



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

**A Compreensão Crítica das Imagens como
Competência das Artes Visuais: Uma Aproximação
aos Estudos da Cultura Visual.**

Sandra Cristina Relvas Ferreira

Orientação: Professora Doutora Judit Vidiella

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

Relatório de estágio

Évora, 2014

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

A Compreensão Crítica das Imagens como Competência das Artes Visuais: Uma Aproximação aos Estudos da Cultura Visual.

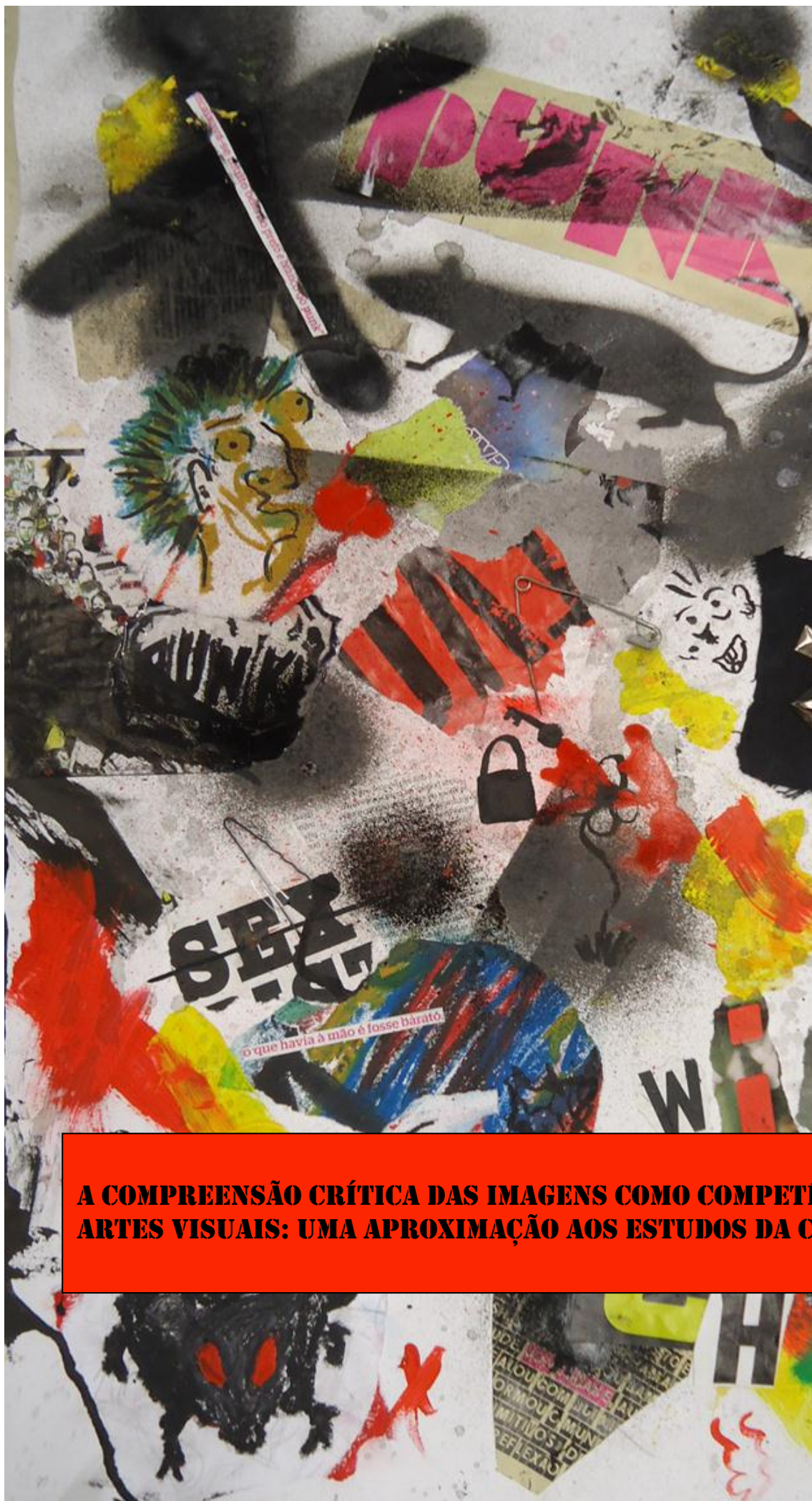
Sandra Cristina Relvas Ferreira

Orientação: Professora Doutora Judit Vidiella

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

Relatório de estágio

Évora, 2014



A COMPREENSÃO CRÍTICA DAS IMAGENS COMO COMPETÊNCIA DAS ARTES VISUAIS: UMA APROXIMAÇÃO AOS ESTUDOS DA CULTURA VISUAL.

“O nosso tempo, sem dúvida... Prefere a imagem à coisa, a cópia ao original, a representação à realidade, a aparência ao ser... O que é sagrado para ele, não passa de ilusão, pois a verdade está no profano.”

Ludwig Feuerbach, 1842

RESUMO

A Compreensão Crítica das Imagens como Competência das Artes Visuais: Uma Aproximação aos Estudos da Cultura Visual.

O conceito de cultura visual não tem uma definição sistematizada entre os investigadores, por ser um campo de estudos em contínua transformação e por esse motivo Smith (em Hernández 2013:78), sugere que se devem pensar os estudos da cultura visual como uma “metodologia viva”. Foi Hernández (em Sardelich 2006:214), que adicionou a expressão compreensão crítica na sua abordagem à cultura visual, considerando que possui uma ampla oferta de referentes e conduz o campo de estudo para os seus significados culturais, vinculando-se à noção de mediação de representações, valores e identidades.

A escolha deste tema parece redundante, pois muitos já o escolheram para as suas teses, no entanto, a minha escolha deve-se ao facto de muitos investigadores proporem a implementação de modelos pedagógicos baseados nos estudos da cultura visual e na prática não se assistir a essa mobilização por parte dos professores, limitados pelos currículos oficiais. Os modelos pedagógicos das artes visuais deverão ir além das abordagens clássicas previstas e os estudos da cultura visual, refere Sardelich (2006:204), vêm colocar novas questões e dilemas de investigação, como o porquê da importância da cultura visual no contexto escolar? Se não será mais uma expressão para confundir os professores ou que professores poderão desenvolver atividades neste âmbito?

Questões como estas podem levar os professores mais atentos a utilizar os currículos oficiais como uma referência e não como um documento a seguir integralmente, encontrando novos objetivos, conteúdos e estratégias metodológicas.

Palavras-chave: Estudos da cultura visual, compreensão crítica de imagens, artes visuais.

ABSTRACT

The Critical Understanding of Images as a Competence of Visual Arts: An Approach to the Studies of Visual Culture.

The definition of the concept of visual culture is not systematized amongst the investigators, because it is a field of study in continuous transformation and for that reason Smith (2008), quoted by Hernández (2013, p.78) suggests that one must think of visual culture studies as a “living methodology”. It was Hernández (2000), quoted by Sardelich (2006, p.214) who added the expression critical understanding on his approach to visual culture, considering that it has a vast offer of referentials and that it leads the field of study to its cultural meanings. Also entailing this expression to the notion of mediation of representations, values and identities.

This theme may seem redundant, for many have chosen it for their own thesis previously, nevertheless, I am aware that many investigators propose pedagogical models based on studies of visual culture but when it comes to real practice teachers are not able to implement it, since they find themselves restrained by the official curricula. The pedagogical models of visual arts should go beyond their expected classical approaches and the studies of visual culture, as Sardelich mentions (2006, p.204), create new questions and investigation dilemmas, such as why is visual culture so important to school context? Is it another expression to confuse teachers or can teachers develop activities according to this theme?

These questions may lead attentive teachers to use the official curriculum as a reference and not as a fixed document, while trying to find new goals, contents and methodological strategies.

Key-Words: Studies of visual culture, critical understanding of images, visual arts.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Judit Vidiella, por me incentivar a sair da minha zona de conforto e a agarrar um desafio que se revelou um extraordinário momento de aprendizagem.

Aos professores orientadores cooperantes, Carlos Guerra e Luís Silva, pela sua disponibilidade, cooperação e partilha.

A todos os professores do curso pelo seu contributo docente.

Aos meus colegas de curso pela ajuda e por me facultarem sempre as informações das aulas em que não estive presente.

À minha colega e amiga Mónica Cardoso pela ajuda na Língua Inglesa.

Aos meus colegas de trabalho pela minha substituição em muitas tarefas.

Aos meus alunos, companheiros de muitos momentos, que à sua maneira, também me apoiaram.

Aos meus sogros, irmã, cunhado, sobrinha e amigos, por todo o apoio e incentivo.

Aos meus pais pelo seu amor e apoio incondicional.

Finalmente, aos dois que mais suportaram as felicidades e amarguras deste período, ao meu esposo e ao meu filho, pelo apoio, incentivo, tolerância e, sobretudo, por superarem os meus períodos de ausência e estarem sempre lá para me guiar em frente.

Um bem haja a todos, sem os quais não teria conseguido chegar a esta parte.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	9
ABSTRACT	10
AGRADECIMENTOS.....	11
ÍNDICE GERAL	13
ÍNDICE DE FIGURAS	15
INTRODUÇÃO	17
PARTE I	21
1 - A COMPREENSÃO CRÍTICA DAS IMAGENS COMO COMPETÊNCIA DAS ARTES VISUAIS: UMA APROXIMAÇÃO AOS ESTUDOS DA CULTURA VISUAL	21
PARTE II	35
2 - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	35
2.1 - CARACTERIZAÇÃO DO MEIO ENVOLVENTE ÀS ESCOLAS DE INTERVENÇÃO	36
PARTE III	47
3 - DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	47
3.1 - CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.....	47
3.2 - OBSERVAÇÃO	52
3.3 - PRÁTICA.....	60
3.4 – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE	95
3.5 – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	98
PARTE IV	99
4 - ANÁLISE CRÍTICA	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES.....	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
WEBGRAFIA.....	112

ANEXOS

A: Escola Secundária Gabriel Pereira - Évora

- ANEXO A_1: Diário de Campo
- ANEXO A_2: Plano de Unidade Didática “Auto-Representação”
- ANEXO A_3: Plano de Aula: 28 de novembro de 2013
- ANEXO A_4: Plano de Aula: 5 de dezembro de 2013
- ANEXO A_5: Plano de Aula: 9 de janeiro de 2014
- ANEXO A_6: Plano de Aula: 30 de janeiro de 2014
- ANEXO A_7: Power Point de Apoio: 1ª Sessão/28 de novembro de 2013
- ANEXO A_8: Power Point de Apoio: 2ª Sessão/5 de dezembro de 2013
- ANEXO A_9: Power Point de Apoio: 3ª Sessão/9 de janeiro de 2014
- ANEXO A_10: Autorização dos Encarregados de Educação
- ANEXO A_11: Exercício de Diagnóstico
- ANEXO A_12: Exercício Formativo
- ANEXO A_13: Guião do Projeto e do Portefólio
- ANEXO A_14: Exercício Final: “Auto-Representação Distorcida”
- ANEXO A_15: Exercício Final: “Auto-Representação Interior”

B: Escola do Ensino Básico Cunha Rivara - Arraiolos

- ANEXO B_1: Plano de Unidade Didática “O Tapete está...”
- ANEXO B_2: Plano de Aula: 2 de maio de 2014
- ANEXO B_3: Plano de Aula: 5 de junho de 2014
- ANEXO B_4: Power Point de Apoio: 1ª Aula/2 de maio de 2014
- ANEXO B_5: Power Point de Apoio: 2ª Aula/5 de junho de 2014
- ANEXO B_6: Enunciado do exercício “O tapete está... em nós?” (aula de 02/05/2014)
- ANEXO B_7: Enunciado do exercício “O tapete está... online?” (aula de 05/06/2014)
- ANEXO B_8: Questionários Finais

C: Desenvolvimento Profissional

- ANEXO C_1: Certificado da Ação de Formação “Educação Assistida por Animais”
- ANEXO C_2: Certificado da Ação de Formação “Métodos de Aprendizagem da Leitura e da Escrita com alunos com NEE”
- ANEXO C_3: VII Encontro Regional de Educação “Aprender no Alentejo”

ÍNDICE DE FIGURAS

1 Edifício da EECBR (à esquerda) e o edifício da ESGP (à direita).	35
2 Entrada da ESGP	38
3 Organograma da estrutura e organização pedagógica e administrativa do agrupamento.	40
4 Subdepartamentos e disciplinas respetivas.	41
5 Vista da EECBR – Sede do Agrupamento de Arraiolos	43
6 Organograma da estrutura e organização pedagógica e administrativa do agrupamento.	44
7 Departamentos e disciplinas respetivas.....	45
8 Planta da sala A3-02	53
9 Sala A3-02.....	54
10 Planta da sala EDV-01.....	57
11 Sala EDV-01	58
12 Organograma com a calendarização da Unidade Didática “Auto-Representação”	62
13 Alunos a trabalhar durante uma aula na ESGP	63
14 Exemplos de imagens mostradas aos alunos com o rosto oculto.	64
15 Imagens do processo onde se podem ver aulas no exterior, uma projeção multimédia, os alunos a desenhar na sala de aula e uma discussão coletiva sobre trabalhos desenvolvidos. ..	65
16 Critérios de avaliação.	66
17 Fotografias do álbum familiar da professora. Fazendo uma leitura da esquerda para a direita, as imagens em cima datam de 1979, 1985 e 2012 e as de baixo datam de 1984, 1985 e 2013.....	70
18 Os alunos a analisar as fotografias do seu álbum familiar.....	71
19 Imagens analisadas na aula (Capa da Revista Time de 20 de maio de 2013, artigo “The Me Me Me Generation”, de Joel Stein; Obra de Carles Congost, intitulada A.M.E.R.I.C.A, de 2003)	72
20 Algumas fotografias produzidas pelos alunos.....	73
21 Exemplos de algumas respostas dadas pelos alunos.	75
22 Exemplos de algumas respostas dadas pelos alunos.	76
23 Imagens analisadas pelos alunos.	76
24 Algumas frases dos alunos em resposta ao conceito de auto-representação.....	77
25 Exemplos das imagens mostradas aos alunos. Da esquerda para a direita: “Hand with Reflecting Sphere” (1935) de Maurits Echer; “O Filho do Homem” (1964) de René Magritte e “Auto-retrato” (1940) de Almada negreiros.	77
26 Outros exemplos de auto-representação de artistas mostradas aos alunos. Da esquerda para a direita: Banda Desenhada “Alack Sinner” (1ª publicação em 1975) de Carlos Sampayo (escritor) e Jose Munoz (desenhador); Story Telling “Persepolis” (2007) de Marjane Satrapi (filme disponível em http://www.youtube.com/watch?v=5Q_WXPXq-WM) e uma escultura da Série “Made in Even” (1989) de Jeff Koons.....	78
27 Exemplos de auto-representação em vídeos e performance, mostrados aos alunos. Da esquerda para a direita: art movie “Andy Warhol eating a hamburger”/Série “66 scenes from América” (1981) de Andy Warhol: (filme disponível em http://www.youtube.com/watch?v=Ejr9KBQzQPM) e performance “The Artist is Present” (2010) de Marina Abramovic (vídeo da performance disponível em http://www.moma.org/visit/calendar/exhibitions/965).....	78

28 Exemplos dos trabalhos de “auto-representação” dos alunos.....	79
29 Alunos a realizar os exercícios finais de “auto-representação”.....	84
30 Alguns dos desenhos resultantes dos exercícios finais de “auto-representação”	85
31 Organograma com a calendarização da Unidade Didática “O Tapete Está...”	88
32 Critérios de avaliação.	89
33 Exemplo de algumas respostas dadas pelos alunos no questionário aplicado.	90
34 Cartaz e algumas imagens do evento “O Tapete está na Rua”	91
35 Resultado final do trabalho realizado pela turma do 7º ano.....	92
36 Trabalho desenvolvido na	93
37 Doodles selecionados e enviados para a Google.	94
38 Cartaz e pormenor do trabalho exposto na Exposição “O Tapete está no ar”, no âmbito do evento “O Tapete está na Rua”, que decorreu de 6 a 10 de junho em Arraiolos.....	96
39 Desdobrável. No lado A (em cima) constam os textos que se baseiam na obra “Odisseia” de Homero e que foram elaborados na disciplina de português. Os quatro primeiros textos (Paciência, Fidelidade, Resistência e Incerteza/Esperança) foram realizados a partir de vários capítulos da obra de referência e falam de sentimentos relacionados com o mito de Ulisses e Penélope, sendo o último texto, Amor, uma composição criativa. No lado A constam também as ilustrações destes textos realizadas por uma turma de 9º ano. No lado B (em baixo) “O tapete está na arte” fala um pouco do tapete de Arraiolos refletindo sobre o seu carácter artístico e apresenta um conjunto de seis artistas que usam o tapete ou os têxteis nas suas obras (Elaine Reichel, Orly Cogan, Ghada Amer, Judith Scott, Tatiana Blass e Rosemarie Trockel).....	97
40 Pormenores do desdobrável (lado B em cima e lado A em baixo).	97

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta-se sob a forma de relatório, que surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), que decorreu na Escola Secundária Gabriel Pereira em Évora (ESGP) e na Escola do Ensino Básico Cunha Rivara em Arraiolos (EEBCR). Surge com o intuito, não só de relatar as atividades desenvolvidas, como de refletir sobre a importância dos estudos da cultura visual para a compreensão crítica de imagens, como competência das artes visuais.

Trata-se de um trabalho de natureza qualitativa, cujo método de investigação se fundamenta numa pesquisa teórica e se sustenta na observação e desenvolvimento de dois momentos de estágio. Destina-se a apresentar todo o material pedagógico utilizado, desde os planos das unidades didáticas, planos das aulas, relatos das atividades desenvolvidas e demonstrar as razões pedagógicas que sustentam as estratégias e métodos utilizados. Sendo professora há catorze anos é inevitável aliar a todo o projeto uma atitude reflexiva na ação, que me ajude a progredir no meu desenvolvimento pessoal e profissional, construindo uma forma de estar na docência mais consciente. Trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que se observou, o que significou ou que poderá vir a significar, tal como refere Schön (1992). É a reflexão orientada para a ação futura, é uma reflexão proativa, que tem lugar quando se analisam os contextos políticos, sociais, culturais e pessoais, ajudando a compreender novos problemas, a descobrir soluções e a orientar ações futuras.

O meu objetivo, e desafio, consiste em revelar possibilidades de aplicação de modelos pedagógicos baseados nos estudos da cultura visual para a compreensão crítica de imagens, explorando os conteúdos programáticos tradicionais, de forma transversal e mostrar que, tal como refere Hernández (em Porres 2013: 157) "(...) aprender não seja apenas uma experiência vinculada ao acompanhamento de um currículo, mas, principalmente, uma oportunidade para construir experiências de subjetividade". Desta forma pretendo demonstrar que o currículo tradicional da educação artística, vinculado aos paradigmas clássicos do desenho e da pintura, já não se ajusta aos interesses dos estudantes. Mais adiante, na terceira parte deste trabalho (página 47), no capítulo onde se caracteriza a educação artística, dou mais destaque a estes paradigmas clássicos, com base nas teorias de Marín (1998).

Foi uma decisão difícil esta de trabalhar o tema da cultura visual e da compreensão crítica de imagens, pois não se situava na minha área metafórica de conforto, uma vez que não

dominava os conceitos. Mas a verdade é que não estava totalmente satisfeita com os conceitos que dominava, tendo sido professora de Educação Visual e Tecnológica durante vários anos percebi que as metodologias usadas já não eram compatíveis com os jovens de hoje. Precisava acrescentar algo de novo às minhas práticas letivas, novas experiências e novos pontos de vista para comparar e refletir. Foi então que decidi afastar a insegurança e agarrar o desafio, enveredando por este caminho de aprendizagem, que se revelou bastante gratificante, em termos de desenvolvimento pessoal e profissional.

Na elaboração do relatório incluem-se quatro partes: uma primeira onde se apresenta o tema de investigação e a respetiva fundamentação teórica; uma segunda onde se contextualiza a PES com a caracterização das escolas de intervenção e do meio envolvente onde se inserem; uma terceira parte onde se descreve o desenvolvimento prático da PES, com a síntese das aulas observadas, as aulas ministradas, o relato das atividades desenvolvidas e finalmente, uma quarta parte, que consiste numa análise crítica e reflexiva sobre todo o processo de desenvolvimento da PES, a partir do diário de campo etnográfico, do diagnóstico inicial, dos projetos dos alunos, das observações feitas pelos professores cooperantes e orientadores, relacionando com o tema de investigação no sentido de refletir sobre os aspetos positivos e negativos, a pertinência do tema, o impacto nos alunos, propostas de inovação e perspetivas de trabalho futuro. Consistirá numa reflexão pessoal a partir dos conhecimentos teóricos adquiridos e o impacto que tiveram na minha identidade e posicionamento docente face à educação artística.

Qualquer estudo conta sempre com limitações e neste caso particular a grande limitação foi o facto de já exercer a profissão docente. Por um lado ser professora de primeiro e segundo ciclos, um nível de ensino bastante diferente, realidade que não consegui anular. Os meus vícios de convivência com crianças de tenra idade emergiram muitas vezes, faltando-me mais conhecimento dos jovens. Por outro lado, o facto de já conhecer o sistema de ensino e estar no ativo, não me proporcionou motivação nem disponibilidade para me envolver na escola e comunidade, aspeto menos positivo do meu desenvolvimento durante a PES.

Em termos metodológicos este estudo não oferece resultados generalistas, pois é um projeto particular aplicado numa amostra reduzida e pretende apenas abrir espaço a algumas reflexões. É um trabalho que nunca estará concluído e cujos resultados serão diferentes em vários contextos.

Sendo um projeto de estágio assumiu-se como uma investigação-ação¹ que obrigou a uma observação participante constante e revelou-se difícil de concretizar uma adequada recolha de dados, pois estive mais preocupada em planear, em conduzir as aulas, em dar atenção aos alunos e quando fui construir o relatório dei-me conta de que faltavam registos de alguns elementos, como algumas intervenções dos alunos que considereei pertinentes ou alguns dados de avaliação do seu trabalho em aula. Apesar dos constrangimentos considero que este tipo de estudo é bastante relevante para o ensino porque fornece exemplos de trabalho usando a compreensão crítica de imagens e os alunos como produtores de imagens, demonstrando que estas metodologias são possíveis de interligar com os currículos e nos podem ajudar a conhecer aspetos sobre os alunos, que de outra forma não conheceríamos. A tarefa de ensinar é sempre um desafio, que se torna mais difícil se não conhecermos e compreendermos quem ensinamos. Esta tipologia de estudo, mesmo que não atinja todos os fins a que se propõe inicialmente, será sempre uma mais valia, pelo contributo que transmite a outros profissionais, mostrando-lhes que existem sempre caminhos alternativos, quando aquele que percorrem apresenta muitos obstáculos.

¹ De uma forma simplista podemos definir Investigação-ação como uma metodologia que permite a ligação entre a investigação e a sua aplicação em termos práticos no processo educativo, obtendo-se respostas que sejam aplicadas na prática diária dos intervenientes e que possam ser transmitidas a outras pessoas interessadas. Segundo Gómez (1997) um professor não pode ser um simples técnico que aplica as estratégias e rotinas aprendidas nos anos da sua formação académica e deve converter-se num investigador na aula, no ambiente natural onde se desenvolve a prática.

PARTE I

1 - A COMPREENSÃO CRÍTICA DAS IMAGENS COMO COMPETÊNCIA DAS ARTES VISUAIS: UMA APROXIMAÇÃO AOS ESTUDOS DA CULTURA VISUAL.

“Se podes olhar vê; se podes ver repara.”

Livro dos Conselhos (em Saramago 1995:9)

Esta frase foi retirada do Livro dos Conselhos e colocada em epígrafe no romance de José Saramago "Ensaio sobre a cegueira" (1995) e pode ser a chave que ajuda a compreender a mensagem que o autor pretende transmitir, em que a visão se divide em olhar, ver e reparar. Olhar terá um carácter elementar e geral de uma determinada imagem ou espaço; ver já obrigará a fixar a atenção em algo específico e a interpretar e por último reparar, que implicará a análise da informação ou mensagem retirada. É sobre este prisma que a leitura de "Ensaio sobre a Cegueira" faz com que olhemos, vejamos e reparemos numa humanidade que sofre um colapso temporário, o qual se manifesta numa estranha cegueira que não tem relação com qualquer tipo de anomalia física. Trata-se de uma ocorrência de teor apocalíptico que se concretiza numa mutação repentina e traz o caos ao quotidiano.

Saramago quase que teve uma premonição da crise atual, pois escreveu este livro antes dela se instalar e utiliza claramente uma metáfora que alude à crise financeira, fazendo analogias com o esgotar dos fundos do Estado, a generalização do desemprego e da exclusão social, que começam num sítio específico, alastrando-se depois a toda a sociedade e ao mundo.

Ao pensar num tema para investigar e refletir durante a PES, não pude deixar de pensar nesta frase e neste livro, um dos meus preferidos. Pois a cegueira do livro é de facto uma metáfora, tal como o ditado popular que diz: *O mais cego não é o que vê, mas o que não quer ver*. Vivemos atualmente um estado de crise financeira, que inevitavelmente provoca crises paralelas de outra ordem, crise na saúde, crise no emprego e crise na educação. É esta a crise que me importa, a da educação, que julgo em grande parte ter a sua origem no currículo cada vez mais desprovido de novas metodologias no âmbito da educação artística.

Vejo atualmente as artes visuais no currículo nacional num estado muito degradado, principalmente ao nível do ensino básico. No século XXI, repleto de informação e de imagem, sem uma formação que nos ajude a interpretar esta nova realidade, estaremos todos como no livro mencionado, numa espécie de cegueira, em que não saberemos lidar com o excesso de informação e, sobretudo de imagens com que somos bombardeados todos os dias.

Segundo Jean Baudrillard (em Harvey 1994:261), vivemos numa sociedade de simulacro, encarando o simulacro como um estado de réplica tão próximo da perfeição que a diferença entre o original e a cópia é quase impossível de ser percebida. Baudrillard sugere que o mundo em que vivemos foi substituído por um mundo-cópia, no qual vivemos cercados por simulacros. Encara a nossa condição atual como uma ordem social na qual os simulacros e os sinais estão, de forma crescente, a constituir o mundo contemporâneo, de tal forma que qualquer distinção entre real e irreal torna-se impossível. Ainda segundo o mesmo autor, através da produção exagerada de imagens, signos e mensagens, originou-se uma sucessão infinita de simulações que se neutralizam umas às outras, o que se relaciona com uma realidade totalmente estetizada, na qual há uma perda de noção de realidade concreta. Neste mundo, as técnicas para produzir ilusões são sofisticadas, através delas os indivíduos mudam de código muito rapidamente, anulando toda e qualquer relação com o passado. Na perspectiva deste autor não estamos preparados para o grau de desenvolvimento a que chegou a tecnologia e ao procurarmos mais informação e comunicação acabamos agravando a nossa relação com a incerteza. A estetização que fascina, manipula desejos e gostos e impulsiona na direção do consumo, apresenta a falsa ideia de que nas práticas consumistas está a resolução dos problemas da vida.

Debord (1997) também contribui para esta perspectiva da proliferação de imagens aliada a uma crise social de cegueira ou falta de literacia em relação aos signos visuais, fala-nos da sociedade do espetáculo, mostrando que o espetáculo está presente em toda a sociedade. “Toda a vida das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era vivido diretamente tornou-se representação” (Debord, 1997: 13). Para este autor a representação e teatralidade apoderaram-se da sociedade e já não se distingue a realidade da ilusão. O autor demonstra que considera que a própria relação entre as pessoas não é autêntica ao definir o espetáculo como “uma representação social entre pessoas, mediada por imagens” (Debord, 1997: 14).

No fundo autores como Debord ou Baudrillard sugerem-nos que vivemos em sociedades falsas, quer de espetáculo ou simulacro, que entendem como meios de dominação que favorecem o capitalismo e têm como consequência o consumo excessivo. Estas teorias vêm, segundo o meu ponto de vista, reforçar a ideia da importância em transmitir conhecimentos e ferramentas aos nossos alunos, que serão a sociedade do futuro, para se defenderem destes meios de dominação, pois um público ignorante é alienado e passivo e frente às investidas do espetáculo só lhe resta consumir as imagens e os produtos que lhe são oferecidos sem questionar.

