpoint* e ao exercício diagnóstico (anexo 4), e a turma correspondeu às expectativas. Apenas dois alunos tiveram dificuldade em terminar o exercício durante a aula, principalmente por demonstrarem dificuldade em



Figura 50 - Decurso das Aulas em Arraiolos, Segundo Dia

pensar previamente no resultado que pretendem. Após análise dos resultados, mantenho a minha opinião de que o tema, apesar de interessante, é demasiado abstrato para a faixa etária e, ainda que no final tenham existido geralmente resultados interessantes, é necessário que os professores orientem bastante os alunos no sentido pretendido e não se deve esperar que estes compreendam realmente o que é a poesia visual.

Na segunda aula foi necessário improvisar devido à falta de alunos. Decidi então formar o primeiro grupo com as alunas presentes e dar início ao projeto de forma calma, paciente, com o objetivo de solidificar os conceitos da aula anterior e fornecer apoio na preparação e discussão de ideias. Para mim tornou-se mais importante conseguir que os alunos rompessem com os conceitos abstratos e começassem a utilizar metáforas e simbolismo nos seus trabalhos. Mais do que criar simples composições visuais, almejei que os alunos começassem a pensar em termos de *storytelling*.

A terceira aula apenas aconteceu depois do período de férias, pondo assim outro problema de continuidade. Neste ponto contava com 12 alunos presentes, 4 deles com duas aulas acerca do tema, 4 com uma aula e outros 4 que compareceram pela primeira vez. Nesta situação não faz sentido continuar a seguir cegamente a planificação, uma vez

que se vão deixar alunos para trás e, por esta altura, já nem os alunos que estiveram presentes nas últimas sessões se recordam do que se tratava o projeto. Optei então por fazer uma revisão sobre o tema e mostrar tanto a primeira apresentação como alguns poemas visuais em vídeo, para possibilitar ao alunos que compareceram pela primeira vez uma integração mais suave no projeto e uma melhor solidificação dos conceitos aos alunos que já haviam comparecido nas aulas anteriores. De seguida, foi realizada a atividade 2 (anexo 5), que tinha sido planeada para a segunda aula. Mantive o primeiro grupo de trabalho operacional e decidi separar os alunos que compareceram na primeira aula pelos dois grupos restantes, criando um balanço metodológico.

Na quarta aula, e última da planificação, procedemos finalmente à construção do *storyboard* e memória descritiva do projeto. Dado que os alunos nunca tiveram contacto com realização de vídeos, apresentei de forma sucinta algumas técnicas e processos a ter em conta. Novamente compareceram duas alunas pela primeira vez, que foram integradas nos grupos existentes uma vez que já era demasiado tarde para iniciarem um projeto próprio. Todos os grupos terminaram os projetos antes do final da aula e ficou acordado que na aula seguinte, apesar de já não ser lecionada por mim, apresentariam os produtos finais ao professor Silva e às minhas colegas.

### **3.4 – Participação na Escola e Relação com a Comunidade**

Apesar da intenção inicial ser o envolvimento com a comunidade local com atividades que fossem de encontro ao tema escolhido no relatório, foi-nos solicitado que contribuíssemos de outras formas.

Na ERSI, confesso que estava à espera de poder ter uma participação mais ativa. Fomos informados logo no primeiro dia que seríamos contactados para reunir com a direção acerca deste tema, o que criou uma grande expectativa da nossa parte, uma vez que já haveria uma atividade ponderada previamente. Ainda assim, a tarefa mencionada foi mais de carácter técnico do que de relação com a comunidade.



A direção da escola sentiu necessidade de solicitar que contribuíssemos através de trabalhos de design de comunicação. Nomeadamente, foi-nos pedido que realizássemos o cartaz para divulgação do concurso “Problematizando”, uma competição de resolução de exercícios de matemática. Apresentadas duas opções, ambas do agrado da comunidade escolar, foi-nos pedido que elaborássemos os diplomas de participação para manter uma continuidade do design do cartaz.



