



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**A avaliação nas artes visuais: dilemas,
diferenças, estratégias**

Ana Teresa Galhofas Almeida

Orientação: Judit Vidiella

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

Relatório de Estágio

Évora, 2015

Esta dissertação não inclui as críticas e as sugestões feitas pelo jú



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**A avaliação nas artes visuais: dilemas,
diferenças, estratégias**

Ana Teresa Galhofas Almeida

Orientação: Judit Vidiella

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

Relatório de Estágio

Évora, 2015

Esta dissertação não inclui as críticas e as sugestões feitas pelo júri

AGRADECIMENTOS

É com muita satisfação que expresso aqui o mais profundo agradecimento a todos aqueles que, ao longo do meu Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, me ajudaram, direta ou indiretamente, a cumprir os meus objetivos e a realizar esta etapa da minha formação académica.

À professora Doutora Judit Vidiella, expresso o meu profundo agradecimento pela orientação e apoio incondicionais que muito elevaram os meus conhecimentos e, sem dúvida, estimularam o meu desejo de querer, sempre, saber mais e melhor. Agradeço o excelente acompanhamento e competência. Esteve sempre presente e isso foi essencial.

Aos professores cooperantes Domingos Isabelinho e Luís Silva por possibilitarem a realização da Prática de Ensino, pela sua total disponibilidade e colaboração, e também pelo seu incentivo.

Expresso também a minha gratidão à Professora Teresa Namorado, por nos ter disponibilizado o seu tempo de aula e a sua turma para a realização da PES, e a documentação acerca desta.

Agradeço à Psicóloga da Escola Secundária Rainha Santa Isabel, em Estremoz, Maria João Cortes, que me orientou e ajudou no meu Projeto – Relação com a Comunidade Escolar, durante a PES.

Agradeço a todos os alunos que fizeram parte das turmas selecionadas durante a PES e que colaboram de forma empenhada para a realização da mesma.

Ao meu avô, um agradecimento especial, pela sincera amizade, por estar sempre pronto a ajudar-me e pelo apoio incondicional na concretização de todo o curso. Sem ele, teria sido impossível.

À minha família, em especial à minha mãe, ao meu pai, ao meu irmão e à minha avó, um Muito Obrigada por acreditarem sempre em mim e naquilo que faço, e por todos os ensinamentos de vida. Espero que esta etapa que agora termino, posso, de alguma forma, retribuir e compensar todo o carinho, apoio e dedicação que, constantemente, me oferecem. A eles, dedico todo este trabalho!

Ao Duarte, pela companhia e afeto, pelo carinho e apoio diários, pela partilha de bons e maus momentos, e acima de tudo, pela força! Por tudo, a minha enorme gratidão.

Às minhas amigas, Beatriz, Joana, Ana Margarida e Filipa, pelos intermináveis desabafos, pela transmissão de confiança nas alturas de desânimo e por estarem sempre a meu lado! Obrigada pela vossa amizade!

Ao Francisco, pela disponibilidade em ajudar-me na tradução de textos, e em especial pela amizade e apoio.

Aos meus colegas de curso, Joana, Helena, José e Joaquim, um obrigada pelo companheirismo e ajuda, fatores muito importantes na realização deste Relatório. Também uma referência especial à Susana, minha companheira na PES, pela ajuda e incentivo.

A todas as outras pessoas e a todas as instituições que não foram mencionadas mas que contribuíram de forma significativa para o fim desta etapa.

...um enorme obrigada!

RESUMO

O presente relatório da Prática de Ensino Supervisionada aborda uma temática indissociável da prática docente: a avaliação. A avaliação da aprendizagem do aluno é realizada em todas as componentes curriculares, mas nas artes visuais, esta torna-se tema de debate. Uns acreditam que o processo é possível por integrar a componente do conhecimento, outros não, devido à sua subjetividade. Como afirma Imanol Aguirre "a avaliação é a acção de atribuir classificações aos alunos e uma ferramenta indispensável para qualquer processo de aprendizagem. No entanto, esta torna-se também um dos aspectos mais problemáticos da educação artística" (Aguirre (2000: 85)). Por isso mesmo, continua a ser necessário analisar os vários pontos de vista.

A juntar-se a estas questões, vem o facto de, ao longo do meu percurso escolar, realizado em artes visuais, me ter deparado com várias situações em que não percebi a avaliação de que fui alvo nas disciplinas artísticas.