Esta cegueira poderia ser encarada por autores como Crary (1992) ou Aumont (2004) como uma analogia ao facto de não se separar a sensação visual da sua elaboração e significação pela razão, o que no início do século XIX se alterou com as novas teorias subjetivistas, que encaram as formas de olhar subordinadas à cultura, sociedade, instituições ou poder.

Até ao século XVII “há sempre, sob a representação da natureza, um texto, mais ou menos próximo, mais ou menos explícito, mas que explica sempre o quadro e lhe dá seu verdadeiro valor.” (em Aumont 2004:50) Segundo Aumont, a partir do século XIX o texto que acompanhava a imagem desaparece e esta adquire uma estética autónoma, que se justifica por si mesma. Crary (1992) também remete para a corporificação do olhar, intimamente ligada à possibilidade de desvinculação da imagem da sua função representativa, pois o autor quando a produz está sujeito a subjetividades e a própria imagem se sujeita a subjetividades ao ser analisada por diferentes observadores em diferentes épocas e contextos, o que a transforma em algo inteligível, que ganha significado próprio. “Em certo sentido, o que ocorre é uma nova valoração da experiência visual: ela ganha uma mobilidade e uma maleabilidade sem precedentes, abstraídas de qualquer raiz ou referente.” (Crary 1992:14)²

É importante analisar um pouco a questão do olhar como subordinado à capacidade da visão, que vários autores já vêm desmistificando desde a teoria da percepção até à moderna cultura do olhar, afirmando que não é subordinado à visão, sendo que esta não é uma característica biológica e natural que funciona de forma idêntica em indivíduos saudáveis, como os outros órgãos do corpo. Gil (2011) refere que a potencialidade biológica da visão é condicionada pelo enquadramento sócio-cultural e que a experiência visual se afigura, sobretudo como uma experiência interpretativa já que ver segundo Wittgenstein (em Gil 2011:13) é interpretar e ao olharmos uma imagem “interpretamo-la e vemo-la tal como a interpretamos”.

Crary (em Gil 2011:23) também analisa a questão da visão sob um prisma semelhante, afirmando que a visualidade é multissensorial, que abarca as tecnologias da visão e do olhar, mas extravaza os limites fisiológicos do ver e do que é visto, na sua articulação com outras modalidades sensoriais como o gosto, o tato ou a audição.

Esta questão da visão releva a importância de se utilizarem pedagogias de cultura visual e de compreensão crítica de imagens, uma vez que a visualidade, como refere Mirzoeff (em Gil 2011:23) pode ser encarada “como ato político de crítica democrática e tem como tarefa a

² Tradução livre do original “In a sense, what occurs is a new valuation of visual experience: it is given an unprecedented mobility and exchangeability, abstracted from any founding site or referent.”

apropriação inversa das estratégias imagéticas associadas tradicionalmente ao poder autocrático”. Esta reflexão de Mirzoeff apresenta a visualidade como prática crítica contemporânea e na forma como é concebida pela cultura visual é sempre antagonista relativamente aos discursos de poder. Mitchell (em Gil 2011:23) também atribui uma tarefa crítica à visualidade, referindo que a mesma se constitui “como prática que torna visível a construção visual do social.” Estas teorias da visão vêm fomentar a importância de uma literacia visual ³crítica, que analise a experiência visual em toda a sua complexidade.

A expressão leitura de imagens surgiu na década de 70, na área da comunicação e das artes, com a explosão dos sistemas audiovisuais. Esta tendência teve influências no formalismo sustentado pela teoria da Gestalt e da semiótica. Nesta teoria a imagem incluía-se na percepção e passa a ser entendida como um signo que incorpora diversos códigos que podem ser lidos e compreendidos. Esta abordagem formalista motivou vários autores que trabalharam neste sentido, como Rudolf Arnheim (2005). A proposta de leitura de imagens formalista assenta numa "racionalidade" perceptiva que justificava o uso de uma linguagem visual hegemónica para facilitar a comunicação. Hernandez, outro autor importante nestes estudos, veio introduzir uma nova abordagem. "A presença de uma racionalidade não representa necessariamente uma hegemonia, pois diferentes formas de racionalidade podem conviver no mesmo espaço e tempo, sendo que uma pode estar mais consolidada do que outra." (em Sardelich 2006:206)

A discussão em torno da literacia visual tornou-se substancial nos anos 90 quando a transdisciplinariedade da cultura visual ganhou corpo. Em primeiro lugar surge como oposição a uma insatisfação com a rígida disciplinaridade tradicionalista de disciplinas ligadas às artes visuais, como a história de arte, para se configurar como um novo desafio de reflexão sobre a imagem. Literacia visual vem transferir, analogamente, a capacidade crítica de leitura para os sistemas sógnicos da visualidade. “A literacia visual responde então ao anseio democrático de olhar de modo informado, de discernir o sentido na floresta de signos, e de contribuir tanto para a articulação do visível como dos espaços outros da invisibilidade.” (Gil 2011:28)

Durante a evolução da humanidade foi sendo dada grande importância à leitura e à escrita. Foi-nos ensinado um alfabeto e a conjugação das letras na formação das palavras, mas isso não bastou e tivemos mais tarde que aprender a ler essas palavras e ainda a interpretá-las

³ Literacia, em primeira instância, constitui a capacidade de ler textos, sinónimo de alfabetização. Assim, de forma um pouco redutora, literacia visual será a capacidade de ler imagens, uma alfabetização visual. Segundo Gil (2011:15), o termo literacia visual foi cunhado pelo historiador de arte James Elkins, como tentativa de resolver a necessidade de qualquer estudioso de cultura visual de ler as imagens, respondendo às necessidades dos novos estudos da cultura visual.

quando atingiram um grau de complexidade maior. A alfabetização foi considerada importantíssima na formação de qualquer indivíduo para que possa sobreviver na sociedade atual, de uma forma consciente. O que seria de muitos de nós se não soubessem ler e escrever. Até na língua existe imagem, que segundo Joly (2012), se traduz na metáfora, a figura de retórica que o dicionário atribui como sinónimo de imagem.

Atualmente vivemos rodeados de imagens, sabemos ler e escrever, mas por vezes somos influenciados por um cartaz qualquer que nos impele a comprar ou a fazer algo que afinal até nem corresponde ao que desejamos. Olhamos para as imagens que nos rodeiam e por vezes algo nos chama à atenção, então vemos melhor, observamos, mas falta-nos muitas vezes o passo fundamental de questionar, procurar a realidade oculta e compreender o que representam, os seus significados hegemónicos, que muitas vezes resultam das ideologias próprias do tempo ou do meio social e cultural que as sustentam.

Importa referir que analisar uma imagem não deverá ser uma viagem ao momento da sua realização e de conhecimento do seu autor, o que por vezes nem é possível. Como refere Joly (2012) "(...) interpretar uma obra sobre o pretexto de não termos a certeza de que o que compreendemos corresponde às intenções do autor, melhor seria deixar imediatamente de ler ou de observar toda e qualquer imagem". Ainda segundo a mesma autora, o próprio produtor de imagens não domina toda a significação da mensagem que produz e muito menos o espectador, que não viveu na mesma época, país ou teve as mesmas expectativas. Interpretar e compreender uma imagem não consiste em encontrar uma mensagem pré-existente, mas em compreender que impacto que provoca no momento é que é analisada. É este tipo de análise que faz falta aos nossos estudantes para que reflitam sobre si próprios colocando-se diante de uma imagem do seu lado de recetor subjetivo. Segundo Crary (1990), devemos analisar as imagens com subjetividade, sendo impossível haver uma análise pura e subordinada à razão, como se previa em modelos de visão clássicos.

Sendo necessários limites e pontos de referência numa análise, é necessário que se fomentem estratégias de alfabetização visual, que se explorem mecanismos de leitura, interpretação e compreensão crítica de imagens, para não nos deixarmos contaminar pelas suas falsas realidades. Não existirá melhor sítio do que a escola para fomentar estas competências nos alunos que serão os adultos de amanhã.

A falta de literacia em artes visuais faz com que os estímulos visuais potenciem, cada vez mais, interpretações erradas, tal como acontece nos boatos, onde nos apropriamos de uma informação sem a confirmar. Deixaremos de ler uma imagem para apenas reproduzirmos o

que vemos, facilitando a deturpação da informação. Passaremos a ser indivíduos, cujo raciocínio se baseia muito mais na intuição do que nos factos e, por isso, seremos muito mais facilmente manipuláveis pelos órgãos de comunicação, informação ou poder. Por este motivo a alfabetização visual, a compreensão crítica de imagens e práticas pedagógicas baseadas nos novos Estudos da Cultura Visual é um fator urgente nas escolas, como forma de capacitação de um indivíduo para viver num mundo visual sem corromper a sua identidade e individualidade pessoal. Esta competência está intimamente ligada às disciplinas das artes visuais e à educação visual, por isso é muito importante que estas áreas se mantenham nas escolas e se reformulem os modelos pedagógicos em curso. A formação e atualização dos professores nesta temática são também fundamentais.

Assiste-se hoje a um descontentamento geral na educação, principalmente ao nível das relações interpessoais. A sala de aula é um espaço propício às interações, mas nem sempre elas ocorrem da melhor forma. Atualmente, o professor vê-se confrontado com apatia, alienação, desmotivação, desinteresse ou até indisciplina, por parte dos alunos e nem sempre consegue reagir assertivamente. As interações e a convivência em sala de aula estão hoje bastante dificultadas pela conjuntura atual de crise e vivem-se situações desconfortáveis em ambientes de aula onde falta a harmonia, aceitação, cooperação, respeito, solidariedade, cidadania e espírito crítico. Em tempos mais remotos, os professores tentavam resolver estes problemas pelo autoritarismo, hoje em dia, a cultura escolar já sofreu grandes transformações e a linha tradicional potencia ainda mais os comportamentos disruptivos nos alunos, muito difíceis de combater com soberania.

Urge a necessidade de uma mudança na cultura escolar, que está em choque com a cultura social atual. Esta mudança passa necessariamente pelo professor, que deve libertar-se dos valores tradicionais e refletir sobre o seu trabalho, analisar as causas das problemáticas que encontra em sala de aula e procurar estratégias mais motivadoras, conteúdos mais atualizados e em conexão com a vida dos estudantes. Só com uma atitude reflexiva e de investigador é que poderá desenvolver e melhorar as suas práticas educativas e promover a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, por forma a comprometer os alunos com os projetos de trabalho e a encontrarem sentido na aprendizagem. O professor de artes visuais tem um importante papel nesta mudança, pois trabalha diretamente com a imagem e todo o tipo de visualidades, que caracterizam o mundo atual e tem a possibilidade imediata de fazer a ligação entre a escola e esta realidade, que é a realidade dos alunos, fomentando-lhes o sentido crítico em face deste desenvolvimento emergente da nossa sociedade e facilitando a sua formação integral.

É preciso comprometer a educação com a evolução da sociedade, trazer para o processo de ensino-aprendizagem o mundo que está para lá dos muros da escola. “Não se pode ficar alheio a todo um aparato tecnológico que a sociedade dispõe, como se os muros da escola fossem a invisível divisão de um mundo em constante e rápida transformação e um outro onde tudo ainda está estático e imutável.” (Shenkel 2002:135). Neste sentido, a integração do recurso à imagem e da sua compreensão crítica segundo os estudos da cultura visual detém um papel importante no processo educativo, com relevância nas disciplinas do âmbito artístico, essencialmente pela necessidade de se encontrarem novas metodologias de ensino e novas formas de aprendizagem.

"Podemos nos perguntar sobre o porquê de uma cultura visual? Essa cultura exclui o não-visual e ou aqueles privados desse sentido? A proposta da cultura visual é a mesma da leitura de imagens? Podemos utilizar as duas expressões como sinónimos? Que professor/a pode desenvolver essas atividades em contexto escolar? A cultura visual não será mais uma, entre tantas outras expressões, para confundir as/os professoras/es?" (em Sardelich 2006:204)

Não existe uma única definição sobre a leitura de imagens ou cultura visual, mas sim um conjunto de abordagens e estudos, quanto a mim, todos válidos que se interligam e fundamentam uns aos outros. Neste sentido os professores devem estar atentos ao que se passa no mundo, já não fazendo sentido o educador propôr-se simplesmente a ensinar, mas sim a ampliar os conhecimentos dos alunos, partindo do que já conhecem e estabelecendo conexões. Sardelich (2006) refere que estas abordagens requerem uma mudança na forma tradicional de se organizarem as práticas educativas e a exploração de outros caminhos que forneçam aos alunos sentido crítico.

Foi Hernández (em Sardelich 2006:214), que adicionou a expressão compreensão crítica na sua abordagem à cultura visual, considerando que possui uma ampla oferta de referentes e conduz o campo de estudo para os seus significados culturais, vinculando-se à noção de mediação de representações, valores e identidades. Um dos motivos que fundamenta a importância destas propostas é a de que na sociedade atual quase tudo o que conhecemos nos chega pela tecnologia da informação e comunicação, que constrói imagens do mundo. Somos nómadas nas nossas casas e absorvemos um número infindável de imagens sem as questionarmos e somos influenciados pelas suas conotações sociais, políticas ou religiosas. Criamos representações e é a partir delas que atribuímos significados. Ou seja, em parte damos significado aos objetos, pessoas e eventos através da estrutura de interpretação que trazemos. E, em parte, damos significado às imagens através da forma como as utilizamos, ou as

integramos nas nossas práticas do cotidiano. Segundo Hall (1997) a influência que as imagens têm em nós está relacionada com o conceito de representação⁴, pois os significados culturais não estão na nossa cabeça, são extrínsecos, têm efeitos reais e regulam práticas sociais. O reconhecimento do significado faz parte do senso de nossa própria identidade, através da sensação de pertencimento. Muito além de existirem em si mesmas, as imagens só adquirem significado mediante uma representação mental que lhes atribui um determinado sentido sociocultural. Esse é um processo, portanto, não somente no plano do pensamento, mas como reitera Hall (1997), atua sobre a regulação das relações e sobre a própria prática social.

Deixamos que nos digam o que vestir, comer, aparentar ou pensar. Sardelich (2006) fala-nos de uma sociedade contemporânea marcada pelas imagens e da necessidade de uma alfabetização visual, que pode ter várias designações como leitura de imagens ou compreensão crítica da cultura visual. Estes novos conceitos e propostas deviam integrar os currículos escolares, mas as frequentes mudanças do conceito dificultam o seu entendimento e conseqüentemente a sua integração nas práticas educativas por parte dos professores. Tal como ressalva Hall (1997) ao afirmar que não há respostas únicas e exatas para o significado de uma imagem, mas sim interpretações plausíveis, ainda que não isentas à transformação. Pois, para Hall o significado não é direto nem transparente e não permanece intacto na passagem pela representação. Ele está sempre em transformação para ressoar em novas situações.

Joel Stein (2013) no seu artigo “The Me Me Me Generation”, publicado na revista Time, remete-nos para a nova realidade dos jovens à qual não podemos passar indiferentes, a geração do eu, das redes sociais, das pessoas imersas nos seus smartphones, os chamados *Millennials*, vistos como narcisistas, preguiçosos, alienados ou ansiosos. Este artigo de revista cruza as pesquisas de diversos especialistas, nomeadamente psicólogos, que falam desta geração como pessoas bastante informadas, mas inativas, que não criam pensamento reflexivo ou crítico. É aqui que a escola deve intervir, encorajando e estimulando os jovens a questionar as realidades à sua volta, transformando a informação que têm em conhecimento útil, tornando-os produtores de imagens conscientes. Porque, tal como refere Gombrich (em Joly 2012:68), a imagem não é uma reprodução da realidade “mas sim o resultado de um longo processo, no decurso do qual foram sucessivamente utilizadas representações esquemáticas e

⁴ Hall (1997) caracteriza a noção de representação como a produção de significados e conceitos na nossa mente através da linguagem, independentemente da existência real ou da observação empírica. Segundo o autor, existem dois tipos de processos na representação: um ligado a sistemas de correlação entre as representações mentais que possuímos e outro relacionado com a linguagem que possibilita a existência de um mapa conceitual partilhado, através do qual podemos representar ou intercambiar significados ou conceitos.

correções.” Quem já fabricou uma imagem sabe-o bem, mesmo quando o que está em causa é tirar a mais vulgar das fotografias. Segundo Joly (2012:68) “fazer uma imagem é antes de mais olhar, escolher, aprender”.

Há exemplos de professores que têm experiências com alunos produtores de imagens, como Alfred Porres ou Kerry Freedman, e que são bons exemplos da sua relevância. Porres (2013) sugere que a relação educativa deve ser baseada na conversa em torno da cultura visual dos estudantes porque desta forma podemos conhecê-los melhor a comprometerem-se com um projeto. Para este autor também é importante não se cair no erro de apresentar unicamente imagens aos estudantes, considerando-os passivos, devemos tornar os alunos produtores em vez de espectadores. Se reduzirmos o território da cultura visual às manifestações culturais das Belas Artes ou dos meios de comunicação em massa, estaremos apenas a camuflar o currículo tradicional e para este autor, aprender não deve ser o acompanhamento exclusivo de um currículo, mas uma oportunidade de construir experiências de subjetividade, considerando as diferenças de cada um e abrindo espaço a que todos possam participar no processo.

Ainda segundo Porres, o autor defende que aprender com a auto-produção de imagens já não depende apenas da motivação dos alunos, mas da vinculação que os jovens constroem com o que estão aprendendo. Motivar tem algo de enganador e enquanto professores não devemos tentar motivar, fazer de conta que este ou aquele projeto é interessante, mas comprometê-los com o trabalho e torná-los parte do trabalho para que o ato de levar a cultura visual dos estudantes para a sala de aula não seja encarada como uma intromissão à sua vida pessoal.

Hernández (2013) sugere que os estudos da cultura visual, no campo da educação das artes visuais, devem contribuir de forma crítica para se criarem atitudes abertas e questionadoras que permitam aprendizagens continuadas. Para este autor, cultura visual deve ser encarada como uma "Metodologia Viva", um campo de estudos em constante transformação, acompanhando o poder político, novos conceitos ou paradigmas. Não pode ser uma disciplina estanque, mas uma atitude intelectual dinâmica, devendo o currículo apostar na construção de uma nova narrativa que se traduza na escola como um espaço onde se aprenda com sentido.

Porres também defende a adoção de uma metodologia viva, sendo que a cultura visual dos jovens está sempre em mutação. Sobre esta constante mudança, o autor fala da forma como os estudantes se têm vindo a relacionar com as imagens, sendo que há uns anos atrás os jovens tinham menos acesso à imagem e contactavam com ela de forma material (imagem impressa). Mais tarde com a imagem virtual passou a ser mais fácil a produção e o acesso às

imagens através da proliferação de câmaras e telemóveis. Atualmente assiste-se a uma possessão, armazenagem, circulação e distribuição através das redes sociais. Ainda segundo o mesmo autor, os estudos da cultura visual, enquanto metodologia viva, devem acompanhar a mudança dos jovens e a sua forma de se relacionarem com as imagens, descobrindo coisas sobre eles que não poderíamos saber de outra forma. Porres, fala ainda da importância do ver e ser visto num contexto social e contemporâneo, onde a experiência quotidiana dos jovens passa pelas redes sociais, onde todos vêem e são vistos. É importante perceber o modo como os jovens vêem e são vistos e a cultura visual permite-nos adotar uma posição imparcial em sala de aula, sem opinar sobre a cultura visual dos jovens, mas proporcionando-lhes sentido crítico e ferramentas que lhes permitam explorar e analisar outras possibilidades.

Banks (em Hernández 2013:79) considera que a utilização das imagens na pesquisa em ciências sociais e humanas é um campo de estudos que tem cada vez mais reconhecimento devido a dois fatores, a onnipresença das imagens nas nossas sociedades e a suspeita de que as imagens podem desvendar aquilo que não é possível por outros meios. Assim abre-se um percurso de contribuições no campo dos métodos visuais, que podem ajudar a pesquisa em e sobre cultura visual em educação. Hernández considera os métodos visuais de investigação importantes, mas alerta para a advertência de Emmison e Smith (em Hernández 2013:81), de que o estudo do visual não é somente o estudo da imagem (das existentes ou das que se realizam na pesquisa), mas sim o estudo do que vemos e observamos.

Os novos métodos de investigação na educação baseada em imagens podem ser utilizados nas pedagogias da cultura visual, incorporando problemáticas que estiveram fora da área de interesse da educação escolar. Esta incorporação é importante porque pode ajudar a criar sentido crítico nos alunos. O papel do educador deve ir além do transmissor de conhecimentos e procurar novas narrativas a partir da pesquisa com e sobre imagens, construindo "projetos apaixonantes para que todos (com suas diferenças e posições diversas) encontrem o seu lugar para aprender com sentido e construir experiências de saber que lhes permitam não somente interpretar o mundo, mas também atuar nele." (Hernández 2013:92)

Urge também a necessidade de uma mudança nas fontes de investigação, tendo sido os livros incontornáveis durante décadas, atualmente assiste-se à procura de outras narrativas que segundo Eisner (em Charréu 2013:101) podem tomar várias formas, que não pertençam exclusivamente ao discurso verbal. Estamos, portanto, num período desafiante de transição. Charréu destaca ainda algumas metodologias de investigação baseadas na prática e na arte: a Investigação Educacional Baseada nas Artes (IEBA), uma forma de pesquisa destinada a

aumentar a nossa compreensão de determinadas atividades humanas por intermédio de meios e processos artísticos; a Investigação Baseada em Artes (IBA), que tem os mesmos princípios da IEBA, mas não procura exercer qualquer influência sobre a educação e a Investigação Baseada na Prática (IBP), que também se aproxima da IEBA, mas onde se utilizam as artes de forma instrumental para examinar e estudar práticas e acontecimentos educativos. Outra diferença entre estas duas metodologias reside no facto da IEBA destacar a representação dos dados enquanto a IBP se foca na compreensão do processo e produtos de pesquisa. Por fim, o autor fala-nos da *a/r/tography*, uma metodologia que ganha crescente interesse na atualidade, em particular pelos investigadores do campo artístico. Basicamente é uma forma de pesquisa situada no interior da IBP que inclui as práticas do artista, do educador e do investigador. Surgiu a partir de uma metodologia das chamadas Ciências Humanas, mas acrescenta qualitativamente o trabalho artístico, normalmente pouco valorizado no seio académico. Esta é a grande novidade desta metodologia, a consideração do trabalho dos artistas de uma forma idêntica à dos pesquisadores tradicionais.

Rita Irwin (em Charréu 2013:107) refere que a *a/r/tography* se relaciona com o conceito de investigação-ação, fazendo-o evoluir para uma espécie de prática vivencial, em que as pesquisas não são só adicionadas à vida do investigador, antes "são" a vida do investigador. É neste sentido que a mesma autora considera confluir o trabalho dos artistas e dos educadores, cujas práticas são os lugares para a pesquisa que deixa de ser concebida dentro dos parâmetros limitados da investigação científica tradicional e passa a constituir uma forma alternativa de conhecer dimensões subjetivas da realidade, observadas pelo lado intrínseco do ser humano, que é aquele em que a realidade adquire sentido.

No entanto, Charréu alerta que a *a/r/tography* é um excelente exemplo de transdisciplinidade que carece de demonstrações concretas e é importante dizer que muitos *a/r/tographers* não cortam com os processos de investigação tradicionais, utilizando materiais das Ciências Sociais.

Neste contexto de investigação, Cunha dá grande destaque à paixão como elemento propulsor de investigação, afirmando que as escolhas temáticas e de objetos de pesquisa acontecem quando temos um vínculo afetivo com elas. Rosa (em Cunha 2013:205) adverte que se deve usar a metodologia para disciplinar uma paixão e não para amortizá-la. Cunha subscreve dizendo que uma investigação necessita de problematizações, intrigas, questionamentos, oscilações e dúvidas para com o conhecimento, pois falta sempre algo a dizer.

Para testar esta relação de afetividade entre o pesquisador e o tema objeto de pesquisa, a autora apresenta alguns projetos que desenvolveu na disciplina de Metodologia de Pesquisa em Arte, que se traduzem em projetos auto-reflexivos, em que o referente são objetos pessoais e que foi verificando ao longo da sua experiência, que quando as suas orientandas estabeleciam um vínculo vigoroso com o tema de pesquisa se abriam possibilidades investigativas promissoras e de carácter inovador. Mas a autora alerta também para a importância da narrativa. A forma de narrar também é muito relevante para determinar a essência de uma pesquisa, independentemente do tema e dos processos metodológicos serem muito interessantes ou não. Se a forma de relatar não revelar a paixão que o investigador depositou, o trabalho perde todo o interesse. Cunha também faz referência à *a/r/tografia* como um processo metodológico inovador, uma vez que alguns investigadores, que o tomam por referência, interligam o discurso dos textos escritos com os textos visuais. A imagem deixa de ser explicativa e passa a ter um papel enunciativo próprio. Produzir este tipo de investigação é um trabalho árduo e experimental "para o qual não existe nenhum mapa prévio e no qual eles são/nós somos forçados a deixar para trás as pesquisas habituais sem nunca ter certeza sobre o lugar onde irão aportar", refere Corazza (em Cunha 2013:211).

Ainda sobre a questão das imagens Cunha refere que estas deviam ser entendidas como narrativas visuais, às quais deveríamos dedicar mais tempo. Para muitos pesquisadores a imagem tem apenas a função de ilustrar.

Em suma, penso que este tema da cultura visual e da compreensão crítica das imagens é importante pelo fator mudança na educação artística como um processo incremental. Nos currículos das artes visuais e da educação visual existe um desfasamento entre necessidades internas e necessidades externas, entre teoria e prática e entre o contexto cultural contemporâneo e a experiência escolar. Considero que os novos estudos da cultura visual, aliados a uma compreensão crítica de imagens e visualidades na educação artística propõe, em parte, colmatar essas distâncias contribuindo para a autonomia e reinterpretação das disciplinas artísticas. Foi neste sentido que desenvolvi o meu projeto, não me fundamentando somente em métodos de pesquisa virados exclusivamente para as artes clássicas, direcionando a minha investigação para os novos estudos da cultura visual, aplicando-os na prática e forçando o currículo oficial a dialogar com estas metodologias, através da criação de materiais próprios que proporcionaram um ambiente favorável à análise crítica e reflexão.

Encontrei barreiras a esta metodologia, principalmente ao nível estrutural, como o programa oficial das disciplinas que não contempla conteúdos que sugiram a aplicação direta destes

estudos, sendo necessário explorar atividades que os explorem transversalmente. A carga horária dividida por horas e disciplinas também não facilita a interdisciplinaridade e provoca quebras nos ritmos de trabalho e na reflexão crítica. Os métodos de avaliação muito rígidos, quantitativos, muito virados para uma prova nacional que privilegia os conteúdos programáticos numa abordagem clássica, cria inseguranças nos alunos e não promove a implementação destas novas metodologias, cuja avaliação só pode ter um caráter formativo e qualitativo.

Encerro esta fundamentação teórica com o dilema de considerar que a educação artística atual se situa entre dois extremos, o da transdisciplinaridade proposta pelo ensino da cultura visual e o da disciplinaridade mantida pelos métodos tradicionais. Com esta comparação sublinho o meu desafio em romper com esta barreira e integrar novas metodologias de compreensão crítica de imagens enquanto dimensão essencial para o futuro da educação artística.

PARTE II

2 - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A PES desenvolveu-se em dois estabelecimentos públicos de educação e ensino, a Escola Secundária Gabriel Pereira (ESGP), em Évora e a Escola do Ensino Básico Cunha Rivara (EEBCR), em Arraiolos.

De referir que os dois estabelecimentos são bastante díspares, ambos sofreram renovações arquitetónicas, mas enquanto a ESGP possui instalações adaptadas às necessidades pedagógicas, a EEBCR é um edifício que se destaca pelo seu aparato arquitetónico, que destoa da paisagem alentejana de Arraiolos, como se pode ver na imagem abaixo. A sua estética é quase comparável a um museu de arte moderna, mas acarreta problemas operacionais de várias ordens, como infiltrações no inverno que deixam entrar água da chuva no interior do edifício ou enormes janelas nas salas de aula sem estores que permitam escurecer o espaço, o que dificulta o recurso a projeções audiovisuais. A ESGP também tem um espaço atrativo, flexível, multifuncional, seguro e acessível e não levanta os problemas que o colossal edifício de Arraiolos apresenta.