Figura 51 - Proposta de Cartaz Para Concurso Problematizando // Proposta de Cartaz Escolhida para Divulgação // Diploma de Participação

Mais tarde, foi-nos também pedido que revíssemos e reestruturássemos o plano anual de atividades, uma vez que o utilizado nesse ano apresentava uma organização visual duvidosa e o utilizado noutros anos, apesar de legível, não era apelativo. A nossa proposta teve em atenção a hierarquização da informação e a legibilidade acima de tudo, sem fugir ao tema do documento anterior e ao esquema cromático do logotipo da escola.

ESCOLA SECUNDARIA/3 RAINHA SANTA ISABEL, ESTREMOZ - 402643		
<b>Plano Anual de Atividades</b>		
Atividade nº:	Tipo de atividade:	Entidade dinamizadora:
Ano letivo:		
Metas do projeto educativo:	Descrição da atividade:	
Objetivos:	Responsável(é)s:	Intervenientes/destinatários:
Recursos:	Período de realização:	Local de realização:
Orçamento:	Data de início:	Data de conclusão:

Figura 52 . Proposta Para Plano Anual de Atividades

Na EBCR, a pedido do professor Silva, continuei a lecionar para além das aulas programadas, com o intuito de ajudar os alunos a criar mais elementos para a exposição da Feira do Tapete. Este trabalho, para além de mais estimulante, permitiu-me passar mais tempo com a turma e h«ganhar mais experiência em sala de aula, para além de poder orientar os alunos na elaboração da exposição.



Figura 54 - Alunos a Preparar a Exposição (2)

que mais poderia ser acrescentado ao espaço. De seguida escolhemos materiais e combinamos um orçamento para a construção da obra.

Aproveitei para lhes dar uma aula sobre composição espacial e organização de uma exposição. Estas aulas ocorreram de forma mais espontânea pois os temas que ia tratando com os alunos dependiam essencialmente das dificuldades que percebesse neles ou dúvidas levantadas.



Figura 53 - Alunos a Preparar a Exposição (1)

Estas aulas decorreram logo a seguir às aulas que foram planeadas como parte da sequência da prática profissional e, por conseguinte, foram orientadas como um seguimento lógico da atividade anterior. Durante este tempo, a turma trabalhou como um grupo coeso, discutindo ideias em conjunto e dividindo tarefas entre si. Logo nas primeiras aulas visitamos o espaço da exposição e efetuamos um *brainstorm* para decidir o





Figura 55 - Alunos a Preparar a Exposição (3)



Figura 56 - Materiais Elaborados Pelos Alunos Para a Exposição

Os alunos decidiram então que, para além dos vídeos, iriam ocupar o espaço central e o teto com pequenas obras esféricas, em esferovite pintada com aguarela e gouache, alusivas a olhos, complementando o tema da visão presente nos vídeos. Sugerir então aos alunos que observassem bem o espaço de exposição e aproveitassem todas as suas particularidades, o que levou ao aproveitamento da lareira para iluminação do espaço. Os alunos criaram uma película abstrata semi-transparente de papel celofane e pigmentos coloridos para cobrir a lareira, com o objetivo de colocar um foco de luz por detrás, transmitindo assim a ideia de cor e movimento.

Foi-nos também pedido, a mim e às minhas colegas estagiárias, que elaborassem ilustrações para um livro de poemas *haiku* escrito pelos alunos. A finalidade desse livro é ser publicado para fazer parte do plano nacional de leitura.



Figura 59 - Capa do Livro Ilustrado Pelas Minhas Colegas e Por Mim

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

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

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



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



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

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

Figura 57 - Exemplo de Página (1)



Água salgada  
gotas delicadas  
lágrimas (10)

Sem pressa de chegar  
ao imenso oceano  
uma gota cai, devagar. (11)

Uma gota vagarosa  
no caminho faz-se rio  
e o cheiro é já de mar. (12)

Velho lago:  
um sapo salta,  
barulho na água. (7)

O outono chega  
uma garça poisa na água:  
súbito agitação. (8)

Uma nuvem cinzenta  
conduz em viagem  
a água. (9)



Figura 58 - Exemplo de Página (1)

### **3.5 – Crescimento Profissional**

Tendo em conta que não tinha tido nenhuma experiência como docente anterior ao mestrado, posso dizer com toda a certeza que senti um grande crescimento pessoal e profissional ao longo dos últimos dois anos.

