



ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Relatório
da Prática de Ensino Supervisionada
em Ensino de Artes Visuais
no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário

Diário Gráfico: o desenho na interpretação do quotidiano escolar

Filipe José Lopes de Matos

Orientador: Professor Doutor Leonardo Charréu

Évora 2012

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
para a obtenção do grau de *Mestre*
em Ensino de Artes Visuais
no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário
realizada nas Escolas – Escola Secundária Gabriel Pereira e
Escola Básica André de Resende**

Filipe José Lopes de Matos

**Orientador da Universidade:
Professor Doutor Leonardo Charréu**

Professores Cooperantes das Escolas:

**Professor Carlos Guerra
Professora Maria João Machado**

Agradecimentos

Quero agradecer o apoio, disponibilidade e bondade demonstrada pelo professor orientador da universidade de Évora, professor Doutor Leonardo Charréu e aos professores cooperantes, professor Carlos Guerra e professora Maria João Machado. A todos agradeço de forma especial.

Dedico um agradecimento especial à minha família que sempre me apoiou em todo este percurso.

Agradeço também a todos aqueles que, direta e indiretamente, me ajudaram na realização do presente relatório.

Índice

Introdução.....	1
1. Conhecimento do Contexto: Preparação Científica, Pedagógica e Didática	2
1.1. Conhecimento das Instituições Escolares - Escola Secundária Gabriel Pereira.....	2
1.1.2. Conhecimento das Instituições Escolares - Escola Básica André de Resende	6
1.2.1. Conhecimento dos Alunos - 10º ano de escolaridade, turma J.....	8
1.2.2. Conhecimento dos Alunos - 9º ano de escolaridade , turma C.....	10
1.3. Conhecimento dos Currículos e dos Conteúdos	11
1.3.1. Desenho A - 10º Ano	11
1.3.2. Currículo Nacional do Ensino Básico – Educação Artística.....	16
1.3.3. Educação Visual no 9º Ano de Escolaridade - Programa de Educação Visual - Ajustamento ...	20
1.4. Diário Gráfico: o desenho na interpretação do quotidiano escolar	22
1.4.1. História do Livro – Suportes e Instrumentos	22
1.4.2. Livro de Artista; Livro-Objeto; Diário Gráfico	26
1.4.3. Diário Gráfico – o desenho na interpretação do quotidiano escolar	28
1.4.4. Considerações finais	35
1.4.5. Trabalho artístico realizado durante a PES - Livro-objeto: Um Espaço	36
2. Planificação e condução de aulas, impacto e avaliação das aprendizagens	37
2.1. Perspetiva educativa e métodos de ensino	37
2.2. Preparação das aulas	42
2.2.1. Preparação das aulas de Desenho A.....	46
2.2.2. Preparação das aulas de Educação Visual.....	48
2.3. Condução das aulas.....	50
2.3.1. Condução das aulas de Desenho A - 1ª Aula supervisionada	50
2.3.2. Condução das aulas de Desenho A - 2ª Aula supervisionada	52
2.3.3. Condução das aulas de Educação Visual - 3ª Aula supervisionada	55
2.3.4. Condução das aulas de Educação Visual - 4ª Aula supervisionada	58
2.4. Impacto sobre os alunos e avaliação das suas aprendizagens	63
2.4.1. Análise de questionários	63
2.4.2. 10º ano, turma J, grupo nº 2 – ESGP	63
2.4.3. 9º ano, turma C – EBAR.....	65
2.4.4. Considerações gerais.....	66
3. Análise da prática de ensino	67

4. Participação nas escolas	70
4.1. Workshop de Encadernação na Escola Secundária Gabriel Pereira	70
5. Desenvolvimento profissional	72
Conclusões	73
Fontes e referências.....	76

Apêndice Documental

Apêndice Gráfico (nº 1, nº 2, nº 3, nº 4)

Nota: O Apêndice Documental e o Apêndice Gráfico estão incluídos no CD-ROM que acompanha o relatório

Índice de figuras

Figura 1: Escola Secundária Gabriel Pereira. Fotografia do autor, Filipe Matos

Figura 2: Escola Básica André de Resende. Fotografia do autor, Filipe Matos

Figura 3: Leonardo Da Vinci. *Embrião no Útero*. C. 1510.
Desenho à pena. Royal Library, Winsor Castle (Janson, H.W. 2005:440)

Figura 4: Kindle - E-reader (<http://www.amazon.com/>)

Figura 5: Le Corbusier (1955), *Poème de L'Angle Droit*, Tériade Éditeur, Paris (Salavisa, 2008: 27)

Figura 6: Anselm Kiefer. *Lama s/fotografias, fio de cobre e fragmentos de cerâmica*. 17 Páginas.
Encadernado em tela, 74 cm x 50 cm x 13,5 cm (www.monumenta.com)

Figura 7: James Jean. *Viagem a Londres* (Salavisa, 2008: 17)

Figura 8: Eugène Delacroix (1798-1863) França – Folha 17 (verso) e 18 (frente). 12,7 cm x 19,3 cm.
Iniciado em 1 de Março de 1832 (Salavisa, 2008: 43)

Figura 9: Edward Hopper - *Quartos para Turistas*. 1945. Tinta-da-china e grafite s/papel. Bloco de esboços, 31 cm x 19,4 cm x 1,3 cm (Salavisa,2008: 37)

Figura 10: Pedro Fernandes, 1978, Portugal – Geólogo. *Ilustrador Científico* (Salavisa, 2008: 37)

Figura 11: Exterior do livro-objeto criado para o trabalho artístico “Livro-objeto: Um Espaço”.
Linho, cartões, elástico, fio de linho, fita-cola e impressões - 25,5 cm x 17 cm – 2012

Figura 12: Aula no exterior da sala de aula. Entrada da EBA

Figura 13: Exemplos do exercício realizado pelos alunos – ESGP

Figura 14: Realização do exercício no interior do polivalente - EBAR

Figura 15: Exemplo do exercício realizado no interior do polivalente - EBAR

Figura 16: Alguns exemplos realizados pelos alunos

Lista de abreviaturas mais utilizadas

CNEV - Currículo Nacional de Educação Visual

DBAE - Discipline-Based Art Education

DREA - Direção Regional de Educação do Alentejo

EBAR - Escola Básica André de Resende

ESGP - Escola Secundária Gabriel Pereira

EV - Educação Visual

GDA - Geometria Descritiva A

ME - Ministério da Educação

MEAVBS - Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Secundário

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PCT - Projeto curricular da turma

PDA - Programa de Desenho A

PE - Projeto Educativo

PEI - Projeto Educativo Individual

PES - Prática de Ensino Supervisionada

VCAE – Visual Culture Art Education

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
para a obtenção do grau de
Mestre em Ensino de Artes Visuais
no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário

Resumo

Elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, o presente relatório pretende dar a conhecer os aspetos inerentes à prática desenvolvida no ano letivo de 2011 / 2012 na Escola Secundária Gabriel Pereira e na Escola Básica André de Resende. O relatório integra um tema aprofundado: *Diário Gráfico: o desenho na interpretação do quotidiano escolar*, e compreende cinco partes: Preparação científica, Pedagógica e Didática; Planificação, Condução de Aulas e Avaliação de Aprendizagens; Análise da Prática de Ensino; Participação na Escola e Desenvolvimento Profissional.

Possui ainda cinco apêndices finais com informação citada e evidências significativas das atividades desenvolvidas na escola.

Report of the Supervised Teaching Practice
to achieve the Master's Degree in
Teaching of the Visual Arts
at the 3rd Cycle of Basic and Secondary Education

Abstract

This *Report* was prepared to achieve de Master Degree on *Teaching of the Visual Arts in the 3rd Cycle of Basic and Secondary Education*, and it is focused in the teaching practice developed in Secondary School Gabriel Pereira and Basic School André de Resende Schools, during the academic year 2011/2012. The report includes a deepened theme *Sketchbook: the drawing in the interpretation of school's everyday life*, and five chapters: Scientific, Educational and Teaching Preparation; Planning, Conducted Lessons and Learning Evaluation; Teaching Analysis; Participation in School Activities and Professional Development. It also includes five final appendices with quoted information and significant evidence of the schooling activities.

Introdução

O presente relatório enquadra-se no Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário e foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES), ao longo do ano letivo 2011/2012. O relatório inclui o tema aprofundado *Diário Gráfico: o desenho na interpretação do quotidiano escolar*. Através deste tema são abordados os seguintes pontos: uma viagem pela história do livro e seus suportes, analisando a sua evolução cronológica; análise e diferenciação da tricotomia "*Livro de Artista – Livro-Objeto – Diário Gráfico*"; características e possibilidades fundamentais do Diário Gráfico; considerações finais sobre o tema; trabalho artístico realizado no âmbito do tema desenvolvido. O tema aprofundado foi uma das referências para a Prática de Ensino Supervisionada e, conseqüentemente, para a elaboração deste relatório.

A PES foi orientada pelo professor Doutor Leonardo Charréu. Durante o primeiro semestre a PES decorreu na Escola Secundária Gabriel Pereira com o acompanhamento do professor cooperante Carlos Guerra. O segundo semestre decorreu na Escola Básica André de Resende com o acompanhamento da professora cooperante Maria João Machado. As disciplinas nas quais a PES se desenvolveu foram a disciplina de Desenho A do 10º ano de escolaridade e a disciplina de Educação Visual do 9º ano de escolaridade. As diferentes áreas de trabalho onde desenvolvi a prática de ensino são abordadas ao longo deste relatório, cuja estrutura apresenta as seguintes partes: preparação científica, pedagógica e didática; planificação, condução de aulas e avaliação de aprendizagens; análise da prática de ensino; participação na escola e desenvolvimento profissional.

Neste relatório descrevo e reflito sobre as variadas experiências de aprendizagem, no sentido delas retirar tudo aquilo que possa vir a ser útil no meu futuro enquanto professor. Assim, tal descrição e reflexão ajudaram-me a tomar consciência de fatores muito diversificados envolvidos na prática de ensino. Este relatório apresenta uma experiência pessoal resultante de um conjunto de momentos de aprendizagem que considero importantes no ensino das Artes Visuais. Com este relatório não se finaliza o processo dinâmico da minha formação ao nível do ensino das artes visuais, pelo contrário, revela-se como uma passagem que me possibilitará abraçar novos caminhos.

1. Conhecimento do Contexto: Preparação Científica, Pedagógica e Didática

1.1. Conhecimento das Instituições Escolares

Escola Secundária Gabriel Pereira

A Escola Secundária Gabriel Pereira tem como localização a rua Dr. Domingos Rosado na cidade de Évora. A sua origem remonta ao início do séc. XX na data de 17 de Setembro de 1914 com o nome de Escola de Desenho Industrial da Casa Pia em Évora. A escola instalou-se no edifício do Colégio do Espírito Santo que pertence à Universidade de Évora. A universidade continua instalada nesse colégio, o qual é um edifício central e marcante da mesma. Foi nesse mesmo edifício e no ano de 1919 que a escola ficou denominada como Gabriel Pereira. Ilustre eborense, Gabriel Victor do Monte Pereira (1847-1915) foi o Patrono da escola e um profundo conhecedor da História e Arqueologia de Portugal. Houve nos anos 40 (1948), uma alteração do nome da escola para Escola Industrial e Comercial de Évora. Em 1951/52, ainda com a mesma denominação, houve uma mudança do local físico para o Convento de Santa Clara. Um novo edifício, construído pela Direção Geral das Construções Escolares, foi edificado na Rua Dr. Domingos Rosado para esse efeito, que é o local atual onde se encontra a escola. Foi durante o ano de 1979 que a escola alterou o seu nome para Escola Secundária Gabriel Pereira, que é a designação atual. Em 2008, a escola integrou a 1ª fase do Programa de Modernização das Escolas Secundárias, que criou novos espaços físicos e a adaptação dos mesmos.



Figura 1 : Escola Secundária Gabriel Pereira

Trata-se de uma escola com uma longa tradição na componente técnica e profissional. A oferta formativa de cursos Profissionais que a escola apresenta é uma das demonstrações dessa tradição que ainda permanece.

No presente ano letivo (2011/2012) a ESGP é frequentada por um total de 886 alunos distribuídos pelo ensino diurno e noturno, 763 e 123, respetivamente. Conta com um total de 14 turmas do 10º ano, 11 delas dos cursos Científico-Humanísticos, 3 de cursos Profissionais, o que perfaz um total de 301 alunos. No 11º e 12º ano existe um total de 15 turmas, em cada um dos anos, 10 de cursos Científico-Humanísticos e 5 de cursos Profissionais, perfazendo um total de 240 alunos (11º) e 222 alunos (12º). No ensino noturno existem 4 turmas EFA'S com um total de 123 alunos, como referi anteriormente. A escola tem como oferta educativa o ensino básico do 3º ciclo e os seguintes cursos do ensino secundário e profissional:

Cursos Científico-Humanísticos:

- Artes Visuais
- Ciências e Tecnologias
- Ciências Socioeconómicas
- Línguas e Humanidades

Cursos Profissionais:

- Técnico de Manutenção Industrial / Aeronaves (10º, 11º e 12º anos)
- Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos (12º ano)
- Técnico de Informática de Gestão (10º e 11º anos)
- Técnico de Design de Interiores e Exteriores (10º ano)

Ensino Noturno:

- Curso EFA B3 (Básico) Escolar
- Curso EFA B3 (Básico) Dupla Certificação
- Curso NS (Secundário) Escolar
- Curso NS (Secundário) Dupla Certificação
- Módulos Capitalizáveis de conclusão do nível secundário de educação ao abrigo do Dec. Lei nº 357/2007 de 29 de Outubro

O corpo docente é constituído por um total de 132 professores, dos quais 113 pertencem ao quadro e 12 são contratados. No espaço físico da escola existem quatro departamentos, designadamente o Departamento de Ciências Sociais e Humanas (secções de Economia, Contabilidade e Administração; História; Geografia; Filosofia e EMR), Departamento de Expressões (secções de Artes Plásticas; Educação Física, Desporto e Ensino Especial), Departamento de Línguas (secções de Língua Românica e Língua Germânica) e Departamento de Matemáticas e Ciências Experimentais (com as secções de Física e Química; Biologia e Geologia; Tecnologias). A ESGP conta com 10 funcionários administrativos, 29 assistentes operacionais (auxiliares de ação educativa) e a direção é composta por 5 elementos. Recentemente reestruturado (2008), o edifício é composto por seis pavilhões (A1 e A2 com dez salas de aula, cada; A3 com 16 salas; A4 com 6 oficinas e 5 salas de informática; A5 e A6 são pavilhões, geral e de esgrima, respetivamente). A sala dos professores está situada no bloco A2, bem como a sala de trabalho do Departamento de Línguas. No bloco A3 existem 4 salas de trabalho docente para os restantes Departamentos. O bloco A4 foi construído de raiz aquando das obras de requalificação. No rés-do-chão ficam situados os serviços administrativos e as salas oficiais destinadas sobretudo aos cursos Profissionais. A biblioteca está situada no 1º andar desse mesmo bloco, bem como as 5 salas de informática. No polivalente e ocupando o mesmo bloco está inserido o bar, a reprografia e a papelaria. Existe, ainda, o refeitório que se encontra adjacente ao polivalente.

A ESGP tem uma forte tradição no seu historial no que toca ao ensino das Artes Visuais, como é referido no seu PE (consultar apêndice documental nº 1). No entanto, e segundo o mesmo, a diversidade da oferta formativa é um dos pilares que a sustenta. Ao definir-se, e segundo o seu PE a escola refere o seguinte:

“O passado e o presente permitem concluir que estamos apetrechados para responder aos desafios que se perspectivam. É com esta confiança, sempre com a ambição de aperfeiçoar e melhorar o desempenho da Escola, no quadro de uma educação pública que se pretende de rigor e de excelência, e com total disponibilidade para encarar as exigências duma autonomia responsável, que este é elaborado.”

Os seus Princípios Orientadores (2010) referem o seguinte:

- a) Promoção da qualidade de ensino, na perspectiva da formação integral dos alunos e na multiplicidade de oportunidades;*
- b) Promoção de condições de segurança e bem - estar em todo o espaço escolar;*
- c) Valorização da participação e do espírito de iniciativa da comunidade escolar, de acordo com os valores da democracia, da cidadania, da solidariedade, da tolerância e da afectividade;*
- d) Desenvolvimento do espírito crítico, estético, cultural e científico;*
- e) Reforço da cooperação entre os diversos serviços, estruturas e órgãos de Administração e Gestão Escolar;*
- f) Promoção de uma cultura de auto-avaliação;*
- g) Promoção da interactividade entre a Escola e a Comunidade local.*

Estes Princípios Orientadores têm a intenção de “Promover o sucesso educativo, o conhecimento multidisciplinar e a formação integral dos alunos” (2010), e de proporcionar um ensino além-escola. Ou seja, um ensino para "a vida" que se revela em muitas pessoas que eu tive o prazer de conhecer e que passaram pela própria escola. Dois dos professores que tive no 1º ciclo da Universidade de Évora foram alunos na ESGP e eram professores nessa universidade. Ambos contam com percursos notáveis ao nível artístico e docente. A reestruturação do espaço físico da escola alterou o seu aspeto exterior e interior. O interior do polivalente é um dos espaços mais movimentados e frequentados pela comunidade escolar. No seu exterior e pontuando a paisagem escolar, existem esculturas de antigos alunos desta escola. Este indício, mostra como as artes visuais marcam a sua presença desde a porta de entrada da escola. As condições físicas e humanas da escola são ótimas, onde se consegue perceber facilmente que estamos perante uma escola ideal. O corpo docente trabalha de forma colaborativa e coordenada, com um grande sentido de equipa e com o intuito de dar o melhor em prol dos alunos. Posso dizer que foi com grande alegria e orgulho que fiz parte desta escola enquanto estudante da PES, pela sua história e pelo fantástico corpo docente que também faz parte dessa história.

1.1.2. Conhecimento das Instituições Escolares

Escola Básica André de Resende

A Escola Básica André de Resende, sito na Avenida Gago Coutinho na cidade de Évora, é a escola sede do Agrupamento nº2 de Évora. Os seus estabelecimentos de educação e ensino estão distribuídos pelas Juntas de Freguesia dos Bairros de Nossa Senhora da Saúde, da Horta das Figueiras e da Freguesia de São Vicente do Pigeiro (Vendinha). Pode-se caracterizar como um Agrupamento de intervenção próxima, à exceção do Jardim-de-infância e da EB1 da Vendinha, como é referido no Projeto Educativo (consultar apêndice documental nº 2). A EB1 do Rossio de S. Brás, situada no Rossio, pertence à Freguesia da Horta das Figueiras. As EB1 do Bairro do Chafariz d'El-Rei, do Bairro da Câmara, da Avenida Heróis do Ultramar e do Bairro da Comenda, os Jardins de Infância do Bairro de Santo António e do Bairro Garcia de Resende e a Escola Básica Integrada de André de Resende estão localizados na Freguesia de Nossa Senhora da Saúde, por este motivo se caracteriza como um Agrupamento de “intervenção próxima”. O Agrupamento está distribuído por três freguesias, como acima foi referido. A freguesia da Vendinha tem como principais atividades económicas as seguintes: Agricultura, Vinicultura, Pecuária, Panificação, Comércio e Serviços. A sua paisagem, com fauna e flora típicas das planícies alentejanas, é pontuada por elementos do património cultural, como a Igreja Matriz, a Capela da Vendinha e a Capela de Nossa Senhora da Saúde, para além de coletividades e equipamentos sociais. A freguesia da Horta das Figueiras tem duas vertentes económicas, uma associada ao Parque Industrial, ao turismo e ao comércio, e outras mais tradicionais ligadas à pecuária e ao artesanato. Como património arquitetónico conta com a Ermida de São Brás, o Chafariz do Rossio de São Brás, o Monumento aos Mortos da Grande Guerra e o Convento dos Remédios. Na Freguesia de Nossa Senhora da Saúde, a diferenciação entre a componente rural e urbana tem-se diluído em detrimento da rural onde os campos têm sido utilizados para a construção de habitações. Algo que já está e irá certamente mudar devido aos fatores económicos e sociais que assolam o País, onde se tem verificado a estagnação da construção-civil. A Praceta Infante D. Henrique – Zona da Nau, como popularmente é conhecida – é uma referência na Cidade. Como património a destacar, há ainda o Chafariz d'El-Rei, a Ermida de Santa Bárbara do Degebe e o Cruzeiro de Degebe.

Estabelecimentos que constituem o Agrupamento (2009/2010 – PE):

- Jardim de Infância do Bairro de Santo António
- Jardim de Infância do Bairro Garcia de Resende
- Jardim de Infância da Vendinha
- Escola Básica do 1º Ciclo da Vendinha
- Escola Básica do 1º Ciclo do Rossio de S. Brás
- Escola Básica do 1º Ciclo do Bairro do Chafariz d'El Rei
- Escola Básica do 1º Ciclo do Bairro da Câmara
- Escola Básica do 1º Ciclo da Avenida Heróis do Ultramar
- Escola Básica do 1º Ciclo do Bairro da Comenda
- Escola Básica Integrada de André de Resende (escola sede)



Figura 2 : Escola Básica André de Resende

O espaço físico da escola tem cinco pavilhões. Destes cinco, quatro têm oito salas cada um. O pavilhão C contém duas salas para aulas de música, a secretaria, uma sala para a Direção e uma outra para os funcionários adjuntos da Direção, uma sala de professores, reprografia, biblioteca, posto médico, sala de convívio, bar e cantina. A escola conta com um total de 442 alunos do 3º ciclo de ensino. Destes, 173 estão no 7º ano, 125 no 8º ano e 144 no 9º ano de escolaridade. Há, ainda, 30 alunos nos cursos CEF, 23 no curso de Proteção e Prestação de Socorros e 7 no curso de Jardinagem e Espaços Verdes; no curso EFA existem 14 alunos.