1 Edifício da EEBCR (à esquerda) e o edifício da ESGP (à direita).

Fotografias disponíveis em <http://www.geografia-ensino.com/2014/05/imagem-orientada-sul-i.html> e <http://aaaeice.blogspot.pt/2011/03/escola-secundaria-de-gabriel-pereira.html>

2.1 - CARACTERIZAÇÃO DO MEIO ENVOLVENTE ÀS ESCOLAS DE INTERVENÇÃO

A ESGP integra o Agrupamento de Escolas nº2 de Évora, sendo a sua sede. Situa-se na cidade de Évora, que é considerada o maior centro urbano da região alentejana com cerca de 50 000 habitantes. Contrariamente ao que se verifica atualmente no Alentejo, Évora tem conseguido uma dinâmica social e económica de grande importância, mantendo-se nos valores médios de crescimento de outras cidades portuguesas. Para isso contribuem as políticas e ações que o poder local tem desenvolvido ao longo dos anos para a valorização do património, da cultura, da vida universitária e para o desenvolvimento dos serviços e qualidade urbana e ambiental. A localização da cidade e o património histórico, declarado pela UNESCO em 1983, como Património Mundial, contribuem de um modo significativo para esta visão e identidade.

A universidade, uma das mais antigas do país, tem procurado uma abertura e integração às especificidades desta região e do país e constituiu-se como um pólo de formação e investigação privilegiado e reconhecido.

Em termos de património arquitetónico, a cidade conta com uma oferta de edifícios e museus significativa que fomentam a etnografia e o artesanato local da região, entre eles, podem destacar-se, o Museu de Évora, os Museus de Arte Sacra, o Museu de Artes Decorativas, o Museu das Carruagens e Museu do Brinquedo, que têm nos seus espólios importantes coleções de manifestações artísticas desde o século XV.

Ao nível da arte moderna ou contemporânea a cidade apresenta um défice, em que os eventos e exposições que surgem têm sido dinamizados ou divulgados por associações culturais ou pela universidade. A Fundação Eugénio de Almeida, uma das mais importantes instituições da cidade, contribui também neste contexto, procurando organizar exposições e promover concursos e atividades a nível nacional, contando com um plano de ação que se desenvolve em vários domínios, cultural, educativo, social e espiritual.

A ESGP, a primeira instituição onde estagiei, situa-se na União das Freguesias de Bacelo e da Senhora da Saúde, apresentando-se atualmente como uma zona de grande vitalidade e dinamismo, em grande parte, devido à quantidade de serviços que presta à população, assim como as ações das associações recreativas. Uma das suas características é a coexistência de uma componente rural e de uma componente urbana. Tradicionalmente foi uma freguesia essencialmente rural, associada à agricultura e pecuária, que hoje se manifesta apenas a nível territorial e geográfico. O crescimento da população residente e surgimento de novas

urbanizações, simultaneamente ao declínio agrícola, contribuíram para inserir a freguesia na malha urbana e diluir as diferenças tradicionais entre a componente rural e urbana.

A freguesia apresenta alguns monumentos e edifícios de interesse patrimonial, como o Chafariz d'El Rei, a Ermida de Santa Bárbara do Degebe, o Cruzeiro de Degebe e as Quintas do Sande e do Brigadeiro.

A EEBCR, segunda escola de intervenção, integra o Agrupamento de Escolas de Arraiolos, constituindo a sua sede. Situa-se em Arraiolos, uma vila alentejana situada no distrito de Évora, com uma população de aproximadamente 7.400 habitantes. É sede de Concelho e agrega cinco freguesias: Arraiolos, Igreja e Vimieiro, União das Freguesias de S. Gregório e Santa Justa e União das Freguesias de S. Pedro da Gafanhoeira e Sabugueiro.

A vila de Arraiolos é conhecida pela comercialização e confeção de tapetes segundo uma técnica de bordado e design que remonta ao séc. XVII, contudo o município concentra os recursos económicos no setor primário, com incidência na agricultura, e setor terciário, com incidência em serviços públicos.

O concelho é dinamizado por diversas associações e coletividades de natureza desportiva e lúdica, integrando diversas infraestruturas de natureza cultural, destacando-se o Cine-Teatro Municipal, Pavilhão Multiusos, Biblioteca Municipal com sala polivalente e o Centro Interpretativo do Tapete de Arraiolos.

Arraiolos apresenta vestígios de ocupação humana que remontam ao IV milénio a. C. e em 1290 recebeu de D. Dinis o primeiro foral, tendo sido mandado edificar o Castelo em 1305 e celebrado o contrato da sua feitura com João Anes e Martim Fernandes. De salientar que Arraiolos foi também, a partir de 1387, condado de D. Nuno Álvares Pereira, que aí permaneceu longos períodos da sua vida. Em 1835, o concelho foi integrado no distrito de Évora.

A Freguesia de Arraiolos, a par da riqueza da sua paisagem, é detentora de um vasto património edificado. Destacam-se diversos monumentos nacionais e outros imóveis, como o Castelo, a Fonte da Pedra / Fonte dos Almocreves, o Templo Romano - Santana do Campo, o Convento de Lóios / Convento de Nossa Senhora da Assunção, a Igreja Matriz, a Igreja da Misericórdia, a Casa da Mala-Posta/Casa do Capitão-Mor e o Pelourinho de Arraiolos.

A concretização de vários Projectos Municipais trouxe à população, sobretudo aos Jovens, novas e melhores condições nas áreas da cultura e do desporto, nomeadamente, com o Cine-

Teatro, o Complexo Turístico da Manizola, o Pavilhão Gimnodesportivo e a nova Biblioteca Municipal com espaço internet.

Ao nível da Arte Moderna ou Contemporânea a vila está muito centrada no artesanato, principalmente no tapete e muitos dos eventos ou exposições que surgem têm sido dinamizados e divulgados por associações culturais ou pelo Centro Interpretativo do Tapete de Arraiolos. No entanto, é de salientar a existência de um festival de artes, intitulado “Arraiolos’Arte”, que é uma iniciativa da Associação Dupla Personalidade, de Arraiolos, e tem como objetivo promover o contacto com as mais variadas artes, a partir de espetáculos, exposições, workshops, teatro, pintura, música, dança, entre outras formas de arte. Esta associação sem fins lucrativos dá um grande contributo à cultura artística do concelho, dinamizando a Arte, mas também promovendo ações culturais, desportivas, sociais e de solidariedade.

2.1.1 - Caracterização das instituições



2 Entrada da ESGP

A ESGP foi fundada a 17 de Setembro de 1914 sob o nome de Escola de Desenho Industrial da Casa Pia de Évora, funcionando no antigo edifício da Casa Pia (Colégio do Espírito Santo) que pertence atualmente à Universidade de Évora. Em 1919, ainda no mesmo edifício, tomou o nome de Gabriel Pereira, em honra ao ilustre eborense Gabriel Victor do Monte Pereira (1847 – 1915). O patrono da escola distinguiu-se como estudioso e profundo conhecedor da História

e Arqueologia de Portugal, mas também na tradução de vastíssimas obras e autores como Estrabão e Plínio. Foi ainda Inspector-Mor das Bibliotecas e Arquivos Nacionais.

Em 1948 o nome da escola passou a Escola Industrial e Comercial de Évora e a partir do ano lectivo de 1951-52, passa a funcionar no Convento de Santa Clara. No ano letivo de 1970-71 instala-se num novo edifício, construído pela Direcção Geral das Construções Escolares, onde ainda hoje se localiza.

É em 1979 através da portaria n.º 608 de 22 de Novembro, que o seu nome é alterado para Escola Secundária Gabriel Pereira, a sua designação atual. Em 2008, integrou a 1.ª fase do Programa de Modernização das Escolas Secundárias, permitindo a adaptação e criação de novos espaços físicos.

Atualmente integra o Agrupamento nº 2 de Évora, funcionando a sede nas suas instituições e respeita o novo modelo de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos, definido pelo Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com redação conferida pelo Decreto-Lei nº 137/2012, de 02 de julho, que fornece as bases aos documentos orientadores da escola, Projecto Educativo (PE), Regulamento Interno (RI) e Plano Anual de Actividades (PAA).

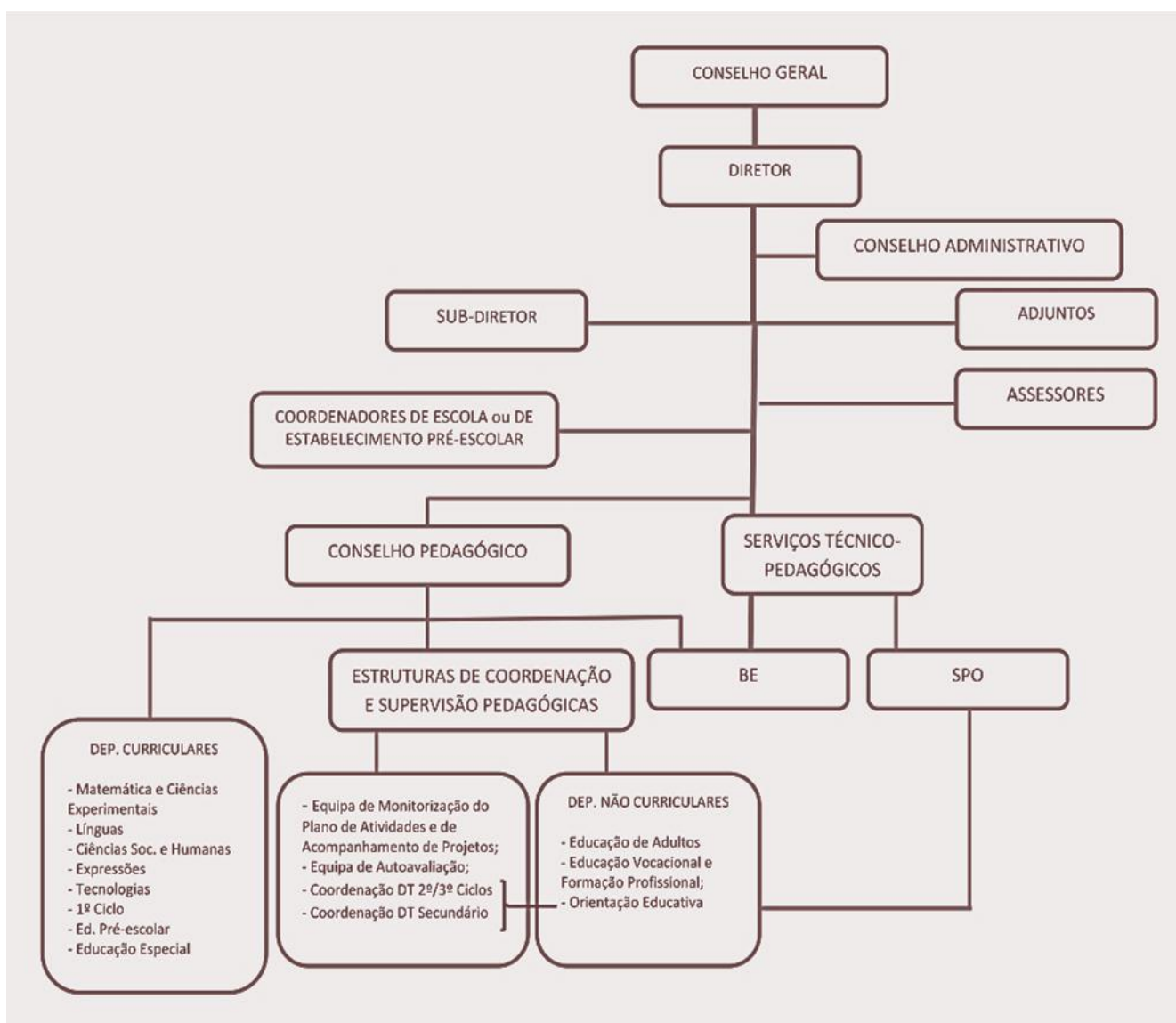
O agrupamento é constituído por dez estabelecimentos públicos de educação e de ensino, uma escola secundária, sete escolas básicas e dois jardins de infância.

Apresenta uma oferta formativa curricular, constituída pela Educação Pré-escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário. Apresenta ainda uma oferta formativa não curricular, de complemento ao currículo regular e é assegurada, fundamentalmente, por projetos de natureza desportiva socio-cultural e científico-pedagógica, destinados a ampliar e reforçar o processo formativo do agrupamento. A oferta educativa curricular é definida, anualmente, em sede de rede escolar e divulgada pelo agrupamento, após a definição de uma proposta fundamentada num parecer do Conselho Pedagógico e apresentada pelo diretor aos serviços competentes do Ministério da Educação e Ciência.

De referir que o agrupamento dispõe de quatro bibliotecas a funcionar nas instalações de quatro escolas, incluindo a Escola Secundária Gabriel Pereira, que constituem importantes centros de recursos educativos e constituem equipamentos pedagógicos e culturais ao serviço da comunidade educativa, que apoiam o desenvolvimento curricular. Cada biblioteca dispõe de um regimento próprio no qual são definidas as regras de organização e funcionamento, sendo a sua organização e gestão da competência de uma equipa de professores bibliotecários recrutados de acordo com os normativos em vigor.

A administração e gestão do Agrupamento de Escolas nº2 de Évora são asseguradas pelos órgãos próprios de direção, administração e gestão, nomeadamente, Conselho Geral, Diretor, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo.

A coordenação ou representação de cada estabelecimento ou escola do agrupamento é assegurada por um coordenador, à exceção da escola sede, como é o caso da ESGP, que é coordenada diretamente pelo diretor.



3 Organograma da estrutura e organização pedagógica e administrativa do agrupamento.

O agrupamento reúne os seguintes departamentos curriculares: educação pré-escolar, primeiro ciclo, matemática e ciências experimentais, línguas, ciências sociais e humanas, expressões, tecnologias e educação especial, discriminando-se os subdepartamentos na tabela que a seguir se apresenta, à exceção dos departamentos da educação pré-escolar, do 1º ciclo, da educação especial e de tecnologias, nos quais não existem subdepartamentos.

Departamentos	Subdepartamentos	Disciplinas
Matemática e Ciências Experimentais	Matemática e Ciências naturais	Matemática e Ciências naturais
	Matemática	Matemática
Línguas	Física e Química	Física e Química
	Biologia e Geologia	Biologia e Geologia
Línguas	Português	História e Geografia de Portugal e Português
	Línguas Estrangeiras	Português e Francês
		Português e Inglês
		Português
		Literatura Portuguesa
		Latim
		Inglês
		Inglês/Alemão
		Francês
		Espanhol
		Alemão
Ciências Sociais e Humanas	História	História e Geografia de Portugal
	Geografia	Geografia
Expressões	Filosofia	Filosofia
	Economia e Contabilidade	Educação Moral e Religiosa
		Economia e Contabilidade
	Artes	Educação Visual e Tecnológica
		Artes Visuais
		Educação Musical
	Educação Física	Educação Física

4 Subdepartamentos e disciplinas respetivas.

Os departamentos curriculares asseguram a articulação e a gestão curriculares e são compostos por todos os docentes dos vários grupos de recrutamento e áreas disciplinares previstos na lei, contando com um coordenador, que deve ser um docente de carreira, detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional. Os departamentos curriculares reúnem,

ordinariamente, uma vez por período e, extraordinariamente, sempre que o coordenador ou o diretor o requeiram, funcionando regularmente em plenário, por subdepartamentos, de acordo com o respetivo regimento. Compete aos departamentos curriculares elaborar e aprovar os respetivos regimentos, assegurar a coordenação de procedimentos e formas de atuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens, identificar necessidades de formação dos docentes, planificar e adequar à realidade da escola a aplicação dos planos de estudo estabelecidos a nível nacional e apresentar propostas de projetos/atividades tendo em vista a concretização do PE e do PAA.

As competências dos subdepartamentos incidem mais na elaboração e aprovação das propostas dos critérios específicos de avaliação das diferentes disciplinas e na planificação das actividades letivas.

O agrupamento conta com um departamento de orientação educativa, uma estrutura que visa a articulação dos diferentes tipos de respostas e ofertas, curriculares ou não curriculares, que tenham como objeto a promoção de um ambiente educativo inclusivo e facilitador dos ensinamentos e das aprendizagens formais ou informais. Compete a este departamento promover as atividades e as medidas julgadas convenientes aos seus objetivos, despistar e encaminhar as situações que possam potenciar uma deficiente inclusão dos alunos na comunidade educativa, promover as medidas que visem uma gestão adequada dos recursos humanos ou materiais disponíveis e articular as parcerias com entidades ou pessoas exteriores ao agrupamento julgadas úteis à prossecução do objeto do departamento.

Existe também um departamento de Educação e Formação Vocacional e Profissional, responsável pelos cursos profissionais e vocacionais, assim como o departamento de Educação de Adultos, que assegura os cursos de Educação e Formação de Adultos e Ensino Recorrente.

O Agrupamento conta ainda com a Equipa de Monitorização do Plano de Atividades e de Acompanhamento de Projetos, que desenvolve as ações necessárias para implementação e avaliação do PAA e assegura a dinamização, coordenação e avaliação dos diferentes projetos, bem como a Equipa de Autoavaliação, que desenvolve as ações e os meios necessários para dinamizar e coordenar o processo de avaliação interna do agrupamento.

De referir que esta escola tem um grande prestígio que sempre pugnou pela integração e pela elevada qualidade do ensino ali ministrado, tendo uma longa tradição na formação e qualificação técnica que continua a manter, mesmo após a reforma do ensino em 1976, continuando a oferecer cursos das Áreas Técnicas, mais tarde cursos Técnico-Profissionais e

Profissionais, Cursos Tecnológicos e, atualmente, os cursos Profissionais. A Escola Secundária Gabriel Pereira destaca-se também pela oferta ao nível da Educação de Adultos e do ensino das Artes Visuais, tradição esta também já longa no seu historial. Esta instituição apresenta fatores potenciadores de um ambiente educativo de elevada qualidade. Para isso muito contribui o seu potencial ao nível dos recursos humanos, onde a heterogeneidade de formação e de vivências inerentes ao caráter pluricurricular da escola, constitui um aspeto diferenciador a preservar.

No que concerne à EEBCR constitui a sede do Agrupamento de Escolas de Arraiolos criado em 14 de maio de 2004. O edifício encontra-se em funcionamento desde o ano de 1979, no mesmo local, no entanto, foi construído um edifício novo entre os anos 2010 e 2012, sob a responsabilidade da empresa Parque Escolar.

O Agrupamento respeita o novo modelo de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos, definido pelo Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, com redação conferida pelo Decreto-Lei nº 137/2012, de 02 de julho, que fornece as bases aos documentos orientadores da escola, PE, RI e PAA.



5 Vista da EEBCR – Sede do Agrupamento de Arraiolos

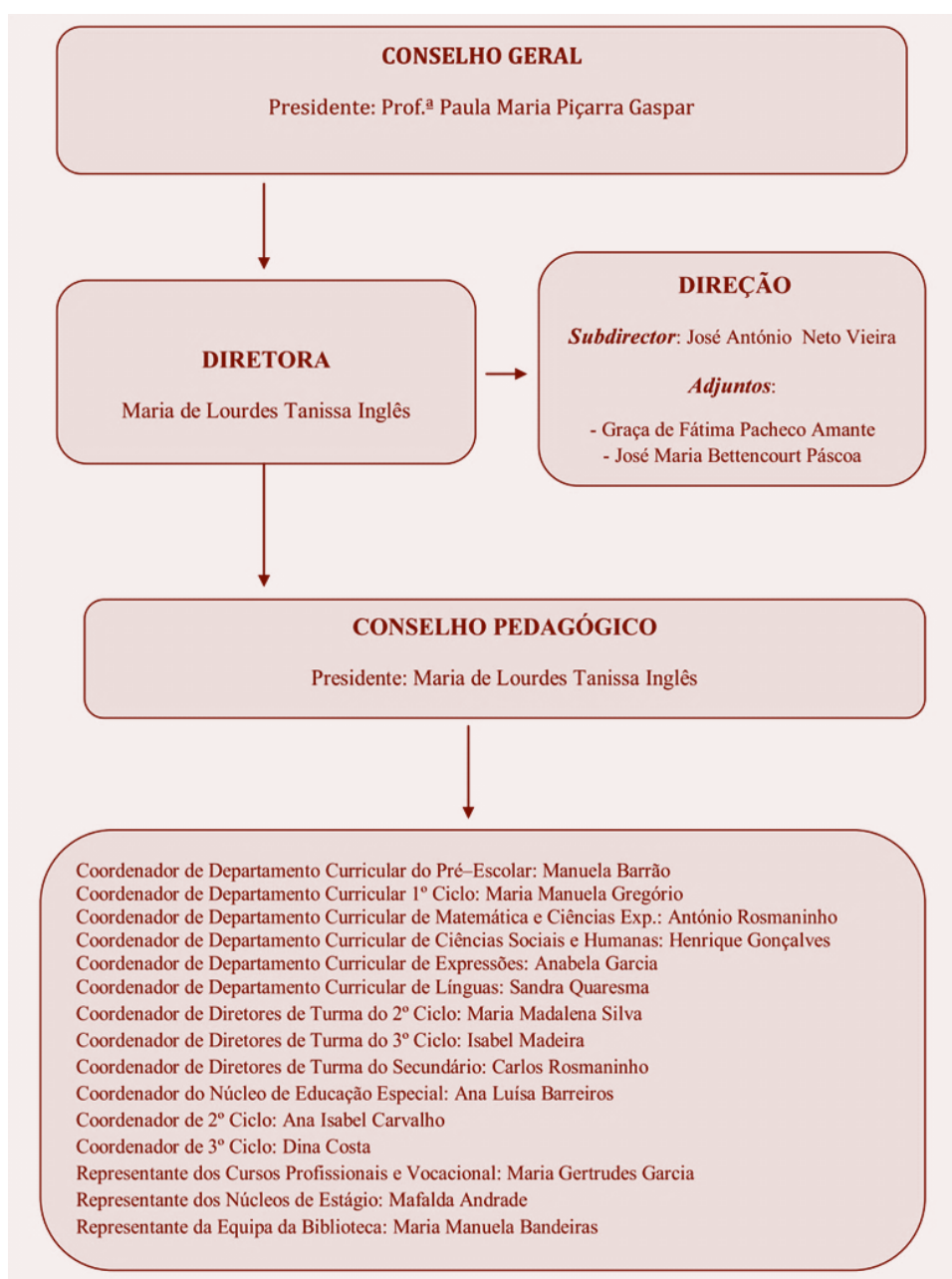
Imagem disponível em <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1287073&page=14>

O agrupamento é constituído por dez estabelecimentos públicos de educação e de ensino, uma escola básica de 2º e 3º ciclos do ensino básico com ensino secundário, cinco escolas básicas de 1º ciclo, uma escola básica de 1º ciclo e jardim de infância e três jardins de infância.

Apresenta uma oferta formativa curricular, constituída pela Educação Pré-escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário. Apresenta ainda uma oferta formativa não curricular, de complemento ao currículo regular e é assegurada, fundamentalmente, por projetos de

natureza desportiva sociocultural e científico-pedagógica, destinados a ampliar e reforçar o processo formativo do agrupamento. A oferta educativa curricular é definida, anualmente, em sede de rede escolar e divulgada pelo agrupamento, após a definição de uma proposta fundamentada num parecer do Conselho Pedagógico e apresentada pelo diretor aos serviços competentes do Ministério da Educação e Ciência.

A administração e gestão do Agrupamento de Escolas de Arraiolos são asseguradas pelos órgãos próprios de direção, administração e gestão, nomeadamente, Conselho Geral, Diretor, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo.



6 Organograma da estrutura e organização pedagógica e administrativa do agrupamento.

O agrupamento reúne os seguintes departamentos curriculares: educação pré-escolar, primeiro ciclo, línguas, ciências humanas e sociais, expressões, matemática e ciências experimentais, discriminando-se as disciplinas na tabela que a seguir se apresenta, à exceção dos departamentos da educação pré-escolar e do 1º ciclo, nos quais não existem grupos disciplinares, mas áreas curriculares não disciplinares.

Departamentos	Disciplinas
Línguas	Português e Francês Português e Inglês Português Inglês/Alemão Espanhol
Ciências Humanas e Sociais	História e Geografia de Portugal Educação Moral e Religiosa História Filosofia Geografia Economia e Contabilidade
Expressões	Educação Visual e Tecnológica Educação Musical Educação Física Educação Tecnológica Artes Visuais Educação Especial Técnicas Especiais
Matemática e Ciências Experimentais	Matemática e Ciências Naturais Matemática Física e Química Biologia e Geologia Informática

7 Departamentos e disciplinas respetivas.

PARTE III

3 - DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

3.1 - CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Antes do desenvolvimento da PES, importa contextualizar as disciplinas em que a mesma se vai basear, assim como algumas metodologias. Neste estágio ambas as disciplinas, desenho A e educação visual, se enquadram no campo da educação artística. A Lei de Bases do Sistema Educativo português inclui a arte como um elemento essencial na consecução dos seus objectivos, integrada nos três ciclos do ensino básico e no secundário. Ao longo da escolaridade, os alunos têm a oportunidade de contactar com a arte através da educação artística, enquanto área curricular, fazendo-se uma abordagem às artes visuais pela expressão plástica, no primeiro ciclo, pela educação visual e educação tecnológica, nos segundo e terceiro ciclos e por um conjunto de disciplinas no secundário, que não importa aqui especificar.

O cerne da questão neste estudo não é tanto onde se faz a abordagem às artes visuais, mas como se faz essa abordagem, muitas vezes a partir de paradigmas clássicos que não facilitam o seu desenvolvimento, tal como afirma Marín (1998) nas suas teorias. Segundo este autor, existem quatro grandes modelos de ensino e aprendizagem das artes visuais:

- Modelo da Oficina do Artista – valoriza a experiência, pretendendo transformar o aluno num bom profissional graças à prática sistemática de manuseio dos materiais, técnicas e instrumentos, mas gera uma separação entre teoria e prática e não abre espaço à reflexão, uma vez que se centra unicamente na experimentação dos materiais.
- Modelo Académico – valoriza o conhecimento, privilegiando a representação figurativa da realidade, pela tradicional imitação da natureza, principalmente através do domínio do desenho natural, da representação em perspetiva do espaço e do estudo das melhores obras de arte do passado, sendo este o seu ponto fraco, o facto de se basear apenas no desenho e na representação realista, não integrando outras formas de expressão e desfavorecendo a criatividade.
- Modelo Bauhaus – valoriza a sensibilidade, encarando as artes visuais como uma linguagem com vocabulário gráfico e sintaxe visual. Considera que a relação entre as qualidades expressivas e cada um dos elementos básicos da linguagem plástica é

fundamental para a formação do artista. No entanto, apenas se baseia na representação a um nível formalista e semiótico, não integrando questões de análise crítica das imagens.

- Modelo do Génio e da Criatividade – valoriza a liberdade de expressão, a inovação e a autoaprendizagem, mantendo esta ideia inata do mito do artista génio onde o importante é só fazer e experimentar, deixando de parte a reflexão e teoria.

A utilização destes modelos persegue objetivos claramente diferentes e sustenta um princípio de aprendizagem diferente, que requer uma instituição educativa própria e característica. Estes modelos foram dominantes e responderam às situações sociais e características da educação em determinadas épocas. Atualmente coexistem pacificamente e aparecem dissimuladamente na maioria das propostas artísticas que encontramos na educação artística. É difícil encontrar uma escola que siga um só modelo e por vezes um professor utiliza todos os modelos, porque têm um carácter geral. Segundo Marín (1998) estes quatro modelos podem ser um instrumento útil de interpretação das situações educativas do ensino e aprendizagem das artes visuais e podem ter um efeito preventivo, pois cada modelo foi construído através de gerações de artistas e professores e são bons métodos para aprender coisas novas, mas poderá ser contraproducente misturá-los, pois têm objetivos diferentes e poderia perder-se a sua eficácia.

Atualmente a utilização destes modelos pode tornar-se redutora, pois a origem dos exercícios que aplicam remonta, muitas vezes, a épocas longínquas, a realidades que já não fazem sentido aos estudantes de hoje. Ainda segundo Marín (1998), se analisarmos os manuais escolares, que são habitualmente usados nas disciplinas artísticas, assistimos a uma repetição sistemática do seu conteúdo, não havendo inovação. E o mesmo vem acontecendo com a aplicação destes modelos, que repetem as atividades propostas, geração após geração. Os modelos Oficina do Artista ou Académico, por exemplo, faziam sentido antes da fotografia, pois era a única forma de captar a realidade para a prosperidade. Hoje não fará sentido exigir aos estudantes que imitem a natureza, existindo inúmeros meios tecnológicos para o fazer.