Considero que o tempo efetivo de prática não seja suficiente para definir a minha identidade profissional mas, ainda assim, foi uma experiência imprescindível para melhorar o meu desempenho, assim como uma oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos durante o mestrado.

Durante este tempo participei também nas seguintes atividades:

- Workshop “Atelier de Desenho”, como formador, na Escola Básica c/2º e 3º Ciclo de Moura, entre Janeiro e Abril de 2014.

- Workshop “Explorando a Geometria no Espaço com o Geogebra 3D, ministrado pelo professor Soliani Franco na Universidade de Évora.

## Parte IV

### 4 – Considerações Finais

Apesar do nervosismo inicial, derivado de nunca na minha vida ter estado do lado do professor durante uma aula, penso que o balanço foi bastante positivo. Penso que, no geral, consegui ter um efeito positivo nas turmas, cumprir os objetivos a que me propus e deixar a turma preparada tanto com uma unidade de matéria solidificada para o momento de avaliação, no caso da turma de Estremoz, como com conceitos novos e formas de expressão diferentes daquelas que os alunos estão habituados, no caso da turma de Arraiolos.

Um dos aspectos mais importantes para mim e que guardarei para sempre são as boas relações que criei com os alunos, especialmente os de Arraiolos, que pude acompanhar mais de perto e durante mais tempo. Penso que o sentimento foi recíproco pois durante os últimos contactos, e mesmo quando me abordaram fora da sala de aula, falaram abertamente sobre as suas ambições para o seu percurso académico e pediram-me orientação profissional, o que revela que foram criados laços de confiança.

Durante o estágio tive oportunidade de colocar em prática as competências que aprendi no mestrado, mas também aquilo que aprendi por experiência própria. Acredito que um professor não o é apenas na sala de aula, ser professor é um estilo de vida, que não só se aprende como se reflete no dia-a-dia. A prática de ensino supervisionada foi uma experiência enriquecedora mas considero que foi apenas um início. Ainda há muito para aprender, especialmente aquilo que só se aprende com a experiência.

Em relação ao tema de investigação, tive oportunidade de tomar decisões durante o estágio com base naquilo que aprendi. Em Estremoz, por exemplo, a escolha pessoal de não utilizar tecnologias para além das que os alunos utilizam normalmente foi, na minha opinião, acertada, devido ao curto espaço de tempo disponível para criar uma transição no ritmo da disciplina e à consciência de que qualquer mudança não teria uma continuidade nas aulas seguintes. Em Arraiolos, parti de materiais conhecidos pelos alunos e terminei com um trabalho de multimédia, que resolvi apenas introduzindo conceitos teóricos aos alunos, uma vez que não se tratava de uma aula de multimédia nem dispunha de tempo

para os ensinar um a um a utilizar um *software* completamente novo para eles. Sublinho com isto a minha posição de que incorporar tecnologia na sala de aula pode tornar uma boa aula numa aula excelente ou, se não for implementada de forma completamente construtiva e ponderada, pode tornar-se inútil.

A dificuldade recorrente, como já frisei, foi a falta de tempo, uma dificuldade sentida pelos professores em geral. Isto deve-se não só aos currículos extensos e aos reduzidos tempos de contacto com os alunos, mas também a um sentimento de querer sempre fazer mais. Para cada professor, a sua disciplina é a mais importante, e existe um sentimento de querer oferecer um ensino de qualidade, colocando o conhecimento ao alcance dos alunos, juntamente com uma parte de nós próprios.

No futuro espero poder expandir a minha experiência através do contacto direto e reflexão sobre o meu trabalho. Este mestrado revelou-se um bom ponto de partida para a minha carreira no ensino e tenho a certeza que vou aplicar ou repensar muitas das coisas que aprendi nos últimos dois anos.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIRRE, Imanol (2009). *Imaginando um futuro para a educação artística*, em Raimundo Martins e Irene Tourinho (Orgs.), *Educação da cultura visual: narrativa de Ensino e Pesquisa*, Santa Maria: Editora UFSM.

AGUIRRE, Imanol (2006). *Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación*. Universidad Pública de Navarra. Bogotá.