O corpo docente é constituído por um total de 113 professores distribuídos pelos Departamentos de Matemática e Ciências Experimentais com 34 professores; o Departamento de Línguas com 27 professores; o Departamento de Ciências Sociais e Humanas com 16 professores e o Departamento de Expressões com 36 professores. Os funcionários não-docentes são 37. Trata-se de uma escola da qual os espaços físicos

denotam muitos anos de ensino e na qual existe uma boa convivência entre todos. A vegetação e as árvores pontuam a sua paisagem no exterior, no interior e em redor da escola, atenuando de uma forma agradável os muitos anos que o edifício denota. Os alunos circulam, correm, brincam e exploram os espaços escolares com as mais variadas brincadeiras, num bom ambiente de 2º e 3º ciclos.

1.2.1. Conhecimento dos Alunos

10º ano de escolaridade, turma J

A turma J do 10º ano de escolaridade do curso de Artes Visuais era inicialmente composta por vinte e nove alunos. Isto, porque houve a transferência de um deles para uma outra escola em Reguengos de Monsaraz que pertencia à sua área de residência, e por esse motivo se deu a respetiva transferência. No entanto, e no decorrer do ano letivo, a turma voltou a ser constituída por vinte e nove alunos através da transferência de uma aluna proveniente do curso de Ciências e Tecnologias da ESGP. A turma estava dividida em dois grupos, grupo 1 e 2, com catorze e quinze alunos, respetivamente. O facto de a turma estar dividida em dois grupos resultou numa melhoria substancial ao nível comportamental da mesma, nos seus resultados e na forma como o professor cooperante podia desenvolver as aulas. Dos vinte e nove alunos, todos de nacionalidade portuguesa, treze eram do sexo feminino e dezasseis do sexo masculino, com quinze anos como média de idade. A grande maioria destes coabitava com os pais, havendo dois casos em que os alunos habitavam com a mãe, e um caso em que um dos alunos habitava com o pai. Dos vinte e nove alunos, vinte e dois habitavam na cidade de Évora e os sete restantes eram do Redondo, Torre de Coelheiros, Graça do Divor, S. Pedro da Gafanhoeira, S. Pedro do Corval, Montemor-o-Novo e Vendas Novas. Este fator resultou em algum cansaço revelado por alguns alunos, pelas viagens necessárias, em transportes públicos, e em alguns casos de manhã cedo. Vinte e três encarregados de educação eram as mães dos alunos; três encarregados de educação eram os pais, e em três casos eram outros. A nível de apoio social escolar existiam quatro alunos com subsídio escolar, dois no escalão 1 e outros dois no escalão 2. Existiam três alunos com apoio pedagógico, dois na disciplina de Geometria Descritiva A e um na disciplina de Português. Este fator mostrou de uma forma geral o bom aproveitamento revelado por esta turma. O ingresso no ensino superior passava pela expectativa de vinte e cinco alunos e a conclusão do

ensino secundário fazia parte da expectativa de três deles. A grande maioria da turma dizia estudar diariamente em casa e frequentar bibliotecas e espaços multimédia de âmbito privado. Outro fator sócio-económico e cultural que se percebeu no PCT da turma tinha a ver com o facto de todos os alunos terem computador em casa com acesso à internet. Este é um sinal dos nossos tempos, onde o computador e a internet imperam; no entanto, não é uma realidade para todos os alunos, pais e encarregados de educação do nosso país, mas nesta turma e contexto serve como indicador de alguma estabilidade financeira. Ao nível dos indicadores de saúde, existiam sete casos de dificuldades visuais, um de dificuldades motoras e um caso de outras dificuldades. No caso das dificuldades visuais há que assinalar a situação de uma aluna cega da vista direita, condição que sucedeu após um grave acidente. Havia ainda o caso de uma aluna que tinha tido leucemia e que acarretava preocupação por eventuais quebras nas suas defesas. Relativamente à ocupação de tempos livres, o computador/internet era a escolha mais referida e revelava, novamente, o interesse que despertava nos alunos. Tratava-se de uma turma com um comportamento exemplar a todos os níveis. Eu tinha, pessoalmente, grandes expectativas em relação à turma, tendo em conta o contexto e história da escola, as quais foram inclusivamente ultrapassadas para o meu contentamento. Este fator levou-me a perceber que os alunos tinham uma grande vontade e capacidade em aprender, o que me levou a realizar um trabalho sério, com enorme paixão, tentando fazer sempre o melhor para lhes proporcionar boas experiências educativas ao nível das artes visuais. O respeito, interesse e vontade de aprender mais e fazer melhor eram algumas das características desta turma, que revelou ter bons níveis artísticos e, principalmente, valores enquanto seres humanos. As aulas decorriam num bom ambiente de trabalho, e um dos principais fatores para que isso tivesse sucedido, esteve relacionado com a divisão da turma em dois grupos. Algo que é, decididamente, uma mais-valia para um substancial melhoramento do ensino.

1.2.2. Conhecimento dos Alunos

9º ano de escolaridade , turma C

A turma C do 9º ano de escolaridade era constituída por um total de vinte e cinco alunos, todos de nacionalidade portuguesa, tal como referido no seu PCT. Destes, catorze eram do sexo feminino e onze do sexo masculino. O nível médio de idades da turma era de catorze anos e todos residiam na cidade (e freguesia) de Évora. Como situações ou problemas de saúde a ter em conta na turma, os problemas visuais abrangiam 9 alunos; com situações de alergia havia 5 alunos; um deles tinha problemas motores, de linguagem e alérgicos, sendo um aluno com Necessidades Educativas Especiais, ao abrigo do dec-lei nº 3 /2008. Este aluno tinha um currículo adaptado em todas as disciplinas, excetuando a disciplina de Educação Visual. Tratava-se de uma turma homogénea a nível socio-económico e cultural. Em termos do ambiente de trabalho na sala de aula, existia alguma dispersão e dificuldade de concentração/atenção, o que acontecia com alguma facilidade, resultando também numa participação desorganizada. O nível de aquisição e aplicação de conhecimentos era considerado satisfatório embora existissem alguns alunos com dificuldades. A relação escola/família revelava-se positiva, tendo em conta a participação dos encarregados de educação nas reuniões e atividades extra-curriculares dos alunos. A preocupação dos encarregados de educação nas atividades letivas fomentava a melhoria do comportamento e forma de estar dos alunos na sala de aula. As estratégias para assegurar uma proximidade entre os encarregados de educação e a escola iam desde reuniões periódicas a reuniões de final de período, ou contactos individuais e pontuais. Outros veículos de comunicação utilizados eram a caderneta escolar e o contato eletrónico e telefónico, sempre que possível. A solicitação à presença dos encarregados de educação na escola, a iniciativa que pôde passar pelos mesmos e as atividades extra-curriculares foram outras das estratégias utilizadas para que existisse uma participação dos encarregados de educação na escola. Tendo em conta a faixa etária desta turma e o respetivo ano de escolaridade, fiquei, de certa forma, positivamente surpreendido com os níveis intelectuais dos alunos. Talvez porque eu não tinha expectativas muito altas, esperando ver o que iria surgir. Uma das principais características deste ano de escolaridade foi o facto de no ano seguinte os alunos terem de optar por uma área no ensino secundário. Houve, então, uma grande resistência da parte dos alunos em relação às artes visuais e, especificamente, em relação à disciplina de Educação Visual. Foi uma luta positiva na qual participei, porque os alunos nos obrigaram a evocar as mais variadas

razões e motivos para defender o ensino das artes visuais. Pode tornar-se desmotivador em algumas ocasiões, no entanto também pode ter o efeito contrário e foi esse o meu caso. Então, a resistência às artes visuais por parte dos alunos deu-me forças e motivação, na tentativa de lhes oferecer situações educativas inovadoras e criativas. No final dos trabalhos da PES, houve boas surpresas e os alunos que me diziam não ter qualquer interesse nas artes visuais, e creio que sem disso se darem conta, obtiveram bons resultados, fruto dos desafios que eu lhes lancei.

1.3. Conhecimento dos Currículos e dos Conteúdos

1.3.1. Desenho A - 10º Ano

A disciplina de Desenho A do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais é uma das disciplinas que integra os 10º, 11º e 12º anos de escolaridade. Trata-se, então, de uma disciplina continuada e importante do ensino secundário e respetivo curso geral de Artes Visuais, que é finalizada com um exame nacional. Como é referido no Programa de Desenho A para os cursos Científico-Humanísticos de Artes Visuais, o desenho é “uma forma universal de conhecimento e comunicação” (2011).

A importância desta disciplina, transversal, age especificamente na área das artes visuais, mas não só. É de grande importância para o “conhecimento e comunicação” visual e por essa razão, para a formação pessoal e académica mais enriquecedora dos alunos. O programa refere que o desenho proporciona aptidões de expressão e perceção. No entanto, o desenho tem objetivos mais amplos tal como é referido no próprio programa (consultar apêndice documental nº 3):

(...) é também forma de reagir, é atitude perante o mundo que se pretende atenta, exigente, construtiva e liderante. Marca ontologicamente o jovem estudante no sentido em que concorre para que este venha a ser um profissional responsabilizado perante a mais-valia com que a proposta gráfica enriquece a dinâmica social; se torne mais capaz de ver criticamente e de intervir, na interação cultural.(...)

A homologação do programa deu-se em 2001. Porém, continua a ter pontos atuais em alguns aspetos, tendo em conta as vicissitudes que assolam o nosso país e a Europa, e

a necessidade de ver criticamente e de intervir na sociedade, apetrechando a cultura visual dos alunos; revela-se, também, uma outra forma de reforçar aquilo que o desenho foi, é e pode ser na sociedade:

“ Numa época de mutações abundante em desafios e incertezas complexas, o desenho assume-se, hoje, como piloto na área emergente da «educação para a cidadania». A sua pedagogia é geradora de posturas, de debates, de crítica, de exposições, de confrontos. Estimula o desenvolvimento estético e apura o sentido da qualidade na apreciação ou recriação da forma. Mercê da «naturalidade» do desenho, intrínseca por ser também área de projeção íntima, surgem no estudante a interiorização da aceitação da diferença e a abertura à inovação, intermediada pelo exercício esclarecido e humanista da didática.”

Como um espaço de elasticidade onde se abordam temas específicos de arte, as artes visuais permitem evocar outras temáticas e áreas científicas fora dos programas definidos, para que os alunos consigam ver e perceber num sentido amplo e interrelacionado de conhecimentos. Cabe ao professor a forma de agilizar estas questões que dizem respeito ao currículo oculto que se pode revelar como um espaço de criatividade, um espaço entre linhas para os respetivos professores e alunos. O desenho tem uma natureza dinâmica e esquiva, contrariando a rigidez e permanência de procedimentos, sendo mais um caso em que o professor se revela fundamental para corroborar, ou não, essa imutabilidade.

No Programa de Desenho A estão designadas as três áreas de exploração que se seguem:

1. Perceção visual
2. Expressão gráfica
3. Comunicação

A perceção visual (1) envolve questões bio-psicológicas presentes em cada individuo perante aquilo que é entendido visualmente. O seu estudo permite o desenvolvimento da expressão gráfica e do entendimento daquilo que é registado e observado, numa crescente capacidade de sintaxe perceptiva e cognitiva. No estudo da expressão gráfica (2) desenvolvem-se os recursos de comunicação das convenções sociais e culturais, ou seja, ter em conta o onde e com o quê, o local, o contexto e a sua cultura

através dos recursos de comunicação. É por isso necessário o estudo dos suportes, dos instrumentos, dos meios de registo e das várias possibilidades de traço e mancha e, também, o uso da infografia que é, nos dias de hoje, muito solicitada e tem cativado o interesse crescente dos públicos escolares. A comunicação (3) circunscreve questões que abordam o conhecimento dos planos de expressão e de conteúdo. Veiculando conteúdo àquilo que está a ser expresso graficamente numa ligação coerente e relacionada entre ambos. A história e a contemporaneidade são, também, muito importantes no desenho, onde se trabalha de forma diacrónica e sincrónica, respetivamente. Os conteúdos do currículo são a visão, os materiais, os procedimentos, a sintaxe e o sentido que se subdividem em questões a serem exploradas pelos professores. O respetivo currículo refere, ainda, que foi elaborado dentro de “princípios de flexibilidade, continuidade e adequação à realidade”. Como referi anteriormente, o papel do professor é mais uma vez importante na forma como pode filtrar o que vem nos programas e na forma como pretende agilizar as normativas dos mesmos. Pôr em prática o trabalho de carácter oficial, que esta disciplina tem como visceral, convocando a exploração e experimentação que são igualmente características fundamentais do desenho e das artes visuais.

Nas finalidades da disciplina de Desenho A e segundo o seu Programa, pretende-se o seguinte:

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

Os objetivos são os seguintes:

- *Usar o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação.*
- *Conhecer as articulações entre percepção e representação do mundo visível.*
- *Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho.*
- *Dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica.*
- *Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do desenho no âmbito do projecto visual e plástico incrementando, neste domínio, capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento.*
- *Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias.*
- *Utilizar fluentemente metodologias planificadas, com iniciativa e autonomia.*
- *Relacionar-se responsabilmente dentro de grupos de trabalho adoptando atitudes construtivas, solidárias, tolerantes, vencendo idiosincrasias e posições discriminatórias.*
- *Respeitar e apreciar modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos.*
- *Desenvolver capacidades de avaliação crítica e sua comunicação aplicando-as às diferentes fases do trabalho realizado, tanto por si como por outros.*
- *Dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos e utilizações que o registo gráfico possa assumir.*
- *Desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes.*

Como estratégias metodológicas pretende-se genericamente um equilíbrio entre a dimensão conceptual e a dimensão prática dos conhecimentos e saberes, através da uma experimentação diversificada de atividades, processos, materiais e exercícios. É, também, sugerida a realização de aulas fora da sala de aula. Outras estratégias possíveis e aconselháveis têm a ver com a diversidade de meios pedagógicos como o oral, o audiovisual, o exterior da sala de aula, o debate, o trabalho oficinal, as visitas de estudo,

entre outros. Fomentar o sentido crítico, o desenvolvimento individual e coletivo, o questionamento e a descoberta, o exercício da prática e do conhecimento teórico, o trabalho de equipa e confronto criativo, a observação de várias possibilidades artísticas e diferentes autores nacionais e internacionais para o desenvolvimento da cultura visual dos alunos, são algumas das estratégias que constam no programa. Outros procedimentos referidos são a necessidade de incentivar os alunos num trabalho exigente, de liberdade, reflexão, a reutilização de materiais, dar voz aos alunos num clima letivo positivo e criar hábitos de registo gráfico quotidiano num pequeno caderno. Neste último ponto, mas não só, incidiu o tema/projeto que desenvolvi na PES com a escolha dos Diários Gráficos como tema a desenvolver.

Os alunos têm estes três pontos como competências a desenvolver, “Ver-Criar-Comunicar” com as seguintes ramificações, “Observar e Analisar - Manipular e Sintetizar - Interpretar e Comunicar”, respetivamente. Na primeira dessas ramificações – Observar e Analisar – os alunos desenvolverão a capacidade de observar e registar com elevado poder de análise as singularidades das formas e a relação entre elas, integrando-as num todo; desenvolverão ainda a capacidade de destringir estruturalmente as formas. Os alunos estarão capacitados para a observação analítica e registo do quotidiano natural ou técnico através de meio naturais – riscadores e/ou manchas – ou informáticos. No ponto – Manipular e Sintetizar – é referida a capacidade de identificar e utilizar técnicas apropriadas para determinado trabalho e criar novas imagens; a competência para sintetizar e o sentido crítico dos alunos são muito importantes para este ponto, e é necessária a aplicação de princípios, métodos, ideais e conceitos de operações abstratas. O terceiro e último destes pontos – Interpretar e Comunicar – a leitura crítica de mensagens visuais e a capacidade para as criar, são elementos fundamentais deste ponto. É necessário ter uma boa bagagem cultural e visual para ser possível criar e comunicar de forma transversal no âmbito da cidadania. A avaliação desta disciplina é realizada de forma contínua, com as modalidades formativa e sumativa e os três objetos de avaliação são os seguintes: a aquisição de conceitos, a concretização de práticas e o desenvolvimento de valores e atitudes.

Os conteúdos da disciplina de Desenho A no 10º de escolaridade num curso de Artes Visuais têm a particularidade de se inserirem numa disciplina contínua do ensino secundário. Esta disciplina desenvolve-se num trabalho gradual e a longo prazo durante três anos do ensino secundário. Os seus conteúdos e temas consequentes são os seguintes:

- Visão
 - Percepção visual e mundo envolvente

- Materiais
 - Suportes
 - Meios atuantes
 - Infografia

- Procedimentos
 - Técnicas
 - Ensaios

- Sintaxe
 - Forma
 - Cor
 - Espaço e volume
 - Movimento e dinamismo

- Sentido
 - Interpretação e uso

1.3.2. Currículo Nacional do Ensino Básico – Educação Artística

A Educação Artística no Ensino Básico e segundo o seu Currículo Nacional (consultar apêndice documental nº 4), refere o seguinte:

“As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas atravessam as vidas das pessoas e trazem novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive. A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflecte-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento. As artes permitem participar em desafios colectivos e pessoais que contribuem para a construção

da identidade pessoal e social, exprimem e encorpam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida.”

O referido currículo evoca a importância que o Ensino Artístico tem no desenvolvimento dos vários tipos de expressão que os alunos necessitam de desenvolver para as suas vidas. Isto porque essas expressões “atravessam as vidas das pessoas” e são, então, necessárias e importantes para a tricotomia passado-presente -futuro, a vida que passou (história), o presente (aqui e agora) e o futuro que está por vir. No entanto, há circunstâncias que dificultam a aplicação e desenvolvimento do ensino artístico – especificamente na disciplina de Educação Visual – pela (reduzida) carga horária a que esta está submetida, pelo facto de se ter tornado optativa, sendo uma das possibilidades/opções das disciplinas do Ensino Artístico no último ano do 3º ciclo.

Ao longo dos três ciclos e segundo o currículo, a Educação Artística desenvolve-se através de quatro áreas artísticas ou de Expressão:

- Expressão Plástica e Educação Visual;
- Expressão e Educação Musical;
- Expressão Dramática/Teatro;
- Expressão Físico-Motora/Dança.

As competências a desenvolver pelos alunos – aprendizagem da literacia em artes – está estruturada por quatro pontos/eixos fundamentais e inter-relacionados:

- Apropriação das linguagens elementares das artes;
- Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação;
- Desenvolvimento da criatividade;
- Compreensão das artes no contexto.

Em relação à disciplina de Educação Visual, segundo o currículo e de forma tripartida mas correlacionado – Arte, Educação e Cultura – é referido o seguinte:

“A Arte como forma de apreender o Mundo permite desenvolver o pensamento crítico e criativo e a sensibilidade, explorar e transmitir novos valores, entender as diferenças culturais e constituir-se como expressão de cada cultura. A relevância das Artes no sistema educativo centra-se no desenvolvimento de

diversas dimensões do sujeito através da fruição-contemplação, produção-criação e reflexão-interpretação.”

De forma geral, é referido como a especificidade dessa tripartição (Arte, Educação e Cultura) se revela relacional e interativa para a formação/educação dos alunos através da Escola e das Artes Visuais. Parece simples destrinçar e especificar cada um deles, mas também o é relacionar cada uma das partes porque formam um rizoma que dificilmente se desfaz. Com a denominação “Arte e Educação Visual”, o currículo continua a referir a importância que o Universo Visual tem sobre a formação/educação dos alunos, onde identificar, analisar criticamente e agir plasticamente é algo de inerente e intencional da Educação Visual, como educação do olhar e do ver.

As competências específicas a adquirir pelos alunos durante o ensino básico e em Artes Visuais, são as seguintes:

- Fruição- Contemplação
- Produção-Criação
- Reflexão- Interpretação

Por uma questão metodológica consideram-se os dois domínios:

1. Comunicação Visual - 3ºciclo

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

2. Elementos da Forma – 3º ciclo

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

O Desenho é referido como forma de exploração da capacidade expressiva adequada à manipulação dos suportes e instrumentos e tem as seguintes vertentes:

- *O desenho como uma atitude expressiva deixa perceber modos de ver, sentir e ser. Será necessário haver uma aproximação à obra de arte, tanto através de meios audiovisuais como de visitas a museus, galerias de arte e núcleos históricos, familiarizando o aluno com os processos estéticos e físicos que levaram à construção das obras. Dever-se-á experimentar, comunicar sensações, emoções, interpretações através da utilização dos instrumentos e dos meios que melhor se adequem à capacidade expressiva do aluno;*
- *O desenho como uma metodologia para a invenção de formas provenientes de pensamentos, ideias e utopias. Devem ser utilizados, sobre diferentes suportes, materiais riscadores tais como lápis, a esferográfica e a caneta, na realização de esboços, de registos rápidos, de guiões visuais e de outras experimentações. Podem ser referidos como exemplos desta*

atitude os primeiros desenhos, aqueles que correspondem ainda a especulações formais, utilizados pelos criadores (arquitetos, designers, artistas plásticos) na procura de soluções para o que se deseje construir;

- *O desenho como registo de observações.*

A apresentação de desenhos científicos e de registo de viagem orientarão pesquisas e descrições gráficas, cromáticas e texturais, de lugares, formas ou temas em estudo;

- *O desenho como instrumento para a construção rigorosa de formas.*

A apresentação de projetos de arquitetura, de design e de engenharia, permitirá aos alunos a aprendizagem da leitura de mapas, plantas, cortes, alçados e noções de ergonomia e antropometria. Permitirá a utilização de instrumentos de rigor e a aplicação de algumas convenções como o desenho cotado e as escalas;

- *O desenho como sintetização de informação.*

A observação de organogramas, esquemas, gráficos, diagramas contribui para a estruturação espaço-temporal de ideias.