Todos estes modelos foram marcos importantes e devemos servir-nos deles para reflexão e como base para a inovação e implementação de novos modelos atuais e que respondam às necessidades contemporâneas⁵. Todos estes paradigmas clássicos desfavorecem o sentido crítico, devendo-se apostar mais na compreensão e na análise crítica.

⁵ Os textos de Ricardo Marín Viadel foram adaptados do original escrito em Espanhol.

Assistimos hoje a uma dicotomia na educação, parecendo haver uma tendência para erradicar as artes do currículo, quando há bem poucos anos atrás, em 2001, foi aprovado o novo Currículo Nacional do Ensino Básico, que em contraposição aos programas das disciplinas artísticas, transporta as artes visuais para o centro da educação artística, termo que só é inserido no currículo com o surgimento deste documento. Segundo o Road Map for Arts Education da UNESCO⁶, as artes visuais e o seu ensino devem ser valorizados, mas na prática não se assiste a essa realidade nas escolas, o que se traduz num contracenso até em relação ao desenvolvimento económico. Cada vez mais a economia obtém lucros com as indústrias culturais, como o cinema, o design, a ilustração, a música ou a arte, tornando essencial a formação profissional nestas áreas.

Os documentos, programas e competências essenciais, coexistem no Sistema de Ensino e apresentam entre si diferenças conceptuais e metodológicas significativas, que têm consequências ao nível da organização e planificação do ensino-aprendizagem das artes visuais. Nos programas das disciplinas artísticas, não se legitima uma abordagem à arte e verifica-se que esta palavra é quase inexistente, assim como os conceitos de artes visuais, artes plásticas ou belas artes. Estes programas sugerem uma orientação metodológica que não é nova no panorama educativo português, uma vez que segue as orientações dos anteriores programas de educação visual, nomeadamente no que respeita ao facto de considerar o meio envolvente como ponto de partida para as aprendizagens, à organização em unidades de trabalho ou à aplicação do método de resolução de problemas. Têm uma forte influência construtivista, em que é dada ao aluno a hipotética possibilidade de construir o seu próprio conhecimento através da sua ação sobre o meio que o envolve, sendo que os conteúdos e as áreas de exploração se integram em três domínios principais: o domínio da comunicação visual e elementos da forma, o domínio tecnológico e o domínio social. Estas três conceções mediam subjetividades porque de forma dissimulada pretendem que os alunos adquiram as virtudes estéticas da arte, independentemente dos interesses e desejos individuais dos mesmos. Pressupõe-se uma capacidade inata dos alunos a artistas, que desenvolvam obras de arte, obedecendo aos conceitos clássicos do belo.

No que concerne ao documento das competências essenciais, evidencia a importância do conhecimento artístico, assumindo a impossibilidade de fazer educação artística sem recurso à

⁶ Road Map for Arts Education foi uma Conferência Mundial sobre Educação Artística, promovida pela UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), que se realizou de 6 a 9 de março de 2006, em Lisboa. Este roteiro teve como objetivo explorar o papel da Educação Artística no século XXI e da necessidade da criação de uma consciência cultural que privilegia as estratégias necessárias para introduzir ou promover as Artes na educação e no ambiente de aprendizagem.

arte. Sugere-se claramente a abordagem pedagógica de obras de arte e experiências de aprendizagem diversificadas e alargadas. Os alunos devem conhecer o património artístico nacional e ter contacto com diferentes tipos de culturas artísticas, ao invés de conhecer apenas o património local e as artes populares do seu meio. O documento critica abertamente o recurso sistemático ao método de resolução de problemas, que valoriza soluções utilitárias imediatas, negligenciando, por vezes, a dimensão estética. Propõe outra metodologia que relacione a perceção estética com a produção de objectos plásticos e que promova a criação de uma dinâmica promotora da capacidade de descoberta e de sentido crítico de interpretação estética e artística do mundo. O documento das competências essenciais, no que se refere à educação visual, tem uma forte influência das investigações anglo-saxónicas sobre educação artística, como a utilização da designação de artes visuais e a base conceptual assente, sobretudo, no Discipline Based Art Education (DBAE), uma metodologia, que tem como objetivo desenvolver capacidades na compreensão e apreciação de arte e divide-se em quatro grandes áreas: produção de arte, crítica de arte, história da arte e estética, não se compreendendo o porquê destas áreas específicas e não outras. A criação deste novo documento poderá considerar-se positiva e deveria ter incrementado as artes visuais no currículo, mas deveria ter havido uma adaptação aos programas existentes e dada uma formação adequada aos professores, no sentido de se programarem novas práticas artísticas.

A coexistência de documentos díspares criam diversas barreiras aos professores nas suas planificações de trabalho. Existe um grande entrave à educação artística, pelo surgimento de um documento inovador, que não soube ser interpretado por aqueles que o poderiam pôr em prática. Não se verificou uma evolução, os professores continuaram a usar os programas e as disciplinas artísticas restringem-se muitas vezes aos conteúdos básicos da educação visual e em alguns casos, chegamos a ver atividades que fazem lembrar os antigos trabalhos manuais, muito procedimentais, de fazer sem um objetivo e repetindo sempre o mesmo tipo de exercícios, como a escala cromática de cor, recolha de texturas ou ampliações manuais.

Numa era de grande evolução tecnológica, onde somos bombardeados por imagens, seria mais vantajoso ignorar os programas ultrapassados e seguir as orientações constantes no documento das competências essenciais. Arriscaria até a dizer, que urge a necessidade de direcionarmos a educação artística para uma pedagogia de cultura visual e compreensão crítica de imagens, tal como me proponho a fazer no desenvolvimento da PES, demonstrando algumas possibilidades de o fazer, sem descurar o que é imposto pelo sistema de ensino e programas curriculares em vigor, pois a legislação não permite que se ignorem os programas vigentes. No entanto, segundo Aguirre (2006), há que considerar que as mudanças na

ideologia e as concepções filosóficas, sociais ou ideológicas são lentas na história, mas ainda mais lenta é a sua aplicação em ambientes educacionais. É por isso que hoje ainda podemos encontrar nos modelos educacionais, uma resistência à chegada da vanguarda ao centro de atividade artística, que não encontrou o seu eco no ensino regular, pelas rotinas impostas, falta de tempo, pouca formação ou simplesmente receio ⁷. Não são documentos oficiais que implementam novos modelos, mas uma mudança de mentalidades e isso só será possível com sensibilização, formação e sobretudo com a partilha de experiências reais.

⁷ Os textos de Imanol Aguirre Arriaga foram adaptados do original escrito em Espanhol.

3.2 - OBSERVAÇÃO

Após uma revisão dos modelos existentes, do estado da educação artística e da tomada de decisão de embarcar na aventura da cultura visual iniciei o estágio, que naturalmente começou com uma observação. Os primeiros contatos com a turma onde iria iniciar a PES foi como observadora e dessa forma pude conhecer as características dos principais intervenientes, o que foi fundamental para o desenvolvimento posterior da prática letiva. Durante a observação não só estabeleci contato com os professores cooperantes, como procurei também interagir com os alunos, no sentido de compreender as suas dinâmicas individuais e de grupo e a sua forma de estar nas artes visuais, no contexto de cada disciplina. Para me ajudar nesta observação elaborei um Diário de Campo Etnográfico, onde descrevi de forma sucinta o que assisti durante as aulas que observei. (Anexo A_1)

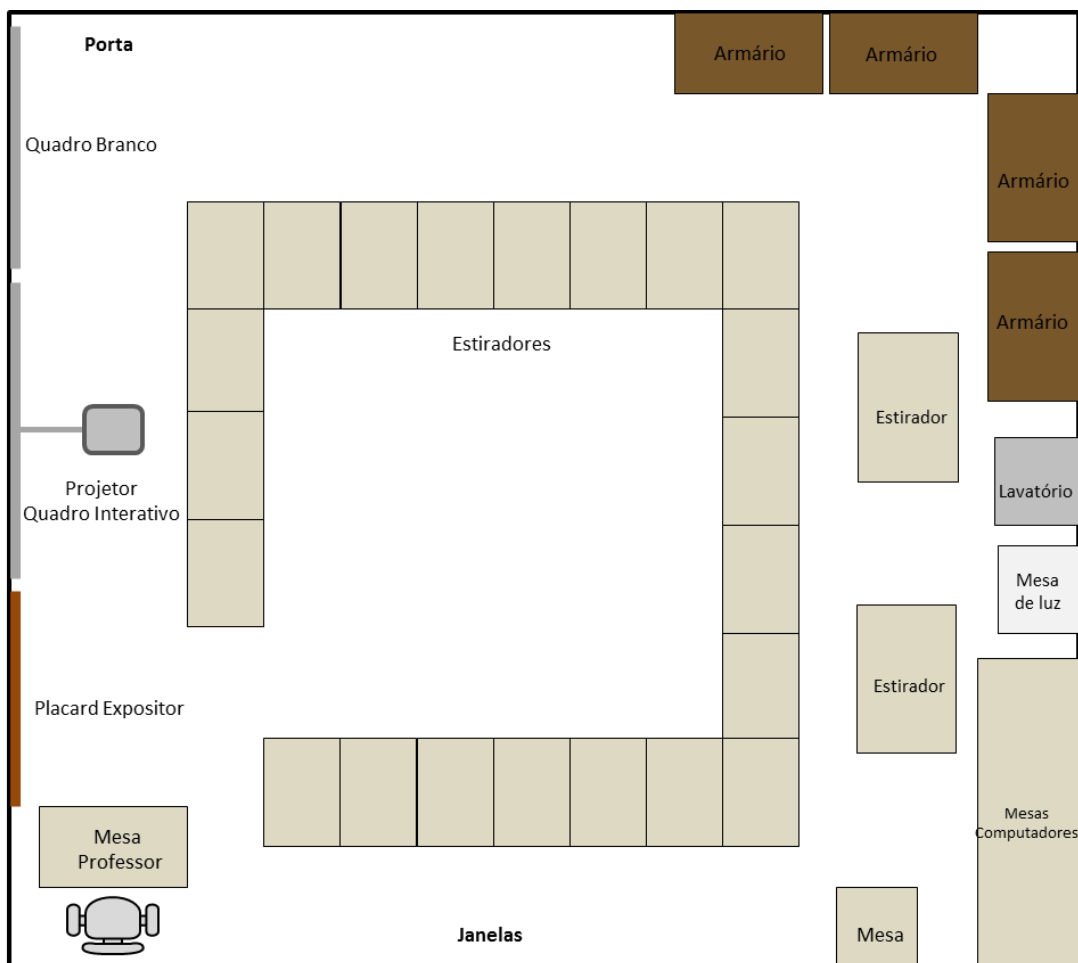
Este diário configurou-se como um apoio à memória e possibilitou o distanciamento das experiências vividas, permitindo uma análise mais imparcial e um objeto de reflexão que me forneceu uma base para o planeamento das aulas. Permitiu-me conhecer um pouco melhor os alunos e perceber como se comportavam e orientar as atividades de acordo com essa informação para evitar problemas disciplinares ou desmotivação. Ao iniciar as aulas já sabia a quem pedir intervenção oral para quebrar um impasse ou a quem estar atenta para evitar perturbações disciplinares. Por outro lado, observar as aulas e registar algumas intervenções dos alunos revelou-me que gostavam de participar oralmente e manifestar as suas opiniões, o que me encorajou a desenvolver exercícios de compreensão crítica de imagens. Usei também algumas das informações registadas para iniciar algumas atividades falando-lhes dos seus próprios comentários e fazendo um reforço positivo das suas intervenções, o que ajudou a que se sentissem mais confiantes para participar nos debates coletivos.

A PES desenvolveu-se nas duas escolas caracterizadas anteriormente e em dois níveis de ensino diferentes, o que trouxe vantagens, em termos de aprendizagem e de reflexão. O estágio desenvolveu-se em dois semestres, o primeiro realizou-se na ESGP, numa turma de 12º ano do ensino secundário, na disciplina de desenho A do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais. O segundo semestre realizou-se na EEBCR, em turmas de 7º e 8º ano do 3º ciclo do ensino básico, na disciplina de educação visual.

3.2.1 - 1º Semestre: observação na ESGP

A primeira aula observada na ESGP decorreu em outubro, numa segunda-feira, estando só metade da turma, pois nas segundas e terças a turma é dividida em dois turnos. Os alunos entraram, sentaram-se e o professor apresentou-me aos alunos da turma, que se apresentaram também e explicaram o trabalho desenvolvido em aulas anteriores, para me contextualizarem acerca da atividade que iam iniciar nesta aula e que daria continuidade a exercícios anteriores sobre perspetiva cónica, estudos com quadrados, sólidos e pavimentos.

A sala tinha estiradores dispostos em U e os alunos sentaram-se como quiseram, respeitando uma única indicação dada pelo professor, deveriam deixar uma mesa de intervalo entre eles para que houvesse menos conversas e tivessem mais espaço para desenhar. A sala estava equipada com quadro interativo e projetor, o qual era bastante utilizado pelo professor. Existia também um quadro branco normal, pouco utilizado, e ao fundo da sala existiam alguns computadores inoperacionais, alguns armários para guardar material e alguns trabalhos decoravam a sala.



8 Planta da sala A3-02



9 Sala A3-02

A turma de 12º ano era constituída por vinte e três alunos, dez do sexo feminino e treze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dezasseis e os dezoito anos, sendo a média de idades de dezassete anos. O grupo era bastante homogéneo, não integrando alunos com Necessidades Educativas Especiais (Decreto-Lei nº 3/2008), repetentes ou casos evidentes de dificuldades sócio-económicas.

No que concerne ao comportamento e trabalho na aula, poderá dizer-se que cerca de três alunos, por vezes, tentavam perturbar intencionalmente o normal funcionamento das atividades, usando comentários descontextualizados, que provocavam agitação na turma. Um desses três alunos também evidenciou algum desinteresse e falta de empenho nas atividades. Os restantes elementos da turma mostraram-se empenhados, interessados e realizavam as atividades propostas.

Era uma turma bastante calma, mas participativa e com sentido crítico, pois o professor apelava à participação coletiva de todos os trabalhos, dava-lhes tempo para pensarem as suas respostas ou por vezes pedia-lhes que as escrevessem num papel.

O professor cooperante manteve sempre uma relação bastante cordial e de respeito com os alunos, proporcionando-lhes situações que promovessem hábitos pacíficos de relações pessoais, desenvolvendo o respeito, a cooperação, a compreensão, a solidariedade e a partilha. As aulas iniciaram-se sempre com um cumprimento inicial, uma abordagem à aula anterior, uma explicação do que se pretendia na presente aula, todos os trabalhos eram encarados como proposta, existindo abertura e não imposição. Quase todos os exercícios eram acompanhados de um Power Point de apoio ou um enunciado escrito.

Durante as aulas o professor mostrou-se frequentemente atento às dificuldades dos alunos e disponível às suas solicitações, apoiando individualmente e sempre que necessário, aqueles que demonstraram mais dificuldades. Tentou criar situações para promover a autoestima, recorrendo ao reforço-positivo, elogiando e valorizando convenientemente respostas, trabalhos práticos e atitudes, mas sempre com uma atitude assertiva, criticando e avaliando de forma construtiva. Não usava ou permitia que se usassem expressões ou risos depreciativos, evitou comparar alunos, ignorar ou usar de empatia apenas com os mais interessados. Tratou todos como iguais, mas respeitando sempre a individualidade de cada um, chamando-os pelo nome e tendo em conta a sua afetividade, os seus valores e as suas limitações. Apenas comparava trabalhos quando estritamente necessário e explicava sempre os motivos por que o fazia. Integrava e valorizava as intervenções de todos os alunos, fazendo sempre uma análise e debate coletivo sobre os trabalhos e agradecia sempre as participações.

Deu resposta aos problemas de ordem comportamental, singulares ou colectivos, de forma assertiva e positiva, apelando ao bom senso, mostrando espírito de tolerância e compreensão, associados a atitudes de firmeza e justiça, promovendo o respeito mútuo.

Um exemplo desta forma de lidar com o comportamento dos alunos, ocorreu no final do primeiro tempo de uma das aulas que observei, na qual os alunos estavam muito agitados, a conversar alto, a rir, pouco concentrados no trabalho, com a atenção noutros assuntos divergentes da atividade, levantados e a cantarolar. O professor disse-lhes que depois de 45' de aula à maneira deles, a seguir ao intervalo seriam 45' à sua maneira, ou seja, em silêncio. Esta forma de respeitar o estado dos alunos, e solicitar depois tempo de atenção e empenho, resultou e o segundo tempo da aula decorreu em silêncio.

Revelou uma postura democrática, espírito metódico e dinamizador, tentando adaptar-se e prever situações. Numa conversa informal e perante uma atividade sobre perspectiva, que o professor interrompeu várias vezes com outros exercícios, perguntei-lhe o porquê de interromper um exercício com outros exercícios, ao que me respondeu que o exercício estava a ficar monótono e assim quebrou a monotonia, mas também o excesso de rigor e o olhar viciante. Citando o professor: "... o exercício da perspectiva é muito pesado e esta é uma forma de suavizá-lo". Disse-me também que por vezes acontecem situações imprevistas e que é importante termos um acervo de atividades planeadas para não sermos apanhados de surpresa.

Sensibilizou os alunos para a importância do conhecimento e cultura escolares numa futura integração profissional, no desenvolvimento de capacidades, na descoberta de aptidões e na

realização pessoal, tentando motivá-los, principalmente, os menos interessados e prepará-los para a prova nacional.

As aulas que observei eram, de forma geral, calmas e silênciosas, o professor dava bastante importância ao silêncio, como forma de atenção e concentração e usava muito a expressão “vamos ouvir o silêncio”. Expressão que interiorizei e atualmente utilizo com os meus alunos de primeiro ano e verifico que tem um resultado quase imediato.

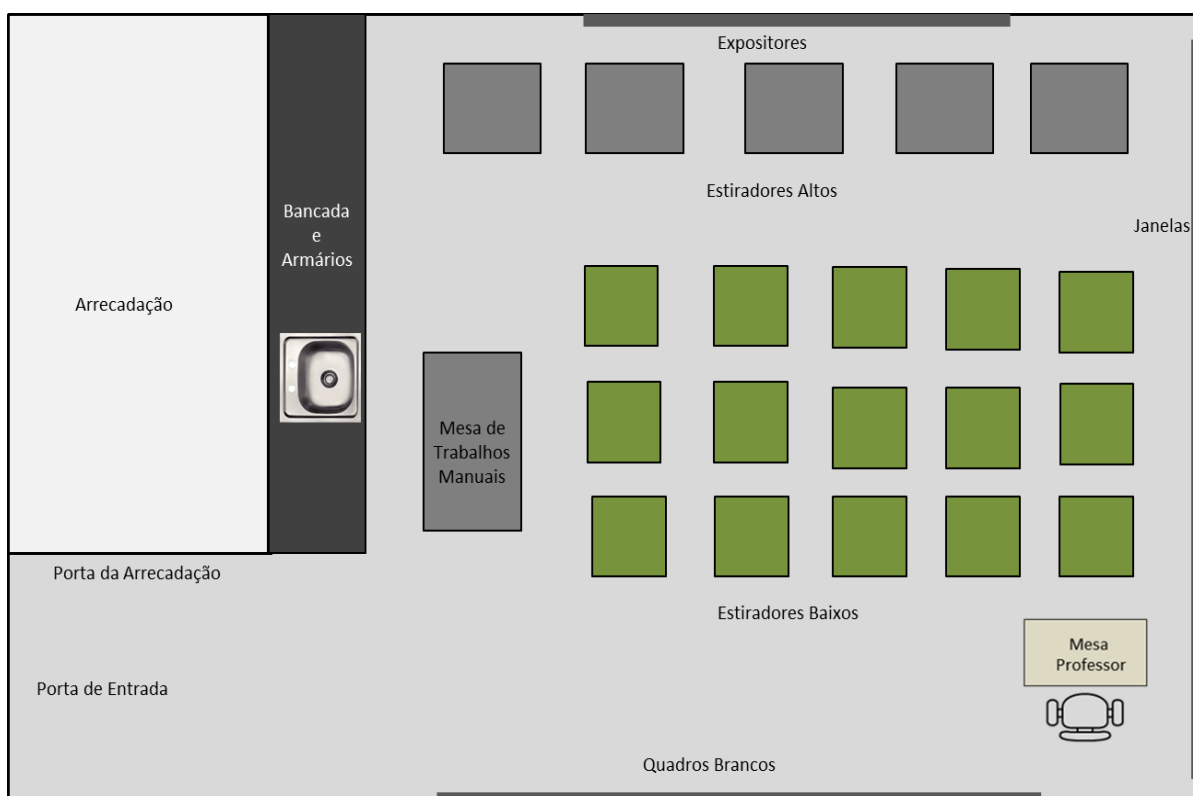
No entanto, as aulas eram dinâmicas e as atividades propostas eram atuais, fomentando o espírito crítico. O professor utilizava muito o elemento surpresa nas suas propostas de trabalho e aconteceram situações bastantes interessantes, do meu ponto de vista, como aconteceu numa aula, em que circulei pela sala e observei os trabalhos dos alunos, reparando que tinham muita dificuldade em libertar-se da representação do real, de coisas com sentido, não se expressando ou criando desenhos abstratos, que era o objetivo dos exercícios. Nesta aula os alunos continuavam uma sequência de exercícios que tinham sempre uma imagem projetada e uma série de indicações para a desenharem e transformarem. No final o professor colocou uma imagem e as indicações dadas libertavam-nos de todas as regras, os alunos deviam simplesmente desenhar. Na discussão deste exercício final, em que os alunos observaram coletivamente os desenhos uns dos outros, foi evidente a influência da imagem projetada. Eles podiam não ter desenhado a imagem, mas não conseguiram desligar-se dela. Achei muito interessante a intervenção de dois alunos quando disseram: “Os desenhos estão muito parecidos e isto não devia ter acontecido!”; “Estamos tão habituados a ter orientações que quando nos libertam delas não conseguimos fazer o que nos apetece.” Era exatamente o que eu estava a pensar naquele momento! Foi nestes momentos que percebi que tinha ali a turma ideal para trabalhar na esfera da cultura visual e na compreensão crítica de imagens porque estes alunos gostavam de participar criticamente nas discussões e fundamentavam as suas intervenções.

3.2.2 - 2º Semestre: observação na EEBCR

A observação na EEBCR decorreu de forma diferente da ocorrida no 1º semestre em Évora. Enquanto que no primeiro semestre se registou sistematicamente a observação de uma turma, tendo sido elaborado um diário de campo, no segundo semestre a observação foi feita de forma mais flexível e em turmas diferentes. O professor cooperante sugeriu que observássemos enquanto circulávamos e interagíamos com os alunos, de forma a tornar a nossa presença mais natural aos alunos, que revelaram comportamentos desajustados ao

contexto da aula, o que não se verificou no momento de estágio anterior. A observação iniciou-se em fevereiro e desenvolveu-se em turmas de 7.º, 8.º e 9.º ano, sempre na mesma sala.

A sala EDV-01 tinha estiradores dispostos em filas verticais e virados para três quadros brancos, existindo uma fila de estiradores mais altos ao fundo da sala. Por detrás dos estiradores altos, fixados na parede, apareciam dois expositores. Existia uma mesa de trabalhos manuais junto a uma bancada com lavatório e armários onde eram guardados alguns materiais da escola e dos alunos. Numa parteleira por cima da bancada encontravam-se alguns trabalhos de alunos. Na secretária do professor estava um computador, mas a sala não estava equipada com quadro interativo nem projetor. Existiam grandes janelas com uma vista magnífica sobre a paisagem Alentejana, mas pouco funcionais, pois deixavam entrar na sala uma luminosidade bastante prejudicial a qualquer projeção. A sala contava ainda com uma arrecadação anexa.



10 Planta da sala EDV-01



11 Sala EDV-01

As turmas que observei rondavam um número aproximado de vinte alunos, com idades compreendidas entre os doze e os dezasseis anos. Os grupos eram bastante heterogéneos, existindo comportamentos e ritmos de trabalho, na aula, bastante divergentes. Alguns alunos perturbavam intencionalmente o normal funcionamento das atividades, usando comentários descontextualizados, que provocavam agitação na turma. Existiam vários casos de desinteresse e falta de empenho nas atividades. Os restantes elementos da turma mostraram algum empenho, interesse e realizavam as atividades propostas. Eram turmas bastante agitadas, que participavam de forma incorreta, revelando pouco sentido crítico.

O professor cooperante manteve sempre uma relação bastante paciente, cordial e de respeito com os alunos, procurando desenvolver o respeito e a compreensão. As aulas iniciaram-se sempre com uma abordagem à aula anterior e uma explicação oral do que se pretendia na presente aula. As exposições orais nunca foram acompanhadas de elementos multimédia de apoio ou um enunciado escrito, não havendo um referente visual, o que se verificava ser uma dificuldade e os alunos queixavam-se de não ter ideias, não saber o que fazer e por vezes solicitavam a mostra de exemplos ou pediam para ir à biblioteca pesquisar. Ao questionar o professor sobre este aspeto ele referiu que não gostava de condicionar os alunos. Porque se mostrasse exemplos eles ficariam presos às ideias reveladas e não desenvolviam a criatividade.

Durante as aulas o professor mostrou-se frequentemente atento às dificuldades dos alunos e disponível às suas solicitações, apoiando individualmente e sempre que necessário, aqueles que demonstraram mais dificuldades. Tentou criar situações para promover a autoestima, recorrendo ao reforço-positivo, elogiando e valorizando convenientemente respostas, trabalhos práticos e atitudes, mas sempre com uma atitude assertiva, criticando e avaliando de

forma construtiva. Não usava ou permitia que se usassem expressões ou risos depreciativos, evitou comparar alunos, ignorar ou usar de empatia apenas com os mais interessados. Tratou todos como iguais, mas respeitando sempre a individualidade de cada um, chamando-os pelo nome e tendo em conta a sua afetividade, os seus valores e as suas limitações. Apenas comparava trabalhos quando estritamente necessário e explicava sempre os motivos por que o fazia, mas não observei uma análise ou debate coletivo sobre os trabalhos.

Deu resposta aos problemas de ordem comportamental, singulares ou colectivos, de forma assertiva e positiva, apelando ao bom senso, mostrando espírito de tolerância e compreensão, associados a atitudes de firmeza e justiça, promovendo o respeito mútuo. Por vezes em situações mais graves ameaçou com a saída da sala de aula, o que não veio a ser necessário.

Revelou um espírito dinamizador e de iniciativa, promovendo projetos que envolviam a escola, tendo uma participação ativa com a comunidade.

As aulas que observei eram, de forma geral, calmas, mas com momentos de grande agitação, altura em o professor circulava pela sala, observava os trabalhos, dava sugestões e os alunos acalmavam.

3.3 - PRÁTICA

As unidades didáticas surgem no âmbito do meu tema de estudo: A Compreensão Crítica das Imagens como Competência das Artes Visuais: Uma Aproximação aos Estudos da Cultura Visual.

A primeira unidade didática, na ESGP, intitulada “Auto-representação”⁸ pretende revelar possibilidades de aplicação de modelos pedagógicos baseados nos estudos da cultura visual para a compreensão crítica de imagens, explorando os conteúdos programáticos tradicionais do desenho, de forma transversal e mostrar que, tal como refere Hernández (2007), citado por Porres (2013: 157) “(...) aprender não seja apenas uma experiência vinculada ao acompanhamento de um currículo, mas, principalmente, uma oportunidade para construir experiências de subjetividade”. Esta escolha deve-se ao facto de muitos investigadores proporem a implementação de modelos pedagógicos baseados nos estudos da cultura visual e na prática não se assistir a essa mobilização por parte dos professores, limitados pelos currículos oficiais.

Os modelos pedagógicos das artes visuais deverão ir além das abordagens clássicas previstas nos currículos oficiais, que deverão ser uma referência e não um documento a seguir integralmente, encontrando-se novos objetivos, conteúdos e estratégias metodológicas, como trabalhar a partir do que os alunos já sabem e da sua cultura visual, proporcionando ferramentas que fomentem a sua capacidade de análise e compreensão crítica de imagens e ampliem os seus conhecimentos, desenvolvendo diferentes áreas do saber. Neste sentido Porres (2013) afirma que as experiências pedagógicas devem permitir aos estudantes interrogar as subjetividades que habitam na cultura visual e explorar outras, ou seja, explorar outras formas de ver e de ser visto. A escolha deste tema deveu-se também à facilidade da auto-representação permitir relacionar os conteúdos curriculares das artes visuais com as experiências e vivências dos jovens e oferecer ferramentas de democratização e de resistência para com as representações hegemónicas.