BOYD, Dannah (2007). *Why Youth (Hearth) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life*, *MacArthur Foundation Series on Digital Learning – Youth, Identity, and Digital Media Volume* (ed. David Buckingham), Cambridge, MA: MIT Press

BUCKINGHAM, David (2003). *Media Education: Literacy, Learning, and Contemporary Culture*, New Hampshire: Odyssey Press Inc.

CRUZ, Elisabete & COSTA, Fernando (2009). *Integração das TIC no currículo nacional. Uma abordagem exploratória* [Edição em CD-Rom]. Em P. Dias & A. Osório (Eds.), *Actas da VI Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*, Challenges 2009. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho. P. 371-384.

DAWKINS, Richard (1976). *The Selfish Gene*, New York: Oxford University Press

DUNCUM, Paul (2004). *Visual Culture isn't Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning*, em *Studies in Art Education Journal*, v. 45, n. 3, Spring 2004, p. 252-264.

EISNER, Elliot (2002). *The Arts and the Creation of Mind*, New Haven & London: Yale University Press

EKANAYAKE, Sakunthala Yatigamma & WISHART, Jocelyn (2014). *Mobile phone images and video in science teaching and learning*, em *Learning, Media and Technology*, 39:2, p. 229-249. London: Taylor and Francis Ltd

FABRIS, Annateresa (2004). *Identidades virtuais: uma leitura do retrato fotográfico*, Belo Horizonte: Editora UFMG

FREEDMAN, Kerry & STUHR, Patricia (2004). *Curriculum Change for the 21<sup>st</sup> Century: Visual Culture in Arte Education*, em Eisner E. & Day M. (Ed.), *Handbook of Research and Policy in Art Education*, New Jersey: Erlbaum Associates, Inc, p. 815-828.

HALL, Stuart (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A

Instituto Nacional de Estatística (2012). Quadros de apuramento por freguesia, *Censos 2011 (resultados definitivos)*, Instituto Nacional de Estatística

Instituto Geográfico Português (2013). Áreas das freguesias, municípios e distritos/ilhas da CAOP 2013, *Carta Administrativa Oficial de Portugal (CAOP), versão 2013*, Direção-Geral do Território

JUANOLA, Roser & CALBÓ, Muntsa (2004). *Hacia Modelos Globales en Educación Artística*, em Roser Calaf e Olaia Fontal (COORDS): *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Oviedo: Ed. TREA

KLEIN, Naomi (2002). *Sem Logo: A Tirania das Marcas Em Um Planeta Vendido*. São Paulo: Record

LÉVY, Pierre (1993). *As Tecnologias da Inteligência*. Rio de Janeiro: Editora 34

LIMA, Ivan (1988). *A Fotografia e a sua Linguagem*. São Paulo: Espaço e Tempo

MARÍN, Ricardo (1998). *Clasificaciones, etapas y modelos en la historia de la Educación Artística*. Universidad de Granada

PERRATON, Hillary (2006). *Choosing Technologies for Education*, *Journal of Educational Media*, 25:1, p. 31-38

PIRES, Sergio & BRANCO, Angela (2008). *Cultura, Self e Autonomia: Bases para o Protagonismo Infantil*, Psicologia: Teoria e Pesquisa, Vol. 24 nº4, outubro/dezembro, p. 415-421

REIS, Ricardo (2011). *A Literacia Visual desde “quem os meus professores pensam que sou?”: uma análise sobre as imagens que os professores mostram aos seus alunos.*, em Sara Pereira (Org.), *Congresso Nacional “Literacia, Media e Cidadania”*, 25-26 de Março, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade

RUSHKOFF, Douglas (1994). *Media Virus: Hidden agendas in popular culture*. Sidney: Random House

SAMS, Aaron & BERGMANN, Jonathan (2013). *Flip Your Students’ Learning*, em *Educational Leadership*, Vol. 70, nº 6, Março, p. 16-20

SARDELICH, Maria Emília (2006). “Leitura de Imagem, Cultura Visual e Prática Educativa”, em *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n.128, maio/ago. p. 451-472.