Desta forma, consegue-se compreender que o Currículo Nacional de Ensino Artístico propõe um grande manancial de possibilidades e caminhos a explorar, dando especial importância ao desenho e à sua transversalidade.

1.3.3. Educação Visual no 9º Ano de Escolaridade

Programa de Educação Visual – Ajustamento

A disciplina de Educação Visual no 3º ciclo de ensino termina a sua obrigatoriedade até ao 8º ano de escolaridade, inclusive. Deste modo, é uma disciplina optativa para o 9º ano de escolaridade. A Educação Visual está integrada no Ensino Artístico e situa-se nos domínios concretos da Expressão Plástica e do Desenho como uma linguagem específica das artes plásticas. Segundo o Programa de Educação Visual - Ajustamento (consultar apêndice documental nº 5), as áreas de exploração de prioridade absoluta são o desenho, a pintura e a escultura. No entanto, os desenvolvimentos em outras áreas dependem da gestão da “disponibilidade de tempo, dos equipamentos das escolas e dos projetos educativos das mesmas”. O desenho é salientado como “exercício básico insubstituível de toda a linguagem plástica, bem como constitui uma ferramenta essencial na estruturação do pensamento visual.” Refere, ainda, que se deve desenvolver

de forma sistemática em registos gráficos livres de observação ou na representação rigorosa.

Os pontos a desenvolver e seus conteúdos, são os seguintes:

A Comunicação:

- Elementos Visuais na Comunicação
- Códigos de Comunicação Visual
- Papel da Imagem na Comunicação

O Espaço:

- Representação do Espaço
- Sobreposição; Dimensão; Cor; Claro-Escuro; Gradação de Nitidez
- Vistas: Cubo envolvente, Sistema Europeu
- Perspetivas de Observação (livre e rigorosa)
- Axonometrias
- Relação Homem-Espaço

A Estrutura:

- Estrutura/Forma/Função
- Estruturas Naturais e Criadas pelo Homem

A Forma:

- Perceção Visual da Forma
- Fatores que Determinam a Forma dos Objetos: Físicos, Económicos e Funcionais

A Luz- Cor

- A Cor- Luz no Ambiente

O desenvolvimento desta disciplina assenta no desenho como ponto de referência basilar da formação em artes visuais. Esta é uma das razões pela qual optei pelo desenho como forma de expressão no desenvolvimento do meu projeto.

1.4. Diário Gráfico: o desenho na interpretação do quotidiano escolar

1.4.1. História do Livro – Suportes e Instrumentos

A história do livro, dos seus suportes e instrumentos, variou muito ao longo dos anos, numa longa caminhada que foi e continuará a ser feita. Na Antiguidade Clássica o rolo de papiro ou volumen foi o suporte de eleição, revelou-se pouco resistente e foi maioritariamente utilizado para a escrita devido às suas características físicas. Com o fim da Antiguidade Clássica o códice veio substituir o volumen e o formato de rolo foi substituído pela fragmentação, em folhas (fólios) de papiro, que posteriormente se sedimentou com o pergaminho enquanto matéria-prima. Este suporte revelou-se vantajoso ao nível do espaço que se ganhou na escrita, no armazenamento, leitura, durabilidade (resistência) e na sua proteção. O códice é o suporte mais próximo dos livros físicos de papel tal como os conhecemos nos dias de hoje, ao nível da sua aparência/função; mas antes de receber essas folhas a escrita era feita sobre tábuas enceradas que tinham a configuração de um caderno com duas tábuas que se encerravam.

Na Idade Média, o desenho funcionava como um veículo de transmissão de imagens preparatórias para trabalhos artísticos de outra escala. Funcionava como sustentáculo estrutural para a realização de pinturas murais, retábulos ou iluminuras. Os suportes dos desenhos eram pensados para o registo do momento, de forma circunstancial, e quem os utilizava não tinha a pretensão que fossem servir de modelo para o futuro (San Payo, 2009: 20-21).

Apesar da distância temporal que nos separa dessa data e da falta de informações para o confirmar, os primeiros exemplos de papel deram-se na China. A sua aparição no ocidente remonta ao séc. XII. Chegou à Península Ibérica via Marrocos em 1150 e, em 1270, com o desenvolvimento dos moinhos de papel, chegou a Itália (Fabriano) (McMurtrie, 1997 cit. por San Payo, 1999). No caso de Portugal, o surgimento do papel, proveniente de França, deu-se no reinado de D. Dinis em 1305, porque a chamada transformação industrial para Portugal produzir o respetivo papel só se deu no séc. XVIII (McMurtrie, 1997, cit por Freire, 2010: 22).

A sua produção em maiores quantidades deu-se com a introdução da imprensa na Europa (1450), o que levou ao melhoramento da sua produção. A qualidade do papel produzido não era a melhor, e o pergaminho manteve-se como o suporte mais indicado, mesmo depois de uma melhoria substancial da qualidade do papel, que aconteceu

posteriormente. A adoção do papel foi um processo moroso e só depois de uma evolução no seu fabrico – e por ser uma matéria-prima mais barata – é que foi sendo adotado. Tornou-se então num suporte no qual se podia agir com mais liberdade, uma vez que o pergaminho se tratava de um suporte nobre. Desta forma, a atitude perante o suporte mudou, e quem ganhou com isso foi a liberdade do desenhador. A ponta de metal foi o instrumento de desenho mais utilizado na Idade Média e igualmente utilizado na Antiguidade, sendo muito semelhante aos lápis de grafite que conhecemos e utilizamos nos dias de hoje. Os desenhos feitos com este material registador/riscador tinham um carácter muito preciso e eram essencialmente descritivos. A cópia era o motor do desenho, que funcionava como elemento estruturante (invisível) das pinturas e iluminuras. Cabia aos monges copistas a árdua tarefa de copiar fielmente o texto a partir de um exemplar original existente nos mosteiros que os possuíam (San Payo, 2009: 25). Na Idade Média o Livro era o espaço onde se encontrava o saber e a cultura.

A procura do livro cresceu com o aparecimento e expansão das universidades, no séc. XIII, ganhando o estatuto de bem de consumo público e privado. O conhecido termo “sketchbook” foi atribuído pelo professor Francis Ames-Lewis (San Payo, 2009 cit Ames-Lewis, 2000: 69). A liberdade do registo gráfico, a grafia mais solta e o desenho mais experimental e livre revelaram-se neste suporte como uma forma de procura assumida. Este caderno ou álbum (sketchbook), tornou-se numa ferramenta essencial para os artistas e para os chamados “círculos humanistas e intelectuais letrados dos quais se aproximaram socialmente”, como nos refere San Payo (2009: 37).

O desenho ia adquirindo grande importância, era considerado até então um veículo e com o Renascimento começou a ganhar o seu espaço e autonomia. Ao referir o Renascimento, o nome do génio multifacetado Leonardo Da Vinci é incontornável, quer pela sua vasta obra, como pela sua preponderância no que diz respeito ao tema dos diários gráficos, o que foi uma prática que o acompanhou até ao final da vida. Este, é um ótimo exemplo da importância e transversalidade que o diário gráfico teve e tem, enquanto espaço de criação e experimentação pessoal (comprometida e descomprometida), em vários domínios ou áreas científicas. Da Vinci foi o criador da moderna ilustração científica, que se tornou um instrumento da maior importância para anatomistas e biólogos (Janson, H.W. 2005: 449). Da Vinci, como exemplo artístico da história da arte, mostra a transversalidade científica e a propensão exploratória que está impregnada no objeto diário gráfico.

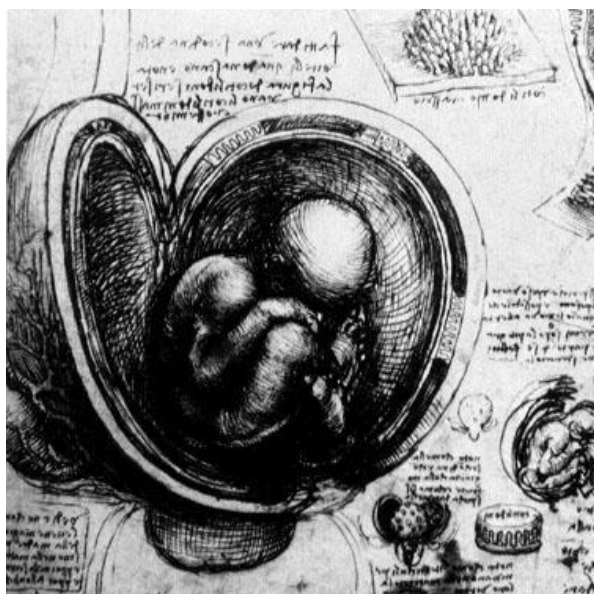


Figura 3: Leonardo Da Vinci. *Embrião no Útero*. C. 1510. Desenho à pena. Royal Library, Winsor Castle (Janson, H.W. 2005: 440)

No séc. XVIII o mercado do livro foi generalizado e este começou a ser considerado como um objeto de compra e venda. Os mecanismos de circulação e desenvolvimento de edição foram os impulsionadores para a sua abertura e expansão no mercado (Freire, 2010 cit. Furtado, 2000). Os suportes e as formas de operar nos mesmos mudaram e hoje, com o advento da tecnologia, os livros têm as mais variadas configurações.

“Os choques sensoriais conduzem-nos e dominam-nos; a vida moderna assalta-nos pelos sentidos, pelos olhos, pelos ouvidos,” (Huyghe, R., 2009: 7)

Hoje vivemos num mundo em que a comunicação é rápida, fácil e global. A facilidade de acesso à informação não tem precedentes. As imagens são-nos apresentadas aos milhares, vêm de todos os lados e de várias formas, somos cercados e bombardeados por elas. O avanço tecnológico ligado ao mercado financeiro alimentado pelo consumismo tem crescido a um nível galopante. O computador é visto como uma “máquina universal” como nos refere Miranda (2007: 8). A cultura está a mudar de uma “modalidade escrita” para uma “modalidade visual” (Charréu, 2003: 335).

Essas mudanças tecnológicas também foram acompanhadas pelo mercado dos livros, criando novas possibilidades e hábitos para os seus consumidores.

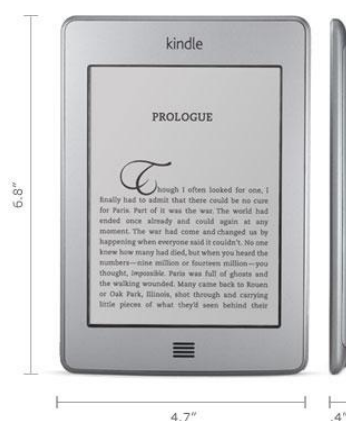


Figura 4: Kindle – E-reader

(<http://www.amazon.com/>)

O projeto de Michael Hart (criador do e-book) proporcionou uma nova configuração de livro:

“Este projeto surge em 1971, por Michael Hart, com o objetivo de digitalizar, arquivar e distribuir obras culturais através da digitalização de livros, sendo desenvolvido por centenas de voluntários em todo o mundo. Este projecto ganhou muito adeptos e tem, actualmente, disponíveis mais de 30 mil livros online em várias línguas, tendo milhares de downloads diários, tornando-se a primeira e a maior biblioteca de livros eletrónicos em todo o mundo.” (Freire, E. 26:2010)

Furtado (2010) cit. por Freire (2010: 26) diz-nos que o e-book resume-se:

“(…) num conjunto que agrega um texto eletrónico codificado e publicado sob forma digital passível de ser descodificado através de um programa de leitura para livros eletrónicos; que deve poder ser adquirido seja através da Internet seja num suporte digital autónomo e que deve poder ser lido independentemente da conexão à Internet; e que necessita de ser integrável num dispositivo de leitura adequado para se tornar legível para um leitor. Todos estes elementos devem ser considerados em simultâneo de modo a constituírem uma unidade de publicação coesa (…)”

O surgimento de novos suportes, quer para a leitura como para o registo gráfico, e o exponencial desenvolvimento dos mesmos, leva-nos a refletir sobre os prós e contras desses objetos tecnológicos de consumo. Envolve questões ambientais, económicas e de manufatura. No entanto, creio que falta um certo distanciamento temporal para percebermos da melhor forma esses pontos fortes e fracos. Há questões que ficam no ar, e

o tal distanciamento necessário e a falta de estudos sobre este tema não nos ajudam, para já. No entanto, estes autores referem que:

“... o livro eletrónico não veio substituir o livro na sua totalidade, mas o seu objetivo é conquistar o segmento do utilizador constituído por actividades como as de médicos, juristas, engenheiros e altos quadros que necessitam de informação permanente e atualizada.” Faria e Pericão (2008) cit. por Freire (2010: 28)

1.4.2. Livro de Artista; Livro-Objeto; Diário Gráfico

Atualmente, um dos principais dinamizadores da temática do diário gráfico em Portugal, e através da publicação de livros, criação de sites, workshops, colóquios e exposições sobre esta temática é o professor Eduardo Salavisa, formado em design de equipamento pela Faculdade de Belas Artes de Lisboa.

No livro “Diários de Viagem – Desenhos do Quotidiano – 35 Autores Contemporâneos” (2008), Salavisa faz uma abordagem às diferenças e semelhanças que existem entre os seguintes conceitos:

- Livro de Artista;
- Livro-Objeto;
- Diário Gráfico.

As semelhanças são maiores em relação às diferenças, porém, é importante diferenciar cada um deles.

O livro de artista foi um fenómeno que cresceu exponencialmente na década de 60 do séc. XX. Os artistas que o produziram conseguiram adquirir uma posição diferente perante o mercado de arte pela democratização que o formato-livro permitia, revelando-se como uma alternativa perante as convenções expositivas dos museus e galerias (Salavisa, 2008: 27). O livro de artista é uma obra com a sua autonomia e que contém a possibilidade de ser produzido em edições limitadas. Um dos mais importantes arquitetos do séc. XX, Le Corbusier, foi um entusiasta utilizador deste tipo de objetos (livro de artista e diário gráfico).

“ Le Corbusier gira en torno a la búsqueda de una síntesis entre hombre, máquina y naturaleza, en la que las formas artísticas encarnarían su particular visión del mundo, estas formas simbólicas se habrían elaborado, progresivamente, con elementos tomados de diversas fuentes que se pueden reconocer.”(Cabezas, L. 2002: 101)

Segundo Le Corbusier, estes “cadernos de notas” permitiam representar “a essência dos tempos”, o que é um fator muito importante nestes objetos, a capacidade de registar a síntese de um determinado tempo, momento ou ideia (Cabezas, 2002: 101 in Molina et al. 2002). O “Poème de L’angle Droit” é um exemplo de livro de artista que o arquiteto produziu.



Figura 5: Le Corbusier (1955), Poème de L’Angle Droit, Tériade Éditeur, Paris (Salavisa, 2008: 27)

O livro de artista pode ser um espaço de experimentação, por se tratar de um suporte diferente em relação à tela, pedra, madeira, ou outros suportes. Em relação ao livro-objeto, aquilo que o distancia do livro de artista é a não-tiragem em série. Trata-se, por isso, de um objeto de percepção; não tem a conotação inerente ao conceito de livro, porque rompe com esse conceito para se tornar num objeto de narrativa plástica (Salavisa, 2008: 28). Este tipo de objeto encontra-se numa fronteira muito ténue entre aquilo que é considerado um livro, e o seu limite é testado ao máximo pelos seus produtores. O artista plástico Anselm Kiefer, produz exemplos deste tipo de trabalhos ao utilizar materiais como o chumbo, areia, cinzas e carvão sobre papel. O diário gráfico é um espaço muito polivalente e contém uma série de potencialidades e características próprias. Tal como nos diz a palavra, é um diário, tem um carácter intimista e de proveito próprio; por esse motivo, não tem de ser revelado a outras pessoas, e só o será, se o seu

autor assim o entender. As características do diário gráfico estão relacionadas (por norma) com o seu pequeno formato de fácil transporte. Há muitos exemplos da nossa história da arte e da contemporaneidade, que nos mostram a utilidade e importância de este objeto maioritariamente relacionado com as artes visuais, mas não só.



Figura 6: Anselm Kiefer. Lama s/fotografias, fio de cobre e fragmentos de cerâmica.
17 Páginas. Encadernado em tela, 74 cm x 50 cm x 13,5 cm
(<http://monumenta.com>)

1.4.3. Diário Gráfico – o desenho na interpretação do quotidiano escolar

O diário gráfico – expressão cunhada pelo professor/escultor Lagoa Henriques – é um objeto portátil e pessoal, onde se pode registar graficamente tudo aquilo que sentimos, pensamos, intuímos e projetamos de forma quotidiana (San Payo, 2009: 16). A sua utilização não é nova, e há muitos exemplos de artistas do passado que são evocados pela história da arte. Na atualidade, os diários gráficos continuam a ser muito utilizados nas escolas e nos currículos nacionais (onde é incentivada a sua utilização), universidades e nas práticas artísticas contemporâneas. O que nos revela fortes indícios da sua utilidade e pertinência enquanto instrumento didático de liberdade, experimentação e criação na vida dos seus utilizadores e no ensino das artes visuais.

Tendo em conta o contexto escolar, o diário gráfico dá azo à liberdade de expressão e experimentação do aluno/desenhador pela sua componente íntima e de grande valor afetivo, sem o receio da avaliação do professor. Esta situação pode variar muito de professor para professor e de escola para escola. Isto porque o diário gráfico é utilizado nos programas de ensino por vários professores e em várias disciplinas. Contudo, cabe a cada professor decidir o tipo de avaliação a que este objeto poderá, ou não, estar sujeito. Cabe, também, ao professor a árdua tarefa de estimular o interesse e paixão dos alunos pela prática do desenho no processo de iniciação e adoção deste objeto (Salavisa, 2008: 237). A possibilidade de se fazer uma avaliação qualitativa dos desenvolvimentos realizados, poderá servir de estímulo a alguns alunos que não se sentem bem com a pressão da avaliação, mas também existe o caso de se poder criar desinteresse em alunos que sentem a necessidade de ser constantemente avaliados. Tudo depende do contexto, das escolas, dos diferentes públicos e das situações de ensino com as quais os professores se deparam. Como nos diz Eisner (1979: 161, cit. por Woods, 1999: 37) “*dizer que a excelência no ensino requer arte implica que o professor seja capaz de explorar as oportunidades à medida que elas vão surgindo. Implica que os objetivos e as intenções sejam fluidos*”. O contexto com o qual nos deparamos enquanto professores, varia, e muito, na forma como temos de proceder, tendo em conta as questões que envolvem o ensino/aprendizagem. Como refere Woods (1999: 37), o ensino precisa de liberdade, de flexibilidade e diferentes soluções, mesmo que algumas delas corram o risco de fracassar. O erro faz parte da vida e do ser humano, e com isto não me refiro apenas à profissão docente. Tendo em conta a liberdade criativa do diário gráfico, o erro é da maior importância para nos conhecermos melhor a nós próprios e para que possamos evoluir qualitativamente como professores, alunos, desenhadores, mas acima de tudo, enquanto seres humanos. Desta forma, o diário gráfico é um espaço propício ao erro que pode acontecer consciente ou inconscientemente. Cabe ao seu utilizador e se for caso disso ao professor, auxiliar a deteção e melhoramento desse erro. Para melhorar é preciso tentar, arriscar muito, errar muito, e o diário gráfico disponibiliza o espaço, intimidade e à-vontade para que tal aconteça.



Figura 7: James Jean. Viagem a Londres
(Salavisa,2008: 17)

O diário gráfico pode ter várias utilidades. Por vezes pode ser um passatempo, uma maneira de aliviar o stress, uma companhia, um modo de relacionamento com os outros, uma forma de comunicação de mim para mim e para com os outros, uma forma de viajar (por vezes, sem sair do mesmo sítio), ou uma forma de procurar enquanto se espera por algo. Ou seja, as suas possibilidades são enormes e praticamente infinitas, onde vale tudo. O seu carácter íntimo e pessoal pode ser acentuado através da criação de raiz do respetivo objeto. O facto de ser criado e personalizado pelo seu futuro utilizador faz com que o elo afetivo se revele mais forte. Podem ser utilizados os mais variados materiais de registo, dependendo das intenções do seu utilizador. Desde grafite, a lápis de cor, aguarelas, tinta-da-china, ecolines, papéis para colagens, pastéis, entre outros. Os limites encontram-se nos materiais físicos, restando ao desenhador procurar e testar esses limites.