Neste primeiro momento de estágio apostou-se mais nas sessões com os alunos, na preparação e desenvolvimento de uma unidade didática, por esse motivo foi feita uma

⁸ Auto-representação não é um conceito fácil de definir e existem vários estudos e opiniões acerca deste tema, que se interliga com questões de identidade e auto-conceito. Em traços gerais poderá dizer-se que é uma imagem ou representação, que o autor produz de si mesmo. No entanto a sua intenção não é necessariamente a de se auto-retratar, mas a de representar uma ideia, um conceito ou uma opinião com base na sua própria interpretação, utilizando formas de expressão diversas como a pintura, o desenho, a música, a escrita ou a performance.

observação mais sistemática, sempre na mesma turma, tendo-se criado uma ligação com os alunos que proporcionou o ambiente propício ao desenrolar das aulas.

A segunda unidade didática, EEBCR, integra-se em vários projetos da escola, por solicitação do professor, principalmente no projeto, intitulado “O tapete está no ar...”.

Desenvolver a Prática de Ensino Supervisionada em Arraiolos, neste âmbito da cultura visual e fomentando o conhecimento dos alunos, remete-nos sempre ao tapete. O tapete de Arraiolos faz parte desta vila e do imaginário de quem nela habita e é sem dúvida um símbolo de cultura visual bem presente nos estudantes. Assim, tornou-se claro para mim, que o objeto central desta unidade seria o tapete. Estar em Arraiolos e não explorar este poderoso elemento visual seria realizar um projeto sem sentimento e completamente descontextualizado.

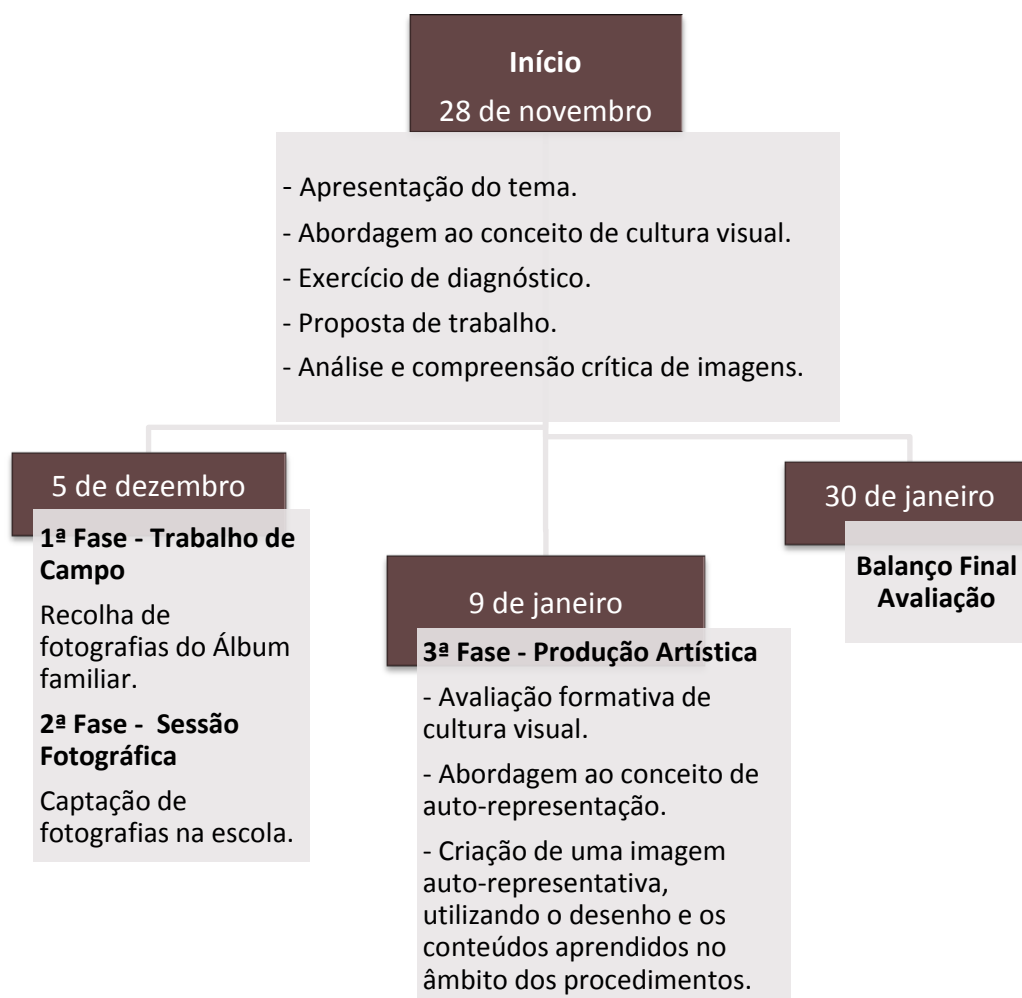
Ao explorar o tapete de Arraiolos é possível partir de um conhecimento prévio dos alunos sobre ele, e desenvolver um olhar crítico. Decerto se habituaram a ver o tapete como um simples tapete, faz parte da sua cultura visual, mas possivelmente não costumam olhá-lo, vê-lo, analisá-lo de outra forma, que não um simples elemento decorativo. Com esta unidade pretendo levar os alunos a reinterpretar o tapete e a reinventá-lo, explorando outras vertentes do mesmo.

O projeto do segundo momento de estágio desenvolveu-se numa unidade que culminou na projeção de um desdobrável sobre o tapete de Arraiolos, comum às três estagiárias, que se interligou com as disciplinas de Português e Inglês, sendo que um dos lados do desdobrável (lado A) consistiu na ilustração da obra “Odisseia” de Homero e o verso (lado B) dividiu-se em três versões desenvolvidas por cada estagiária. Uma dessas versões explorou artistas inglesas, daí a sua ligação à disciplina de Inglês. No lado B, escolhi desenvolver um tema que abrisse ao leitor um espaço de reflexão e sentido crítico, em que explorei várias vertentes do tapete na arte, mostrando que o tapete não é só um artigo textil decorativo, mas poderá ser arte.

Este projeto incidiu mais na participação com a comunidade e no trabalho de grupo e de equipa. Apostou-se no desenvolvimento de um projeto que interligou várias turmas, por isso a observação foi feita em turmas diferentes. O desdobrável fez a ligação com a comunidade, pois foi entregue no Centro Interpretativo do Tapete como proposta de divulgação do tapete e constituiu-se como uma base para duas aulas a lecionar, onde procurei realizar atividades de exploração do tapete habitual, estendendo-o ao mundo digital e ao diálogo com a arte.

3.3.1 - 1ª Unidade didática na ESGP: “Auto-Representação”

Após algumas sessões de observação, a primeira unidade didática desenvolveu-se em quatro sessões de 135', em que duas, foram assistidas pela orientadora da universidade, em 28 de novembro de 2013 e 30 de janeiro de 2014. As atividades obedeceram ao Plano de Unidade elaborado (Anexo A_2), assim como todas as aulas obedeceram a um Plano de Aula. (Anexos A_3 a A_6)



12 Organograma com a calendarização da Unidade Didática “Auto-Representação”



13 Alunos a trabalhar durante uma aula na ESGP

A Unidade Didática teve como objetivos:

- Desenvolver capacidades de observação, interrogação e interpretação de imagens;
- Desenvolver o espírito crítico face a imagens;
- Usar o desenho como meio de representação, desenvolvendo modos próprios de expressão e comunicação visuais;
- Explorar o registo gráfico, dominando as potencialidades do desenho no âmbito do projeto visual e plástico;
- Desenvolver procedimentos de desenho através de ensaios e processos de síntese;
- Relacionar-se de forma responsável dentro do grupo turma, adotando atitudes construtivas, respeitando modos de expressão diferentes e recusando estereótipos e preconceitos.

Foram abordados os **conteúdos** gerais de cultura visual, análise e compreensão crítica de imagens, narrativa visual e projeto de trabalho e operacionalizados de forma transversal os conteúdos específicos da disciplina de desenho A, no âmbito dos procedimentos: ensaios e processos de síntese, nomeadamente, ampliação, sobreposição, rotação, nivelamento, simplificação, acentuação, repetição, distorção e anamorfose. Estes conteúdos já eram conhecidos dos alunos e foram simplesmente abordados como propostas de técnicas que deveriam escolher para o trabalho final. Toda a unidade se desenvolveu essencialmente na análise e compreensão crítica de imagens.

Em termos de **metodologia**, o desenvolvimento da unidade didática privilegiou a exploração transversal de conteúdos não sendo seguido um encadeamento sequencial dos mesmos. Organizou-se num **projeto de trabalho** que conciliou conceitos dos estudos da cultura visual com os procedimentos do desenho, apostando no desenvolvimento da compreensão crítica das imagens e na capacidade de comunicar através dos meios expressivos do desenho.

A unidade iniciou-se com um enquadramento conceptual e o estímulo à observação, análise e compreensão crítica de imagens, solicitação de trabalho de campo de pesquisa de imagens no álbum familiar dos alunos, criação de fotografias na escola e projeção de várias imagens referentes aos jovens e à escola. Foram promovidos debates e diálogos em grande grupo em torno destas imagens e colocadas questões no sentido de desenvolver o espírito crítico.

Pretendeu-se-se que os alunos fizessem um registo auto-representativo e utilizassem imagens pessoais, pelo que foram também exibidas imagens pessoais da professora estagiária, como estratégia de incentivo. Foram também mostradas várias imagens exemplo de trabalhos de auto-representação, algumas que ocultavam o rosto, como alternativa a alunos que não quisessem expôr-se.



14 Exemplos de imagens mostradas aos alunos com o rosto oculto.

Imagens disponíveis em <http://www.dicasbamboobox.com.br/fotografia-e-video/como-fazer-um-auto-retrato-fantastico>

Como o projeto a desenvolver pressupôs a utilização de imagens recolhidas no álbum familiar dos alunos e a criação de outras em aula, foi entregue aos alunos uma informação para os encarregados de educação tomarem conhecimento e autorizarem o uso dessas imagens (Anexo A_10). Combinaram-se aulas no interior com o exterior da sala de aula e articularam-se diferentes meios pedagógicos: abordagem oral, demonstrações audiovisuais ou multimédias, investigação fora da sala de aula, debates e diálogos em grande grupo, apresentações orais, trabalho prático e portefólio.



15 Imagens do processo onde se podem ver aulas no exterior, uma projeção multimédia, os alunos a desenhar na sala de aula e uma discussão coletiva sobre trabalhos desenvolvidos.

Foram elaborados instrumentos de avaliação, que seria contínua e formativa, com início numa avaliação diagnóstica e desenvolvendo-se com a avaliação do percurso dos alunos ao longo do projeto através da observação direta e do portefólio realizado pelos mesmos.

O objetivo da avaliação diagnóstica foi compreender se os alunos estavam predispostos para este tipo de trabalho, se já tinham alguma capacidade de análise crítica, como observavam as imagens, se a sua análise refletia condicionantes culturais, hegemónicas ou sociais. Compreendi que se limitavam muito a comparar as imagens consigo mesmos, referindo que se identificavam, ou não, com as imagens apresentadas. Concentraram-se muito em aspetos culturais como a roupa e não analisavam alguns pormenores como o fundo, os contrastes ou a cor. A avaliação diagnóstica revelou que se centravam muito neles próprios e no seu ambiente sócio-cultural e isso proporcionou o impulso de que precisava para avançar com um trabalho de auto-representação, explorando o álbum familiar, as imagens e a identidade dos alunos.

Haveria uma classificação quantitativa do portefólio, do projeto, das apresentações orais na turma, participação nos debates e discussões coletivas, sendo privilegiadas as competências adquiridas durante o percurso e a evolução ao longo do processo, havendo um constante diálogo entre os alunos e a professora. Existiria também lugar para uma auto e hetero avaliação, sendo feito um balanço coletivo do projeto e uma reflexão individual dos alunos incluída no portefólio. As práticas de avaliação seriam classificadas com uma menção qualitativa, seguida da indicação quantitativa até às décimas, expressando-se numa escala de 0 a 20 valores e obedecendo à terminologia definida pela escola: Mau - de 0 a 4,4 valores; Medíocre - de 4,5 a 9,4 valores; Suficiente - de 9,5 a 13,4 valores; Bom - de 13,5 a 17,4 valores; Muito Bom - de 17,5 a 20 valores.

Para a concretização da avaliação quantitativa foram definidos os seguintes critérios:

A) Domínio das Atitudes e Valores (20%)	B) Domínio Cognitivo (80%)
- Cumprimento de regras estabelecidas (5%)	- Aquisição de conceitos básicos de cultura visual/Análise e compreensão crítica de imagens (30%)
- Assiduidade/pontualidade (5%)	- Concretização do projeto (20%)
- Sentido de responsabilidade e cooperação (5%)	- Portefólio (20%)
- Interesse, participação e empenho (5%)	- Produto final/Exposição (10%)

16 Critérios de avaliação.

A classificação final (CF) seria obtida pela média aritmética das classificações obtidas no domínio das atitudes e valores (A) e no domínio cognitivo/Psicomotor(B) por intermédio da seguinte fórmula que integra as ponderações: **CF = (A x 0,2) + (B x 0,8)**.

Toda esta descrição sobre a avaliação está num tempo verbal condicional porque consistiu apenas numa proposta e num ensaio de avaliação, uma vez que a avaliação dos alunos de 12º ano é muito mais complexa e obedece no final a uma média que contabiliza o resultado da prova nacional. Toda esta proposta foi elaborada para a avaliação de uma unidade didática. Apesar das grelhas que a seguir se apresentam serem apenas um ensaio, puderam dar-me algumas indicações. Alguns alunos que considerei terem tido um bom desempenho durante as aulas, foram penalizados na avaliação final pelo portefólio. Alguns não concretizaram o portefólio e outros não compreenderam que era algo a ser feito durante o percurso. Revelaram que só o tinham feito no momento do trabalho de auto-representação, quase como se fosse uma memória descritiva desse projeto, não constando outros elementos. Foi um fator que mostrou que devia ter insistido mais neste ponto, dando indicações e monitorizando melhor os progressos. Deveria ter entregue o guião do que se pretendia mais cedo (Anexo A_8). Assim gerou-se alguma desmotivação ou desinteresse na realização do portefólio, talvez por não compreenderem o que se pretendia, o que vim a comprovar com alguns comentários dos alunos nos seus portefólios como o seguinte:

“(...) embora o tema tenha sido bem introduzido e debatido ao longo das aulas, a questão da elaboração do projeto, e mais concretamente do portefólio, ainda que bem explícita no que toca ao que era necessário fazer, pareceu um pouco assoberbante ao início, sem que parecesse evidente o que era ao certo pretendido. No final após receber um guião tornou-se mais simples compreender então o projecto (...).”

Avaliação Desenho A - 12ºJ - Aula de 05/12



Apresentação de Fotografias do Álbum Familiar

Análise da Capa da Revista Time

Produção de Fotografias

	Parâmetros	P1	P2	P3	Total	Classificação
	Ponderação	40%	40%	20%	100%	
N.º	Nome					
1	Ana Espigão	10,0	10,0	14,0	10,8	Suficiente
2	Ana Graxinha	10,0	10,0	16,0	11,2	Suficiente
3	André Vicente	15,0	15,0	14,0	14,8	Bom
4	Transferida					
5	Carlos Carvalho	12,0	15,0	14,0	13,6	Bom
6	Carolina Peixe	15,0	14,0	16,0	14,8	Bom
7	Daniel Traguedo	10,0	14,0	10,0	11,6	Suficiente
8	Gonçalo Pereira	12,0	14,0	12,0	12,8	Suficiente
9	Guilherme Branco	10,0	10,0	14,0	10,8	Suficiente
10	Jennifer Elias	12,0	14,0	16,0	13,6	Bom
11	João Marques	10,0	10,0	12,0	10,4	Suficiente
12	João Pires	15,0	15,0	16,0	15,2	Bom
13	Manuel Appleton	12,0	15,0	16,0	14,0	Bom
14	Maria Festas	10,0	10,0	14,0	10,8	Suficiente
15	Mariana Matos	12,0	15,0	14,0	13,6	Bom
16	Mariana Gaspar	10,0	12,0	14,0	11,6	Suficiente
17	Miguel Cardoso	12,0	12,0	14,0	12,4	Suficiente
18	Miguel Pires	12,0	14,0	16,0	13,6	Bom
19	Pedro Ribeiro	15,0	15,0	12,0	14,4	Bom
20	Rodrigo Ramalho	12,0	15,0	16,0	14,0	Bom
21	Susana Jacinto	10,0	10,0	16,0	11,2	Suficiente
22	Susana Rosado	10,0	10,0	16,0	11,2	Suficiente
23	Vasco Cachené	12,0	14,0	16,0	13,6	Bom

Legenda:

P1 - Apresentação de imagens do Álbum familiar

(preparou uma apresentação cuidada e justificou a sua escolha)

P2 - Participação nas análises e debates coletivos sobre as fotos do Álbum Familiar e da capa da revista time (mostrou sentido crítico)

P3 - Atitudes e Valores

Avaliação Final
Desenho A - 12ºJ

Escola Secundária Gabriel Pereira

N.º	Nome	A - Domínio das Atitudes e Valores				Domínio Cognitivo/Psicom			Total	Menção
		20%				80%			100%	
		a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)		
		5%	5%	5%	5%	30%	30%	20%	100%	
1	Ana Espigão	19,0	19,0	16,0	15,0	10,0	10,0	12,0	12,1	Suficiente
2	Ana Graxinha	19,0	19,0	16,0	15,0	10,0	10,0	12,0	12,1	Suficiente
3	André Vicente	19,0	19,0	16,0	16,0	15,0	15,0	13,0	14,9	Bom
4	Transferida									
5	Carlos Carvalho	19,0	19,0	16,0	16,0	15,0	15,0	0,0	11,0	Suficiente
6	Carolina Peixe	19,0	19,0	16,0	16,0	14,0	14,0	0,0	10,5	Suficiente
7	Daniel Traguedo	16,0	18,0	12,0	14,0	14,0	14,0	0,0	10,0	Suficiente
8	Gonçalo Pereira	18,0	19,0	14,0	15,0	14,0	14,0	13,0	14,2	Bom
9	Guilherme Branco	19,0	19,0	14,0	14,0	10,0	10,0	0,0	8,3	Medíocre
10	Jennifer Elias	19,0	19,0	16,0	16,0	14,0	14,0	15,0	15,0	Bom
11	João Marques	16,0	18,0	12,0	14,0	10,0	10,0	12,0	11,6	Suficiente
12	João Pires	19,0	19,0	16,0	20,0	15,0	15,0	13,0	15,1	Bom
13	Manuel Appleton	19,0	19,0	16,0	16,0	15,0	15,0	0,0	11,0	Suficiente
14	Maria Festas	19,0	19,0	16,0	16,0	12,0	12,0	0,0	9,5	Suficiente
15	Mariana Matos	19,0	19,0	16,0	16,0	15,0	12,0	0,0	10,4	Suficiente
16	Mariana Gaspar	19,0	19,0	16,0	15,0	12,0	12,0	10,0	12,5	Suficiente
17	Miguel Cardoso	19,0	19,0	16,0	16,0	12,0	12,0	15,0	14,0	Bom
18	Miguel Pires	19,0	19,0	14,0	14,0	14,0	14,0	0,0	10,3	Suficiente
19	Pedro Ribeiro	18,0	18,0	16,0	16,0	15,0	15,0	0,0	10,9	Suficiente
20	Rodrigo Ramalho	19,0	19,0	16,0	16,0	15,0	15,0	0,0	11,0	Suficiente
21	Susana Jacinto	19,0	19,0	16,0	16,0	12,0	12,0	0,0	9,5	Suficiente
22	Susana Rosado	19,0	19,0	16,0	16,0	12,0	12,0	0,0	9,5	Suficiente
23	Vasco Cachené	19,0	19,0	16,0	16,0	14,0	14,0	10,0	13,5	Bom



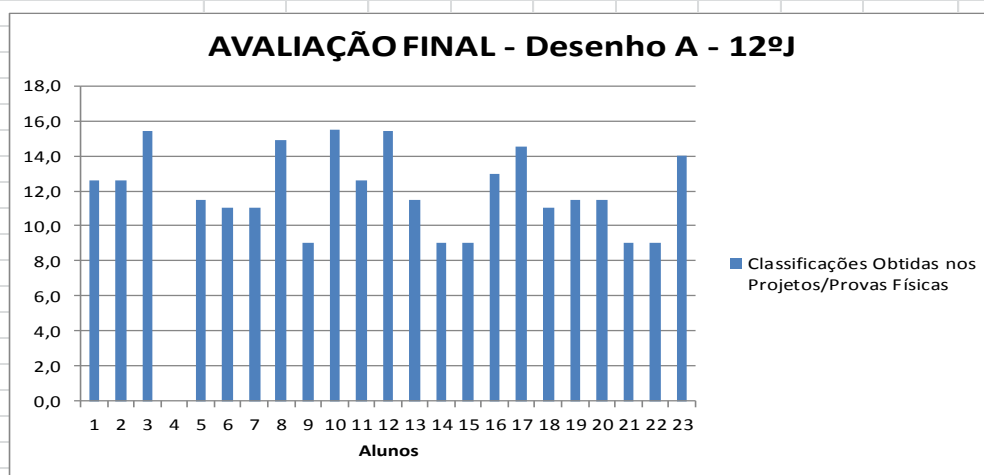
Legenda:

A) Domínio das Atitudes e valores

- a) Cumprimento de regras estabelecidas
- b) Assiduidade e pontualidade
- c) Sentido de responsabilidade e cooperação
- d) Interesse, participação e empenho

B) Domínio Cognitivo

- e) Aquisição de conceitos básicos de cultura visual/Análise e compreensão crítica de imagens
- f) Concretização do projeto
- g) Portefólio



1ª Sessão – 28 de novembro de 2013

Tal como consta no plano de aula (Anexo A_3), após a acomodação dos alunos, rotina que acontecia em todas as sessões, em que era dado algum tempo para que se sentassem e organizassem o seu espaço de trabalho, apresentei o tema e fiz uma abordagem ao conceito de cultura visual. A aula foi acompanhada por um Power Point de apoio (Anexo A_7).

Seguiu-se a proposta de trabalho intitulada “Auto-Representação”, em que expliquei as fases do projeto, objetivos, conteúdos e avaliação.

Na segunda parte da aula, após um intervalo, foi feita uma avaliação diagnóstica (Anexo A_11). O enunciado do exercício pretendido foi projetado, explicado e distribuída uma ficha de resolução, onde os alunos realizaram o exercício, que consistiu na observação de três imagens. Numa primeira fase os alunos elaboraram uma resposta para a questão: O que me diz esta imagem? Numa segunda fase analisaram as imagens coletivamente e registaram questões que podiam ser colocadas em relação ao conjunto, comparando-as.

Foi-lhes solicitado um trabalho de campo a realizar em casa, em que deveriam recolher imagens do seu álbum familiar e fez-se uma explicação do pretendido.

Foi feita uma análise crítica de imagens exemplo recolhidas do álbum familiar da professora e colocadas questões aos alunos sobre o que estavam a ver, no que diz respeito a relações e diferenças entre gerações, vestuário, forma/fundo, religião, entre outros.

Na análise das fotografias que a professora apresentou falou-se do aspeto religioso que sobressaltava nas fotografias individuais, em que aparecia sempre uma mensagem natalícia, o que mostrava uma sociedade marcada por uma religião predominante que se incute nas escolas até aos dias de hoje. Os alunos observaram que na fotografia mais antiga essa conotação religiosa era mais evidente porque apareciam figuras do presépio e nas mais recentes apareciam outros elementos decorativos que tentavam disfarçar esse aspeto. Refletiu-se também sobre o fundo das fotografias, que era habitualmente a escola, refletindo-se como um espaço onde as crianças passam a maior parte do seu tempo, ou então era uma imagem artificial. Os alunos referiram que apesar das diferenças do vestuário, a expressão das pessoas fotografadas era sempre idêntica, revelando pouca naturalidade, tal como o cabelo e a postura. Falaram bastante sobre a fotografia típica do fotógrafo que coloca as pessoas em pose para o retrato. Este fator foi também referido para as fotografias de grupo, apontando-se a disposição idêntica dos intervenientes, apesar das fotografias captarem épocas diferentes. Os alunos chegaram à conclusão que estas fotografias são sempre um pouco artificiais porque

não pretendem captar momentos únicos e reais, mas pretendem simular realidades em que os fotografados estão bem apresentados, a sorrir (mas não demasiado), penteados, de frente e a olhar para a câmara, pois o resultado final será um objeto de consumo.



17 Fotografias do álbum familiar da professora. Fazendo uma leitura da esquerda para a direita, as imagens em cima datam de 1979, 1985 e 2012 e as de baixo datam de 1984, 1985 e 2013.

No final da sessão foi-lhes pedido que registassem num papel e lessem alto o que entendiam por auto-representação.

Mais adiante, onde se descreve a terceira sessão (página 77) poderá consultar-se uma tabela com a síntese das frases que os alunos escreveram e que deram origem ao planeamento dessa aula.

2ª Sessão – 05 de dezembro de 2013

Obedecendo ao plano de aula (Anexo A_4) foi feita a apresentação das imagens recolhidas no álbum familiar, individualmente por cada aluno. Os alunos mostraram-se um pouco inibidos, mas nenhum se recusou a apresentar as suas imagens pessoais. Para quebrar um pouco a tensão decidi fazer a análise crítica coletiva de uma maneira um pouco diferente do que tinha planeado, pedi-lhes que juntassem algumas mesas no centro da sala e colocassem as suas fotografias e as misturassem. Como a maior parte tinha trazido imagens da infância tornou-se mais difícil identificá-los, o que os colocou mais à vontade para as analisarem criticamente. Foi um momento importante da unidade, que marcou o início de uma relação pedagógica com os alunos. Senti que naquele momento os alunos deixaram de me ver como uma estranha e começaram a confiar em mim e tal como me disse o professor Carlos, que observou tudo, conquistei a turma naquela atividade ao colocar-me com eles numa posição de respeito pelas suas opiniões e intervenções.



18 Os alunos a analisar as fotografias do seu álbum familiar.

Após esta análise foi feita uma análise coletiva de compreensão crítica de imagens com representações de jovens e de cultura visual: capa da revista Time (“The Me Me Me Generation”) e de uma obra de Carles Congost. Esta sessão também foi acompanhada por um Power Point de apoio (Anexo A_8).



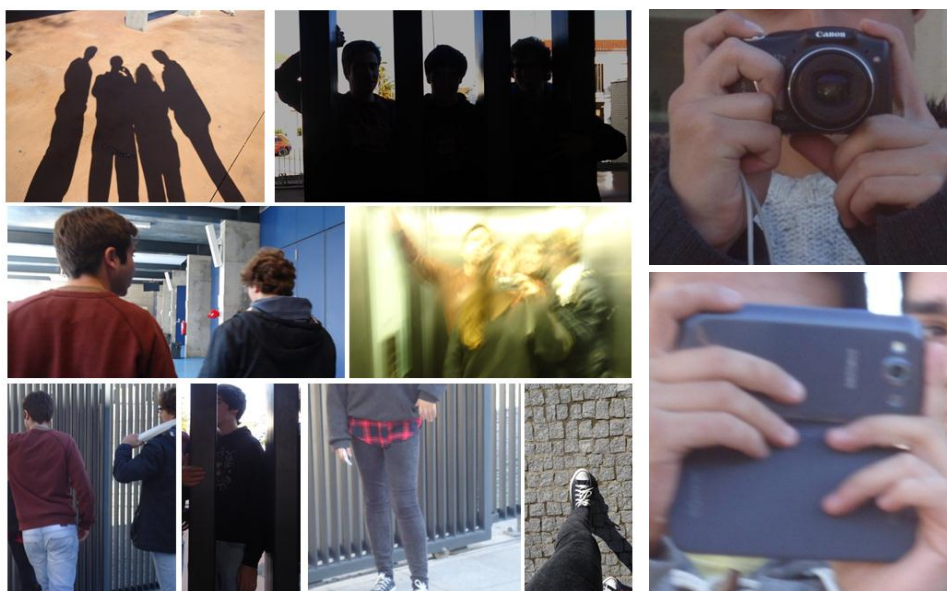
19 Imagens analisadas na aula (Capa da Revista Time de 20 de maio de 2013, artigo “The Me Me Me Generation”, de Joel Stein; Obra de Carles Congost, intitulada A.M.E.R.I.C.A, de 2003)

Algumas questões colocadas para a capa da revista Time foi o porquê dos jovens serem vistos da forma apresentada na revista pela sociedade ou se alguns alunos na turma se identificavam com algumas dessas características. Após uma breve abordagem a Tom Brokaw, um dos entrevistados no artigo, que acredita nesta geração como salvadora da humanidade, os alunos foram questionados sobre a sua concordância com a afirmação, se também eles acreditavam que esta geração nos ia salvar e como o poderia fazer. Em relação à obra de Carles Congost foram colocadas as questões: Como são representados os jovens pelo autor? Que imagem dos jovens pretende transmitir?