SILVA, Ricardo & NEVES, Ana (2003). *Gestão de Empresas na Era do Conhecimento*. Lisboa: Serinews Editora

STAFFORD, Tim (2010). *Teaching visual literacy in the primary classroom: comic books, film, television and picture narratives*. London: Taylor and Francis Ltd

STRAYER, Jeremy (2007). *The Effects of the Classroom Flip on the Learning Environment: A Comparison of Learning Activity in a Traditional Classroom and a Flip Classroom That Used an Intelligent Tutoring System*. The Ohio State University



## WEBGRAFIA

BANTA, Molly (2015). *Every Joke Is a Tiny Revolution*, em *The Wilson Quarterly*. 28 de junho. Consultado em: 09/08/2015

Disponível em: <http://wilsonquarterly.com/stories/every-joke-is-a-tiny-revolution/>

BARNETT, Jennifer (2011). *High-Tech Teaching in a Low-Tech Classroom*, em *Education Week Teacher*. Consultado em: 04/07/2015

Disponível em: [http://www.edweek.org/tm/articles/2011/08/10/barnett\\_hightechteaching.html](http://www.edweek.org/tm/articles/2011/08/10/barnett_hightechteaching.html)

BARTH, Daniel (2011). *Science in the Classroom: In Defense of Low-Tech Education*, em *Funderstanding*. Consultado em: 27/08/2015

Disponível em: <http://www.funderstanding.com/educators/science-in-the-classroom-in-defense-of-low-tech-education-2/>

CUBAN, Larry (2010). *High Performing Teachers with Low-Tech Classrooms*, em *Larry Cuban on School Reform and Classroom Practice*. Consultado em: 21/08/2015

Disponível em: <https://larrycuban.wordpress.com/2010/10/23/high-performing-teachers-with-low-tech-classrooms/>

DAMÁSIO, Manuel José (n.d.). *Literacia Visual*, em *Imagem: Dicionário Crítico*. Consultado em: 18/07/2015

Disponível em: <http://www.arte-coa.pt/index.php?Language=pt&Page=Saberes&SubPage=ComunicacaoELinguagemImagem&Menu2=Autores&Slide=41>

DERY, Mark (1993). *Culture Jamming: Hacking, Slashing and Sniping in the Empire Signs*, em *Open Magazine Pamphlet Series*. Consultado em: 05/07/2015

Disponível em: [http://markdery.com/?page\\_id=154](http://markdery.com/?page_id=154)

EMMA, Caitlin (2014). *Finland's low-tech take on education*, em *Politico*. 27 de Maio. Consultado em: 18/07/2015

Disponível em: <http://www.politico.com/story/2014/05/finland-school-system-107137>

FINEDAY, Mary (2013). *Five Low-Tech Skills Students Need for the Workforce*, em *Education World*. Consultado em: 29/07/2015

Disponível em: [http://www.educationworld.com/a\\_curr/low-tech-skills-students-workforce-21st-century.shtml](http://www.educationworld.com/a_curr/low-tech-skills-students-workforce-21st-century.shtml)

LAPOWSKY, Issie (2015). *What Schools Must Learn From LA's iPad Debacle*, em *Wired*. 5 de agosto. Consultado em: 08/08/2015

Disponível em: <http://www.wired.com/2015/05/los-angeles-edtech/>

LEAL, Vitor (2009). *As TIC como Actividade de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico (Projeto de Investigação)*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Consultado em: 21/07/2015

Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/222>

MOURA, Mário (2006). “*Literacia Visual*”, em *The Ressabiator*. 25 de Abril.

Consultado em: 18/07/2015

Disponível em: <https://ressabiator.wordpress.com/2006/04/25/%E2%80%9Cliteracia-visual%E2%80%9D/>

NAPIER, Jack & THOMAS, John (n.d.). *The BLF Manifesto*. Consultado em: 10/08/2015

Disponível em: <http://www.billboardliberation.com/manifesto.html>

PATRICK, Matthew (2015). *Game Theory: Leave PewDiePie ALONE!*. Consultado em: 15/09/2015

Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=tPpBIDaKM\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=tPpBIDaKM_o)

RIPLEY, Amanda (2010). *Brilliance in a Box: What do the best classrooms in the world look like?*, em *Slate*. 20 de Outubro. Consultado em: 02/06/2015