Algo que também é muito importante no desenho e nos processos de ensino/aprendizagem é o jogo, a componente lúdica. Aos 77 anos de vida, Le Corbusier referiu precisamente essa ligação do desenho com o jogo e o gozo físico de se poder expressar livremente através do desenho (Cabezas, 2002: 102-103). Para quem desenha, poder jogar livremente é muito importante, e o diário gráfico revela-se, novamente, como um espaço propício para isso mesmo. Eis como Eisner se refere a esta questão, “ser capaz de jogar com ideias é sentir-se livre para articular em novas combinações, experimentar, e mesmo “fracassar”” (Eisner, 1979: 160 cit. por Woods, 1999: 37). A arte faz parte da vida, e como nos diz Dewey (cit. por Eisner, 2005: 5), a arte é uma forma de expressão que vivifica a vida. A arte mostra-nos a nós próprios que estamos vivos, proporcionado à nossa perceção uma forma de criar uma essência da vida para que a possamos valorizar.

Os diários gráficos estão intrinsecamente relacionados com a viagem e a ideia de viagem. Quando viajamos temos maior predisposição para a contemplação, as viagens dos artistas têm uma longa tradição romântica e representavam o drama da criação individual, o castigo da solidão que lhes era imposto e o desprezo que eles tinham perante

a academia. Era, então, necessária uma experiência vital e não-mediaticizada para a criação (Cabezas, 2002: 101). Na viagem que Eugène Delacroix (1798-1863) fez ao norte de África, o artista deparou-se com o desconforto de desenhar perante outras pessoas, algo que pode acontecer a muitos desenhadores. Este fator fez com que os seus desenhos demonstrassem uma capacidade de síntese muito grande, ao fazer desenhos rápidos e por vezes acompanhados de palavras, anotações de cores e de situações, para posteriormente trabalhar na forma de pintura. Os seus desenhos e notas sucediam-se de forma frenética e espontânea. Esta viagem revelou-se muito importante para a sua vida e obra ao tornar a sua forma de pintar mais liberta, com cores mais quentes e luminosas (Salavisa, 2008: 42). Como nos diz Eisner, a obra comenta o mundo (1995: 10).



Figura 8: Eugène Delacroix (1798-1863) França – Folha 17 (verso) e 18 (frente). 12,7 cm x 19,3 cm.

Iniciado em 1 de Março de 1832

(Salavisa,2008: 43)

A artista Frida Kahlo (1907-1954) mostra-nos outras formas de viajar. Essas viagens permitiam à artista penetrar no seu inconsciente. Eram viagens interiores, onde o seu tema era ela própria. Quando fez o seu diário gráfico, durante os seus últimos dez anos de vida, a artista não pretendeu revelar aos outros aquilo que estava a fazer, muito menos publicá-lo ou expô-lo. A sua vida revelou-se tumultuosa a nível emocional, com os seus problemas de saúde e a sua paixão fervorosa por Diego Rivera. As suas vivências, as preocupações políticas e sociais, o seu sofrimento e vontade de viver ganharam forma nos seus trabalhos. A propósito desta capacidade da arte, Eisner é certo ao dizer que a mesma “revela o inefável e amplia a nossa consciência” (1995: 11). Frida Kahlo criava

com os sentimentos, quer fossem de angústia ou de medo e, ao mesmo tempo, com uma grande vontade de viver e de criar (Salavisa, 2008: 45-46).

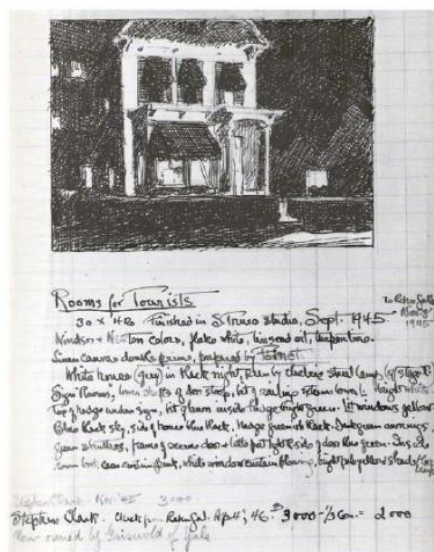


Figura 9: Edward Hopper - Quartos para Turistas. 1945. Tinta-da-china e grafite s/papel.
Bloco de esboços, 31 cm x 19,4 cm x 1,3 cm
(Salavisa,2008: 37)

O artista americano Edward Hopper (1882-1967) é um outro exemplo para o qual a viagem ou a ideia de viagem se revelou muito importante. Não tendo sido um aventureiro, o artista tinha a ideia de viagem como principal interesse dos seus trabalhos. Era um confesso admirador de Baudelaire e sentia fascínio pela solidão, que se sentia nas cidades de forma particular. O tédio era algo que o sensibilizava e que se tornava sintomático nas relações sociais. A falta de comunicação tornava a sociedade fria, sem história, identidade ou sentimentos. Como refere Augé (2005), que designou os espaços que Hopper representou como não-lugares, os indivíduos tornaram-se autómatos. As leituras que nos são propostas pelos lugares ou não-lugares, funcionam como um manual de procedimentos nesses lugares ou não-lugares. Desta forma a interação relacional não vai para além do cumprimento das instruções prescritivas que nos são dadas. Estes espaços sem identidade ou história, que são iguais em toda a parte, foram alguns dos temas de eleição de Hopper. A viagem é, então, o momento em que o artista regista, através de desenhos e apontamentos, esta perplexidade e característica dos não-lugares e da relação das pessoas com esses locais. Também podem ser designados como lugares comuns, e servem de exemplo os hotéis à beira das estradas, as pessoas que os

frequentam, os restaurantes de fast-food, as bombas de gasolina, as auto-estradas e de forma contemporânea, os centros comerciais, entre outros exemplos. O caso de Hooper mostra-nos como a arte, e neste caso a utilização do diário gráfico, se revela como um espaço privilegiado de ação, que nos faz levantar questões sobre a sociedade, porque a arte faz parte dela e fala dela, para ela. É uma necessidade intrínseca e básica do ser humano, é a sua criação do mundo no mundo.

Este objeto, num contexto escolar, permite o desenvolvimento de competências críticas nos alunos e ajuda-os a descodificar e entender a sociedade que os envolve, assim como o seu papel na mesma. A utilização do diário gráfico é transversal, não é exclusiva das artes visuais. Há muito exemplos contemporâneos da sua utilização e em várias áreas científicas. Como já referi anteriormente, o diário gráfico é um espaço em potência, pronto a ser preenchido e desenvolvido, uma espécie de contentor aberto para aquilo que o seu utilizador pretender. O exemplo de Leonardo Da Vinci é longínquo, no entanto, mostra a transversalidade deste objeto. Tendo sido um expoente máximo do Renascimento, Da Vinci utilizou os seus cadernos para o desenvolvimento de questões relacionadas com diversas áreas do conhecimento que eram do seu interesse pessoal.

Na atualidade, a sua utilização é feita por professores, ilustradores científicos, banqueiros, designers, geólogos, arquitetos, artistas e todas as pessoas que simplesmente se interessam pelo desenho e por este objeto. Cada um tem o seu ponto de partida, o seu interesse, mas todos partilham o gosto pela procura através do desenho e deste objeto que os acompanha nas suas vidas.

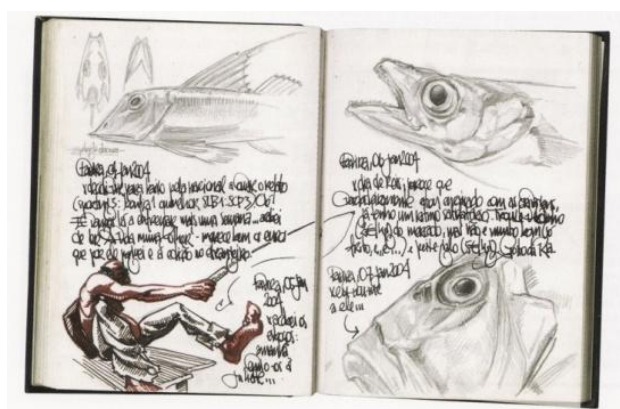


Figura 10: Pedro Fernandes, 1978, Portugal – Geólogo. Ilustrador Científico
(Salavisa,2008: 37)

Um dos principais interesses dos alunos nos dias de hoje, passa pela imagem, seja os media, a televisão, a publicidade, a internet ou o cinema. É por isso essencial que se saiba

fazer uma boa leitura daquilo que se vê, com sentido crítico, e não estar hipnotizado ou com uma cegueira passiva e manipulada por todos estes meios visuais. Por esta razão, os alunos têm de desenvolver capacidades para serem leitores e fazedores de imagens, e os professores têm de ajudá-los nesse processo. Um dos problemas desta modalidade visual, ou iconosfera, (Hargreaves, 1998, cit. por Charréu 2003: 337) é o facto de os jovens não saberem o que estão a ver, de um ponto de vista crítico e reflexivo, dito por outras palavras, olham mas não vêem (Beach & Freedman, 1992, cit. Freedman, 1997: 269, citado por Charréu, 2003: 337). Neste sentido, as artes visuais e o diário gráfico enquanto ferramenta didática, têm um papel muito importante no desenvolvimento da cultura visual dos alunos de forma qualitativa.

“A experiência humana é agora mais visual e visualizada do que alguma vez foi no passado. Do satélite às imagens médicas do interior do corpo humano. Na era do ecrã visual, o nosso ponto de vista é crucial (...) ver é muito mais do que acreditar. Não é apenas uma parte da vida diária, é a vida diária” (Mirzoeff, 1998, citado por Charréu, 2007: 5).

A tecnologia está por toda a parte, e no que toca aos diários gráficos houve uma importante mudança de postura perante a produção de desenhos e exposição dos mesmos. Há muita tecnologia que permite o desenho em telemóveis e tablets. Os programas de edição de imagem em computadores são muitas vezes uma ferramenta para complementar os desenhos feitos em papel físico; noutros casos, são feitos exclusivamente pelos programas, dependendo sempre do seu autor e daquilo que ele pode e pretende fazer. O espaço virtual da internet tornou-se uma montra expositiva universal para muitos utilizadores do diário gráfico. O trabalho desenvolvido em Portugal pelo professor Salavisa é muito importante neste sentido, ao abrir as portas para a publicação de desenhos executados por diversos autores na blogosfera e sites criados, com o propósito de divulgar os trabalhos, eventos, e fomentar a prática de desenho quotidiano nas pessoas. A possível publicação de desenhos feitos em diários gráficos no espaço virtual, tem sido uma prática muito utilizada por artistas contemporâneos e entusiastas desenhadores, mas essa questão depende sempre da forma como o autor se posiciona perante a divulgação e exposição dos seus trabalhos. O autor tem a sua autonomia e poder de decisão perante essa possibilidade, não nos podemos esquecer da conotação íntima e privada que este objeto contém, e que o torna tão característico.

1.4.4. Considerações finais

Ao longo da nossa história, a evolução dos livros e seus suportes foi-se desenvolvendo. Essa evolução inclui a sua produção artesanal, com a utilização do papiro, do pergaminho e das placas enceradas. Inclui ainda o volumen e o códice, até à introdução da imprensa na Europa no séc. XV e à generalização e democratização dos livros enquanto objetos de consumo. Passou muito tempo e o advento da tecnologia parece estar a ganhar o seu espaço no mercado dos livros e na produção de suportes de registo gráfico. Como referi anteriormente, cada um parece ter o seu espaço, e a complementaridade entre eles parece-me ser a melhor solução. O tempo passa e temos de o acompanhar, mas isso não quer dizer que tenhamos de andar com os olhos vendados e com a bandeira da tecnologia na mão. É necessária reflexão e espírito crítico para perceber da melhor forma aquilo que nos rodeia. Faz falta uma certa distância temporal para se concluir de forma mais completa o caminho que os suportes de registo gráfico podem ter. O diário gráfico é um objeto portátil, humilde, despretensioso e de carácter pessoal e íntimo. Em muitos casos, são objetos únicos pela possibilidade de serem criados de raiz e personalizados de forma criativa e livre pelos seus utilizadores. A liberdade é algo que caracteriza o objeto e o seu utilizador. Nas artes visuais e na sociedade em geral, a liberdade, além de ser um direito, é uma necessidade intrínseca. Quem produz trabalhos artísticos necessita dessa liberdade, necessita de ter um laboratório experimental onde possa concretizar as suas ideias, projetos, sentimentos, paixões, ódios ou devaneios. O facto de utilizar a palavra laboratório, tem a ver com a questão da dicotomia do ensino enquanto arte ou ciência, e a propósito dessa questão, Alexander (1992) cit. por Woods, (1999: 43) diz-nos:

“Quando se separa a arte da ciência, esta perde muito do seu estímulo criativo. Igualmente, quando a ciência se separa da educação, os professores sacrificam todo um conjunto de conhecimentos adquiridos de forma rigorosa. Isto revela a insensatez de debater se o ensino é uma ciência ou uma arte tal como a maioria das dicotomias e do pensamento polarizado”

Cada campo tem as suas características, mas podem e devem ser complementares em vários sentidos. No caso dos diários gráficos esse laboratório é experimental. Como vimos, a utilização deste objeto é transversal, devido aos exemplos históricos e atuais, ao ser utilizado por pessoas de várias áreas científicas. O desenho envolve gesto,

pensamento e observação, essas capacidades são desenvolvidas através do diário gráfico. Por essa razão é um objeto importante para o conhecimento em geral, e em particular para o universo visual e da *iconosfera* que nos rodeia (Hargreaves, 1998, cit. por Charréu, 2003: 337). Como ferramenta didática, o diário gráfico tem um enorme potencial, pelas razões que lhe são intrínsecas e no entanto, personalizáveis e elásticas. Os alunos têm programas, currículos e regras a cumprir. Por este motivo, é necessário haver mais e novos espaços de criação. Só assim se consegue desbravar novas formas de expressão (Eisner, 1979: 160 cit. por Woods, 1999: 37). O diário gráfico é um espaço de espaços, abre portas para novas viagens, novos lugares e novas possibilidades criativas. A viagem ou a ideia de viagem altera a forma de pensar, proceder, e por isso de viver enquanto seres humanos. O ensino é também uma viagem que se faz, viajando...

1.4.5. Trabalho artístico realizado durante a PES

Livro-objeto: Um Espaço

No âmbito do projeto realizado nas escolas e o tema desenvolvido no presente relatório da PES, decidi realizar um trabalho de carácter prático/artístico incidindo na temática dos Diários Gráficos. A intenção compreendida por este trabalho teve em conta a minha perspetiva educativa que assenta na necessidade do saber e do saber fazer artístico. Desta forma, evocando a necessidade à qual implica ser-se professor/artista. À semelhança dos trabalhos realizados pelos alunos, efetuei a construção de raiz do meu livro-objeto. A solução escolhida para realizar os registos gráficos ocorreu no aproveitamento de uma página A4, tal como foi realizado pelos alunos na ESGP. O referido trabalho pretendeu registar graficamente através do desenho os espaços escolares nos quais desenvolvi a PES além da sala de aula. Ou seja, os espaços onde decorreram os trabalhos de planificação, as conversas circunstâncias, a troca de ideias e de inquietudes, todo o trabalho que existiu fora da sala de aula. Os espaços frequentados foram desde a sala de professores, ao bar das escolas, aos polivalentes e às bibliotecas. O método utilizado teve em conta quatro formas de realizar os registos gráficos e foram os seguintes: desenho à vista no próprio local, desenho a partir de registos fotográficos, desenho de memória e desenho a partir dos desenhos realizados. Desta forma, pretendo revelar os espaços nos quais decorreram grande parte das experiências pessoais decorridas da PES e que me envolveram em todo o processo. A tricotomia espaços-

peças-objetos utilizadas pelos alunos foram os aspectos que tive em conta na realização deste trabalho. No apêndice gráfico nº 1 poderão ser consultadas imagens do referido trabalho.



Figura 11: Exterior do livro-objeto criado para o trabalho artístico “Livro-objeto: Um Espaço”.
Linho, cartões, elástico, fio de linho, fita-cola e impressões - 25,5 cm x 17 cm - 2012

2. Planificação e condução de aulas, impacto e avaliação das aprendizagens

2.1. Perspetiva educativa e métodos de ensino

A minha perspetiva educativa, ou filosofia de ensino, tem-se formado não só no decorrer do presente mestrado e conseqüente plano curricular precedente, mas também, no caminho percorrido até este momento e que irá continuar a formar-se e transformar-se. É todo um acumular de acontecimentos, de circunstâncias, vicissitudes, certezas e inquietações. Aquilo que me levou a seguir o caminho das Artes Visuais está visceralmente relacionado com a minha paixão em relação ao fazer/saber artístico. Sempre me fascinou o desenho e a pintura por influências familiares. Família, que constantemente me incentivou e proporcionou condições para a prática do desenho, especificamente, e mais tarde a prática da pintura. Durante a minha formação escolar e académica, sempre nutri especial consideração pelos professores que revelavam conhecimento e gosto pelas matérias/áreas que lecionavam. Outro fator que me levou a seguir este caminho foi o gosto que sempre tive pelo espaço escolar/académico. Conviver com pessoas e meios onde se aprende e se partilham conhecimentos é algo que sempre me agradou, não só por aquilo que se aprende ao nível dos saberes específicos e gerais de

cada disciplina, mas também por aquilo que se vivencia nesses espaços e com as pessoas que os frequentam. Essas vivências são educativas, inesquecíveis e formadoras da personalidade de cada indivíduo que por elas passou, tenham sido elas positivas ou negativas. Ter passado a maioria do meu tempo na escola e neste momento na universidade é um facto, mas a verdade é que tive e mantenho esse regozijo por tais lugares. O gosto pela área das artes visuais é algo que me move, a mim e a muitos dos meus colegas, certamente, e a esse gosto associou-se um outro, que é o do ensino. A minha motivação é, não só o que já referi anteriormente, mas também uma necessidade de fazer com que o ensino das artes visuais seja capaz de proporcionar conhecimentos e experiências educativas/formativas que sejam importantes na formação e educação dos alunos. Isto, de uma forma ampla e como motivação pessoal, não como um objetivo curricular, porque carece de especificidade e corre o risco de se tornar numa frase vazia, que por ser tão lata ninguém ousaria discordar de tal afirmação, como é referido por Eisner, a propósito deste tipo de asserções inseridas como objetivos curriculares. (1995: 140). No decorrer da minha formação universitária, no 1º ciclo de artes visuais e à medida que essa formação se foi desenvolvendo, apercebi-me que me estava a capacitar de conhecimentos e ensinamentos importantes que tanta falta me fizeram enquanto aluno do ensino secundário. Essa percepção ajudou-me a alimentar a intensão de ser professor, pelo facto de estimar os espaços escolares, de ter uma enorme paixão pelas artes visuais e pelo ensino, e que dessa forma poderia vir a ter condições de ser um professor competente. Contudo, uma das grandes dificuldades pelas quais um professor pode passar, está diretamente relacionada com a seguinte questão: “Como transmitir a paixão pela nossa área aos alunos?”. Esta questão e o que dela advém resulta muitas vezes numa perplexidade potenciadora de motivação ou desmotivação nos professores. Questão que foi formulada e analisada por Housen, ao referir que tem dificuldades em perceber o porquê de muitas pessoas não partilharem da mesma paixão que ela, ao olhar para a arte, e o prazer que isso lhe dá, a propósito de um estudo sobre os níveis estéticos dos indivíduos (Fróis, 2011: 150). Este é um dos grandes desafios que os professores têm na prática de ensino, porque têm de conceber uma justificação de algo que lhes é muitas vezes intrínseco, básico. No entanto, esse questionamento pode ser importante para nos conhecermos melhor a nós próprios, e este conhecimento interior pode extrapolar para uma postura mais entusiasta e sincera para com os alunos. A própria postura de questionamento pessoal e social é fomentada no ensino das artes visuais no CNEV e no PDA, ao promoverem o sentido crítico apurado, constante, sem dar tudo como adquirido

para se desenvolver a autonomia do indivíduo. Quanto a esta ideia, Eisner (1995: 140) refere precisamente o mesmo em relação a afirmações unanimemente aceites, e por vezes há razões para acreditar que as mesmas podem e devem ser postas em causa criticamente. Outra dificuldade com a qual os professores de artes visuais se podem deparar, resulta da definição do próprio conceito de arte. Ao referir-se a esta dificuldade, Eisner utiliza a palavra “escorregadio” para classificar esse conceito (1995). A racionalidade científica toma conta dos sistemas de ensino. Na área das artes visuais como em outras áreas, é necessário considerar a potência e a possibilidade de outros caminhos. Em relação a esta situação que se encontra implícita nas artes visuais, mas referindo-se à literatura, Maloney (cit. por Woods, 1999: 35) refere o seguinte:

“Seria útil que o poeta clarificasse o mistério? Não, porque se ele desvendasse o mistério, mataria totalmente o poema: “dúvidas, ambiguidades, incertezas, implicações sugeridas, nuances, são estas imprecisões, estas câmaras de eco que sopram vida à literatura... conduzindo-nos à fronteira do nosso conhecimento”.