Percebi que tinha causado um impacto relevante nos alunos. Os alunos responderam que as imagens viam os jovens como seres alienados, narcisistas, preguiçosos e dependentes dos seus smartphones. Mas de início os alunos não se identificaram com a mensagem passada naquelas imagens e indignaram-se um pouco. Mas depois de alguma discussão em torno das imagens refletiram e perceberam porque é que a sociedade os via assim. Uma aluna teve uma intervenção interessante que alterou o debate neste sentido ao dizer que se tinha identificado imenso com o artigo da revista time porque a sua mãe lhe dizia muitas vezes que ela só pensava nela, era “ela, ela, ela”, porque chegava a casa e ligava o computador, ia ao facebook e não lhe apetecia fazer mais nada. Não ligava às conversas que tinham com ela, não ajudava a fazer as tarefas domésticas, não passeava, ficava simplesmente no computador ou no

smartphone. Outra aluna concordou que atualmente havia esta dependência dos smartphones, mas que isto não acontecia apenas nos jovens, pois a avó dela também era assim. Foi uma analogia interessante ao artigo de revista que também mencionava as pessoas de outra geração, mas que se identificavam com estas características. Alguns disseram que achavam que era esta a geração que nos ia salvar porque era esta a geração que dominava as tecnologias.

Numa outra parte da aula foi-lhes pedido um trabalho de campo, que intitulei “Como me vejo (vêem)!” e que consistiu na produção de fotografias, devendo os alunos fotografar-se em locais do espaço escolar à sua escolha (interior ou exterior da sala de aula). Podiam ser fotografias em grupo e individuais, que poderiam mais tarde servir de referente ao trabalho de auto-representação final. Os alunos participaram com entusiasmo e produziram um conjunto de fotografias interessantes.



20 Algumas fotografias produzidas pelos alunos.

Os alunos produziram imagens passíveis de analisar, em que experimentaram a corporalidade e roupas num modo de auto-retrato definido, muitos não quiseram desvendar o rosto e procuraram estratégias para o ocultar colocando algo à frente, desfocando a imagem, utilizando movimento ou fotografando a sombra. Achei este aspeto relevante porque nas redes sociais os alunos não levantam objeções em mostrar o rosto, o que leva a crer que ainda vêem a escola como um espaço que não lhes transmite conforto nem intimidade, tal como reitera Porres (2013) ao dizer que os jovens não sentem a escola como um espaço seu e muitos encaram-na como um ambiente opressor. Revelaram a importância do eu com os amigos, a afirmação da identidade, um vínculo com a escola, mas ao mesmo tempo uma resistência ao seu espaço, ao fotografarem-se atrás das grades ou do lado de fora do portão, o

que vai novamente ao encontro das afirmações de Porres, pois os alunos revelam nas suas imagens que encaram a vedação ou o portão quase como uma barreira que os impede de sair, como numa prisão. Em sessões posteriores vim a compreender que esta resistência se devia sobretudo ao facto de não se identificarem com o espaço físico.

Esta desvinculação ao espaço prende-se ao facto das metodologias aplicadas nas escolas já não fazerem sentido aos jovens e se não se identificam com as aprendizagens acabam por não se sentir bem no espaço que as promove, por esse motivo Porres (2013) sugere que a relação educativa deve ser baseada na conversa em torno da cultura visual dos estudantes porque desta forma podemos conhecê-los melhor e levá-los a comprometerem-se com um projeto, tornando-os produtores em vez de espectadores. Ao torná-los parte do trabalho, fazemo-los sentir parte do espaço e desta forma evitamos que o ato de levar a cultura visual dos estudantes para a sala de aula já não seja encarada por eles como uma intromissão à sua vida pessoal. Mas este processo é lento e transdisciplinar. Para funcionar seria necessária uma sistematização levada a cabo por toda a componente curricular e não apenas por uma disciplina. Para Porres aprender não deve ser o acompanhamento exclusivo de um currículo, mas uma oportunidade de construir experiências de subjetividade, considerando as diferenças de cada um e abrindo espaço a que todos possam participar no processo.

3ª Sessão – 09 de janeiro de 2014

Esta sessão decorreu conforme previsto no plano de aula (Anexo A_5) e foi acompanhada por um power point de apoio (Anexo A_9). Após a rotina inicial de acomodação dos alunos realizei uma avaliação formativa sobre conceito de cultura visual (Anexo A_12). Foi-lhes apresentada uma afirmação sobre a qual deveriam refletir se concordavam ou não com a mesma, justificando.

“Ao entrar pela primeira vez na escola reparei que não se vêem nas paredes muitos cartazes ou trabalhos dos alunos. Poderia até dizer que está desprovida de elementos decorativos ou visuais. Esta escola não tem cultura visual.”

Nesta avaliação formativa pude recolher alguns dados interessantes. A maioria concordou com a afirmação justificando com o facto de não fazer sentido numa escola ligada às artes visuais não existirem elementos visuais, como exemplos dos trabalhos dos alunos, que mostrassem os seus talentos e até incentivassem outros alunos a querer vir para esta escola.

De certa maneira concordo mas não totalmente. Na minha opinião esta escola não tem a cultura visual de uma típica escola com cerca de uma centena de artistas, é demasiadamente “despida” para tal, falta pinturas e esculturas que dariam um toque único à escola. No entanto a escola dá um aspecto de responsabilidade da parte dos alunos entre outras coisas, portanto acho que a escola transmite uma certa cultura visual e até identidade pessoal.

Eu concordo com a afirmação pois, eu lembro-me de passar pela escola e haver esculturas e pinturas nas paredes e foi uma das coisas que me fez querer vir para artes visuais.

Neste momento a escola não tem nenhum elemento visual que chame a atenção das pessoas que estudam na escola ou que não estudem na escola. Pensa que como escola com artes visuais deveria haver elementos criados pelos alunos para incentivar os mesmos, e melhorar a escola.

Concordo plenamente, porque, dado que a escola está ligada às Artes, ou seja, tem o curso de Artes Visuais na lista de opções, deveria mostrar mais essa sua ligação e, de uma certa forma, partilhar o curso com os restantes alunos da escola, um enriquecimento de elementos decorativos e visuais dar-lhe-ia uma harmonia e uma certa inspiração, seria um local onde nós, alunos de Artes Visuais, nos sentiríamos motivados a criar.

21 Exemplos de algumas respostas dadas pelos alunos.

Alguns alunos discordaram e estas respostas foram as que considerei mais interessantes porque mostraram que estavam a adquirir conceitos e aprendizagens. Em debate coletivo as suas argumentações acabaram por convencer os colegas, que no final da discussão já

discordavam um pouco da afirmação. Estes alunos afirmaram que a escola era apenas um edifício e que quem determinava a cultura visual eram as pessoas e portanto toda a comunidade educativa era portadora dessa cultura nos seus comportamentos ou roupas.

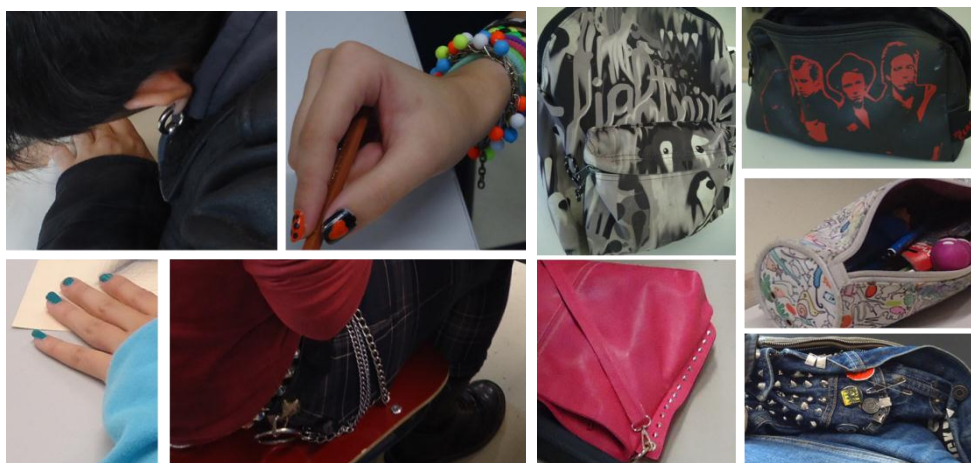
Não concordo com esta afirmação. Os alunos presentes na escola, que fazem de certa forma parte dela, tornam-na numa escola com cultura visual. Isto porque os alunos com ideologias diferentes se exprimem através de comportamentos e de roupas. A escola, vista como um conjunto de quatro paredes pode não aparentar ter cultura visual mas vista como um local repleto de alunos todos diferentes uns dos outros parece a ter.

Não concordo. Não há realmente muitos cartazes, ou posters ou trabalhos de alunos, e nesse aspeto acho que é um pouco pobre em termos de cultura visual. De outro modo acho que a cultura visual não se fica só por cartazes ou posters mas também por todo o ambiente visual. Partindo desse ponto de vista a escola é um local cheio. Começando por a arquitetura das instalações até ~~aos~~ ~~posters~~ aos diferentes modos de vestir dos alunos.

Não concordo. Para mim cultura visual não é só trabalhos expostos ou exposições montadas. O edifício em si, mais os alunos nos corredores, mais os funcionários, mais as informações e os posters no parede fazem parte de uma complexa e dinâmica cultura visual. A decoração não é um elemento chave para a cultura visual de um espaço, torna-o mais rico visualmente, mas não é o elemento de definição visual mais importante.

22 Exemplos de algumas respostas dadas pelos alunos.

Posteriormente foi feita uma análise crítica de imagens dos alunos enquanto portadores de cultura visual, recolhidas pela professora, e das imagens produzidas pelos próprios alunos na aula anterior, partindo-se das respostas dadas na avaliação formativa.



23 Imagens analisadas pelos alunos.

Depois da análise das imagens foi-lhes introduzido o conceito de auto-representação, a partir das suas próprias frases, que escreveram na primeira aula e onde se percebeu várias abordagens ligadas à sua personalidade e forma de estar no mundo.

Coloquei numa tabela essas abordagens:

Auto-Representação	
Identidade/Imagem/Representação do eu	Auto-crítica/Complexos do corpo
<ul style="list-style-type: none"> • Um desenho de mim mesma; • Representar parte de nós no desenho; • Mostrar um pouco de nós através de uma imagem, que fala por nós; • Identidade visual; • Expressar visivelmente o nosso estado de espírito; • Representação visual do eu; • Mostrar o eu total; • Mostrar o meu lado pessoal íntimo; • Uma representação, idealização de nós próprios; 	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar o que não sou; • Expressão, rosto, defeitos; • O que gostaríamos que achassem de nós ou vice-versa; • Pensamentos, gostos; • Mostrar o que somos sem receio de nos exprimirmos; • Dizer coisas que nos marcam, que nos definem e que os outros não sabem; • Mostrar como achamos que somos vistos; • Mostrar aos outros aquilo que não sabem sobre nós e que não conseguem saber através do aspeto físico;
Tempo/Biografia	Tipos de representação
<ul style="list-style-type: none"> • É tudo o que viveste desenhado numa folha de papel; • Passado, presente, futuro; • Realidade momentânea; 	<ul style="list-style-type: none"> • A auto-representação pode ser feita de várias maneiras, de uma forma com a qual nos identificamos (fotos, vídeos, escrita, música, pintura); • Não passa pela representação da nossa imagem, mas pelo que nos define (objetos, animais, pessoas queridas, atividades, pensamentos, estados de espírito); • Não é necessariamente a representação da figura humana mas um gesto, objeto, música.

24 Algumas frases dos alunos em resposta ao conceito de auto-representação.

Foi definido o conceito de auto-representação e mostrados vários exemplos de várias técnicas de auto-representações desenvolvidas por artistas, da história da arte e contemporâneos, músicos e escritores.



25 Exemplos das imagens mostradas aos alunos. Da esquerda para a direita: “Hand with Reflecting Sphere” (1935) de Maurits Echer; “O Filho do Homem” (1964) de René Magritte e “Auto-retrato” (1940) de Almada negreiros.



26 Outros exemplos de auto-representação de artistas mostradas aos alunos. Da esquerda para a direita: Banda Desenhada “Alack Sinner” (1ª publicação em 1975) de Carlos Sampayo (escritor) e Jose Munoz (desenhador); Story Telling “Persepolis” (2007) de Marjane Satrapi (filme disponível em http://www.youtube.com/watch?v=5Q_WXPq-WM) e uma escultura da Série “Made in Even” (1989) de Jeff Koons.



27 Exemplos de auto-representação em vídeos e performance, mostrados aos alunos. Da esquerda para a direita: art movie “Andy Warhol eating a hamburger”/Série “66 scenes from América” (1981) de Andy Warhol: (filme disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=Ejr9KBQzQPM>) e performance “The Artist is Present” (2010) de Marina Abramovic (vídeo da performance disponível em <http://www.moma.org/visit/calendar/exhibitions/965>).

Foram dadas indicações para o projeto de auto-representação, esclarecidas as dúvidas e os alunos iniciaram esboços e ensaios gráficos para o planeamento do trabalho final. Durante esta fase prática da aula circulei pelas mesas e esclareci dúvidas, aconselhei-os sobre os conteúdos de desenho, no âmbito dos procedimentos e em relação à técnica que poderiam utilizar. Tinha planeado supervisionar os portefólios dos alunos, mas os mesmos ainda não o tinham iniciado. Foi entregue um Guião de apoio à realização do Portefólio (Anexo A_13).

4ª Sessão – 30 de janeiro de 2014

Esta sessão foi a última deste semestre, obedecendo também a um plano de aula (Anexo A_6). A primeira parte da aula foi dedicada à apresentação oral, pelos alunos, do trabalho final do projeto de “auto-representação” e entrega dos portfólios. Após a apresentação foi feita uma análise coletiva dos trabalhos e balanço final do desenvolvimento do projeto.



28 Exemplos dos trabalhos de “auto-representação” dos alunos.

Auto-Representação – Alguns significados dos alunos

Ver-se, ver e ser visto.

- Na primeira imagem a aluna explicou que se representou com filtros nos olhos para selecionar os bons e maus aspectos da influência que os outros têm nela própria;



- Na segunda imagem a aluna justificou que escolheu uma máscara para se esconder porque é muito nervosa e insegura, colocou um espelho nos olhos para mostrar que muitas vezes é o reflexo dos outros por ser influenciável e as penas de pavão são um símbolo da sua vaidade;



- Na terceira imagem a aluna tapou os olhos porque não gosta da sensação dos outros poderem perceber o que ela pensa através do olhar;



- Na última imagem a aluna colocou palavras de como é a sua personalidade e afirmou ter descoberto ser possuidora de muitos defeitos;



Infância, simplicidade, ingenuidade, biografia, pessoas importantes.

- Na primeira imagem o aluno representou-se na infância e hoje;



- Na segunda imagem o aluno representou-se simplificando um retrato de criança porque se considera uma pessoa simples e ingênua;



- Na quarta imagem o aluno representou um feto porque o seu nascimento foi uma fase complicada e que o marcou;



- Na quinta imagem a aluna pensou num cubo, uma analogia a uma caixa com recordações da sua vida em categorias e explicou que deu destaque à melhor fase da sua vida, a da infância;



- Na última imagem a aluna realizou uma fotomontagem com amigos e pessoas da sua intimidade porque se considera um pouco de todas essas pessoas. A imagem aparece desfocada para preservar a privacidade das pessoas fotografadas;



Na apresentação das auto-representações percebeu-se que os alunos tem concepções diferentes deste tema, mas de forma geral notou-se que estão numa fase de mudança das suas vidas, havendo trabalhos que revelaram uma certa nostalgia, contendo alusões à infância ou a diferentes fases da vida. Surgem também comparações entre a forma como são vistos, como gostariam de ser vistos, como pensam que são vistos e até alguns complexos de identidade. Notou-se que já não são adolescentes, mas um género de pré-adultos, que ascendem a uma outra fase, desconhecida, da qual têm receio, havendo ainda um vínculo à infância, a sua zona de segurança. Tal como Stanley Hall refere “rompe-se a velha unidade e harmonia com a natureza; a criança é expulsa do seu paraíso e tem de dar início a uma longa e penosa caminhada de ascensão.” (em Simões 2002:414)

Passo a seguir a dispôr algumas auto-representações dos alunos, acompanhadas do que escreveram sobre a mesma nos seus portefólios. Fiz uma seleção de quatro, que me tocaram e ajudaram a refletir e que espelham o que referi no parágrafo anterior.



“(...) A cada minuto sinto que o mundo à minha volta me consegue transformar e moldar, me consegue fazer adaptar àquilo a que estou sujeito. Por isto, acho que ter alguma certeza acerca de mim próprio que possa de alguma forma representar é muito complicado. Todas as certezas que em mim existem advêm senão de dor. Dor essa impossível de esquecer, impossível de apagar de mim. A dor é o que mais me tem moldado. Sim a dor... e... de mãos dadas com a dor, o medo. Sim!!!!

Sempre o MEDO... medo de falhar, medo de ser excluído, medo de ser abandonado, medo de viver mas também de morrer, medo de escolher mas ao mesmo tempo medo que escolham por mim, medo de amar e ser amado mas também medo de odiar e ser odiado. Medo de tudo(...)”



“O trabalho final é no fundo uma junção de um “eu” passado com um “eu” presente, representados graficamente através de abordagens diferentes, uma tentativa de conciliar aquilo que fui com aquilo que sou de forma a que seja visualmente perceptível. Tentei do lado esquerdo do desenho representar elementos da minha infância (alguns até de desenhos que fiz em criança), e do lado direito exprimir o que sinto hoje em dia de uma forma mais obscura, para demonstrar o quão pode a nossa inocência alterar-se ao longo

dotempo, quer em termos de identidade (visual) como em termos de pensamento (medos, inseguranças, dúvidas).”



“Não é minha intenção nem chocar nem dar-me a conhecer como um pacifista ou defensor da não violência para a resolução de problemas (devo também dizer que não tenho nada contra). A montagem tem o intuito de dar-me a conhecer não através da imagem do desenho propriamente dito mas sim através da imagem com que as pessoas ficam do artista a olhar para a obra. (...) quero que ao observar a montagem as pessoas me imaginem como alguém irónico e com bom sentido de humor.”



“Quero demonstrar o que eu sinto por dentro e o que eu demonstro por fora, por isso tirei duas fotos em que representasse isso, uma que representasse o ‘por dentro’ e a outra o ‘por fora’.”

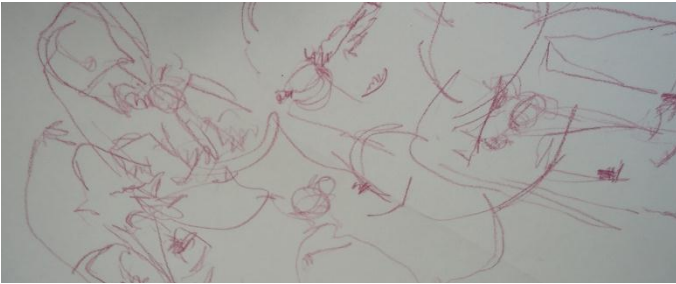
Na segunda parte da aula foram realizados dois exercícios de desenho, que se traduziram noutras maneiras de trabalhar a identidade pessoal, neste caso a partir da distorção da imagem pessoal, pela imaginação e por interação com objetos mundanos:

- Registo gráfico síntese - “auto-representação distorcida”, que consistiu em registos gráficos da própria imagem refletida numa colher e num copo metalizado, utilizando grafite ou outro material riscador à escolha (Anexo A_14);
- Registo gráfico síntese - “auto-representação interior”, que consistiu em registos gráficos da própria imagem imaginada, iniciando-se o desenho de olhos vendados e dando-lhe continuidade com os olhos desvendados. Utilizaram novamente um material riscador à escolha (Anexo A_15).

No fim, foi feita uma análise coletiva dos registos produzidos.



29 Alunos a realizar os exercícios finais de “auto-representação”.



30 Alguns dos desenhos resultantes dos exercícios finais de "auto-representação".

Ao chegar ao final da descrição desta primeira unidade didática importa fazer uma breve reflexão crítica acerca dos trabalhos a que a mesma conduziu e que se revelaram muito individuais e pessoais. Ao perceber na avaliação diagnóstica que os alunos estavam muito centrados em si mesmos poderia ter criado estratégias de produção coletiva de identidade, como por exemplo, solicitar que fizessem representações de outros colegas e não só deles próprios. Desta forma, o resultado final revelou trabalhos muito narcisistas, egocêntricos e nostálgicos, o que acabou por ir ao encontro do que a imagem da revista Times revelava ao falar da geração do eu. Este foi um ponto que eu não consegui identificar ao longo da PES e só no final, com a apresentação dos portefólios, tive noção que a determinada altura do trabalho deveria tê-los confrontado com essa questão e orientá-los noutro sentido. No entanto, o processo revelou que os alunos desenvolveram aprendizagens positivas, como o desenvolvimento do sentido crítico, maior capacidade analítica e reflexiva, as referências estéticas aumentaram e adquiriram maior consciência de si próprios e do mundo, assim como da forma como vêem a sociedade e são vistos por ela.

A planificação de uma unidade didática e a preparação de aulas é habitualmente praticada pelos professores como uma extensão dos currículos e programas e muitas vezes seguem-se as estratégias e atividades neles sugeridas. Para poder trabalhar a cultura visual e a compreensão crítica de imagens na disciplina de desenho A foi necessário tentar contornar este obstáculo, valendo-me da abertura do programa que prevê o inesperado através da exploração de outras áreas e integração de outras soluções metodológicas e estratégicas. Assim, embora tenha seguido o programa respeitando as suas terminologias específicas, introduzi alguns conteúdos, dando mais destaque à cultura visual e à compreensão crítica de imagens em relação aos conteúdos disciplinares ou áreas de exploração. Em vez da planificação se centrar nos conteúdos explícitos do programa centrou-se na cultura visual como base de trabalho e explorou os conteúdos específicos de forma transversal.

A planificação abriu espaço para a partilha de experiências e reflexão no âmbito da compreensão crítica das imagens através da criação de materiais pedagógicos. Esta forma de planificar é o exemplo de um caminho de mudança no ensino das artes visuais numa perspetiva da cultura visual, mas não podemos ignorar as barreiras a esta possibilidade de concebermos o nosso próprio modelo individualizado de planificação, quando na prática, a maioria das escolas exige uma normalização e homogeneização dos documentos orientadores.

3.3.2 - 2ª Unidade didática na EEBCR: “O Tapete está...”

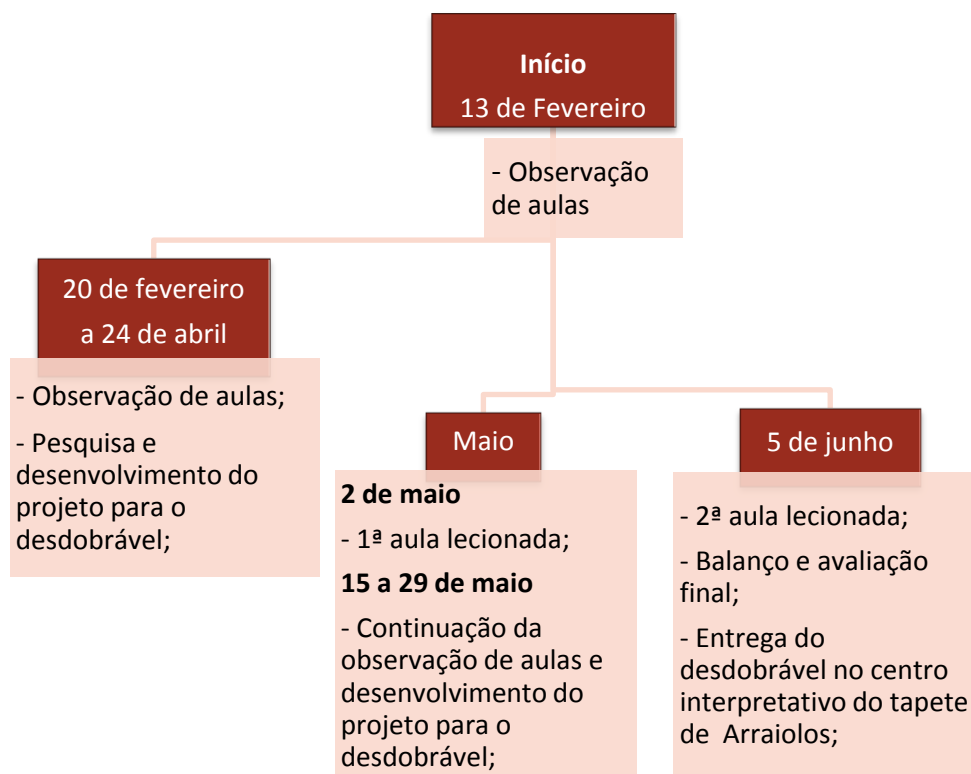
A segunda unidade didática procurou explorar o tapete de Arraiolos, partindo de um conhecimento prévio dos alunos sobre ele, desenvolvendo neles um olhar crítico. Decerto se habituaram a ver o tapete como um simples tapete, como algo da sua cultura visual, mas possivelmente não costumavam analisá-lo de outra forma, que não um simples elemento decorativo. Com esta unidade procurei levar os alunos a reinterpretar e reinventar o tapete, explorando outras vertentes.

A segunda unidade didática traduziu-se num trabalho de equipa que consistiu na projeção de um desdobrável sobre o tapete de Arraiolos, um projeto interdisciplinar, comum às três estagiárias, com interligação às disciplinas de Português e Inglês. O desdobrável teve como principal objetivo a divulgação do tapete, mas não da forma habitual, pretendeu apresentá-lo noutras vertentes, mostrando que o tapete pode ser muito mais que um artigo textil.

O desdobrável constituiu-se em dois lados, sendo que um dos lados do desdobrável (lado A), comum às três estagiárias, consistiu na ilustração da obra “Odisseia” de Homero, enquadrando-se no mito de Ulisses e Penélope, sendo esta a sua ligação à disciplina de Português, na qual foram elaborados os textos a ilustrar. O verso do desdobrável (lado B) abordou três versões diferentes desenvolvidas por cada estagiária. Uma dessas versões explorou artistas inglesas, daí a sua ligação à disciplina de Inglês, outra versão explorou os vários centros de produção do tapete e a minha versão visou explorar um tema que permitisse ao leitor uma reflexão sobre o tapete, explorando várias vertentes do mesmo na arte, mostrando que o tapete não é só um artigo artesanal ou decorativo.

Este desdobrável foi a ligação com a comunidade, pois houve uma relação de mediação e colaboração com o Centro Interpretativo do Tapete de Arraiolos, onde o desdobrável foi entregue, como proposta de divulgação do mesmo.

A unidade didática desenvolveu-se também em várias sessões de observação e duas aulas supervisionadas pela orientadora da universidade, tendo o desdobrável constituído a base para o desenvolvimento das atividades, em que procurei explorar o tapete habitual, estendendo-o ao mundo digital e ao diálogo com a arte. Durante este período inseriu-se a preparação e a condução das duas aulas supervisionadas, que consistiram em duas sessões de 90’, em 2 de maio e 5 de junho de 2014. As atividades obedeceram ao Plano de Unidade elaborado (Anexo B_1), assim como todas as aulas obedeceram aos respetivos Planos de Aula (Anexos B_2 e B_3).