Disponível em: [http://www.slate.com/articles/news\\_and\\_politics/the\\_hive/2010/10/brilliance\\_in\\_a\\_box.html](http://www.slate.com/articles/news_and_politics/the_hive/2010/10/brilliance_in_a_box.html)

SEARLE, Adrian (1994). *Gilding the lolly: artists in advertising: Damien Hirst isn't the first artist to turn his hand to advertising. Adrian Searle surveys the art world's incestuous relationship with commerce*, em *The Independent*. 12 de Setembro. Consultado em: 23/07/2015

Disponível em: <http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/gilding-the-lolly-artists-in-advertising-damien-hirst-isnt-the-first-artist-to-turn-his-hand-to-advertising-adrian-searle-surveys-the-art-worlds-incestuous-relationship-with-commerce-1448330.html#>

SOLON, Olivia (2013). *Richard Dawkins on the internet's hijacking of the word 'meme'*, em *Wired*. 20 de Junho. Consultado em: 11/08/2015

Disponível em: <http://www.wired.co.uk/news/archive/2013-06/20/richard-dawkins-memes>

The Bubble Project (n.d.). *Manifesto*. Consultado em: 23/07/2015

Disponível em: <http://www.thebubbleproject.com/>

VIEIRA, Marcos António & TENÓRIO, Robinson Moreira (2014). *Impacto da Escolaridade dos Pais e Nível Socioeconômico Familiar nos Resultados de Testes Cognitivos*, em *IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*. Consultado em: 29/07/2015

Disponível em: [http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT3/GT3\\_Coimunicacao/MarcosAntonioVieira\\_GT3\\_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT3/GT3_Coimunicacao/MarcosAntonioVieira_GT3_integral.pdf)





**Anexo 1**  
Planificação da Primeira Aula - Estremoz



## Escola Secundária Rainha Santa Isabel – Estremoz

### Planificação de Aula

Turma	Duração	Período	Data	Professor	
10º ano. 19 alunos	90 minutos	1º	18 de Novembro	Orientador - Domingos Isabelinho Mestrando - José Afonso	
<b>Disciplina</b>					
Geometria Descritiva					
<b>Justificação</b>					
Representação de figuras planas contidas em planos projetantes paralelos aos planos de projeção.					
Objetivos de Aprendizagem/Competências	Materiais	Conteúdos	Metodologia	Tempo	Crítérios de avaliação
<p>Visualização no espaço dos dados dos exercícios.</p> <p>Representação bidimensional dupla do espaço tridimensional.</p> <p>Construção de figuras geométricas através de circunferências ou lados.</p> <p>Lançar as bases para a construção de sólidos geométricos.</p>	<p><b>Professor:</b> Régua, compasso, projetor, objeto tridimensional de representação dos planos de projeção, barras de alumínio de duas cores, cartolina A4.</p> <p><b>Alunos:</b> Bloco A3, aristo, lápis ou lapiseira, borracha.</p>	<p>Exercícios relacionados com o capítulo 6 do livro adotado pela escola - "Representação de Figuras Planas I"</p>	<p>Pequena apresentação do professor e da matéria da aula</p> <p>Exercício introdutório e resolução em conjunto</p> <p>Descrição de cada exercício</p> <p>Resolução dos alunos de cada exercício e esclarecimento de dúvidas individuais e coletivas</p> <p>Resolução no quadro e correção de cada exercício</p> <p>* 3 exercícios mais 1 introdutório</p>	<p>5mins</p> <p>10mins</p> <p>2mins</p> <p>13mins</p> <p>10mins</p>	<p>Capacidade de resolução de exercícios individualmente.</p> <p>Capacidade de exposição de dúvidas.</p> <p>Comportamento e atenção demonstrada.</p>