O mesmo autor refere que por vezes na explicação para as áreas artísticas, às quais é necessário deixar “a imaginação livre para criar e preencher os espaços em branco” (Maloney cit. por Woods, 1999: 35). Desta forma, a resposta unívoca dificilmente se encontra nas artes visuais. Então, o potencial que a arte possibilita também se encontra relacionada com questões racionais, mas as questões que implicam os sentidos geram vários caminhos ainda por percorrer e que são da maior importância para a educação. Na definição de posições ou posturas educativas, Eisner (1995: 2) refere duas possibilidades diferentes, a posição contextualista e a posição essencialista. A primeira, refere-se ao contexto como ponto de partida e de chegada, onde um determinado programa ou disciplina pode ser aplicado. Assim, só poderá ser posto em prática tendo em conta esse mesmo contexto, as necessidades da sociedade local e as características dos alunos, como por exemplo os seus bairros, etnias, contextos sócio-económicos, entre outros. O ponto de partida não é a arte em si, mas sim os alunos, a comunidade ou a nação. Ao definir esta posição educativa, Eisner refere o seguinte:

“(…) Lo que observamos aquí es un pretexto para utilizar el arte en la educación, pretexto que sólo en parte tiene su origen en la naturaleza única del arte. El uso del arte

en este contexto se desarrolla principalmente partiendo de lo que se considera prioridades humanas importantes. (...)” (1995: 3)

Ou seja, utilizando uma das palavras que o autor refere, a arte funciona aqui como um pretexto ou, como já foi referido, como um ponto de partida. Arte e contexto ao encontro das necessidades educativas dos alunos, mesmo que essas necessidades não estejam diretamente ligadas à arte. O mesmo autor refere um exemplo desta postura educativa ao indicar como a segunda guerra mundial e as escolas utilizavam a arte na produção de cartazes que defendiam a guerra. Neste caso, trata-se da instrumentalização da escola/arte em proveito de causas bélicas. A segunda posição educativa, essencialista, contrapõe-se à primeira posição ao defender que a arte é um espaço único na cultura e nas experiências humanas. Segundo essa posição essencialista, a contribuição mais valiosa que a arte pode dar à experiência humana é a transmissão de valores implícitos à própria arte, que não são oferecidos por outras áreas (Eisner, 1995: 5). Relativamente ao emprego da arte com outros propósitos, Dewey (cit. por Eisner, 1995) refere que se estão a violar as características próprias que a arte possui. Para Langer (cit. por Eisner: 1995: 6):

“Una obra de arte expresa el sentimiento (...) para que lo contemplemos, haciéndolo visible, audible o de alguna manera perceptible a través de un símbolo, no deducible de un indicio. La forma artística es congruente con las formas dinámicas de nuestra inmediata vida sensible, mental y emocional; las obras de arte son proyecciones de «vida sensible», como las llamó Henry James, en estructuras espaciales, temporales y poéticas. Son imágenes del sentimiento, imágenes que formulan el sentimiento para nuestra cognición. Todo aquello que se articula el sentimiento y lo presenta a nuestro conocimiento es artísticamente bueno.”

Langer, defende uma perspetiva essencialista. Refere ainda que a arte e o contributo do artista são muito importantes e que, ao invés de ser diluído num outro propósito que não seja o artístico, deveria de ser valorizado enquanto tal (cit. por Eisner, 1995). Então, esta posição afirma que as experiências mais importantes que a arte pode oferecer só dela podem surgir, e dar-lhe outras utilidades apenas a adularia. Assim, Eisner conclui que a posição contextualista pode ser adequada a determinadas circunstâncias, no entanto não oferece uma justificação sólida no domínio do ensino artístico. Dando seguimento a esta ideia, o autor defende o seguinte:

“El argumento de que la justificación de la educación de arte reside en lo que éste aporta al buen uso del ocio, en que contribuye a que se desarrollen los músculos del niño pequeño o en que libera emociones encerradas, pueden reclamarlo también muchos otros dominios. En mi opinión, el valor principal de las artes en la educación reside en que, al proporcionar un conocimiento del mundo, hace una aportación única a la experiencia individual. Las artes visuales remiten a un aspecto de la conciencia humana que ningún otro campo aborda: la contemplación estética de la forma visual.”(2005: 9)

Desta forma, Eisner mostra que a sua posição se identifica com a de Dewey e de Langer. Contudo, também refere que a posição contextualista pode ser aplicada em determinadas circunstâncias. Ao refletir sobre este quadro de posicionamentos educativos, apresento e projeto partes da minha filosofia de ensino. A minha postura enquanto professor inclina-se para a perspectiva essencialista, mas corroboro a ideia de Eisner quando ele refere que o posicionamento contextualista tem lugar em determinadas circunstâncias. Por isso, a minha postura pode ter uma inclinação essencialista, mas dou lugar ao constante questionamento e à elasticidade necessária, tendo em conta as conjunturas que podem surgir, fazendo uma fusão dessas duas posições educativas. Encontrar um equilíbrio entre os contextos, alunos e respetivas disciplinas e projetos educativos parece-me ser o mais importante para aqueles que estão envolvidos no ensino. Tom (cit. por Woods, 1999: 37), indica que o professor eficaz precisa de ser flexível, ter a capacidade de adaptar o seu comportamento às situações de ensino, que mudam constantemente e são muitas vezes imprevisíveis. Refere ainda que só se pode analisar a eficácia educacional a posteriori. Desta forma, o ensino necessita da arte ou como Eisner refere, de perícia (cit. por Woods, 1999: 36). O ensino requer essa perícia, e os professores têm de tentar novas abordagens que se adaptem às situações que vão aparecendo. Jackson (cit. por Woods, 1999: 38) refere mais um exemplo sobre esta flexibilidade na profissão docente, algo como um enviesamento gentil, uma atitude compreensiva, de apreciação, um modo de ver que cultive a compreensão. Então, a minha posição enquanto professor contém algumas direções definidas, linhas orientadores, mas como referi anteriormente, essa posição pode e deve ser enviesada gentilmente em função daquilo que possa surgir. Como não pretendo dar aulas a mim mesmo, num monólogo mais ou menos entusiasta, é necessário dar lugar ao altruísmo na educação, ao outro que é o Aluno. Uma outra característica com a qual me identifico enquanto professor, e tendo em conta a especificidade das artes visuais, tem a ver com o saber e o saber-fazer

artísticos. Ou seja, saber os conhecimentos teóricos e saber aplicar os conhecimentos práticos que são inerentes a muitos dos conhecimentos teóricos. Delors, em “Os Quatro Pilares da Educação” – relatório para a UNESCO – faz referência a essa e a outras questões ao denominar quatro aprendizagens fundamentais para a vida: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser*. Destas, e na perspectiva do professor, o *saber* e o *saber fazer* são da maior importância nas artes visuais. É necessário que o professor se nutra de conhecimentos teóricos e que os saiba aplicar quando for necessário, para os alunos sentirem e saberem que o professor é um especialista formado, com capacidades para os ajudar sempre que seja chamado para tal. Desta forma, evoco a necessidade de se ser professor/artista. No entanto, como professor/artista não se sabe tudo, de tudo, mas é importante saber o que são e como funcionam os processos artísticos, experienciando-os nas suas componentes teóricas e práticas. Finalmente, o *aprender a ser* está correlacionado com o que referi anteriormente. Ao ser-se artista visual, consegue-se transmitir experiências vivenciadas, passando para o plano do fazer artístico que é muitas vezes necessário para muitos ensinamentos. Hoje, a profissão docente não é vista certamente com os mesmos olhos de há quarenta anos atrás, por exemplo. Durante o estado novo, a doutrina Salazarista do saber ler, escrever e contar era eficaz, tendo em conta o contexto sócio-político do país, e porque esta política de ensino reduzira os currículos escolares ao mínimo dos mínimos e, desta forma, a educação servia os ideários políticos Salazaristas (Carvalho, 2008). Contudo, ainda existem ecos sobre a eficácia que o ensino do estado novo efetivava. Paulatinamente, os professores têm sido desacreditados nas suas funções e ações educativas, umas vezes por culpa própria, mas outras vezes não é esse o caso. Hoje, a educação (pré-escolar, básica e secundária) quer-se interdisciplinar, transversal e formadora de indivíduos capazes de enfrentar os desafios e necessidades que a vida lhes proporciona. Felizmente, o trinómio “ler, escrever e contar” é o mínimo que se pretende da educação, não sendo a sua meta.

2.2. Preparação das aulas

A preparação das aulas foi um trabalho que gostei de desenvolver e no qual gostei de participar, por ter sido uma experiência nova para mim, e porque pela primeira vez iria estar do outro lado da sala de aula, desta feita como “professor”. Essa preparação foi

realizada em duas escolas diferentes (ESGP e EBAR), com disciplinas diferentes (Desenho A e EV, respetivamente) e professores cooperantes, também eles diferentes. Apesar das diferenças referidas mantive o entusiasmo, dedicação, empenho e gosto pelo trabalho desenvolvido. Esse trabalho foi sempre realizado em equipa, entre mim, a minha colega da PES Daniela Bacalhau, e os respetivos professores cooperantes. Existiu uma sucessiva troca de ideias, onde surgiram discussões saudáveis, afastamentos e aproximações de perspetivas educativas, mas sempre com o intuito de fazer melhor. Como referi, o trabalho de equipa foi uma constante e isso revelou-se, também, na escolha do tema/projeto a desenvolver durante a PES. Eu e a minha colega optámos por desenvolver o mesmo tema com o qual nos identificávamos, no sentido de melhorar as nossas competências e experiências em prol dos alunos. Essa escolha deu-se de forma espontânea e através de reuniões que decorreram na ESGP. Posteriormente foi necessário ponderar as diferentes direções que iríamos dar aos projetos, isto por estarmos a trabalhar o mesmo tema e não nos queríamos repetir. Essas diferenças e semelhanças surgiram de forma natural tal como aconteceu com a escolha do tema, através de reuniões, troca de ideias e com as personalidades de cada um a revelarem-se nas opções tomadas. A profissão docente é tida como uma profissão solitária e isolamento profissional. Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001), refletem sobre esta questão ao referir que a profissão docente contém uma mistura de trabalho solitário e de pensamento de grupo. O isolamento do professor “permite o conservadorismo, e a resistência no ensino, mesmo que nem sempre os produza” (Lortie, 1975 cit. por Fullan, M., & Hargreaves, A. 2001). O pensamento de grupo pode resultar num trabalho colaborativo e de equipa mas, por vezes sem motivo aparente. Ou seja, esse trabalho pode ser realizado sem um motivo crítico ou sem qualquer direção educativa. Pode ainda ser levado a cabo um trabalho em equipa que em nada resulte (Fullan, M., & Hargreaves, A. 2001). Outro indício que se pode revelar negativo no pensamento de grupo é o anulamento pessoal/individual do professor, dando lugar à alienação ou a uma fuga sem pensamento crítico individual. Portanto, o trabalho individual, reflexivo e interior é necessário para termos a capacidade de trabalhar em equipa, tal como se afirma na citação seguinte:

“Acreditamos, portanto, que o derrubar das paredes do privatismo é uma das questões básicas pelas quais vale a pena lutar. Não existem, simplesmente, oportunidades ou encorajamentos suficientes para os professores trabalharem em conjunto, aprendam uns com os outros e melhorem as suas competências enquanto comunidade.” (Fullan, M., & Hargreaves, A. 2001)

Tendo consciência da importância do trabalho em equipa, eu e a minha colega decidimos realizar conjuntamente um trabalho, respeitando a individualidade de cada um. Tomámos a decisão de escolher e elaborar um tema/projeto suscetível de ser desenvolvido nas disciplinas de Desenho A e de Educação Visual, o que se revelou possível tendo em conta a amplitude que esse projeto continha. A preparação das aulas deu-se de formas diferentes e por circunstâncias diferentes. Na ESGP o trabalho de planificação foi feito, na sua maioria, a curto prazo e à medida que eu era chamado a intervir, conduzindo as aulas. O projeto a desenvolver com os alunos foi planificado a médio prazo e depurado até à data da sua apresentação. Na escola EBAR a planificação foi realizada tendo em conta a especificidade e circunstâncias com que me deparei. Digo isto, porque eu e a minha colega desenvolvemos os nossos trabalhos/projetos na mesma turma. Esta opção foi tomada por nós, pela professora cooperante, pelos restantes estudantes do núcleo que estavam a desenvolver a PES na EBAR, e finalmente pelo orientador da universidade, professor Doutor Leonardo Charréu. As razões desta opção estiveram relacionadas com o número de turmas disponíveis e o número de alunos da PES. Então, as planificações foram feitas num curto espaço de tempo, tendo em conta a carga horária a que a disciplina de EV estava sujeita e o facto de terem sido dois estudantes da PES a partilhar a mesma turma. A divisão das horas correspondeu àquilo que era possível para que eu e a minha colega desenvolvêssemos os nossos projetos. Tendo em conta essa calendarização, não foi possível observar antecipadamente a condução de aulas pela professora cooperante. As planificações que realizei foram semelhantes àquelas que realizei na ESGP. Nestas planificações segui a mesma estrutura e tive a intenção de verificar como o mesmo projeto poderia funcionar em situações diferentes – escolas, ciclos, disciplinas, alunos. Logo, a planificação já estava delineada de uma forma geral, tendo sido necessário adaptá-la às diferenças que as disciplinas comportavam, à calendarização, e tendo em conta as reuniões realizadas com a professora cooperante e com a minha colega. No entanto, ocorreram algumas diferenças relacionadas com componentes sócio-políticas e com a forma como a cultura visual se pode relacionar com alguns acontecimentos e coincidências temáticas desenvolvidas nas aulas. Ou seja, articular a relação entre as artes visuais e acontecimentos com importância na vida social. As planificações foram realizadas a médio e a curto prazo, tendo sido delineado nas primeiras reuniões com a professora cooperante aquilo que eu pretendia desenvolver. Os recursos utilizados incluíram a projeção de apresentações PowerPoint, o recurso a exemplos físicos para que os alunos pudessem ver e tocar nos objetos (diários

gráficos e livros utilizados como referência ao tema). Um outro recurso utilizado por mim e pela minha colega consistiu na visita a gráficas da cidade de Évora que nos pudessem disponibilizar papel para ser reutilizado nos projetos a desenvolver com os alunos. Esta situação concretizou-se através da oferta amável de uma dessas gráficas que disponibilizou uma boa quantidade de papéis em ótimas condições que foram utilizados no meu projeto. As exposições teóricas e práticas foram estratégias às quais recorri, permitindo sempre que oportuno a participação dos alunos. Outro ponto a referir é o facto de ter apresentado, sempre que possível e adequado, exemplos de trabalhos artísticos realizados por mim com o intuito de mostrar aos alunos que o professor também pode ser autor/artista. O critério e a seleção de materiais didáticos é também revelador de cunho artístico e de autoria, no entanto creio ser necessário ser-se autor nestes dois aspetos. Creio que a planificação é uma ferramenta útil para os professores, o que verifiquei na minha própria experiência. Um dos fatores que me levou a conceber esta opinião tem a ver com a diferença de função na sala de aula, desta vez enquanto “professor”. A tarefa é a de conseguir transmitir os ensinamentos e pensar no que é necessário/possível para que tal aconteça. Com as planificações é possível desenhar em traços gerais aquilo que se pretende. No entanto, a planificação deve conter uma espécie de elasticidade que permita aos alunos e ao professor “re-desenharem” essa mesma planificação, transformando-a num desenho coletivo dinâmico. É também importante considerar os acontecimentos e casualidades que as aulas criam. A propósito desta questão, Dewey citado por Tom em Woods (1999:37) afirma o seguinte:

“As apreciações e crenças relativas às acções a desenvolver nunca podem almejar mais do que uma probabilidade precária... A atividade prática lida com situações únicas e individualizadas que nunca são exatamente replicáveis e sobre as quais, conseqüentemente, não podemos ter garantias absolutas.”

Desta forma, a planificação não pode ser um fim em si mesmo, mas um princípio, um guião que se quer desprezioso e fluido. A sequência ou fluidez das aulas preparadas por mim tinham em conta uma programação calculada através do guião de aula, com uma estrutura que continha um princípio, meio e fim. Digo calculada porque é possível direcionar e prever pontos de encontro ou de afastamento que nas aulas podem ocorrer. A criação de certos cenários e de certas questões fizeram surgir pontos de encontro ou de afastamento desencadeados por mim ou pelos próprios alunos. No

entanto, é necessário deixar a aula acontecer de forma fluída e natural. Adotei esta postura na condução das aulas pela observação e influência do professor cooperante da ESGP que o fazia de forma inspiradora, e com a qual me identificava.

2.2.1. Preparação das aulas de Desenho A

A preparação das aulas de Desenho A aconteceu no decorrer do primeiro período do ano letivo com a minha colega da PES e o professor cooperante. A turma, como foi referido na sua caracterização, era constituída por vinte e nove alunos e estava dividida em dois grupos (1 e 2). Com uma carga horária semanal de cinco horas e vinte e cinco minutos, a disciplina obedecia à calendarização e conteúdos previstos numa ficha informativa organizada pelos professores da secção de artes da escola (consultar apêndice documental nº 6). A primeira fase da preparação deu-se, como já referi no ponto anterior (2.2.), com a escolha do tema a desenvolver (Diário Gráfico: o desenho na interpretação do quotidiano escolar). Seguiu-se um trabalho de pesquisa, leituras, projeção das planificações das aulas que iriam ser supervisionadas e a calendarização das mesmas. Enquanto realizava esses trabalhos tive a oportunidade de observar as aulas lecionadas pelo professor cooperante. Ter tido essa oportunidade foi uma mais-valia muito importante em vários aspetos. A forma como fui integrado na escola e na turma, paulatina e gradualmente, deveu-se a esse e a outros fatores, o que a meu ver foi muito positivo. Durante essa fase de observação apercebi-me de alguns métodos e estratégias utilizadas pelo professor cooperante, o que me deu o tempo necessário para analisar os conteúdos da disciplina. Fui conhecendo os comportamentos dos alunos e as dinâmicas da escola. Esta observação também deu lugar à aprendizagem através do exemplo e este género de aprendizagem dá-se na área do ensino como em muitas outras, como uma espécie de herança experienciada e adotada através da observação. Como referi anteriormente, a minha integração na prática letiva foi feita gradualmente através de desafios lançados pelo professor cooperante, como fazer o acompanhamento dos alunos na realização de um determinado trabalho. Tendo em conta estes desafios, tive de preparar as aulas a que era chamado a intervir abordando os conteúdos da disciplina e a sequência que estes tomariam. Essa preparação foi desenvolvida de forma colaborativa com o apoio e orientação do professor cooperante e com a troca de ideias entre mim e a minha colega da PES. Os conteúdos trabalhados na disciplina foram o ponto de partida para o lançamento

dos temas e exercícios propostos aos alunos. Desta forma, o manual da disciplina serviu como apoio ao desenvolvimento dos conteúdos, bem como a utilização da internet e de manuais da especialidade para a pesquisa de artistas e exemplos necessários para aquilo que seria proposto. Como referi, a preparação das aulas foi realizada em reuniões que as antecederam. A planificação das aulas observadas foi feita de forma gradual, afinando e articulando as estratégias e sub-temas possíveis que poderiam constituir-se de interesse para as aulas. Os desafios lançados pelo professor cooperante tiveram em conta a sequência das aulas e respetivo programa. Então, uma dessas aulas teve como ponto de partida o tema da linguagem plástica e os seus elementos – ponto, linha e textura. Como ponto de partida realizei ainda uma apresentação PowerPoint com a seleção de três artistas (consultar o apêndice documental nº 7). O título desta apresentação PowerPoint é "Três artistas, Três Desenho". Realizei ainda um pequeno texto com informações biográficas e características essenciais que marcam os trabalhos dos artistas selecionados, o que me ajudou a apresentar os mesmos (consultar apêndice documental nº 8). As obras destes artistas surgiram como exemplos que os alunos poderiam seguir para a realização de um exercício gráfico relacionado com a linguagem plástica e os seus elementos. Da preparação desta aula importa referir a opção que tomei ao colocar fotografias dos rostos dos respetivos artistas junto das suas obras, com o intuito de mostrar aos alunos que existe um autor, uma pessoa que criou essas obras. Por vezes, colocam-se os artistas num pedestal tão alto que os alunos não se lembram do simples fato de que esses artistas foram/são seres humanos, tal como eles o são. A escolha de dois artistas portugueses foi também um fator tido em conta para dar a conhecer a arte nacional. Um outro conteúdo desenvolvido foi a representação da forma natural e artificial. A propósito deste conteúdo, planifiquei (consultar apêndice documental nº 9) e realizei uma aula para a qual foi criada e utilizada uma apresentação PowerPoint (consultar apêndice documental nº 10) que incidia sobre uma introdução à grafite como material riscador, e abordava o tema proposto (consultar apêndice documental nº 11). Foi ainda criada uma ficha de trabalho que serviu de apoio à realização de um conjunto de exercícios gráficos (consultar apêndice documental nº 12).