31 Organograma com a calendarização da Unidade Didática "O Tapete Está..."

A Unidade Didática teve como objetivos:

- Desenvolver capacidades de observação, interrogação e interpretação;
- Desenvolver o espírito crítico;
- Desenvolver a capacidade de expressão e comunicação;
- Desenvolver a criatividade;
- Usar o desenho como meio de representação, desenvolvendo modos próprios de expressão e comunicação visuais;
- Compreender as artes no contexto;

Foram abordados alguns **conteúdos** gerais de educação visual, como a comunicação visual, os elementos da forma e projeto de trabalho, interligando-os de forma transversal aos conteúdos de cultura e narrativa visuais.

Em termos de **metodologia**, o desenvolvimento da Unidade Didática privilegiou a exploração transversal de conteúdos, não sendo seguido um encadeamento sequencial dos mesmos.

Organizou-se num **projeto de trabalho** que concilia conceitos dos estudos da cultura visual com os conteúdos da educação visual, apostando no desenvolvimento da compreensão crítica e na capacidade de comunicar através dos meios expressivos do desenho.

A unidade iniciou-se com um enquadramento conceptual e o estímulo à análise e compreensão crítica do tapete de Arraiolos, solicitação de duas atividades de reinvenção do tapete, da sua exploração numa nova vertente, no sentido de desenvolver o espírito crítico dos alunos. Articularam-se diferentes meios pedagógicos: abordagem oral, demonstrações audiovisuais ou multimédias, diálogos em grande grupo, trabalho prático, interligação com outras disciplinas e integração com o projeto de ligação à comunidade (desdobrável).

Caso se pretendesse realizar uma avaliação quantitativa foram definidos os seguintes critérios, elaborados segundo os existentes na escola para a disciplina de educação visual:

A) Saber (conhecimentos)	B) Saber fazer (capacidades/aptidões)	C) Saber ser/estar (atitudes e valores)
- Compreensão de formas (20%)	- Interesse (10%)	- Comportamento (10%)
- Conhecimento de formas de expressão (20%)	- Participação (20%) - Criatividade (20%)	

32 Critérios de avaliação.

A classificação (Cf) seria obtida pela média aritmética das classificações obtidas no domínio do saber (A), no domínio do saber fazer(B) e no domínio do saber ser/estar (C), por intermédio da seguinte fórmula que integra as ponderações:

$$Cf = (A \times 0,4) + (B \times 0,5) + (C \times 0,1)$$

Não foram elaborados instrumentos de avaliação para uma avaliação quantitativa, pois revelou-se inadequado, uma vez que não haveria continuidade, tendo as aulas sido ministradas em turmas diferentes e uma única vez. Assim a avaliação foi essencialmente feita em observação direta e existiu lugar para uma auto e hetero avaliação das aulas, através de um questionário aplicado no final das mesmas.

1ª Aula Supervisionada – 2 de maio de 2014

A primeira aula supervisionada decorreu numa turma de 7º ano e tal como consta no plano de aula (Anexo B_2), nesta aula, após a acomodação dos alunos, rotina que acontecia em todas as sessões em que era dado algum tempo para que se sentassem e organizassem o seu espaço de trabalho, apresentei o tema e a proposta de trabalho intitulada “O tapete está em nós”, que

consistiu na criação de um padrão coletivo, surgido a partir de um módulo constituído num polígono irregular com sete lados e com pontos marcados na sua fronteira. Os alunos faziam um registo gráfico dentro desse módulo, respeitando a regra de que o desenho partiria dos pontos de referência marcados, não podendo tocar noutra ponto da margem do módulo. Os pontos marcados faziam a ligação entre os desenhos de cada aluno nos módulos, que ao serem repetidos formariam um padrão, que seria simbolicamente o tapete da turma. O tema para o registo gráfico seria a mulher tecedeira na sua relação com o tapete, inspirada em Penélope.

Foi apresentado um Power-Point de apoio (Anexo B_4), alusivo ao módulo-padrão e distribuído o enunciado do exercício (Anexo B_6), com leitura, interpretação e explicação do mesmo. Foram esclarecidas as dúvidas e distribuídas folhas de estudo e dos módulos fotocopiados em papel A3.

Foi aplicado um questionário aos alunos (Anexo B_8), no final da aula para se compreender o impacto que o trabalho tivera neles. Não se exprimiram muito, talvez por não terem tido muito tempo, uma vez que já tinha tocado para a saída. De uma forma geral disseram que tinham gostado da aula e da atividade, que tinha sido diferente e tinham aprendido coisas novas. Embora em minoria, alguns alunos também manifestaram desagrado, dizendo que já sabiam tudo o que tinha sido apresentado.

Como achas que a aula de hoje contribuiu para a tua aprendizagem?

Acho que contribuiu pois fizemos uma aula diferente.

Como achas que a aula de hoje contribuiu para a tua aprendizagem?

A aula não contribuiu nada para a minha aprendizagem... tudo o que o professor disse nós todos já sabíamos.

Comenta o exercício prático.

Este exercício prático foi educativo, divertido, original e contribuiu para a minha aprendizagem neste módulo.
Em geral foi muito enriquecedor e, se possível, repetiria.

33 Exemplo de algumas respostas dadas pelos alunos no questionário aplicado.

O trabalho iniciado nesta aula foi desenvolvido em aulas posteriores e concluído pelo professor com a ajuda das minhas colegas estagiárias, tendo uma parte do trabalho final sido exposta no certame "O tapete está na rua". Este evento é promovido pelo Município de Arraiolos e integra um conjunto de atividades culturais, nomeadamente espetáculos, exposições, colóquios e debates, com especial destaque para a chamada "Mostra de Tapetes de Arraiolos", que se realiza no Centro Histórico da Vila. Esta iniciativa pretende trazer para

Arraiolos desenvolvimento sócio-económico e cultural, dando a conhecer o artesanato, a gastronomia e outros produtos locais.



34 Cartaz e algumas imagens do evento “O Tapete está na Rua”



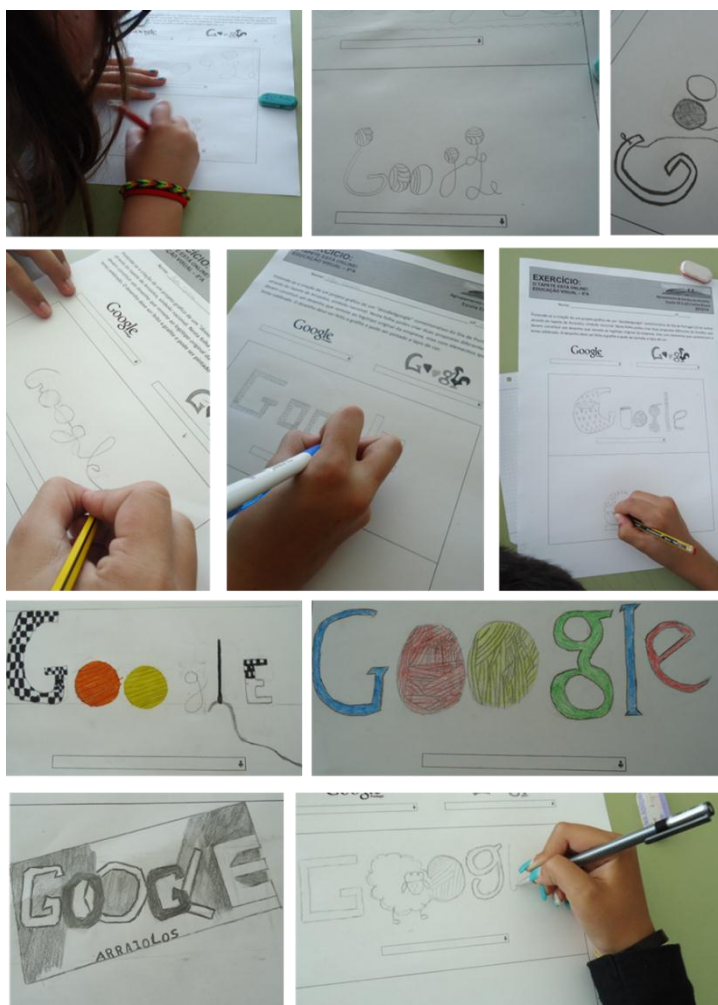
35 Resultado final do trabalho realizado pela turma do 7º ano.
Por questões logísticas, foi exposta apenas uma quarta parte desta versão "O Tapete está na Rua".

2ª Aula Supervisionada – 5 de junho 2014

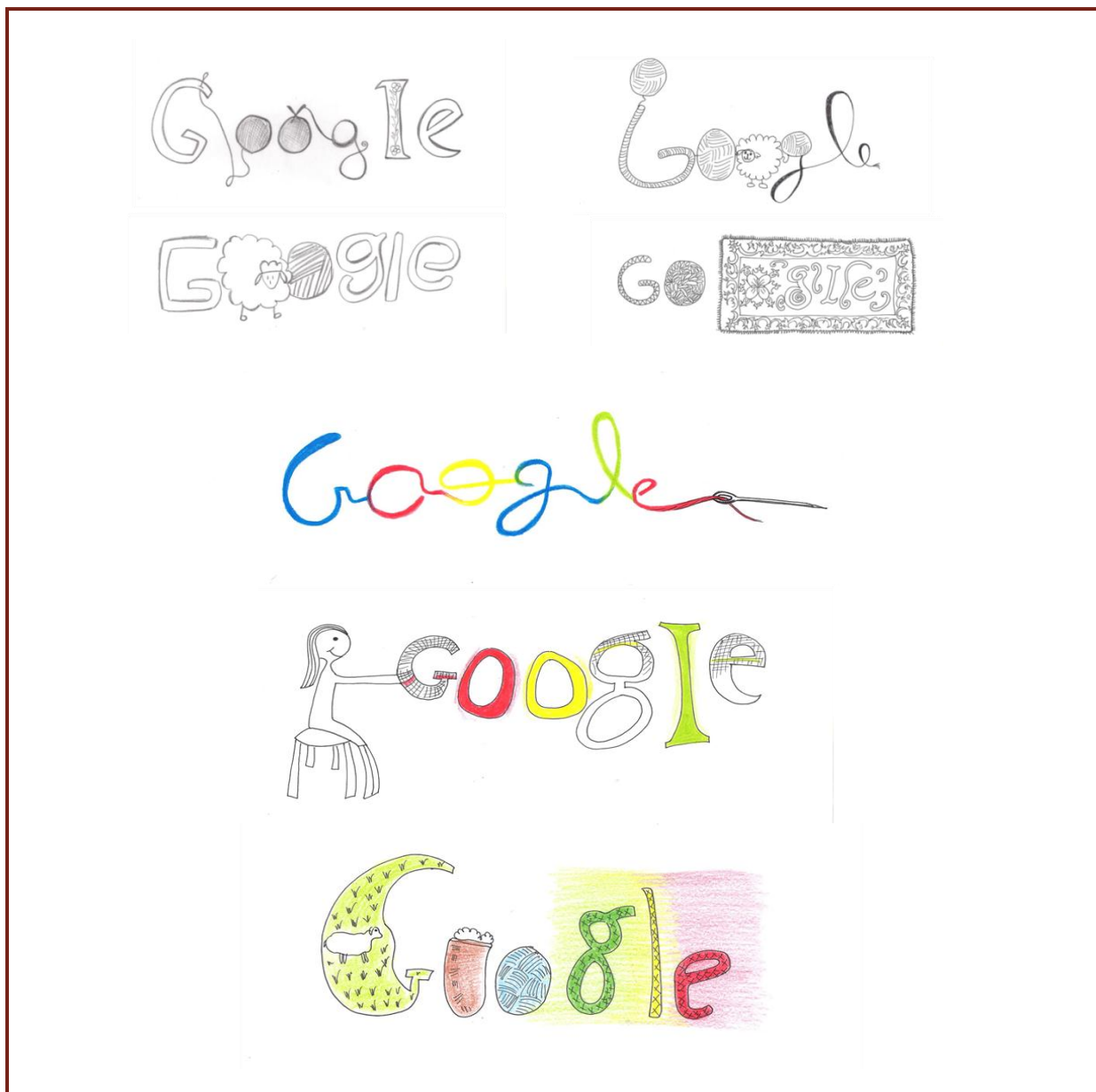
A segunda aula supervisionada decorreu numa turma de 8º ano e tal como consta no plano de aula (Anexo B_3), após a acomodação dos alunos, foi apresentado um Power-Point sobre o Logótipo (Anexo B_5) e sobre o tema e proposta de trabalho, “O tapete está online”, que consistiu na criação de um logótipo para o Google (doodle4google), comemorativo do Dia de Portugal (10 de junho), através do tapete de Arraiolos, símbolo nacional.

Foi Distribuído o enunciado do exercício (Anexo B_7), leitura, interpretação e explicação do mesmo. Seguiu-se um esclarecimento de dúvidas e os alunos iniciaram os registos gráficos nas folhas fornecidas, com utilização de lápis de grafite e aplicação de cor facultativa.

Por fim procedeu-se à arrumação da sala e preenchimento de um questionário de avaliação da aula, pelos alunos (Anexo B_6). Seleccionei alguns projetos e enviei como proposta para a Google, para um endereço que existe para este efeito, para serem publicados online, estando-se a aguardar resposta. Para esta seleção recolhi de forma informal a opinião do professor cooperante e das minhas colegas de estágio devido à falta de tempo, pois após esta última aula não voltámos a reunir.



36 Trabalho desenvolvido na segunda aula supervisionada.



37 Doodles selecionados e enviados para a Google.

No questionário aplicado aos alunos (Anexo B_8), à semelhança da primeira aula supervisionada, também não se verificou grande expressão por parte dos mesmos. De uma forma geral disseram que tinham gostado da aula, que tinham aprendido coisas acerca do logótipo e da Google. Acharam a atividade interessante porque explorava o tapete de uma forma diferente e valorizava a sua vila e o tapete.

Como já foi referido a avaliação neste momento de estágio foi essencialmente feita em observação direta e não foram utilizados instrumentos de avaliação para uma avaliação quantitativa, pois revelou-se inadequado, uma vez que não haveria continuidade, tendo as aulas sido ministradas em turmas diferentes e uma única vez.

3.4 – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

Considero que o meu envolvimento com a comunidade escolar no âmbito da PES poderia ter sido mais ativo. Este foi sem dúvida um ponto fraco da minha prestação. O facto de residir e trabalhar bastante longe das escolas cooperantes, veio dificultar o meu empenhamento nesta fase. Durante o tempo que permaneci nas escolas a relação estabeleceu-se principalmente com os professores cooperantes e alunos, com os quais julgo ter tido uma boa relação profissional. Com os restantes elementos da comunidade escolar, a relação foi escassa, mas cordial. No âmbito da PES foi difícil existir um grande envolvimento, porque o estágio se passou em dois momentos relativamente curtos, em escolas diferentes. No primeiro semestre ainda existiam unidades curriculares do curso para fazer, o que proporcionou incompatibilidades horárias, nomeadamente para marcar presença em reuniões de disciplina ou departamento, nas quais gostaria de ter estado presente.

Na ESGP a participação na escola teve como objetivo inicial a exposição dos trabalhos realizados, mas como a unidade privilegiou o processo de trabalho e não o produto final, os produtos finais ficaram aquém das expectativas, pelo que não foi possível expor os trabalhos. O professor cooperante informou-me que na escola existia uma política de qualidade e excelência e só se expunham trabalhos que valorizassem a imagem da escola. No meu caso, o trabalho tinha sido rico no processo, em termos de trabalho em sala de aula e nas aprendizagens feitas pelos alunos, no que diz respeito à exploração de temas relacionados com os novos estudos de cultura visual e na análise e compreensão crítica de imagens, mas o produto final não seria passível de uma exposição de qualidade. Segundo o meu ponto de vista, numa investigação baseada em artes o processo é tanto ou mais importante que o produto final. Os resultados nem sempre tem que seguir os parâmetros de excelência tradicionais, mas esta é a política da escola, que respeitei, no entanto se tivesse havido oportunidade expôr o processo teria sido relevante para os alunos, como uma forma de emancipação e de crescimento pessoal.

Na EEBCR a participação na escola e relação com a comunidade teve outra dinâmica. Ao participar no projeto de escola “O tapete está no ar” e integrar um projeto em equipa com as minhas colegas de estágio, que privilegiou o trabalho de grupo e cooperativo, interligando várias turmas e disciplinas, procurei estabelecer uma relação mais ativa e interventiva na comunidade escolar e envolvente. Com o desdobrável feito no âmbito do projeto mencionado fomentou-se a participação dos alunos na comunidade escolar e local, ao ser imprimido na Câmara Municipal de Arraiolos e entregue no Centro Interpretativo do Tapete de Arraiolos.

De referir também que o trabalho “O tapete está em nós”, iniciado na aula de educação visual, numa turma de 7º ano, esteve patente na exposição “ O Tapete está no Ar”, no âmbito do evento municipal “O Tapete está na Rua”, que decorreu de 6 a 10 de junho em Arraiolos.

Esta exposição foi importante porque deu visibilidade ao trabalho expondo-o à comunidade envolvente, mostrando que as artes visuais são uma ponte de ligação entre a escola e o meio.



38 Cartaz e pormenor do trabalho exposto na Exposição “O Tapete está no ar”, no âmbito do evento “O Tapete está na Rua”, que decorreu de 6 a 10 de junho em Arraiolos.

<p>PACIÊNCIA</p> <p>Na sexta jornada do mito de Ulisses, Penélope fica a espera do marido. Ela é paciente, aguardando por ele e resistindo às tentativas de sedução dos pretendentes.</p> 	<p>FIDELIDADE</p> <p>Além de ser paciente, Penélope também é fiel. Ela não se deixa seduzir por nenhum dos pretendentes e mantém a fidelidade ao marido.</p> 	<p>RESISTÊNCIA</p> <p>Penélope resiste às tentativas de sedução dos pretendentes. Ela não se deixa levar por nenhum deles e mantém a fidelidade ao marido.</p> 	<p>INCERTEZA/ESPERANÇA</p> <p>Penélope vive com a certeza de que um dia vai voltar, mas também com a incerteza de quando isso vai acontecer. Ela mantém a esperança de ver o marido voltar.</p> 	<p>AMOR</p> <p>Penélope ama Ulisses e se preocupa com ele. Ela não se deixa seduzir por nenhum dos pretendentes e mantém a fidelidade ao marido.</p> 
--	---	---	--	---

O Tapete Está na Arte

Este painel apresenta seis artistas que utilizam o tapete em suas obras:

- Elaine Reichel (1942 -)**: Artista brasileira que utiliza o tapete em suas obras, explorando a cultura e a história do tapete brasileiro.
- Orly Cogan (1971 -)**: Artista israelense que utiliza o tapete em suas obras, explorando a cultura e a história do tapete israelense.
- Ghada Amer (1951 -)**: Artista israelense que utiliza o tapete em suas obras, explorando a cultura e a história do tapete israelense.
- Judith Scott (1945 -)**: Artista americana que utiliza o tapete em suas obras, explorando a cultura e a história do tapete americano.
- Tatiana Blass (1974 -)**: Artista brasileira que utiliza o tapete em suas obras, explorando a cultura e a história do tapete brasileiro.
- Rosemarie Trockel (1922 -)**: Artista alemã que utiliza o tapete em suas obras, explorando a cultura e a história do tapete alemão.



39 Desdobrável⁹. No lado A (em cima) constam os textos que se baseiam na obra “Odisséia” de Homero e que foram elaborados na disciplina de português. Os quatro primeiros textos (Paciência, Fidelidade, Resistência e Incerteza/Esperança) foram realizados a partir de vários capítulos da obra de referência e falam de sentimentos relacionados com o mito de Ulisses e Penélope, sendo o último texto, Amor, uma composição criativa. No lado B constam também as ilustrações destes textos realizadas por uma turma de 9º ano. No lado C (em baixo) “O tapete está na arte” fala um pouco do tapete de Arraiolos refletindo sobre o seu caráter artístico e apresenta um conjunto de seis artistas que usam o tapete ou os têxteis nas suas obras (Elaine Reichel, Orly Cogan, Ghada Amer, Judith Scott, Tatiana Blass e Rosemarie Trockel).

	<p>O Tapete de Arraiolos</p> <p>Viver em Arraiolos é ver, sentir, cheirar, no fundo, viver o tapete. Pensar em Arraiolos sem o tapete seria um exercício bastante difícil. É algo que faz parte da sua história, cultura e vida atual. Mas continuamos a ver o tapete de Arraiolos como um simples tapete no seu sentido mais limitado. Na atualidade começa a surgir a necessidade de repensar o tapete e neste sentido deverá questionar-se o próprio conceito. Se procurarmos a definição de tapete num dicionário de língua portuguesa, encontramos-o sempre como um estofo com o qual se cobrem ou protegem painentes, uma alfama, algo que reveste o chão ou uma superfície.</p> <p>Esta definição não faz sentido, ao contrário da definição: usar o tapete.</p>	<p>Rosemarie Trockel (1922 -)</p> <p>Rosemarie Trockel é um artista alemã, em que a 3ª tem sido considerada um dos seus materiais de assinatura desde que a utilizou pela primeira vez para criar uma série de obras, à mão, em 1980, em que o material era moldado em linhas verticais que, de longe, criam o efeito de uma pintura monocromática. Pinturas de lá mais recentes apresentam referências às composições formais da pintura abstrata do século XX.</p>
	<p>AMOR</p> <p>Desdenhando os fios com que tece e detesta Penélope amada-se em pensamentos E numas inquietação que é tristíssima.</p> <p>Destroçada, a fiel artesã Vive na esperança de um dia Ver o retorno do seu amado Ulisses Para que lhe devolva a sua alegria.</p> <p>Com toda a sua paciência Tem forças para continuar A acreditar que ele pode voltar Sendo o seu filho o seu grande pilar.</p> <p>Fruito do amor destes dois amantes Telemaco recusa os pretendentes Não quer um novo substituto Para o papel de pai e de governante.</p> <p>Dessejada pelos homens de Ítaca, Assombrada e reciosa, Torce de dia e detesta de noite Pensando por onde Ulisses andará...</p> <p>Quer o seu esposo de volta Acredita que voltará Sendo, não aguardará</p>	

40 Pormenores do desdobrável (lado B em cima e lado A em baixo).

⁹ É possível consultar o Desdobrável em Ficheiro PDF para obter melhor visibilidade, acedendo ao meu Portefólio Digital <http://ferreirasandra1.wix.com/sandraportefolio> ou seguindo o seguinte link: http://media.wix.com/ugd/55e69e_cd051128002d4dff8b3b0bd50ca83334.pdf

3.5 – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Sendo professora há vários anos considero que a frequência deste mestrado e a minha experiência profissional são contributos recíprocos do meu desenvolvimento pessoal e profissional. As aprendizagens adquiridas no mestrado contribuíram para melhorar o meu desempenho, bem como as iniciativas tomadas no exercício da minha profissão contribuíram para desenvolver os processos de aquisição no âmbito do mestrado, mobilizando o conhecimento adquirido.

Sempre que se proporcionaram oportunidades, desenvolvi trabalho colaborativo com os meus pares, como forma de partilha de conhecimento e troca de experiências.

Todos os processos de aquisição e atualização científica, pedagógica e didática que desenvolvi no âmbito do curso contribuíram para a melhoria da ação educativa, no que diz respeito à aplicação de estratégias e preparação de recursos mais adequados à realidade dos alunos, tendo encontrado assim resposta para a superação de dificuldades e alcançado formas de motivação e envolvimento mais ativo no processo de ensino-aprendizagem por parte dos mesmos.

No âmbito da minha atividade profissional participei nas seguintes ações de formação:

- “Educação Assistida por Animais”, iniciativa do 4º Encontro de Educação Especial, ministrada pela docente Carla Gomes, na Escola E.B. 2,3 Professor Paula Nogueira de Olhão (23 de abril de 2014); (Anexo C_1)

- “Métodos de Aprendizagem da Leitura e da Escrita com alunos com NEE”, ministrada pela docente Otília Marques, na Escola E.B. 2,3 Professor Paula Nogueira de Olhão (23 de abril de 2014); (Anexo C_2)

No âmbito do mestrado destaco a participação, como oradora, no VII Encontro Regional de Educação “Aprender no Alentejo”, na Universidade de Évora, promovido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, com o estudo de Caso “Aventura Científica”: Uma Atividade Extra Curricular na Educação Pré-Escolar. (Anexo C_3)

Todas as ações realizadas contribuíram para a melhoria da ação educativa, no que diz respeito à aplicação de estratégias e preparação de recursos mais adequados à realidade dos alunos, tendo encontrado respostas para a superação de dificuldades e alcançado formas de motivação dos mesmos.

PARTE IV

4 - ANÁLISE CRÍTICA

Ao analisar o desenvolvimento da PES penso que as atividades decorreram com normalidade e dentro do planeado, mas com aspetos fortes e menos fortes, os quais passo a descrever.

Em termos gerais e de acordo com os comentários dos professores orientadores, houve uma boa preparação das aulas, em termos de planificações e material de apoio às mesmas. Quanto à condução das aulas houve algumas falhas. A gestão do tempo foi um pouco problemática, estive sempre muito preocupada em preencher todo o tempo. Por vezes colocava uma questão e não dava tempo suficiente para os alunos pensarem e responderem, avançando muito rapidamente. Tinha uma certa fobia aos momentos de silêncio. Muitas vezes esta situação levou a que a aula terminasse um pouco antes ou depois da hora. Por vezes pedi para realizarem alguns exercícios e não delimitar um tempo para o realizarem, o que provocou situações de alguma desconcentração. Sem dúvida que esta questão do tempo é um fator a melhorar.

Outro aspeto negativo foi na gestão da participação dos alunos, em que por vezes pedi comentários, que não soube guiar da melhor maneira, devendo solicitar concretamente o que pretendia, com questões claras e acessíveis. Este fator resultou na ausência de participação por parte dos alunos com mais dificuldade. Em algumas ocasiões devia ter obrigado à participação, com recurso a uma questão concreta e solicitando diretamente a cada aluno que intervisse. Numa situação em que o fiz não foi de forma aleatória e acabou por haver comentários repetitivos. Ao participarem devia ter colocado no quadro as suas intervenções para poder controlar o que já tinha sido falado e para que no final pudesse ser feita uma análise abrangente e mais rica.

Todos os professores me apontaram alguma falta de vivacidade e até de uma certa dose de teatralidade. Assumo de todo esta situação, que se deve em grande parte ao facto de já lecionar. Interrompia as minhas aulas para dar outras aulas em situação estágio e muitas vezes confesso que não existia aquela motivação necessária a uma intervenção mais ativa. Muitas vezes os meus colegas de curso, que iam lecionar pela primeira vez, me disseram que para mim seria fácil o estágio porque já lecionava há muitos anos. Nunca concordei com eles porque sentia isso como um fardo, sentia que ia ser avaliada como alguém que já devia saber estar em frente a uma turma e tinha muitos vícios associados a um nível de ensino bastante diferente. E assim se verificou, já ser professora não contribuiu para me sentir mais à vontade,

mas fui avaliada como alguém que estava a aprender, tendo os professores orientadores tido um papel preponderante nesta parte. Quando percebi que compreendiam a minha situação tornou-se mais fácil a minha atuação. Mas a minha situação profissional aliada à questão de residir e trabalhar bastante longe da universidade e das escolas de estágio foram aspetos bastante condicionantes de toda a prática da PES, que se traduziram em falta de tempo, disponibilidade e cansaço. Esta falta de tempo também foi sentida pelos alunos como revelaram nas suas reflexões que constam dos seus portefólios.

“Penso que foi realizado num espaço de tempo relativamente curto, pois se tivesse sido possível haver um período de tempo mais longo para realizar o projecto, este poderia ter sido um pouco mais elaborado. No geral essa questão do tempo é das únicas coisas que tenho a apontar, pois de resto penso que tudo correu relativamente bem.”

“Apesar dos exemplos que a professora nos deu e toda a informação que nos forneceu, na minha opinião acho que deveríamos ter mais tempo de aula com atividades práticas e estudos para o trabalho.”