**Anexo 2**  
Planificação da Segunda Aula – Estremoz



## Escola Secundária Rainha Santa Isabel – Estremoz

### Planificação de Aula

Turma	Duração	Período	Data	Professor	
10º ano. 19 alunos	90 minutos	1º	19 de Novembro	Orientador - Domingos Isabelinho Mestrando - José Afonso	
<b>Disciplina</b>					
Geometria Descritiva					
<b>Justificação</b>					
Representação de figuras planas contidas em planos projetantes de perfil.					
Objetivos de Aprendizagem/Competências	Materiais	Conteúdos	Metodologia	Tempo	Critérios de avaliação
<p>Visualização no espaço dos dados dos exercícios.</p> <p>Representação bidimensional dupla do espaço tridimensional.</p> <p>Construção de figuras geométricas através de circunferências ou lados.</p> <p>Lançar as bases para a construção de sólidos geométricos.</p>	<p><b>Professor:</b> Régua, compasso, projetor, objeto tridimensional de representação dos planos de projeção, barras de alumínio de duas cores, cartolina A4.</p> <p><b>Alunos:</b> Bloco A3, aristo, lápis ou lapiseira, borracha.</p>	<p>Exercícios relacionados com o capítulo 6 do livro adotado pela escola - "Representação de Figuras Planas I" – especificamente sobre representação em planos de perfil</p>	<p>Pequena apresentação do professor e da matéria da aula</p> <p>Explicação sobre a nova matéria</p> <p>Descrição de cada exercício</p> <p>Resolução dos alunos de cada exercício e esclarecimento de dúvidas individuais e coletivas</p> <p>Resolução no quadro e correção de cada exercício</p> <p>*3 exercícios mais explicação</p>	<p>5mins</p> <p>10mins</p> <p>2mins</p> <p>13mins</p> <p>10mins</p>	<p>Capacidade de resolução de exercícios individualmente.</p> <p>Capacidade de exposição de dúvidas.</p> <p>Comportamento e atenção demonstrada.</p>

**Anexo 3**  
Planificação da Sequência de Aulas – Arraiolos

Turma	Duração	Período	Data	Professor	
9º ano, turma C, 16 alunos	4 aulas	2º	19/20 de Março 7/17 de Abril	Orientadores – Luís Silva, Judit Vidiella Mestrando - José Afonso	
Disciplina		Justificação			
Educação Visual		Poesia Visual Projeto escolar sobre os 5 sentidos (tema de turma: Visão)			
Objetivos Gerais de Aprendizagem/Competências	Materiais	Conteúdos	Metodologia	Tempo	Critérios de avaliação
<p>Objetivo Geral (10): Reconhecer e identificar os processos de construção da imagem no âmbito da percepção visual como expressão sensorial.</p> <p>Objetivo Geral (11): Reconhecer e refletir sobre a importância da arte no âmbito das suas manifestações culturais.</p>	<p><b>Professor:</b> Computador e projetor.</p> <p><b>Alunos:</b> Lápis, papel. OPCIONAL: lápis de cor, caneta, cola, cartão, materiais extra à escolha dos alunos.</p>	<p>Introdução à poesia visual e concreta, utilizando exemplos de autores.</p> <p>Visão: percepção de luz.</p> <p>Vídeo e imagem em movimento.</p> <p>Introdução à vídeo arte.</p>	<p>Aula 1:</p> <p>Apresentação e explicação sobre o projeto escolar.</p> <p>Apresentação sobre os temas: poesia visual; visão.</p> <p>Atividade 1: Experiência individual sobre poesia visual.</p> <p>Aula 2:</p> <p>Formação de grupos. Atividade 2, parte 1: Criação de frases e troca de ideias.</p>	<p>T: 45min</p> <p>5min</p> <p>15min</p> <p>25min</p> <p>T: 90min</p> <p>20min</p>	<p>Capacidade de resolução de exercícios individualmente e em grupo.</p> <p>Capacidade de exposição de dúvidas.</p> <p>Comportamento e atenção demonstrada.</p> <p>Metodologia e resultado final dos exercícios.</p>

			Atividade 2, parte 2: Poesia visual sobre a visão (trabalho em grupo).	70 min	
			Aula 3:	T: 90min	
			Apresentação sobre técnicas de vídeo relevantes em diferentes contextos e introdução à vídeo arte.	15min	
			Atividade 2, parte 3: Desconstrução do poema visual e construção de storyboard.	75min	
			Aula 4:	90min	
			Finalização de trabalho atrasado se necessário.	n/d	
			Atividade 2, parte 4: Vídeo.	n/d	

**Anexo 4**  
Guião da Atividade 1 – Arraiolos



**Anexo 5**  
Guião da Atividade 2 – Arraiolos



## Atividade 2

Agora que tiveste oportunidade de explorar um pouco o tema, está na altura de começar o trabalho final. O objetivo deste trabalho é ser exposto posteriormente em conjunto com os trabalhos de outras turmas. Para chegar ao resultado final, a atividade está dividida em quatro partes. A primeira parte terá início imediato após a construção de grupos de quatro pessoas.