2.2.2. Preparação das aulas de Educação Visual

As aulas de Educação Visual foram preparadas já com o segundo período em curso. Foram discutidas as possibilidades do projeto a desenvolver, com a professora cooperante e a minha colega da PES em reuniões várias. A principal dificuldade desta preparação foi programar o projeto de acordo com o calendário cujo tempo disponível não era de facto muito. A turma contava com vinte e cinco alunos. A carga horária da disciplina era de duas horas e quinze minutos por semana. Comparando o 3º ciclo com o secundário de Artes Visuais, destacam-se diferenças substanciais entre estes níveis de ensino. Entre essas diferenças substanciais salienta-se aquela que diz respeito ao facto de na turma do 10º ano na ESGP ter sido possível trabalhar com dois grupos de alunos, cada um deles constituído por um número reduzido de alunos. Pelo contrário na turma do 9º na EBAR o trabalho desenvolveu-se com a turma na sua totalidade. Uma outra diferença substancial teve a ver com a carga horária destinada à disciplina de Desenho A e à disciplina de Educação Visual. Senti que estas diferenças interferiram diretamente na minha prática letiva. Tendo em conta estas circunstâncias, o projeto que pretendia desenvolver na disciplina de Educação Visual não foi concluído como eu pretendia. Contudo, foi elaborada a distribuição das aulas e organizada a sua planificação geral (consultar apêndice documental nº 13). Na primeira aula fiz a apresentação do projeto aos alunos, fundamentando a razão de ser dessa escolha. Expliquei também a opção feita relativamente ao desenho como forma de expressão a desenvolver, havendo várias possibilidades como a pintura, escultura, ou projetos multimédia (consultar apêndice documental nº 14). A opção deveu-se à natureza do projeto e do próprio desenho que é uma disciplina transversal nas artes visuais, tal como o currículo preconiza. O projeto consistiu na realização de um conjunto de registos gráficos realizados no interior e no exterior da sala de aula. As temáticas destes registos consistiram na representação de espaços, pessoas e objetos da própria escola. A opção da referida temática implicou ver a escola, os seus espaços, objetos e pessoas segundo o olhar dos alunos, tornando-se o desenho e o livro-objeto como espaços dos espaços representados. As conversas e reuniões que decorreram com a professora cooperante revelaram-se muito importantes, no sentido da contextualização da turma. Tendo em conta o facto de não ter existido tempo para um conhecimento prévio da turma, através da observação das aulas leccionadas pela professora cooperante. As metodologias incidiram na utilização de apresentações PowerPoint e exemplos concretos na exploração dos temas abordados, na

tentativa de proporcionar aos alunos experiências sensíveis através do toque e olhar dos referidos exemplos. As componentes teóricas e práticas foram lecionadas de forma repartida, tendo sido mais abordada a componente prática. A primeira aula na qual foi realizado o exercício de desenho no exterior, teve uma boa resposta por parte dos alunos. Esta aula foi preparada tendo em conta duas possibilidades que implicavam questões meteorológicas, que se verificaram favoráveis no exercício pretendido. Então, foi elaborado o guião da aula (consultar apêndice documental nº 15) que contemplava a possibilidade de realização do exercício num espaço interior ou num espaço exterior. As condições meteorológicas foram favoráveis e dei a escolher aos alunos dois locais exteriores à sala de aula, tendo a escolha incidido na entrada da escola. O trabalho proposto consistiu no registo gráfico de espaços, pessoas e objetos. A atividade correu positivamente, e os alunos desempenharam as tarefas com entusiasmo e à vontade.



Figura 12: Aula no exterior da sala de aula. Entrada da EBAR

O momento de aferição por parte dos alunos em relação aos trabalhos realizados, e já na sala de aula, proporcionou bons momentos nos quais os alunos se mostraram positivamente surpreendidos com os resultados obtidos. As estratégias que se foram moldando na preparação das aulas seguintes, tiveram esta aula como um indício positivo, tendo em conta a boa resposta dos alunos.

2.3. Condução das aulas

2.3.1. Condução das aulas de Desenho A

1ª Aula supervisionada

A primeira aula supervisionada aconteceu no dia 23/11/2011 na ESGP e foi de carácter teórico-prático, tendo sido organizada e lecionada em três fases (consultar apêndice documental nº 16). A primeira fase de carácter expositivo foi realizada a partir de uma apresentação PowerPoint (consultar apêndice documental nº 17) previamente preparada, a qual incidia numa breve história do livro e dos seus suportes. Nesta apresentação PowerPoint foi também ilustrada a diferenciação entre “Livro de artista; Livro-Objeto; Diário Gráfico” (Salavisa, 2008). Desta apresentação ocorreram situações interessantes em vários pontos. A turma era muito participativa e à medida que eu ia fazendo essa apresentação solicitava a intervenção dos alunos, sendo que na maioria das ocasiões foram eles próprios a tomar essa iniciativa, o que foi muito positivo. Ocorreram duas situações com um interesse particular. A primeira situação esteve relacionada sobre o suporte eletrónico e-book. Pedi aos alunos que referissem a sua opinião sobre esta possibilidade/suporte de livro e a resposta foi muito positiva. Criou-se um debate espontâneo e entusiasta entre eles, o qual eu moderei, inserindo de vez em quando algumas questões que tinham como intenção enriquecer a troca de ideias. Os alunos mostraram ter opiniões críticas e formadas, tendo em conta os pontos positivos e negativos em relação a tal suporte. Os alunos divergiram em algumas opiniões e noutras convergiram. Mas o mais importante foi o facto de os alunos terem revelado uma certa consciência em relação a esta problemática e à evolução tecnológica inerente ao aparecimento do e-book. A outra situação de relevo incidiu sobre uma questão delicada e sensível que envolvia questões relativas à publicação póstuma de desenhos, da autoria de artistas que utilizavam o diário gráfico. O aluno colocou essa questão ao referir que um objeto tão íntimo, como é o diário gráfico, é publicado sem se saber quem tem o direito de o fazer. Esta questão proporcionou uma reflexão na aula que aproveitei para referir as questões éticas e morais que esse ato de publicação pode criar. Evoquei as características do diário gráfico que jogam precisamente com esse lado íntimo, e referi questões que englobam os vários agentes da arte e do seu mercado. Referi ainda que esses agentes perseguem por vezes este tipo de situações em relação a alguns artistas, na tentativa de os conhecer e dá-los a conhecer melhor. Ainda foi feita por mim uma mostra de alguns

diários gráficos para que os alunos pudessem ter uma ideia da aparência que esses diários podem ter, relativamente às suas dimensões e às suas possibilidades de personalização. A segunda fase da aula foi de cariz prático. Nesta segunda fase foi iniciada a preparação dos blocos que iriam servir de suporte aos registos gráficos. Foi solicitada a preparação de três blocos e indiquei a solução a adotar para tirar partido de uma página A4, transformando-a num bloco A5. A metodologia utilizada para esta tarefa foi a exemplificação prática perante a turma, a qual acompanhou o processo à medida que eu o exemplificava, referindo as instruções básicas. Depois de apreendida a preparação do primeiro bloco, os alunos realizaram os dois blocos restantes. Na fase de construção de um suporte rígido ou capa envolvente dos blocos, dei liberdade para os alunos criarem as suas próprias soluções na tentativa de os fazer descobrir várias hipóteses. No entanto, tendo em conta algumas dificuldades demonstradas pelos alunos, mostrei algumas soluções que previamente preparei, já pensando na possibilidade de esta situação vir a ocorrer. Alguns dos alunos seguiram esta solução sem pensar noutras possibilidades, desfazendo a pretensão que eu tinha de os levar a pensar acerca desta questão técnica. Nesta fase da aula criou-se um bom ambiente de trabalho, espontâneo, descontraído, oficial e produtivo. A personalização da capa/suporte dos blocos foi da responsabilidade dos alunos, fomentando neles a autonomia e a liberdade criativa. Esta possibilidade entusiasmou-os. Referi que essa oportunidade poderia conferir ao objeto um cunho próprio diferente em todos os trabalhos. Aconteceram ainda algumas situações nas quais os alunos revelaram ter dúvidas técnicas, às quais procurei dar resposta sempre que solicitado e quando de tal me apercebia. No final da aula, os alunos fizeram-me um pedido em relação aos diários gráficos físicos que eu tinha levado para mostrar como exemplo. O pedido consistiu na consulta desses diários gráficos, uma vez que não tinham tido essa possibilidade anteriormente. Na verdade os diários gráficos suscitaram a curiosidade e o interesse dos alunos.

Faço desta primeira aula supervisionada um balanço globalmente positivo. O balanço realizado teve em conta a minha reflexão na qual foram incluídas as observações do professor orientador da universidade através de uma ficha de avaliação qualitativa e quantitativa da aula, bem como as apreciações do professor cooperante. No apêndice documental nº 18 poderá ser consultada a ficha de observação de prática de ensino supervisionada elaborada pelo professor orientador. Um dos pontos positivos desta aula supervisionada esteve relacionado com a participação dos alunos, a qual despontou em

pequenos debates que deram vida à aula, mostrando o interesse dos alunos pelos conteúdos desenvolvidos. Outro fator positivo que destaco implica a clareza e compreensão na apresentação dos conteúdos teóricos e na execução do trabalho prático. Tiro esta conclusão ao partir da reação evidenciada pelos alunos durante a aula. Não posso deixar de referir alguns aspetos que considero menos positivos. Um desses aspetos esteve relacionado com a preocupação algo exagerada em seguir o plano/guião de aula, o que o professor orientador também referiu na sua ficha de avaliação. O nervosismo pode ter sido um dos responsáveis por este aspeto, sobre o qual refleti no sentido de melhorar a minha prestação.

2.3.2. Condução das aulas de Desenho A

2ª Aula supervisionada

A segunda aula supervisionada na ESGP aconteceu no dia 02/12/2011 e teve um carácter teórico-prático. Para esta aula, tal como ocorreu para a anterior, foi elaborado um plano de aula e um guião no qual este plano se desdobra em tempos adequados a cada um dos momentos da aula (consultar apêndice documental nº 19). Esta foi uma aula com duas partes. Na primeira, foi feito um questionário individualizado aos alunos sobre a sua apreciação relativamente ao livro-objeto por eles criado. Foram dadas respostas curiosas e a liberdade na personalização foi o fator mais destacado. De seguida, e tendo em conta a curiosidade demonstrada pelos alunos em visualizar diários gráficos físicos, decidi reunir exemplares realizados por mim e por colegas que estudaram comigo no 1º ciclo de artes visuais na Universidade de Évora. Este foi um aspeto importante, depois de na aula anterior os alunos terem visualizado exemplos de diários gráficos de artistas marcantes na história da arte, reconhecidos pelo seu trabalho e carreira. Depois do contacto direto com os meus diários gráficos e com os diários gráficos dos meus colegas, foi projetada uma apresentação PowerPoint (consultar apêndice documental nº 20), a qual incidia em exemplos de desenhos realizados em diários gráficos. Esses exemplos foram selecionados de acordo com os seguintes sub-temas: artistas marcantes na história da arte; exemplos da atualidade e de diversas áreas científicas; exemplos de tentativa-erro e exemplos de viagens-espacos-objetos. As possibilidades multimédia também foram apresentadas através de sítios que servem de espaço virtual expositivo e de desenhos realizados por ferramentas multimédia, como os computadores, ipads, entre outros. Depois da projeção

da apresentação PowerPoint e de alguma participação dos alunos, passei à apresentação do exercício prático que iria ser realizado no exterior da sala de aula, no interior do polivalente da escola. O exercício consistiu no registo gráfico de aspetos gerais e de pormenores que faziam parte do polivalente. Os registos teriam de ser realizados com grafite e marcadores de cor preta. O número de registos podia variar entre cinco e seis, tirando partido do bloco e das suas páginas. Foi necessário ter em conta as noções de perspetiva abordadas em aula anteriores. Foi solicitada a observação atenta daquilo que poderia ser desenhado, pretendendo-se inicialmente um registo de síntese e, posteriormente, um registo mais elaborado. Desta atividade no interior do polivalente, é importante destacar algumas situações que tal atividade podia desencadear, tal como a timidez ao ser-se observado no ato de desenhar. Eu próprio tinha alertado os alunos para a possibilidade de uma tal situação na tentativa de ajudá-los a vencê-la, se ela viesse a ocorrer. É natural que este tipo de situações possam ocorrer com alguns alunos, por várias razões. Em primeiro lugar, porque os alunos passam grande parte do tempo de ensino no interior da sala de aula e por vezes só conseguem dar resposta desinibida aos trabalhos que decorrem no interior da sala. A segunda questão está relacionada com a necessidade de uma certa intimidade que o desenho também acarreta. Neste sentido incentivei os alunos que não estavam à vontade a deslocarem-se para um local menos exposto, onde pudessem realizar o trabalho de forma confortável. Por outro lado, este tipo de ação também tem em vista estimular o interesse dos alunos, porque sair da sala de aula revela-se estimulante, e por vezes o trabalho é realizado com mais entusiasmo. Assim, a atividade torna-se mais descontraída e estimulante, ajudando os alunos a adaptarem-se a situações novas. Esta atividade desenvolvida com os alunos implicou dedicação, seriedade e a capacidade de adaptação à pouco referida. Tudo isto foi demonstrado pelo comportamento dos alunos ao longo da atividade. Depois de concluída a atividade fora da sala, e com alguma dificuldade em travar o entusiasmo revelado, deslocámo-nos para o interior da sala de aula. Já no seu interior, solicitei aos alunos que observassem os registos gráficos uns dos outros. Durante a segunda parte da aula, o exercício proposto implicava um trabalho de recriação a partir dos registos gráficos realizados no interior do polivalente. Assim, proponha-se agora um exercício mais íntimo, a partir dos registos anteriores. A forma como os alunos trabalharam revelou-se diferente nas duas situações. Enquanto no interior do polivalente os alunos conversavam entre si e estavam mais descontraídos durante a realização dos registos gráficos, no interior da sala de aula a conversa deu lugar ao silêncio, num trabalho mais íntimo que implicava também o

recurso a outras formas de operar sobre o papel. Não foi necessário evocar esse silêncio à sala de aula, foram os próprios alunos que o adotaram com naturalidade, revelando um entendimento das diferentes atividades que foram propostas. Nesta fase da aula fui observando os trabalhos realizados pelos alunos e auxiliei-os sempre que fui solicitado por eles, ou quando eu achei necessário fazê-lo, dando, no entanto, espaço para que eles avançassem de forma autónoma. No final da aula sugeri novamente a visualização dos trabalhos realizados nesta segunda parte da aula, e solicitei a opinião dos alunos em relação ao projeto realizado.



Figura 13: Exemplos do exercício realizado pelos alunos - ESGP

Na aferição que fui fazendo ao longo do diálogo com os alunos, constatei uma resposta positiva por parte dos alunos, que evocaram o interesse que tiveram na personalização do livro-objeto, e o facto de terem tido a possibilidade de desenhar fora da sala de aula.

Tal como aconteceu na primeira aula supervisionada, faço desta segunda aula um balanço igualmente positivo. O balanço realizado teve em conta a minha reflexão na qual foram incluídas as observações do professor orientador da universidade através de uma ficha de avaliação qualitativa e quantitativa da aula, bem como as apreciações do professor cooperante. No apêndice documental nº 21 poderá ser consultada a ficha de observação de prática de ensino supervisionada elaborada pelo professor orientador. Um dos aspetos positivos desta aula supervisionada incidiu nas opiniões pessoais reveladas pelos alunos em relação à criação dos seus livros-objeto. Ao referirem-se aos seus trabalhos, os alunos deram mostras de agrado e orgulho em relação à personalização realizado dos seus livros-objeto. O momento no qual partilhei diários gráficos com os alunos despertou-lhes muito interesse. O interesse pelos conteúdos programáticos foi com frequência revelado por esta turma. Um outro momento no qual julgo ter agido

positivamente, esteve relacionado com a timidez de uma aluna relativamente à realização de registos gráficos no polivalente. Ao ter-me apercebido desta situação, sugeri à aluna que optasse por um local no qual se sentisse mas protegida e confortável. O facto da componente prática da aula ter decorrido no exterior da sala de aula despertou um grande entusiasmo nos alunos os quais se comportaram exemplarmente. Não posso deixar de referir alguns aspetos que considero menos positivos. Um destes aspetos relacionou-se com a não explicação ou falta de incentivo da minha parte num tipo de registo de síntese, rápido e espontâneo. O referido aspecto fez-me perceber que por vezes há questões básicas e importantes as quais posso esquecer-me de referir pelo motivo de as ter tão enraizadas. No entanto, tendo sido um aspeto menos positivo, ele despertou a minha atenção e retirei uma boa aprendizagem na tentativa de evitar este género de situações no futuro.

No apêndice gráfico nº 2 poderão ser consultadas fotografias referentes aos trabalhos realizados pelos alunos dos projetos que eu desenvolvi na ESGP.

2.3.3. Condução das aulas de Educação Visual

3ª Aula supervisionada

A primeira aula supervisionada na EBAR (3ª no decorrer da PES) decorreu no dia 09/03/2012 e teve um carácter teórico. Para esta aula, tal como ocorreu nas duas anteriores, foi realizada uma planificação de aula e um guião que se desenrola dentro dos tempos adequados à sua planificação (consultar apêndice documental nº 22). Para esta aula de quarenta e cinco minutos foi realizada uma exposição teórica a partir de uma apresentação PowerPoint por mim realizada (consultar apêndice documental nº 23) e que incidia sobre o projeto que estava a ser desenvolvido. Nesta apresentação PowerPoint, os conteúdos a desenvolver estavam relacionados com a história do livro e seus suportes, e na diferenciação entre livro-objeto, livro de artista e diário gráfico. Nesta escola, para a disciplina de Educação Visual, optei por uma metodologia diferente comparativamente à realizada na ESGP. No caso da EBAR, a apresentação do projeto foi exposta de uma forma geral para contextualizar o que se pretendia fazer junto dos alunos. Após esta apresentação em traços gerais, o projeto foi iniciado através de uma componente prática, na qual se produziu o livro-objeto. Desta forma, a componente teórica do projeto iria ser

desenvolvida nesta aula supervisionada. A apresentação foi realizada através de um PowerPoint com a mesma estrutura e referências anteriormente utilizadas e criadas na ESGP. A temática desta apresentação envolveu a história do livro e dos seus suportes, remontando às suas origens, fazendo uma viagem com ponto de chegada aos artefactos tecnológicos atuais como o e-book. Consequentemente, foram expostas as diferenças e semelhanças entre livro de artista, livro-objeto e diário gráfico, através de exemplos de artistas que realizavam trabalhos enquadrados nos referidos conceitos. Um ponto importante da aula, ocorreu através da intervenção de um aluno abordando a história e evolução do papel, designadamente o volumen. O referido aluno relacionou o exemplo da banda desenhada francesa *Ásterix*, como referência ao volumen. Esta situação foi reveladora da forma como a cultura visual se pode desenvolver nos alunos através de vários exemplos exteriores, ou não diretamente relacionados com as artes visuais. Logo, o desenvolvimento da cultura visual não parte, apenas, de exemplos do universo artístico. Essa construção é feita através de vários exemplos, como neste caso a banda desenhada veio a confirmar. Esse constructo visual pode, ainda, acontecer através da comunicação social, publicidade, internet, entre muitos outros exemplos. Tal como sucedeu na ESGP, o sub-tema relacionado com o e-book revelou ser um ponto interessante o qual despoletou um debate entusiástico entre os alunos. Nesse debate, e como aconteceu na ESGP, os alunos mostraram ter opiniões formadas em relação aos pontos positivos e negativos que deste artefacto tecnológico advêm. No entanto, e tendo em conta a faixa etária e respetivo ano/ciclo de ensino destes alunos, tive a necessidade de lançar questões com o intuito de oferecer vivacidade ao referido debate. Isto pareceu-me natural tendo em conta as características da turma. O facto de esta abranger vinte e cinco alunos, obrigou-me a ter uma atenção colateral apurada para que a aula não se perdesse. Este fator foi tido em conta nos momentos em que foi solicitada a participação dos alunos, onde a dispersão poderia ocorrer com alguma facilidade tendo em conta o referido número de alunos da turma. Após a conclusão da apresentação PowerPoint, seguiu-se a entrega e leitura de uma ficha de trabalho previamente criada por mim (consultar apêndice documental nº 24). A proposta de trabalho desta ficha incidia numa pesquisa através da internet e no sítio <http://diariografico.com/htm/viagem00.htm> criado por Salavisa. Neste sítio, encontram-se inúmeros exemplos de registos gráficos realizados em diários gráficos, com uma grande variedade de autores e temas por eles desenvolvidos. O tema do projeto contemplava três aspetos – pessoas, espaços, objetos – e a relação existente entre eles. Então, após realizarem a pesquisa e escolha da imagem pretendida, os alunos teriam de

atribuir três motivos/justificações que desencadeassem essa opção. No final da aula ocorreu uma situação com a qual não me tinha deparado antes. Essa situação esteve relacionada com a velocidade que a aula tomou, a qual não tinha sido prevista pelo meu guião. A participação dos alunos durante a aula foi positiva, no entanto esperava uma participação mais ativa. Procedi intuitivamente tendo em conta um indicativo revelado pelos alunos. Esse indicativo implicou o livro-objeto criado pelos alunos, trabalho ocorrido durante as aulas anteriores e tendo sido concluído fora dos tempos letivos. Após a sua construção, não tinha tido a oportunidade de verificar os resultados que os alunos tinham obtido. Então, usufruí do tempo de aula que me restava para fazer uma aferição individual do trabalho realizado pelos alunos. Durante essa apreciação deparei-me com alguns problemas técnicos revelados pelos alunos, os quais procurei resolver indicando soluções possíveis. Este momento foi muito positivo, os alunos procuraram soluções para os problemas técnicos e apresentaram com satisfação as opções tomadas na personalização dos seus trabalhos.