Palavras-chave: Avaliação, artes visuais, educação artística e paradigmas de ensino-aprendizagem, cultura visual, prática de ensino supervisionada, estágio.

Abstract: The present report of the Supervised Teaching Practice covers an indissociable theme of the teaching procedure: the evaluation. Assessment of student learning is conducted in all curriculum components, but in the visual arts, this becomes a topic of debate. Some believe that the process is possible by integrating the knowledge component, others do not, due to its subjectivity. According to Imanol Aguirre "The evaluation is the action of assigning ratings to the students and an indispensable tool for any learning process, however, this also becomes one of the most problematic aspects of arts education" (Aguirre (2000: 85)). Therefore, it remains necessary to examine the various points of view.

Joining these questions comes the fact that, throughout my school career, accomplished in the visual arts, I have encountered several situations where I did not understand the evaluation of which I was targeted within the arts disciplines.

Keywords: Evaluation, visual arts, art education and teaching-learning paradigms, visual culture.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO	v
ÍNDICE GERAL.....	vii
ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS.....	viii
ÍNDICE DE APÊNDICES.....	x
INTRODUÇÃO.....	11
O TEMA	12
A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.....	15
A AVALIAÇÃO.....	18
A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.....	23
STATEMENT - POSIÇÃO DOCENTE.....	33
A ESCOLA - Escola EB 2,3/S Cunha Rivara	41
Caraterização da Escola.....	43
A SALA – EDV 1.....	47
A TURMA – 9ª C.....	49
A ESCOLA - Escola Secundária Rainha Santa Isabel.....	49
Caraterização da Escola.....	50
A SALA – SALA 3.....	54
A TURMA – 10º E.....	55
PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	56
1.1 Escola 2,3/S Cunha Rivara – Educação Visual.....	56
1.1.1 Prática.....	57
1.2 Escola Secundária Rainha Santa Isabel – Desenho A.....	67
1.2.1. Prática.....	68
PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE.....	74
BIBLIOGRAFIA	79
APÊNDICES	81

ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS

FIGURA	PÁGINA
Fig. 1 - Arcangelo Ianelli. O Menino Pintor	16
Fig. 2 - Haruo Ohara, 1948	22
Fig. 3 – Posição Docente	34
Fig. 4 – Cartografia Posição Docente	35
Fig. 5 – Realidade de contato.	36
Fig. 6 – Cultura Visual, a importância da imagem	37
Fig. 7 – Interação com arte.	39
Fig. 8 - Poesia Visual de Constança Lucas.....	40
Fig. 9 – Vista aérea do meio envolvente da Escola.....	41
Fig. 10 - Vista aérea do meio envolvente da Escola.....	41
Fig. 11 – Tapete de Arraiolos.....	42
Fig. 12 – Tapete de Arraiolos.....	42
Fig. 13 – Escola EB 2,2/S Cunha Rivara.....	43
Fig. 14 – Escola EB 2,2/S Cunha Rivara.....	43
Fig. 15 – Escola EB 2,2/S Cunha Rivara.....	43
Fig. 16 – Escola EB 2,2/S Cunha Rivara.....	45
Fig. 17– Vista da Sala EDV1	47
Fig. 18 – Vista da Sala EDV1	47
Fig. 19 – Vista da Sala EDV1	47
Fig. 20 – Vista da Sala EDV1	47
Fig. 21 – Vista de Estremoz	49
Fig. 22 – Vista de Estremoz.....	49
Fig. 23 – Vista de Estremoz.....	49
Fig. 24 – Bonecos de barro de Estremoz.....	49
Fig. 25 – Escola secundária Rainha Santa Isabel.....	50
Fig. 26 – Vista da sala 3.....	53

Fig. 27 – Vista da sala 3.....	53
Fig. 28 – Conjunto de imagens da aula supervisionada.....	58
Fig. 29 – Alunos durante a aula.....	59
Fig. 30 – Alunos durante a aula.....	59
Fig. 31 – Questionário.....	59
Fig. 32 – Alunos durante a aula.....	60
Fig. 33 – Resultado Final.....	60
Fig. 34 – Questionário.....	61
Fig. 35 – Resultado do questionário.....	61
Fig. 36 – Aula supervisionada.....	63
Fig. 37 – Susana Piteira.....	63
Fig. 38 – Obras de Susana Piteira.....	63
Fig. 39 – Elementos utilizados na aula.....	64
Fig. 40 – Resultado Final.....	65
Fig. 41 – Questionário.....	65
Fig. 42 – Resultado do questionário.....	66
Fig. 43 – Imagens inseridas na apresentação.....	69
Fig. 44 – Obra escolhida para a aula.....	70
Fig. 45 – Decorrer da aula.....	70
Fig. 46 – Resultado Final.....	71
Fig. 47 – Questionário.....	72
Fig. 48 – Resultado Final.....	72
Fig. 49 – Exemplo de folheto (frente)	74
Fig. 50 – Exemplo de folheto (trás)	74
Fig. 51 – Folheto Geral.....	75
Quadros	
Quadro 1 – Espaços.....	45
Quadro 1 – Espaços.....	52