Na primeira sessão, na ESGP, senti-me muito insegura e não consegui transmitir aos alunos a paixão que sentia por este projeto. Organizei bem as atividades, controlei a turma, manifestando assertividade, mas estive bastante rígida durante todo o processo. Não fiquei nada satisfeita com a minha prestação, confesso. Mas nas outras sessões consegui afastar um pouco a insegurança e descontraí-me e penso que conquistei a turma na segunda sessão, ao convencê-los a trazerem fotografias do seu álbum familiar, tendo mostrado fotografias pessoais do meu próprio álbum familiar, criando um ambiente favorável para que todos participassem espontaneamente. Mostraram as suas fotografias, falaram sobre elas e analisaram-nas criticamente. Quando as expuseram à turma não falaram muito, mas quando as misturei numa mesa e lhes pedi que nos colocássemos à volta e falássemos sobre elas, a discussão foi fluída e os alunos participaram com interesse. Consegui assim criar um ambiente harmonioso, que ajudou os alunos a sentirem-se à vontade na minha presença. A partir deste momento todas as discussões que realizámos em torno de imagens foram bastante produtivas e preocupei-me sempre em dar esse reforço positivo. Os alunos envolveram-se na atividade, tendo trazido imagens e quando lhes pedi que produzissem outras imagens, aceitaram e realizaram essa tarefa com empenho. Mas as discussões em torno das imagens podiam ter sido mais ricas, pois conduzi bem os diálogos, porém não coloquei as questões mais adequadas. Penso que me faltou alguma pesquisa para ter mais conhecimento dos jovens naquela faixa etária e das próprias imagens que mostrava. Deveria, talvez, ter colocado questões concretas sobre as imagens que apresentava, como o elemento central, o

que representavam, que figuras estavam presentes, as cores, o foco dado à imagem, sentidos, planos, que informação ou mensagem transmitiam.

Mas também houve sessões em que o conteúdo foi interessante e proporcionou aos alunos o desenvolvimento do sentido crítico, como a aula onde mostrei uma série de imagens sobre artistas que utilizavam muito a auto-representação nos seus trabalhos, que considero ter sido bem selecionada e adequada aos alunos, que estiveram em silêncio e interessados. Alguns deles mencionaram nos seus portefólios alguns desses artistas e até pesquisaram sobre eles.

Numa sessão em que fiz uma avaliação formativa, tendo-lhes colocado uma questão sobre cultura visual, os alunos interviram com questões bastante pertinentes, tendo revelado sentido crítico. A questão era sobre uma afirmação minha de que considerava a escola desprovida de cultura visual e se eles concordavam com essa questão. Uns concordaram manifestando que a ausência de cultura visual se manifestava na ausência de elementos decorativos nas paredes e que sendo uma escola muito ligada às artes, deveria ter trabalhos dos alunos. Outros discordaram dizendo que eles próprios eram portadores de cultura visual e que a escola devia ser um espaço neutro para não chocar com as gerações vindouras. Se houvesse trabalhos dos alunos na parede poderiam chocar outras gerações por não se identificarem com os mesmos. Foi possível perceber quem tinha uma relação de afetividade com a escola, que a encarava como um espaço seu e os que revelavam algum desapego. Em observação acabei por perceber que os alunos que não se sentiam ligados afetivamente à escola eram aqueles que no espaço do recreio costumavam estar sozinhos, sendo de alguma forma, excluídos. Os outros que se relacionavam com um grupo de amigos estabeleciam esta afetividade com a escola, ao ponto de a quererem decorá-la à sua imagem. Gostavam da escola enquanto espaço onde se encontravam os seus amigos, mas não se identificavam com o espaço físico e muitas vezes estavam ao portão da escola, ou do lado de fora da vedação, ou seja, não se identificavam com a cultura escolar, mas sim com a comunidade de amigos. Este aspeto também se verificou nas fotografias que tiraram. Enquanto produtores de imagens mostraram claramente o seu vínculo afetivo à escola, mas um choque em relação ao espaço, pois fotografaram-se com amigos atrás da vedação ou ao portão.

Analisámos em conjunto estas questões e notei um envolvimento dos alunos, senti que estavam interessados, que as questões os motivavam a participar e fizeram-no de forma muito responsável. Percebi que alguns conteúdos de cultura visual já estavam a ser assimilados e que se começava a desenvolver nos alunos sentido crítico, argumentação e capacidade de análise de imagens.

Nos exercícios finais da última sessão devia ter sido mais crítica com os desenhos e recuperar os melhores, mostrando e comparando. No exercício em que lhes pedi que colocassem vendas nos olhos houve alguma desconcentração inicial, devendo ter sido mais assertiva e pedir silêncio.

Como aspetos positivos saliento também a minha relação com os alunos, sempre de respeito, tendo agradecido as suas intervenções e participação, cumprimentei-os no início das aulas, fazendo sempre a ligação com a aula passada e nas aulas em que geri bem o tempo, fiz a ponte com a aula futura, explicando o que pretendia, bem como os materiais necessários. Estive sempre atenta às suas solicitações, mostrei-me disponível, ajudei-os e acompanhei os seus trabalhos. Quando lhes pedi para apresentarem o portefólio, sentei-me no lugar deles para não criar aquela tensão de estar a observá-los e a avaliá-los e os alunos sentiram-se mais descontraídos. Outro fator que ajudou à sua espontaneidade foi ter-lhes permitido falar sem comentar e tematizar apenas no final. No entanto, nesta tematização limitei-me a fazer uma boa síntese das apresentações e podia ter acrescentado alguns aspetos relativos à cultura visual e dos conteúdos aprendidos, assim como explorar mais as questões de identidade, gostos, socialização, formas de olhar os outros e insistir na nostalgia e no porquê de se mostrarem em criança. Ajudei os que tinham mais dificuldade em expressar-se a apresentar o seu trabalho e fui assertiva com os que não apresentaram qualquer trabalho com o comentário de que a ausência do seu trabalho era a sua auto-representação.

Em suma, penso que o projeto teve um impacto positivo nos alunos, como os mesmos revelaram nas suas reflexões:

“A realização deste projeto, na minha opinião, foi muito enriquecedora pois conseguimos desenvolver algumas técnicas que não conseguimos nas aulas de desenho ditas normais e porque nos ensinou, de alguma forma a conseguirmos exprimirmo-nos. Fazer uma auto-representação não é fácil, principalmente porque para isso temos que nos conhecer a nós próprios ou, no mínimo achar que nos conhecemos.”

Na EEBCR a realidade foi bastante diferente. A exploração do tema da cultura visual e da compreensão crítica de imagens foi feita transversalmente, tendo-se insistido mais nos conteúdos da educação visual. As turmas eram bastante mais agitadas, o que tinha explicação na sua faixa etária, mas também em alguns comportamentos disruptivos. Com estes alunos não consegui revelar assertividade em alguns momentos, tendo permitido que houvesse conversas paralelas e não me apercebi que alguns usaram o telemóvel à revelia.

Na primeira sessão os alunos manifestaram um comportamento bastante desadequado ao contexto da aula, o que me impeliu a falar com eles no final da aula sobre esse aspeto. Esta ação por impulso resultou numa moralização, que teria sido desnecessária e provocou um atraso, uma vez que quando distribuí o questionário no final da aula, os alunos não o conseguiram terminar antes do toque para a saída. Esta primeira sessão considerei-a um pouco desastrosa, em termos da sua condução. Para além da má gestão do tempo, quando expliquei um dos exercícios, não mostrei o exemplo, ficando os alunos um pouco perdidos nas minhas palavras. Empreguei um tom de voz pouco audível e mostrei alguma insegurança, pois quando me perguntaram se podiam ir à casa de banho, hesitei. Estas questões devem ser previstas antes, devendo-se analisar o regulamento interno no sentido de saber o que é permitido e também obter informações acerca da turma para desvender casos particulares. Durante a realização do exercício deixei-os estar muito tempo a trabalhar nos estudos, devendo tê-los orientado melhor e assim que encontrassem uma solução passavam para o trabalho definitivo. Desta forma sucedeu que algumas boas soluções ficaram inacabadas e outras passaram para o trabalho definitivo sem estarem bem resolvidas, tendo alguns alunos dado por terminado o seu trabalho cedo demais. Não tinha uma atividade alternativa para estes alunos, o que os levou a perturbar o final da aula. Devia ter dado mais referentes e conceitos para poderem representar melhor as suas ideias e desenvolverem um pouco mais o resultado definitivo. Alguns alunos mostraram desinteresse em melhorar o seu trabalho e não encontrei estratégias para reverter esta situação. Talvez o facto que não conhecer a turma me tenha dificultado este aspeto. O professor cooperante pretendia que estivéssemos as três, estagiárias, nas aulas supervisionadas, uma vez que desenvolvemos um trabalho de equipa e por questões de disponibilidade as primeiras aulas supervisionadas decorreram em turmas que nunca tínhamos observado. Esta situação tornou-se uma condicionante e senti que o facto de não conhecer a turma me impossibilitou de os tratar pelo nome próprio, o que dificultou a tarefa de fazer cumprir regras. Não se estabeleceu uma relação com os alunos.

Sob o meu ponto de vista era importante tê-los alertado para o respeito com o seu trabalho e material, porque alguns alunos dobraram as folhas onde desenhavam. Também houve alguns alunos que estiveram muito tempo com o dedo no ar à espera que os fosse ajudar, o que me levou a pensar que devia ter estado mais atenta. Apesar da descrição desta aula lhe dar um enfoque caótico, não o foi assim tanto, pois controlei as atividades, circulei pela sala e ajudei os alunos. A preparação da aula e material foi boa e proporcionou aos alunos algumas aprendizagens acerca de conteúdos da disciplina, mas explorados de forma diferente. Por

outro lado levou-os a repensar o tapete de Arraiolos numa outra vertente. O trabalho que resultou desta aula revelou-se bastante interessante visualmente e esteticamente.

A segunda aula supervisionada decorreu numa turma onde já tinha estado a observar e decorreu de uma forma bem mais tranquila. Penso que o tema escolhido e a proposta de fazer um logótipo para a Google foi adequado aos alunos. Partiu-se das suas vivências, do seu conhecimento e os alunos mostraram-se interessados e empenhados.

Em termos de balanço atingi os objetivos a que me propus e como aspeto negativo, aponto mesmo a condicionante tempo, visto ser trabalhadora-estudante e não ter a disponibilidade toda para me dedicar a este projeto que considero muito interessante. O facto de ter conseguido levar a compreensão crítica de imagens e os novos estudos da cultura visual para uma aula de Desenho A e rompido com as indicações curriculares tradicionais, sem, no entanto, descurar o programa e o essencial da disciplina, é um ponto forte deste meu projeto, que me abrirá portas a uma reflexão bastante atual.

Finalmente, é relevante referir que fazendo um balanço a todo o processo, considero que o projeto que desenvolvi foi inovador, no que diz respeito a planificações, materiais pedagógicos produzidos e atividades desenvolvidas, ao integrar temas no âmbito da cultura visual e explorar a análise e compreensão crítica de imagens e rompendo com as formas tradicionais de aplicar os programas curriculares. Penso que este foi o ponto forte do projeto, que embora seja um caso isolado aplicado numa amostra pequena, permite mostrar que é possível enveredar por outros caminhos e com eles obter bons resultados e dotar os alunos com ferramentas úteis que lhes permitam enfrentar os desafios do seu tempo marcado pelas imagens.

É este o trabalho que faz sentido na educação atual, transmitir aos alunos competências da sua geração e não da nossa. Para isso é fundamental encarar a mudança de frente, investigar, pesquisar, experimentar e refletir. Só desta forma podemos perceber que é possível, que somos capazes de sair da nossa zona de conforto e evoluir enquanto agentes ao serviço da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES

Ao falarmos em professores de artes visuais não podemos deixar de refletir sobre o professor nos dias de hoje, independentemente da sua área. O professor no século XXI deverá libertar-se da sua definição, no seu sentido mais lato, que o designa como “indivíduo que ensina...”¹⁰, sendo que ensinar tem como definição “transmitir conhecimentos e competências a...”¹¹. Ora, presentemente, o professor, principalmente o de artes visuais, não pode limitar-se a transmitir. Hoje em dia os desafios de um professor ultrapassam em grande escala o simples ensinar, a simples transmissão do conhecimento.

O conhecimento está sempre lá, seja qual for o modelo utilizado, agora se ele é retido pelos alunos, já remete para outra questão. Se o transmitirmos é provável que pouco fique dele no depósito cerebral dos nossos alunos, mas se facilitarmos a sua absorção, talvez nos meandros da esponja mnemónica ele encontre um buraco onde ficar e numa determinada situação ou experiência, o aluno, que até poderá já ser adulto, veja esse conhecimento despertar.

No modelo tradicional a relação professor aluno é vertical e hierárquica, o aluno, submisso e apático, é um recetáculo de informação, que nada sabe e que precisa do professor para adquirir conhecimento, determinado pelos programas curriculares. O professor assume o papel de detentor do poder, pelo poder do saber e tem o desejo de ser reconhecido pelos outros professores, pelos seus alunos e pela sociedade. Admitir um erro é algo intolerável. A metodologia adotada tem por base o princípio do aprender mecânico, sem relação com o real. A metodologia mais adotada é a aula expositiva, centrada no professor. Durante as aulas os alunos ficam sempre em fila, uns sentados atrás dos outros, virados para o quadro onde existe uma figura que debita conhecimento e promove exercícios de fixação e repetição.

Antigamente este modelo funcionava porque os alunos não eram seres desprovidos de conhecimento, mas esse conhecimento era reduzido, se considerarmos que o acesso à informação era limitado comparativamente à atualidade. Os alunos não ousavam questionar o professor e a sociedade. Não se discutiam propostas educacionais. Os modelos eram determinados pelos docentes e acolhidos pacificamente pela comunidade escolar. Toda esta conjuntura fazia o sistema funcionar. A questão é se funcionava bem. A pura transmissão de conhecimento, sustentada por tarefas de sistematização mecânicas, produzia algum

¹⁰ URL: <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/professor>

¹¹ URL: <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/ensinar>

conhecimento, mas esse conhecimento não era consolidado de uma forma duradoura porque o aluno não participava na sua construção.

No entanto, criticar o intelectualismo da escola antiga não significa querer erradicar a transmissão de conteúdos, ela é sem dúvida necessária, mas deve ser doseada e complementada. Recusar o autoritarismo do professor não é deixar de reconhecer a importância de sua autoridade. Mas é importante perceber que o professor para ter autoridade não precisa ser autoritário. Pode ajudar os alunos a participar na construção dessa autoridade.

Parafraseando Aranha (2002:162) jamais se retornará à escola tradicional, mas devemos avaliá-la sem preconceitos, a fim de evitar uma abordagem superficial e falsa, incapaz de reconhecer o que ainda interessa conservar. Afinal, muitos dos valores da escola tradicional são valores iluministas que ainda não foram realizados na escola contemporânea.

Em minha opinião, a verdade é que a maioria dos professores, principalmente no ensino básico, ainda usam modelos tradicionais, mesmo sabendo que já está ultrapassado. Porque o usam? Será por acharem que é melhor? Talvez. Mas melhor para quem? Melhor para si próprios. Julgo que muitos professores atuais usam o modelo tradicional como escudo, para se defenderem de serem questionados, de lhes serem apontados erros, de serem vistos como um par sem autoridade. Muitos professores ainda lecionam num estrado invisível de superioridade e de pedantismo. Querem imputar conhecimentos que eles entendem ser importantes, mas nunca se questionam sobre o que pensam, os que afinal precisam de adquirir esse conhecimento.

O professor do século XXI tem que descer do estrado, respeitar os alunos e a sua individualidade, igualar-se aos alunos como um par, um par na criação do conhecimento, mas um par mais instruído, mais competente e será essa a distinção que fará com que os alunos o respeitem como um líder e a sua autoridade fique salvaguardada. Deve aceitar a incerteza, a diversidade e a desigualdade. Nunca sabe onde, quando e como vai ensinar. Tem que viver como um ator ambulante, neste teatro que é a escola e encarnar o papel, que o público quer ver.

Sem dúvida nenhuma que o professor do século XXI tem que ser criativo, flexível e receptivo à mudança. A capacidade de mudança poderá ser sustentada por uma atitude reflexiva e investigativa. Segundo Martins (2010) melhorar a formação escolar implica, também, melhorar a investigação sobre essa formação, quer seja ao nível dos modelos, quer seja ao nível das

práticas, não se defendendo uma perspectiva exclusivamente prática da investigação, tem de ser claro para todos que a investigação educacional também conduz à compreensão de problemas educativos e à sua resolução.

O professor de artes visuais deve ser um profissional responsável por atender às exigências impostas pela sociedade atual e desenvolver o currículo escolar, conduzindo os saberes científicos e os conteúdos formais, com base nos conhecimentos prévios dos alunos, recebendo dos educandos novas informações que vão modificando e enriquecendo a sua visão da sociedade atual.

Hoje, a família tende a censurar a escola e passa-lhe um dever educativo que devia ser feito em casa. Este é outro desafio que o professor tem nos dias que correm, fazer o que devia ser feito pelos pais. Para mudar essa realidade o dever do educador é envolver a família, promovendo a sua participação no processo educativo para que contribua para a aprendizagem do aluno.

Atualmente o professor deve assumir o papel de educador, mas também de aprendiz. O professor do futuro é aquele que entende a heterogeneidade da turma, adequando-se e integrando-se e é capaz de promover a interação e cooperação entre os alunos e o conhecimento.

O professor do século XXI, não se pode esquecer do ser humano que está por detrás do profissional. O seu desempenho profissional deve incluir habilidades e competências humanas, pois só desta forma poderá realizar um trabalho responsável, cooperativo, integrador e conseguir estar preparado para dar resposta a situações inesperadas, criar condições novas e encontrar soluções. O professor mecanizado nunca estará aberto à mudança, nunca estará atualizado, pois paraliza perante o desconhecido. O professor não mecanizado também tem medo, mas arrisca e segue em frente.

O professor tradicional estava estagnado num ensino sempre igual numa sociedade que evoluía muito lentamente. Hoje em dia assiste-se a um choque entre a sociedade e a escola porque houve uma enorme evolução tecnológica e a escola avançou muito em teorias, que na prática não se utilizam. Urge a necessidade do sistema educativo, através do professor, acompanhar o avanço tecnológico da sociedade e para isso tem que aceitar que nunca será o detentor do conhecimento. O professor deverá estar constantemente em atualização através da investigação-ação. Só investigando e refletindo sobre a sua própria atuação ele poderá evoluir. A escola precisa de profissionais intelectualmente preparados, capazes de atuar de

forma competente, mas o conhecimento científico não chega, é através da prática que se vai exercitando o espírito docente e humano.

O professor competente deve estar pronto para inovar, desenvolver um processo de reflexão na prática educativa e sobre esta prática. É preciso trabalhar com uma motivação interior, buscando sempre a qualidade da educação. Fazer auto-avaliações constantes, usando o olhar crítico de quem possui a capacidade antever o que deve ser feito, com a tranquilidade de perceber onde errou e onde acertou a cada aula.

A motivação interior só poderá alcançá-la dentro de si próprio. Para que o professor respeite a individualidade dos seus alunos, os seus interesses e motivações, tem que acima de tudo respeitar-se a si próprio, não se pode esquecer de quem é, dos seus próprios interesses e motivações. É fundamental que o professor não vista a docência programada, mas seja acima de tudo íntegro, pois só dessa forma conseguirá um ambiente de liberdade em sala de aula, onde cada um tenha o seu espaço e contribua para a definição de regras de convivência e respeito pacíficas. Conforme Masetto (2003:30), a escola precisa de um professor que forme com os seus alunos um grupo de trabalho com objetivos comuns, que incentive a aprendizagem de uns com os outros, que estimule o trabalho em equipa, a busca de soluções para problemas em parcerias, que acredite na capacidade de seus alunos aprenderem com seus colegas, o que muitas vezes é mais fácil do que aprender com o próprio professor. Encarar os desafios atuais da carreira é ser capaz de lembrar-se de que já foi, ou ainda é, aluno. A relação com os educandos deve ser de colaboração, reciprocidade e permeada por uma interação de harmonia pedagógica mais dinâmica e ativa. O professor deve orientar os alunos numa descoberta guiada pelo conhecimento, fomentando o gosto pelo aprender.

A importância da aprendizagem através da pesquisa é fundamental para manejar e reconduzir conhecimentos, em atendimento às expectativas do mundo moderno, visando uma perspectiva de um futuro de transformações. Possibilitar a abstração na reflexão pode produzir independência de pensamentos e de ações, analisando fatos, a partir dos princípios de autonomia e da preservação cultural e artística. A educação é o centro gerador de desenvolvimento de qualquer nação, de qualquer país, mas o ensino deve ser dinâmico e criativo. Em decorrência disso, a educação escolar pode contribuir para a formação de pessoas com senso crítico da realidade.

Segundo a minha identidade docente, penso que existem duas questões fundamentais no professor do século XXI, ser ele próprio e viver no presente. Só desta forma será livre para ensinar alunos a serem livres para aprender e a tornarem-se adultos mais felizes. Os alunos de

hoje serão os professores de amanhã e numa luta contra o tempo, porque o amanhã cada vez chega mais cedo, o professor do século XXI deve, sem dúvida, facilitar.

Perguntar-se-ão: facilitar o quê?

Responderei que o professor atual deve facilitar o mesmo que o professor tradicional transmitia: o conhecimento!

Perguntar-se-ão novamente: facilitar como?

Penso que só haverá uma forma genuína de o fazer, e aqui acrescento um terceiro aspeto fundamental ao professor do século XXI, para além de ser ele próprio e viver no presente, tem que gostar da sua profissão. Se ele gostar de ensinar já tem o caminho facilitado para facilitar os seus alunos a gostarem de aprender.

O currículo pode ser entendido como o catalisador da mudança, pois concretiza a transição entre o pensamento e a prática. No entanto, o processo de ensino-aprendizagem cada vez tem mais direções diferentes, sendo que para ele concorrem também diferentes influências, nomeadamente dos professores e alunos. A maioria dos professores de educação visual nunca ouviu falar sobre os novos Estudos da Cultura Visual ou compreensão crítica de imagens.

Acredito que a Educação Artística deve ser um processo contínuo ao longo da escolaridade, para que tenha implicações no desenvolvimento estético e visual dos indivíduos, tornando-se condição necessária para alcançar um nível cultural mais elevado, prevenindo novas formas de iliteracia. Segundo Reis (2013), a Arte não está separada da vida social, faz parte integrante dela e a aprendizagem dos códigos visuais e a fruição do património artístico e cultural constitui-se como uma vertente essencial para o entendimento de valores culturais. Tal entendimento da diversidade cultural ajuda à comparação e clarificação das circunstâncias históricas, dos modos de expressão visual, convenções e ideologias, valores e atitudes, promovendo novas formas de olhar, ver e pensar. Estas formas revelam-se essenciais na educação em geral, pelo facto de implicarem processos cooperativos como resposta às mudanças que se vão operando culturalmente.

A formação de professores tem um papel fundamental na capacitação de profissionais competentes para fomentar uma valorização da componente artística e dos conteúdos ensinados, face ao conhecimento didático dos mesmos. O professor de artes visuais necessita de se atualizar constantemente, mas também contribuir para a produção desse conhecimento, não se restringindo ao papel de um simples funcionário, que se limita à reprodução ou

transmissão de conteúdos, mas assumir uma atitude de investigador, que, neste caso, incidirá numa atividade de artista, sendo autor dos conhecimentos que transmite, para que os resultados da sua atividade artística possam constituir-se como conteúdos a ensinar, e fomentando uma proximidade com os conteúdos que ensina, benéfica para o aluno, pois possibilita uma aprendizagem mais significativa.

A formação de professores é condição essencial não só ao desenvolvimento do ensino básico e secundário das artes, mas também à revitalização do ensino superior artístico e, numa perspectiva mais alargada, à evolução das artes e à superação da iliteracia artística. É urgente a adoção de um paradigma de formação de professores de artes visuais em Portugal, no qual as dimensões artística e educacional específica tenham lugar, e se interliguem, dando origem a um perfil de professor como profissional reflexivo, não apenas nos âmbitos restritos da educação artística, mas em ambos, uma vez que a qualidade deste ensino deriva da sua capacidade de transformar os conteúdos em conhecimento e de gerar novos sentidos, sendo responsável por novas práticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranha, M. L. (1996). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna.
- Arnheim, R. (2005). *Arte e Percepção Visual: Uma Psicologia da Visão Criadora. Nova Versão*. São Paulo: pioneira.
- Aumont, J. (2004) *O olho interminável: cinema e pintura*. São Paulo: Cosac Naify.
- Charréu, L. (2013). Métodos alternativos de pesquisa na universidade contemporânea: Uma reflexão crítica sobre a/r/tografia e metodologias de investigação paralelas, In Martins R.;Tourinho I.(Coords.) *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. (pp.97-113). Santa Maria: Editora UFSM.
- Crary, J. (1992). *Techniques of the observer: on vision and modernity in the 19th century*. Cambridge: MIT press.
- Cunha, S. V.(2013). Experimentos e experiências na pesquisa, In Martins R.;Tourinho I. (Coords.), *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. (pp.201-224). Santa Maria: Editora UFSM.
- Debord, G. (1997). *A Sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Gil, Isabel C. (2011). *Literacia Visual: Estudos sobre a Inquietude das Imagens*. Lisboa: Edições 70.
- Gómez, A. P. (Junho de 1997). Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo. *Motriz*, (pp. 29-43).
- Hall, Stuart (1997). *The work of representation*. In Hall, Stuart (org.) *Representation. Cultural representation and cultural signifying practices*. London: Open University, (pp. 13-64).
- Harvey, D. (1994). *A Condição Pós-Moderna*. (pp.261). São Paulo: Loyola.
- Hernández, F. (2013). Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual, In Martins R.; Tourinho I. (Coords.), *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. (pp. 77-95). SantaMaría: Editora UFSM.
- Imanol, Aguirre A. (2006). *Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación*. Bogotá: Universidad Pública de Navarra.
- Joly, M. (2012). *Introdução à Análise da Imagem*. Lisboa: Edições 70.
- Martins, I. P. (2010). A investigação educacional. Princípios e estratégias de internacionalização. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, (pp. 19-26).
- Masetto, M. T. (2003). *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: 2003.
- Porres, A. (2013). Conversações na aula de cultura visual, In Martins R.; Tourinho I. (Coords.), *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. (pp. 153-180). Santa Maria: Editora UFSM.
- Reis, R. O lugar das artes visuais no currículo do 2º ciclo do ensino básico. Uma leitura comparada do programa de EVT e das Competências Essenciais. Fonte: <http://www.educacaoartistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/ricardoreis.pdf> (acedido em 19 de junho de 2013)

- Saramago, J. (1995). "Ensaio sobre a Cegueira". Lisboa: Caminho.
- Sardelich, M. (2006). "Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa", In Educar, curitativa, nº 27, (pp. 203-219). Editora UFPR.
- Schenkel, Maria Herminia Benincá. (2002). "A integração das tecnologias educativas no ensino fundamental". Universidade de Aveiro. Consultado em 10/07/2014 em <HTTP://RIA.UA.PT/BITSTREAM/10773/4515/1/187534.PDF>
- Schön, D. (1992). "Formar professores como profissionais reflexivos", In A. Nóvoa (Org.), Os professores e a sua formação. Lisboa: D. Quixote e IIE.
- Simões, M. D. (2002). Adolescência: Transição, crise ou mudança? (pp. 407-429). In Psychologica.
- Stein, J. (2013) "The Me Me Me Generation", in Time.
- Viadel, R. Marín (1998). "Classificaciones, tapas y modelos en la história de la Educación Artística", In Fernando Hernandez e Marta Ricart (comp) III. Jornades d'história e l'educació artística. (pp. 23-37). Barcelona: Facultat de Bellas artes.

WEBGRAFIA

- <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/professor> (consultado em 19/12/2013)
- <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/ensinar> (consultado em 19/12/2013)
- <http://www.youtube.com/watch?v=Ejr9KBQzQPM> (consultado em 28/11/2013)
- <http://www.moma.org/visit/calendar/exhibitions/965> (consultado em 28/11/2013)
- <http://www.dicasbamboobox.com.br/fotografia-e-video/como-fazer-um-auto-retrato-fantastico> (consultado em 28/11/2013)
- http://www.youtube.com/watch?v=5Q_WXPXq-WM (consultado em 28/11/2013)
- <http://www.geografia-ensino.com/2014/05/imagem-orientada-sul-i.html> (consultado em 20/06/2014)
- <http://aaaeice.blogspot.pt/2011/03/escola-secundaria-de-gabriel-pereira.html> (consultado em 20/06/2014)
- <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1287073&page=14> (consultado em 20/06/2014)
- http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf (consultado em 05/09/2014)