O balanço da terceira aula supervisionada foi positivo tal como em relação às aulas supervisionadas anteriores. O balanço realizado teve em conta a minha reflexão na qual foram incluídas as observações do professor orientador da universidade através de uma ficha de avaliação qualitativa e quantitativa da aula, bem como as apreciações do professor cooperante. No apêndice documental nº 25 poderá ser consultada a ficha de observação de prática de ensino supervisionada elaborada pelo professor orientador. Os pontos positivos desta aula envolveram a participação através de debates dos alunos a partir dos sub-temas tratados. A participação foi positiva revelando que os conteúdos foram do interesse dos alunos. O momento no qual se criou um debate positivo incidiu no sub-tema do e-book. Os alunos mostraram ter opiniões formadas quanto à evolução destes artefactos eletrónicos, dando as suas opiniões dos pontos positivos e negativos do respetivo e-book. A apresentação PowerPoint abrangeu sub-temas direta e indiretamente relacionados com as artes visuais. Este facto resultou positivamente tendo em conta as características da turma. Outro ponto positivo da aula teve a ver com o facto de eu ter sido capaz de estar atento e coordenar o comportamento dos alunos marcado por uma certa dispersão. Um dos pontos menos positivos partiu de uma opção por mim tomada, segundo a qual apresentei o projeto nos mesmos moldes daqueles apresentados na ESGP. No entanto, esta opção surgiu com o intuito de comparar as reações das duas turmas nas quais desenvolvi a PES. A opção foi realizada com intenção e necessidade de abordar

conteúdos fundamentais do projeto. Ao refletir sobre a decisão tomada, reitero a minha opção, porém admito que poderia ter sido possível abordar outras possibilidades.

2.3.4. Condução das aulas de Educação Visual

4ª Aula supervisionada

A 2ª e última aula supervisionada na EBAR decorreu no dia 16/04/2012 e foi constituída por três partes. Antecedendo a descrição desta aula, passo a contextualizar a sua preparação. Esta aula foi construída através de uma perspetiva diferente, e na sua preparação foi tido em conta um indicativo revelado por um aluno na aula supervisionada anterior. O aluno tinha evocado um exemplo da banda desenhada ao referir-se a uma matéria específica que incidia na história do papel. Demonstrou-se assim como a cultura visual se pode desdobrar através de exemplos exteriores ou dificilmente relacionados com as artes visuais. Tendo em conta esta situação, utilizei uma perspetiva diferente da perspetiva DBAE, Discipline-Based Art Education, na qual os exemplos de arte são o ponto de partida para o desenvolvimento de um determinado tema. Então, a perspetiva adotada para a preparação desta aula foi a VCAE, Visual Culture Art Education, na qual se desenvolve a cultura visual tendo como materiais visuais a publicidade, comunicação social, entre outros exemplos. Esta perspetiva toma como ponto de partida imagens exteriores à arte e tem como meta a arte e as suas matérias. O ponto de partida que esta aula tomou, estava relacionado com um acontecimento sucedido no dia 22 de Março de 2012, uma greve geral. Desta greve resultaram vários episódios de violência envolvendo polícias e manifestantes. Um dos episódios mais mediatizados pela comunicação social cingiu-se à agressão que uma fotojornalista foi alvo enquanto desempenhava o seu trabalho que consistia em fotografar os acontecimentos ocorridos nessa manifestação. A imagem desse acontecimento espalhou-se nas redes-sociais, na blogosfera, televisão e jornais, desencadeando vários debates em torno deste episódio. Episódio que sucedeu no Largo do Chiado em frente ao café A Brasileira, em Lisboa. Como estava a desenvolver o tema dos diários gráficos e tendo em conta o local onde o referido episódio ocorreu, senti que poderia evocar este acontecimento na preparação da minha aula. A ideia surgiu circunstancialmente e após ter feito um estudo onde encontrei a personalidade que utilizou pela primeira vez a expressão “diários gráficos” em Portugal. Essa personalidade foi o professor escultor Lagoa Henriques, autor da afamada escultura de Fernando Pessoa situada frente ao café "A Brasileira", no largo do Chiado em Lisboa. Então, comecei a

conceber uma estratégia no sentido de utilizar estas informações e conhecimentos históricos que se relacionavam com a cultura em geral, e com as artes visuais. Deste encadeamento de ideias resultou a planificação e respetivo guião da aula supervisionada (consultar apêndice documental nº 26). No início da aula foi realizada a recolha das fichas de trabalho entregues na aula supervisionada anterior, tendo sido efetuado o apontamento dos alunos que não realizaram o trabalho solicitado. De seguida, e na primeira fase da aula foi projetada uma apresentação PowerPoint, na qual foi apresentada a opção que tomei em conduzir uma aula sob a perspetiva da VCAE. Inicialmente e durante a apresentação do PowerPoint (consultar apêndice documental nº 27), a palavra manifestação foi evocada num sentido lato e através de imagens da manifestação do dia 22/03/2012. Dessa manifestação resultou uma agressão à qual a comunicação social deu grande destaque. As imagens desse acontecimento foram divulgadas e partilhadas por vários meios de comunicação, dando lugar a vários debates acerca da agressão sofrida pela fotojornalista que surgia nessas imagens. Durante a aula relatei o referido acontecimento no sentido de o contextualizar. Após este relato, lancei questões aos alunos na tentativa de criar um debate na sala de aula. Debate que sucedeu, provocando uma troca de ideias calorosa entre dois alunos que se tomaram de razões na tentativa de defenderem as suas ideias e opiniões. Durante este debate foi necessária a minha intervenção no sentido de o moderar, devido ao entusiasmo revelado pelos alunos, do qual poderiam resultar situações desagradáveis tendo em conta a disparidade de ideias por eles defendidas. Nessa moderação, referi situações que davam conta dos dois lados da questão, tanto do ponto de vista do polícia como do ponto de vista da fotojornalista. Neste como em outros casos, concebi a minha opinião e revelei-a junto dos alunos, não querendo mostrar-me neutro. Após o debate, proporcionei uma viagem pelo significado abrangente da palavra manifestação. Nesse significado abrangente pode inserir-se a expressão manifestação social a qual foi também abordada. Na sequência desta abordagem foi contextualizado o local onde ocorreu o referido episódio. A próxima paragem deu lugar à escultura de Fernando Pessoa e ao escultor professor Lagoa Henriques, autor dessa obra. A passagem por esta escultura deu-me a oportunidade de contextualizar o poeta e escritor português Fernando Pessoa, fazendo ainda referência ao escultor e professor Lagoa Henriques. De seguida, ainda na projeção da apresentação PowerPoint, foram apresentados exemplos de diários gráficos com os sub-temas seguintes: história da arte, tentativa-erro, atualidade-diversas áreas científicas, pessoas-objetos-espacos. Durante a apresentação destes sub-temas, destacou-se um episódio no

qual os alunos se questionaram sobre a direção de determinadas linhas num dos desenhos apresentados como exemplo na apresentação PowerPoint. A partir deste episódio, decidi intervir no sentido de esclarecer a dúvida lançada. No entanto, essa mesma dúvida deu origem a uma querela à qual tive de colocar um final pois estava a perder a sua pertinência. Um dos exemplos utilizados na apresentação do sub-tema pessoas-objetos-espacos era da minha autoria. Neste exemplo referi a forma como a tentativa-erro se pode revelar importante no melhoramento dos registos gráficos. Querendo com esta ação mostrar que o professor também erra, e que através do erro consegue melhorar o desempenho dos seus trabalhos artísticos. A apresentação PowerPoint continuou e foram apresentados espaços expositivos virtuais, dando os sítios do professor Salavisa como exemplo. As formas de expressão multimédia foram apresentadas, dando como exemplos registos gráficos realizados por artistas que utilizam artefactos eletrónicos para esse efeito. Artefactos eletrónicos, dos quais são exemplo o Ipad, Iphone e programas de computador. A realização de registos gráficos através do Ipad foi apresentada num pequeno vídeo demonstrativo. Alterei o nome de um sub-tema da apresentação PowerPoint utilizada em relação aos exemplos concebidos na ESGP. A alteração compreendeu a substituição da palavra viagem pela palavra objetos, no sentido de direcionar e facilitar a compreensão do exercício prático realizado na EBAR. A segunda fase da aula teve um carácter prático, no qual foi realizado um exercício de desenho no interior do polivalente. Optei por este local por se tratar de um espaço de convívio geral da escola, onde o quotidiano se sente de forma particular.



Figura 14: Realização do exercício no interior do polivalente - EBAR

O exercício prático de desenho contemplou alguns aspetos trabalhados em aulas anteriores, onde a tricotomia pessoas-objetos-espacos e a relação existente entre os elementos desta tricotomia já tinha sido alvo de trabalhos anteriores. Como proposta de trabalho apelei a um registo rápido e de síntese e a um registo mais longo e ponderado. Os materiais de registo gráfico foram a grafite, marcadores e borracha. Pretendia-se a

realização de três desenhos. Um deles com grafite, outro com marcador e o terceiro incluiria os dois materiais. O início dos trabalhos revelou-se complexo, no qual os alunos se depararam com um manancial tão grande de motivos que lhes dificultou o início dos registos. Desta forma, foi necessária a minha intervenção, no sentido de os incentivar a descontrair e a observar os motivos que por eles iriam ser registados, lembrando os aspetos aos quais deveriam prestar atenção. Decorridos alguns minutos, incentivei e sugeri situações de registo aos alunos e os trabalhos desenrolaram-se com fluidez.



Figura 15: Exemplo do exercício realizado no interior do polivalente - EBAR

O comportamento dos alunos foi exemplar, tendo a aula decorrido num local exterior à sala de aula. A minha ajuda foi solicitada em vários casos, tendo dado resposta aos alunos e incentivando-os na realização dos trabalhos. Proporcionei autonomia aos alunos, e só os auxiliava quando percebia que era necessário e eu era solicitado para tal. No momento de ida para a sala de aula, os alunos mostraram pouca vontade de o fazer, tendo em conta o seu entusiasmo no trabalho, cujo início tinha menos fácil. Nesta altura, os registos fluíam com maior facilidade. No entanto, foi necessário ir para a sala de aula para passar à terceira e última fase da aula. A última fase teve um caráter de aferição. Em primeiro lugar, os alunos observaram os trabalhos uns dos outros, dando lugar a alguma agitação durante esse momento. Aconteceram também algumas surpresas por parte dos alunos, resultando em conversas cruzadas entre eles e alguns sorrisos em relação aos registos gráficos. Em segundo lugar, solicitei que os alunos expressassem a sua opinião em relação ao projeto desenvolvido. No entanto, os alunos foram parcios em palavras. Os alunos que decidiram intervir, referiram ter sido uma boa experiência, o que de forma geral me deixou satisfeito.

Faço da quarta e última aula supervisionada um balanço globalmente positivo. O balanço realizado teve em conta a minha reflexão na qual foram incluídas as observações

do professor orientador da universidade através de uma ficha de avaliação qualitativa e quantitativa da aula, bem como as apreciações do professor cooperante. No apêndice documental nº 28 poderá ser consultada a ficha de observação de prática de ensino supervisionada elaborada pelo professor orientador da universidade. Um dos pontos fundamentais a destacar desta aula incidiu na estratégia que adotei a partir da perspectiva VCAE. A sequência da aula desencadeou um debate muito interessante tendo como pano de fundo o episódio ocorrido na tal manifestação do dia 22/03/2012. O meu papel foi importante na moderação do referido debate, devido à veemência com a qual o debate decorreu. As minhas intervenções foram dirigidas em dois sentidos, ao expor factos que ativassem a discussão e intervindo no sentido de apaziguar reações mais agitadas dos alunos. Então, a estratégia de evocar à sala de aula acontecimentos sociais tacitamente relacionados com as artes visuais revelou-se muito positiva. Um fator a destacar nesta última aula supervisionada tem a ver com o à vontade que senti durante o decorrer da própria aula. A fluidez aconteceu com maior facilidade e a confiança por mim revelada proporcionou uma aula bem conseguida. A atividade de desenho no exterior da sala de aula verificou-se novamente motivadora para os alunos. Ao realizar a respetiva atividade demonstraram pouca vontade em voltar à sala de aula, tal era o envolvimento na realização dos registos gráficos. Porém, ocorreu um momento menos positivo do qual me apercebi depois da observação feita pelo professor orientador. Esta observação mostrou-se muito importante pelo facto de não me ter apercebido desse episódio durante a aula. O episódio decorreu através da intervenção de uma aluna em relação a um exemplo apresentado pela apresentação PowerPoint, originando uma querela na qual decidi intervir no sentido de lhe colocar um final. Sinto ter tido uma atitude passiva ao deixar-me conduzir por essa questão que se revelou de pouca importância. Ao invés de me ter deixado levar, deveria ter guiado os alunos através de outras abordagens de interesse em relação ao exemplo apresentado. Ao refletir sobre este aspeto menos positivo, reitero a necessidade de estar sempre alerta, adquirindo mais confiança e à vontade na condução das aulas.

No apêndice gráfico nº 3 poderão ser consultadas fotografias referentes aos trabalhos realizados pelos alunos dos projetos que eu desenvolvi na ESGP.

2.4. Impacto sobre os alunos e avaliação das suas aprendizagens

2.4.1. Análise de questionários

Na tentativa de aferir a opinião dos alunos em relação ao projeto por mim desenvolvido nas duas escolas (ESGP e EBAR), foi realizado um questionário que procurou dar respostas aos pontos estruturantes do respetivo projeto (consultar apêndice documental nº 29 e nº 30). O impacto que este projeto causou nos alunos foi outro fator a constatar. Este questionário foi criado tendo em conta a pouca participação que a PES me permitiu ter ao nível dos processos avaliativos das disciplinas. Pretendi então obter dados fatuais e anónimos quanto ao impacto e à opinião dos alunos em relação ao meu projeto. A opção tomada relativamente ao anonimato do questionário teve como intenção a procura de respostas sérias e sinceras da parte dos alunos. O respetivo questionário foi entregue no término dos trabalhos realizados em cada uma das escolas onde decorreu a PES.

A estrutura do questionário compreendeu os seguintes pontos:

1. PowerPoint
2. Materiais Didáticos
3. Construção do Livro-Objeto
4. Reutilização de Materiais
5. Registos Gráficos
6. Livro-Objeto e Diário Gráfico

As respostas referidas foram as que se destacaram por maioria, após o levantamento das respostas em cada uma das turmas, tendo sido possível conceber uma opinião geral dos alunos que incidiu nos pontos acima referidos.

2.4.2. 10º ano, turma J, grupo nº 2 – ESGP

As respostas verificadas no grupo nº2, com o qual desenvolvi o meu projeto, foram muito positivas na sua grande maioria. Relativamente ao primeiro ponto (PowerPoint), destacam-se as respostas que consideraram as apresentações PowerPoint

apresentadas como boas e positivas. De uma forma geral, a utilização de apresentações PowerPoint é do agrado dos alunos. Ao nível dos conhecimentos adquiridos através das apresentações Powerpoint, os alunos foram perentórios ao afirmarem todos que adquiriram conhecimentos através delas. Desses conhecimentos, destacaram-se a distinção entre a tricotomia, livro de artista, livro-objeto, diário gráfico e respetivas funções de cada um. O conhecimento de artistas e seus trabalhos, e de novas técnicas, foram outros conhecimentos referidos com destaque. Quanto à distinção da referida tricotomia, esse conhecimento poderia já estar interiorizado em alguns alunos. No entanto, a discriminação e análise de cada um deles pode ter sido geradora de novas perspectivas e novas abordagens possíveis perante estes objetos. O conhecimento de novos artistas é sempre tido como positivo, melhorando o conhecimento cultural e artístico dos alunos que os conheceram. Aprenderam também novas técnicas e formas de agir nos diários gráficos. Quanto ao ponto dois (Materiais Didáticos) as respostas foram muito positivas, revelando que as estratégias utilizadas durante as aulas foram bem aceites pelos alunos. Os materiais didáticos foram adequados. A utilidade da visualização e contacto com os materiais físicos levados para as aulas, foram considerados por todo o grupo como dados positivos. A grande maioria referiu também que o contacto com esses objetos proporcionou o conhecimento de novas formas de agir perante os mesmos, dando mostras que aprender com base em exemplos físicos é considerado positivo pelos alunos. No ponto três (Construção do Livro-Objeto), todos os alunos consideraram interessante a construção do livro-objeto, não havendo dificuldades na sua manufatura, à exceção de um aluno. A maioria referiu que a criação de raiz desse objeto lhe conferiu um cunho pessoal e único. No ponto quatro (Reutilização de Materiais), as respostas foram todas elas positivas. A "poupança" e "ajudar o meio ambiente" destacaram-se como fatores muito importantes. Também se destaca a resposta que relaciona a originalidade à reutilização de materiais. Relativamente ao ponto cinco (Registo Gráficos), à exceção de um aluno, todos os outros responderam que houve envolvimento na temática e técnicas utilizadas. Quanto à apreciação realizada pelos alunos em relação aos seus registos gráficos, as respostas na sua maioria consideraram-nos interessantes, e como tendo sido uma boa experiência. No sexto e último ponto do questionário (Livro-Objeto e Diário Gráfico), as respostas dos alunos foram categóricas. Houve lugar a um sim em todos os alunos, que evocaram vários motivos na justificação dessa resposta positiva. Destacou-se a tentativa de melhorar cada vez mais a prática do desenho e o à vontade que sentiram perante este objeto enquanto desenhavam.

2.4.3. 9º ano, turma C – EBAR

As respostas da turma C do 9º ano foram na maioria positivas, tendo havido lugar a posições de afastamento perante as artes visuais por parte de muitos alunos, o que de certa forma é natural que aconteça. É importante referir que os alunos foram parcus nas suas respostas. As respostas ao primeiro ponto consideraram as apresentações PowerPoint de uma forma geral positivas. Ainda no primeiro ponto destacou-se a aquisição de novos conhecimentos, tendo sido dada uma resposta na qual se diz não ter sido adquirido qualquer conhecimento novo. O conhecimento de novos artistas e técnicas foi o mais destacado pelos alunos. No segundo ponto (Materiais Didáticos), a grande maioria dos alunos considerou útil a observação e o contacto com os objetos físicos. Foram dadas duas respostas que consideraram não ter sido útil essa observação e esse contacto, tendo os autores das respostas apresentado como justificação a intenção de não prosseguirem estudos na área das artes. Todos consideraram os materiais didáticos como adequados ao género de trabalho realizado. Quanto ao ponto três (Construção do Livro-Objeto), a construção do livro objeto foi considerada como positiva e a personalização do livro-objeto foi a justificação mais destacada. No entanto, uma resposta afirmou o contrário. A maioria dos alunos sentiu dificuldades na construção do livro-objeto. A apreciação pessoal foi maioritariamente boa e positiva. No ponto quatro (Reutilização de Materiais) os alunos responderam que esta prática é boa, importante para ajudar o meio ambiente e referiram a originalidade que esta prática confere aos trabalhos. Foi dada uma resposta que afirmava desconhecer a utilidade de reutilização de materiais, e uma outra resposta na qual se afirmava a inexistência de opinião em relação a essa questão. Quanto ao ponto cinco (Registos Gráficos), a maioria dos alunos respondeu ter acontecido um envolvimento na temática e técnicas utilizadas, havendo quatro respostas a dizer o contrário. A apreciação dos alunos foi satisfatória na sua maioria. No último ponto (Livro-Objeto e Diário Gráfico), a maioria das respostas foi positiva, cinco respostas foram negativas e uma afirmou "talvez". Nas respostas negativas, os alunos apresentaram como justificação a intenção de não prosseguirem estudos na área das artes.

2.4.4. Considerações gerais

De uma forma geral as respostas dos alunos em relação ao projeto foram muito positivas. Tendo em conta os diferentes contextos, o interesse nas artes visuais divergiu ligeiramente de uma turma para a outra, até porque uma delas estava num curso de artes visuais, sendo natural e previsível que tal tenha acontecido. Tenho a destacar as respostas que deram como positivas as apresentações PowerPoint utilizadas, as quais demonstraram aportar novos conhecimentos aos alunos ao dar a conhecer novos artistas, técnicas, terminologias específicas das artes visuais, e possíveis utilizações do diário gráfico. Nos materiais didáticos destaco a sua adequação aos conteúdos das aulas. Destaco ainda a possibilidade que os alunos tiveram de contactar diretamente com os exemplos de diários gráficos concretos. Na construção do livro-objeto é de salientar o interesse que os alunos demonstraram. No 9º ano de escolaridade surgiram algumas dificuldades na sua construção. O fator mais destacado foi o elo pessoal criado pela livre personalização que tornou o respetivo objeto num objeto único e de cariz original. Foi importante a consciência ecológica demonstrada pelos alunos, que curiosamente aliaram essa reutilização de materiais à originalidade nos trabalhos realizados. Quanto aos registos gráficos destacou-se o interesse pela proposta temática e técnica. A sua realização foi considerada uma boa experiência, segundo a opinião de alguns alunos uma experiência única e a repetir e, noutros casos, sem especial interesse. A apreciação dos registos gráficos foi satisfatória e interessante. Quanto à motivação que a construção do livro-objeto causou, foi um fator importante na futura utilização do diário gráfico pelos alunos. Nesta questão tive uma boa surpresa relativamente aos alunos do 9º ano, os quais na sua grande maioria consideraram a construção como motivadora para o uso do diário gráfico, havendo muitos alunos que admitiram vir a utilizar este objeto no futuro. No 10º ano as respostas foram positivamente perentórias, o que me fez perceber o empenho que os alunos têm pela sua formação pessoal e artística.