ÍNDICE DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Grelhas de Planificação das aulas supervisionadas.....	81
APÊNDICE 2 – PowerPoint apresentados nas aulas supervisionadas.....	84
APÊNDICE 3 – Enunciados dos exercícios apresentados nas aulas supervisionadas.....	91
APÊNDICE 4 – Questionário sobre exercícios apresentados nas aulas supervisionadas.....	94

INTRODUÇÃO

A problemática que envolve a avaliação na disciplina de Artes nas escolas, causa inquietação e gera controvérsia entre muitos educadores atuantes nesta área, ainda hoje, apesar das reestruturações observadas na disciplina ao longo do tempo (BARBOSA, 2002). Não só em artes, mas no processo educativo escolar, de modo geral, a avaliação do ensino, historicamente, teve/tem como pressuposto a classificação numérica.

Ao longo do meu percurso escolar, enquanto estudante da educação artística, fui alvo de critérios de avaliação que não consegui interiorizar.

Durante o Ensino Secundário, principalmente, altura em que escolhi a área humanística de Artes Visuais, começaram a surgir várias questões sobre a objetividade da avaliação aplicada pelos professores das disciplinas artísticas.

O contato com os trabalhos dos colegas e os feedbacks para a turma em geral sobre cada aluno, foram os fatores mais propícios para que nos interrogássemos sobre o que, afinal, estaria a ser avaliado.

Por isso mesmo, o tema selecionado foi inspirado precisamente nestas experiências e, com ele, procuro levantar dados que demonstrem quais são os conteúdos comumente utilizados no processo da avaliação da aprendizagem em Artes. Pretendo ampliar o entendimento sobre esta prática, reconhecendo que a mesma exerce um papel importante em todas as disciplinas, uma vez que o resultado obtido numa avaliação poderá fornecer valiosas informações ao professor, tanto em relação à prática do aluno como à sua própria prática, estimulando a reflexão e a reavaliação da sua metodologia.

Nesse sentido, o processo avaliativo observado nas escolas, bem como as leituras que lhe são pertinentes, geraram a inquietação e os questionamentos norteadores da pesquisa. Buscou-se responder: A Arte avalia-se? Quais os seus critérios de avaliação? Que modelo de avaliação utilizar a fim de se avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos relativos a temáticas? O professor avalia os trabalhos realizados pelos alunos

utilizando-se apenas de critérios técnicos, não sendo influenciado pelo gosto pessoal ou pelos paradigmas impostos pelo contexto social? O atual modelo, no qual a avaliação do conhecimento, do desenvolvimento e da criatividade do aluno se dá apenas através de trabalhos realizados nas aulas semanais prejudica o processo de criatividade deste aluno? Que estratégias apresentam resultados mais satisfatórios? O que dificulta ou impede a mudança nos atuais modelos de avaliação? O modelo atualmente utilizado permite identificar as dificuldades individuais?

A estrutura do relatório é constituída por duas partes, uma mais focada no desenvolvimento concetual da avaliação nas artes visuais, com indicação de autores e suas respectivas pesquisas, e uma segunda parte onde estes marcos são úteis para analisar a prática de ensino supervisionada e o estágio. No chamado “Estado da Arte”, irei desenvolver o tema e as principais questões, assim como alguns conceitos: Educação Artística, Avaliação no geral (tipos e paradigmas) e a Avaliação em Educação Artística. Na continuação do estado da arte segue um Statement – Posição Docente onde, como o próprio nome indica, abordo o meu posicionamento docente que marcou tanto o presente com a prática no estágio como abre um estilo docente para o futuro.

Na segunda parte do relatório examino essencialmente a minha experiência na Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizada durante o ano letivo em duas escolas da região: Escola EB 2,3/S Cunha Rivara de Arraiolos e Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz. Dela fazem parte o contexto escolar relativo às instituições, as turmas, os alunos, os professores cooperantes e as planificações e atividades desenvolvidas.