Como já foi indicado anteriormente, o âmbito geral da exposição é a poesia visual e o tema a nível de turma é “A Visão”. Isto deve ser tido em conta ao longo de toda a atividade.

### **Parte 1**

Dada a seguinte lista de palavras, cada grupo deve escolher uma ou mais e formar uma frase. Esta frase é o ponto de partida para o trabalho de cada grupo e deve ser pensada já visando possíveis abordagens.

As palavras escolhidas podem ser alteradas desde que se mantenha o mesmo conceito. Por exemplo, “ver” pode passar a ser “vejo”, “claridade” pode passar a ser “claro”. Aconselha-se a que cada grupo apresente mais do que uma frase e converse com o professor antes de escolher a frase final, assegurando assim um bom ponto de partida.

*Exemplo de resolução: Escolhidas as palavras “vazio” e “transparente”, poder-se-ia chegar à frase “O espaço vazio tem transparência absoluta”.*

### Lista de Conceitos:

Ver	Brilho	Luminoso
Olhar	Claridade	Brilhante
Observar	Escuridão	Cintilante
Reparar	Clarão	Nítido
Reconhecer	Relâmpago	Desfocado
Avistar	Neblina	Baço
Cor	Panorâma	Desbotado
Contraste	Paisagem	
Tonalidade	Luz	
Reflexo	Sombra	

## **Parte 2**

Utilizando como base a frase escolhida na primeira parte, cada grupo deve realizar um poema visual. Semelhante à atividade 1, este deve ser realizado em formato A3.

O resultado final deverá ser uma composição finalizada, que valha por si só, e que demonstre as capacidades do grupo. Os materiais a utilizar são à escolha do grupo, sendo possível recorrer à técnica de colagem, se pertinente.

Os pontos a avaliar incluem:

- Utilização do espaço na folha
- Criatividade na resolução do exercício e na escolha de materiais
- Técnicas de composição: cor, forma, etc.

**Atenção:** Antes de executar a composição final, aconselha-se VIVAMENTE a que todos os membros do grupo realizem alguns esboços com ideias e faça as escolhas finais junto com o professor. Os esboços não precisam de detalhe nem utilização de nenhum material para além do lápis de grafite ou o material que for mais confortável para os alunos, desde que ilustrem a ideia dos alunos.

## **Parte 3**

Admitindo que o produto da parte 2 é o poema visual no seu estado completo, o grupo deve realizar um trabalho de decomposição. Ou seja, deve imaginar como poderia passar de uma imagem apenas para uma sequência de imagens consecutivas (um *storyboard*).

Cada imagem deve ser realizada numa folha A4. Como *storyboard*, a sequência completa deve ilustrar a linha temporal de um pequeno vídeo de duração igual ou inferior a 10 segundos, portanto são apenas necessárias entre 4 e 8 imagens.

A sequência deve ilustrar o melhor possível a frase escolhida no início da atividade. Podem ser inseridos novos elementos ao poema visual, mas todos os elementos utilizados na parte 2 têm de estar presentes.

**Atenção:** Mais uma vez, aconselha-se a realização de alguns esboços para discutir hipóteses com o professor.

## **Parte 4**

Cada grupo deve reunir-se com o professor que coordenou esta atividade durante as aulas seguintes para construir o vídeo correspondente ao *storyboard* realizado anteriormente.

Para além disto, deve ser preparada uma apresentação para a turma e para os professores, em que o grupo explica todo o seu projeto.

A apresentação deve incluir:

- O porquê da frase escolhida
- Justificação das opções tomadas na realização do poema visual (cor, forma, etc.)
- Mensagem que se pretendia passar
- Explicação sobre o *storyboard*
- Relação com o tema da turma (Visão)
- Outros pontos que os alunos considerem relevantes