3. Análise da prática de ensino

Ao fazer uma análise geral da Prática de Ensino Supervisionada, considero ter tido um bom desempenho ao longo de todo este processo. O trabalho e formação que antecedeu o respetivo mestrado foi desenvolvido com muita dedicação no conhecimento e prática artística das artes visuais. Prática que continuo a desempenhar enquanto artista visual. No decorrer do mestrado em ensino de artes visuais, outros conhecimentos se vieram juntar aos que já existiam, outras questões e inquietações se levantaram, e outros despertaram de forma surpreendente. A dedicação empregue no trabalho realizado, a paixão por esta área e a ajuda e orientação do professor orientador e professores cooperantes foram fatores determinantes em todo este processo de aprendizagem. As escolas onde decorreu a PES foram diferentes, em anos de escolaridade, faixas etárias, e com professores cooperantes, também eles diferentes. Tendo em conta estes motivos, circunstanciais, foram necessárias abordagens diferentes durante as aulas e nas respetivas disciplinas. A minha postura enquanto estudante da PES teve sempre o pressuposto de querer aprender, e absorver o que de melhor o professor orientador e os professores cooperantes me poderiam transmitir. No entanto, a transmissão de conhecimentos aconteceu numa reciprocidade entre procura e descoberta. As reuniões e conversas informais que se desencadearam constantemente foram de importância crucial para formar, questionar e consolidar os conhecimentos e estratégias ponderadas e postas em prática. Tive a oportunidade de trabalhar na disciplina de Desenho A, integrada num curso de artes visuais, e numa escola com grande prestígio e excelentes condições de trabalho. O Desenho A é uma disciplina com a qual me identifico muito e revela-se transversal/basilar no ensino das artes visuais. A referida disciplina conta com um programa e calendarização de três anos consecutivos e finda com um exame nacional de Desenho A. Por este motivo, a preparação dos alunos para tal exame é da maior importância, à qual os docentes da ESGP dão ótima resposta. A forma como a disciplina é lecionada nesta escola é fruto de um grande trabalho da equipa docente, e a fluidez e objetividade necessárias interrelacionam-se para que o percurso desses três anos se revele motivador e interessante. Desta forma, as metodologias de ensino praticadas fogem à rigidez de processos que seguem única e exclusivamente o Programa Nacional de Desenho. A interpretação e condução dos programas pode ser realizada de variadíssimas formas, sendo o papel dos professores da maior importância nas opções tomadas. As estratégias que eu utilizei no projeto desenvolvido na ESGP, incidiram essencialmente

nas componentes de cariz teórico e prático de forma repartida, partindo de um para o outro. Um não vive sem o outro, seja qual for o ponto de partida. Esta estratégia permitiu-me a contextualização dos conteúdos a desenvolver, facultando conhecimentos teóricos prévios e necessários aos trabalhos de cariz prático. No entanto, o inverso também se tornou possível ao iniciar os trabalhos através da componente prática. Enquanto estudante da PES no ensino secundário de artes visuais, a oportunidade de participar nas aulas foi uma motivação especial, tendo sido possível aprofundar conteúdos artísticos com seriedade e minúcia. No entanto, esse aprofundamento revelou-se possível e motivador porque os alunos demonstraram o interesse necessário para que tal sucedesse. A exigência dos alunos na ESGP foi grande, e a terminologia específica das artes visuais e a forma como esta é aplicada foi tida constantemente em consideração. Como referi, estes fatores serviram de estímulo a título pessoal e profissional. Um outro fator importante o qual apliquei nas minhas estratégias de ensino, esteve relacionado com a utilização de exemplos físicos/reais durante as aulas. Desta forma, os alunos tiveram a oportunidade de ver e tocar nos objetos, permitindo-lhes outros níveis de contacto e conhecimentos que as imagens projetadas numa tela não permitiriam. A integração de trabalhos artísticos por mim realizados, sempre que fosse possível e adequado, foi uma das estratégias utilizadas nas minhas metodologias. Esta situação permitiu aos alunos uma interação direta com o autor dos referidos exemplos. As perguntas dos alunos sucederam-se quando essa situação ocorreu nas aulas, criando bons diálogos em relação à minha experiência artística e a dúvidas que os alunos pretendiam ver esclarecidas. Nas aulas e durante as exposições teóricas, o debate foi algo que tentei desencadear. Com o intuito de criar o debate, lançava questões relativamente às quais os alunos eram convidados a intervir dando as suas opiniões. Noutros casos tirava partido das opiniões dos alunos para confrontar aquelas que divergissem entre si, na tentativa de fomentar o desenvolvimento de uma postura crítica e ativa dando voz aos alunos. Nos referidos debates o meu papel incidia na moderação e numa tomada de posição ao não querer mostrar-me neutro. Tendo em conta o projeto desenvolvido, uma das estratégias fundamentais que adotei durante a PES esteve relacionada com as aulas no exterior da sala de aula. Esta estratégia proporcionou experiências de ensino muito positivas nas duas escolas. Os alunos mostraram grande entusiasmo nas atividades realizadas no exterior da sala de aula. O facto dessas atividades terem sido realizadas num outro espaço desencadeou o entusiasmo dos alunos. Por norma, o espaço exterior à sala de aula é palco do quotidiano escolar fora dos tempos letivos. O facto de ter possibilitado a realização de aulas nesse exterior,

resultou numa resposta muito positiva dos alunos, tendo em conta a postura e o entusiasmo que eles revelaram nos trabalhos realizados. Tão grande foi o entusiasmo, que nas alturas em que era necessário voltar à sala de aula, os alunos mostravam desalento, tal era a vontade de quererem continuar as atividades no exterior da sala. Os resultados obtidos nos registos gráficos realizados nas duas escolas foram diferentes. Os contextos e características das turmas também eram diferentes, no entanto o entusiasmo dos alunos manifestou-se de igual forma. Pretendi proporcionar novas experiências de aprendizagem implicando o desenho, ao explorar os espaços escolares e ao fomentar a observação e o registo gráfico. Essa pretensão foi alcançada e revelou-se gratificante para os alunos e para a minha satisfação. Na maioria dos casos, a seleção dos materiais didáticos implicou a estratégia da DBAE. No entanto, com o decorrer das aulas, considerei pertinente a realização de uma aula na qual utilizei a estratégia VCAE, no sentido de ir ao encontro de outras situações e interesses aparentemente exteriores às artes visuais. Refiro aparentemente porque este género de estratégia dá lugar ao desenvolvimento de temáticas tacitamente envolvidas nas artes visuais. Assim, proporciona-se aos alunos um conhecimento transversal, abrangendo motivos e temáticas de ordem social e com ligação às artes visuais. A estratégia da DBAE foi utilizada na ESGP, por ter sido uma turma de artes visuais, na qual a arte foi exemplo e ponto de partida na maioria das situações. Na escola EBAR os alunos revelaram alguns indícios que me levaram a adotar a estratégia VCAE. Um dos fatores pelo qual tomei esta opção implicou também o fato de os alunos terem referido várias vezes que não queriam seguir estudos em artes visuais, para com as quais nutriam genericamente pouco interesse. Desta forma, a estratégia VCAE revelou-se positiva. Os alunos debateram questões exteriores à arte evocadas durante a exposição, na qual decidi utilizar esta estratégia, tendo o final da aula incidido em conteúdos artísticos. Creio que a articulação foi bem conseguida e foram desenvolvidas competências educativas ao nível crítico, cultural, social e artístico.

4. Participação nas escolas

4.1. Workshop de Encadernação na Escola Secundária Gabriel Pereira

No decorrer da PES e tendo em conta o tema/projeto desenvolvido com os alunos nas respetivas escolas, eu e a minha colega da PES programámos um workshop de encadernação direcionado à turma com a qual trabalhámos na Escola Secundária Gabriel Pereira (consultar apêndice documental nº 31). O workshop teve o intuito de dinamizar uma atividade extra-curricular. Na programação do workshop, a opção pela escola/turma teve em conta o facto de os alunos frequentarem um curso de artes visuais, a sua faixa etária e as condições que a própria escola oferecia. Este workshop contou comigo e com a minha colega como orientadores e o professor cooperante da escola como coordenador. Foi entregue, com antecedência, uma ficha de inscrição ao professor cooperante que incentivou a participação dos alunos. A realização do workshop aconteceu no dia 16 de Maio de 2012 por volta das catorze horas e trinta minutos na sala A3-04 e contou com a presença de seis alunos.

Os objetivos do workshop foram os seguintes:

- contactar com terminologia elementar relacionada com a prática da encadernação;
- conhecer e interagir com técnicas, materiais e instrumentos utilizados na prática de encadernação;
- produzir um livro (A5) que possa ser utilizado na prática de Diário Gráfico;
- desenvolver capacidades de criação e construção de suportes para a prática artística;
- exercitar a capacidade de improviso na resolução de situações práticas;
- estimular o trabalho em equipa.

Eu e a minha colega realizamos um trabalho prévio no sentido de termos os materiais físicos preparados para a atividade. A metodologia utilizada nesta atividade extra-curricular consistiu numa apresentação através de exemplos físicos, à medida que íamos dando as instruções necessárias para os alunos construírem os seus cadernos. Optámos por esta estratégia com o intuito de realizar um trabalho de carácter oficial e prático. A experiência foi muito positiva e gratificante, tanto para nós como para os

participantes. Resultou numa tarde de trabalho com boa disposição e seriedade nas tarefas realizadas, num ambiente oficial e descontraído. Os objetivos foram alcançados.

No apêndice gráfico nº 4 poderão ser consultadas fotografias referentes às atividades realizadas durante o workshop.



Figura 16: Alguns exemplos realizados pelos alunos

5. Desenvolvimento profissional

No dia 20 de Outubro de 2010, pelas 17 horas, participei na conferência *“Aspectos Contemporâneos sobre o Ensino de Artes Visuais: tendências e investigações no Brasil”*, proferida pelo Dr. Fabrício Andrade da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil, e organizada pela Comissão de Curso do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

No dia 24 de Fevereiro de 2011, pelas 15 horas, participei na conferência *“Emoção e Racionalidade no Ensino de Artes: Interloquções transdisciplinares com as neurociências”*, proferida pelo Dr. Fabrício Andrade da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil, e organizada pela Comissão de Curso do Mestrado em Ensino de Artes Visuais/ Departamento de Pedagogia e Educação/Linha de Investigação “Arte, Educação, Comunidade” do CIEP (Centro de Investigação em Educação e Psicologia), Universidade de Évora.

No dia 30 de Março de 2011, pelas 16 horas e 30 minutos, participei no seminário *“Educação Estética Visual Eco-Necessária na Adolescência”* proferida pela professora Doutora Elisabete Oliveira, e organizada pela Comissão de Curso do Mestrado em Ensino de Artes Visuais/ Departamento de Pedagogia e Educação/Linha de Investigação “Arte, Educação, Comunidade” do CIEP (Centro de Investigação em Educação e Psicologia), Universidade de Évora.

No dia 7 de Março de 2012, pelas 15 horas, participei no Seminário Livre *“Museologia Crítica, Arte e Educação”*, pela professora Doutora Genoveva Oliveira no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, e organizado pelo CIEP (Centro de Investigação em Educação e Psicologia) e pelo CHAIA (Centro de História da Arte e Investigação Artística), Universidade de Évora.

Conclusões

A realização do presente relatório resultou de um trabalho de grande empenhamento, gosto, dedicação e reflexão, incidindo na Prática de Ensino Supervisionada. Creio que sem estes fatores teria sido muito difícil a realização de todo este processo de aprendizagem. No decorrer do primeiro ano do mestrado, as unidades curriculares de cariz maioritariamente teórico revelaram-se importantes para a minha preparação didática e pedagógica. Durante a PES a minha postura consistiu numa absorção constante naquilo que esta experiência me podia proporcionar, e naquilo que eu lhe poderia aportar. Considero que os momentos positivos prevaleceram sobre os negativos. No entanto, sinto ter saído fortalecido tanto da passagem por uns como da resolução de outros, e este fator fez-me crescer a todos os níveis. Até à realização da PES a maior parte da minha vida foi passada atrás das mesas das escolas que frequentei. A experiência da PES deu-me a oportunidade de passar para o outro lado da mesa, vivenciando algo que desejava há alguns anos a esta parte. Tal desejo deve-se ao gosto que eu tenho pelas artes visuais e pelos espaços educativos. Os espaços do conhecimento sempre me despertaram interesse, dos quais as escolas fazem parte. Esses espaços são fundamentais para a formação e educação dos indivíduos. A primeira fase da PES implicou o contacto com a ESGP, onde decorreu a minha primeira experiência letiva. A satisfação tomou conta de mim pelo facto de se tratar de uma escola da qual eu tinha referências positivas e na qual gostaria de participar enquanto estudante da PES. Desta forma, tive especial motivação para desenvolver o meu trabalho. O conhecimento da escola foi feito paulatinamente, e a convivência com os funcionários, professores, alunos e espaços foi-me envolvendo no quotidiano escolar. É necessário referir que o papel do professor cooperante foi fundamental para esse envolvimento. Na EBAR o contacto com os seus agentes educativos não aconteceu da forma pausada como na ESGP, por motivos de calendário. No entanto, a convivência foi muito positiva e o papel da professora cooperante revelou-se também fundamental para que tal acontecesse, tendo eu tido um bom relacionamento com a escola. O facto de ter estado pela primeira vez perante os alunos e numa aula preparada por mim na ESGP, é algo que dificilmente esquecerei. O ligeiro nervosismo, que tomou conta de mim, desapareceu após soltar as primeiras palavras durante essa aula, e a fluidez ganhou o seu espaço. A preparação em torno da planificação na primeira aula, revelou-se um motivo de grande ajuda o que me proporcionou confiança e fluidez na condução da aula. Durante esta aula, creio que o

tempo me ultrapassou em alguns momentos. A meu ver, este facto acentuou alguma fluidez e naturalidade ao não me restringir unicamente ao guião inicial. Após esta primeira aula sinto ter acontecido uma boa evolução no meu desempenho. A referida evolução não sucedeu de forma retilínea, tendo havido lugar a uma orgânica de momentos altos e momentos baixos. O papel dos professores cooperantes, as aulas supervisionadas pelo professor orientador da universidade, bem como a minha análise das aulas e a resposta dada pelos respetivos professores, foram fundamentais para essa evolução. Na ESGP sucedeu a primeira experiência letiva, envolvendo o curso de artes visuais do 10º ano, e parte da minha motivação incidiu nesses fatores específicos. Na EBAR encontrei motivação através de uma perspetiva invertida. Ou seja, a falta de interesse dos alunos nas artes visuais despoletou a minha motivação para desenvolver um trabalho que lhes suscitasse interesse, o que positivamente se verificou. Durante a PES o trabalho de equipa não sucedeu apenas com os professores cooperantes e professor orientador. Desta forma, foi levado a cabo um trabalho de equipa entre os professores referidos e a minha colega da PES, Daniela Bacalhau. O trabalho de equipa foi uma constante efetivada, e de grande importância para todo este processo. É com regozijo que refiro o trabalho de equipa por nós realizado durante a PES. Este género de prática é muito incentivado no trabalho docente, contudo não costuma passar de um incentivo e a maioria das vezes não se aplica, por razões várias. A Prática de Ensino Supervisionada foi desta forma um espaço que me deu a oportunidade de experienciar o referido trabalho de equipa, que resultou numa experiência muito positiva e gratificante. Não sei se o poderei voltar a fazer no futuro enquanto professor. Porém, posso afirmar que o coloquei em prática num contexto educativo específico (PES) do qual resultou uma experiência muito positiva, esperando que se torne possível a sua aplicação no futuro enquanto professor. Ao fazer uma viagem retrospectiva sinto que existem situações a melhorar, sendo este um princípio de vida tomado por mim, no qual julgo ser sempre possível efetuar mais e melhor. Um dos fatores que a meu ver poderia ter originado aprendizagens mais positivas, está relacionado com o papel que os alunos da PES deveriam ter na avaliação dos trabalhos realizados nas escolas. No meu caso não se tornou possível ter o papel que pretendia. Os processos avaliativos de ensino são da maior importância e de difícil aplicação. Por este motivo gostava de ter apreendido mais em relação a estes processos que vão ser necessários no futuro. Este fator terá de ser seguramente trabalhado a posteriori, e talvez ocorra na própria prática letiva na qual espero desempenhar o meu papel da melhor forma possível. Sinto estar preparado para o desafio que é ser-se

professor. A PES proporcionou-me ações que me integraram nas dinâmicas da prática docente, circunscrita por uma determinada calendarização, disciplinas e escolas. A oportunidade de colocar em prática determinadas ações educativas aliadas à preparação teórica é um dos fatores mais positivos e motivantes que a PES proporciona. A referida oportunidade implica situações que por vezes se tornam difíceis de realizar noutros âmbitos de ensino. A teoria e a prática foram aliadas em todo o meu percurso. Porém, a PES não teve a capacidade de propiciar todo o tipo de experiências que eu poderia desejar, o que me parece natural. Sinto que me entreguei a todo o trabalho até aqui realizado. Como referi anteriormente, desempenhar mais e melhor é sempre possível. A preparação da prática docente implica que a premissa de melhorar sempre e mais esteja bem presente em todas as ocasiões, interiorizando essa forma de encarar a vida e os seus desafios. Desafios que exigem esta postura tanto a nível pessoal como profissional. Foi com grande satisfação que realizei esta viagem retrospectiva que a Prática de Ensino Supervisionada me proporcionou. Os alunos e as suas reações aos trabalhos desenvolvidos, e as experiências que se vivenciaram entre nós serão sempre recordados com o maior dos contentamentos. Foi desenhado um caminho até aqui e resta, agora, continuar a percorrê-lo.

Fontes e referências

- Arnheim, R. (1998). *El Pensamiento Visual*. Barcelona: Paidós.
- Arnheim, R.(2000). *Arte e Percepção Visual: Uma Psicologia da Visão Criadora*. São Paulo: Thomson Pioneira.
- Augé, M. (2005). *Não-Lugares: Introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade*. Lisboa: Graus Editora.
- Benjamin, W. (1992) *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio D'água.
- Cambras, J. (2004). *Encadernação*. Lisboa: Editorial Estampa, Lda.
- Carvalho, R. (2004). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Charréu, L. (2003). *A Arte na Escola: Compreensão da Arte Contemporânea por Adolescentes a Partir da Sua Experiência Escolar*. Tese de Doutoramento policopiada. Évora/Barcelona: Universidade de Évora/Universitat de Barcelona
- Charréu, L. (2007). Que tipo de Ensino Artístico em Artes Visuais para fazer face às Novas Concepções de Arte, Cultura e Apreciação Estética? *Conferência Nacional de Educação Artística. Educação Artística: Conceitos e Terminologias*. Porto: Casa da Música. (Consulta de 5 de Maio em <http://www.educacao-artistica.gov.pt/intervenções/LeonardoCharreu.pdf>).
- Currículo Nacional do Ensino Básico – Educação Artística (2003). Consultado em 5 de Maio de 2012:
<http://dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2#>

- Delors, J. (1996). *La Educacion Encierra un Tesoro*. Consultado em 10 de Maio de 2012:
http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Desenhador do Quotidiano – Salavisa, E. (2006). Consultado em 10 de Maio de 2012:
<http://diario-grafico.blogspot.pt/>
- Diário Gráfico – Salavisa, E. (2011). Consultado em 10 de Maio de 2012:
<http://www.diariografico.com>
- Eisner, E. (1995). *Educar la Visión Artística*. Barcelona: Paidós Educador.
- Escola Secundária Gabriel Pereira (2012). Consultado em 2 de Junho de 2012:
<http://www.esgp.edu.pt/>
- Escola Básica André de Resende (2012). Consultado em 2 de Junho de 2012:
<http://eb23andresende.net/>
- Eunice, F. (2010) *As Novas Tecnologias de Informação e de Comunicação na Área do Livro*. Tese de mestrado. Universidade de Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Frois, J. et al. (2011). *Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Huyghe, R. (2009). *O Poder da Imagem*. Lisboa: Edições 70.
- Janson, H. (2005). *História da Arte*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Molina, J. et al. (Coord.)(1999). *Estrategias del Dibujo en el Arte Contemporáneo*. Madrid: Edições Cátedra.

Miranda, J. B. (2007) *Teoria da Cultura*. Lisboa: Edições Século XXI.

Read, H. (2007). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

Programa Nacional de Desenho A - 10º ano (2001). Consultado em 05 de Maio de 2012:
www.dgicd.min-edu.pt/data/.../Programas/desenho_a_10.pdf

Programa de Educação Visual – Ajustamento (2001). Consultado em 05 de Maio de 2012:
<http://dgicd.minedu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=142&ppid=3>

Ramos, Elsa; Porfírio, Manuel (2007). *Manual do Desenho, Ensino Secundário, 10ºano*.
Porto: Edições ASA.

Revista de Ciências de Educação, Sísifo – Canário, R. e Ramos, J. (1996) Consultado em
15 Maio de 2012: <http://sisifo.fpce.ul.pt/>

Salavisa, E. (2008). *Diários de Viagem: Desenhos do Quotidiano - 35 autores*. Lisboa:
Quimera.

San Payo, M.(2009). *O Desenho em Viagem: Álbum, Caderno ou Diário Gráfico. O
Álbum de Domingos António de Sequeira*. Tese de Doutoramento. Lisboa:
Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.

Taylor, T. (2009). *Eco Books : Incentive Projects from the Recycling Bin*. Madrid: Lark
Books, New York/London Cátedra.

Urbansketchers (2007). Consultado em 1 de Maio de 2012:
<http://www.urbansketchers.org/>

Woods, P. (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.