ESTADO DA ARTE

O TEMA

Tal como indiquei na introdução do relatório, o tema surgiu na sequência do meu percurso académico na educação artística e no debate que existe hoje em redor do mesmo: a arte avalia-se? O que caracteriza hoje os processos de avaliação em artes visuais no contexto educacional? Como podemos avaliar a criatividade?

Percorre todo o sistema escolar um certo desconforto em relação à avaliação que, de uma forma ou de outra, se transfere para a sociedade. É complexo, ainda que o Mercado, as escolas, as empresas patrocinadoras, as secretarias de governo e as instituições que trabalham com arte, avaliem muito e o tempo todo.

Um primeiro entrave na questão da avaliação aparece porque a arte é um fenômeno diretamente ligado às pessoas, às subjetividades e ao contexto em que estão inseridos o artista, o trabalho e o avaliador.

A nota do professor, por acontecer numa situação formal, regida por uma série de regras e procedimentos estabelecidos no sistema escolar, reveste-se de pudores, medos, equívocos e vazios que precisam de ser discutidos, pois influenciam bastante todas as outras situações de avaliação na sociedade.

 Quando se discute a avaliação em Arte, instaura-se um conflito muito conhecido: é possível fazer uma avaliação objetiva num contexto inevitavelmente subjetivo?

Mesmo após várias dissertações e artigos sobre o tema (Imanol Aguirre, 2000; Fernando Hernández, 2000; Rosangela Lara, 2012; Solange Araújo de Oliveira, 2011; Maria Jorge do Vale, 2005; etc.) todas estas questões se mantêm. É necessário analisá-las na medida em que se analisam os vários pontos de vista: surgem novos, criam-se opiniões, novas questões, e acima de tudo, podem desenvolver-se novas teorias melhoradoras do processo de avaliação.

A educação dos sentidos e da sensibilidade, preconizada por Schiller como forma do indivíduo alcançar a liberdade, harmonizando a formação moral com a estética, constitui-se objeto de interesse do ensino da Arte (COTRIM, 2002).

As artes possibilitam uma experiência distinta de beleza e alegria, que Snyders (1992, p. 11) define como “a alegria estética, que é uma alegria específica, diferente dos

prazeres de que habitualmente desfrutamos, e que constitui um dos aspetos da alegria cultural”.

Ao tratarmos de algumas questões teóricas não podemos deixar de analisar diferentes abordagens conceituais e orientações teóricas. A existência de diversos tipos de avaliação, em decorrência de pressupostos metodológicos ou epistemológicos, leva-nos à discussão dos paradigmas e modelos de avaliação.

Segundo Perrenoud (1999), a avaliação da aprendizagem, no novo paradigma, é um processo mediador na construção do currículo e encontra-se intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos. Ainda existe uma avaliação bastante tradicional, uma avaliação individualizada, focada no desenho perfeito, de acordo com os conteúdos propostos. O paradigma da qualidade atribui um papel fortemente central ao desenvolvimento de dispositivos e de instrumentos de avaliação. O grande problema é que na maioria das escolas o modelo avaliativo utilizado não corresponde às expectativas da educação moderna. Na sua grande maioria utilizam-se avaliações classificatórias. Noutros casos a coisa fica ainda pior, pois os professores, despidos de bom senso e/ou desconhecendo os paradigmas modernos de avaliação educacional, investem em meios de avaliação que mais punem do que educam. Apesar disso, o docente procura cada vez mais “o avaliar” dentro da proposta da avaliação formativa, um fim da separação clássica entre didática e avaliação, mesmo que ele não declare exatamente que “teoriza” explicitamente sobre o conceito de avaliação formativa.

Hoje em dia, os critérios de avaliação passam pelos domínios cognitivo e psico-motor, e os instrumentos de avaliação são, na minha opinião bastante limitados: provas escritas e práticas. Para além da inclusão da utilização das TIC, do diário gráfico e do trabalho por projeto, este tem sido o modelo de avaliação utilizado de algumas décadas até à presente data. Os estudos da cultura visual são bastante importantes, assim como a coerência entre conteúdos e metodologias impostas. Para Kerry Freedman (2003) a tecnologia tem feito com que a cultura visual seja muito mais acessível que as formas literárias da cultura. O poder das tecnologias visuais sob uma

perspetiva educativa é profundo e de extrema importância para que os alunos possam compreender a forma visual.

A autora considera que a cultura visual pode facilitar o rompimento de limites e ensinar conceitos. Explica que as representações estão compostas por uma combinação de significados possíveis, em vez de depender de apenas um, unificado, com uma intenção. Toda uma esfera de significados se interpreta e se une debilmente a signos que construímos e ensinamos uns aos outros informalmente, para facilitar a comunicação.

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Hoje em dia, é possível constatar que existe uma lacuna importante no nosso sistema educativo: a ausência de uma efetiva Educação Artística para todos no nosso país, tornando necessária, senão mesmo urgente, a percepção desta como componente essencial de uma educação de qualidade para todos, formadora de uma cidadania mais participativa e consciente.

A arte pode atuar como mediadora para enfrentar muitos problemas da atualidade, principalmente os de interesse dos educadores. Não é uma disciplina marginal, muito menos uma matéria específica de um campo do conhecimento. A cultura visual pode contribuir para a compreensão do ser humano e das transformações do mundo. Pode inclusive emancipar o homem, desde a infância até à vida universitária.

São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspetivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive.

A verdade é que as artes, mesmo quando servem os poderes, transportam a semente de autoconsciência, desenvolvem o inconformismo, a interrogação e o desejo de quebrar barreiras. Acima de tudo, criam mundos alternativos ou novas ordens do mundo em que vivemos. Esperemos, pois, que o nosso empenho em educar para a arte, para além de conduzir a um recentrar da experiência artística na vida das

sociedades, nos torne cidadãos mais humanos e por isso mais criativos, mais críticos e mais comprometidos.

A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do cotidiano. Desta forma, contribui para o



Fig. 1 - Arcangelo Ianelli. O Menino Pintor

desenvolvimento de diferentes competências e reflete-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento.

A pintura de Arcangelo Ianelli contempla os seus dois filhos, o rapaz que pinta diante de um grande cavalete e a sua irmã que o observa sentada, remete-nos para a importância da Educação Artística, tal como temos vindo a falar, ao longo do

desenvolvimento humano.

A compreensão do património artístico e cultural envolve a perceção estética como resposta às qualidades formais num sistema artístico ou simbólico determinado. Estas qualidades promovem modos de expressão que incluem concepções dos artistas e envolvem a sensibilidade daqueles que as procuram.

O paradigma anterior, fundado na convicção de que a apreciação e a criação artísticas eram uma questão de sentimento subjetivo, interior, direto e desligado do conhecimento da compreensão ou da razão, compartimentando o cognitivo-racional e o afetivo-criativo, teve como reflexo na prática escolar, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, o entendimento do processo criativo como manifestação espontânea e auto - expressiva, com a valorização da livre expressão, adiando, consecutivamente,

a introdução de conceitos da comunicação visual, antevendo novos modos de fazer e de ver. O paradigma do génio romântico (Romantismo) ainda existe hoje em dia e é o que domina mais na avaliação. Na viragem do século XIX para o XX, impôs-se um modelo postulando que a formação artística valorizaria a liberdade e o individualismo do génio, o que se traduziu numa desqualificação das aprendizagens escolares como processo de formação da competência artística.

Estando hoje o quotidiano de crianças e jovens confinado ao espaço da escola, é inquestionável que a esta cabe a responsabilidade de introduzir a arte nesse quotidiano. Do jardim de infância à universidade, o papel da escola só pode ser o de fomentar a descoberta e o desafio: descoberta dos modos de expressão do humano e desafio dos seus limites. O desenvolvimento da perceção estética e a produção de objetos plásticos envolve o entendimento e intervenção numa realidade cultural à qual a escola não deve ser alheia. O recurso ao método de resolução de problemas, como metodologia para a educação visual, tem propiciado a valorização de soluções utilitárias imediatas, negligenciando-se, por vezes, a dimensão estética das propostas. Apesar da importância desta metodologia fundamentada em diferentes momentos de decisão, pesquisa, experimentação e realização, destaca-se, neste contexto, a atividade estética nas artes visuais como constitutiva do conhecimento do Universo Visual, relacionando a perceção estética com a produção de objetos plásticos.

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

Apesar de tudo isto, a Educação Artística em Portugal enfrenta algumas problemáticas que passo a nomear. Só os mais privilegiados, que podem pagar ensino artístico particular ou que vivem em grandes centros com uma boa oferta de serviços educativos e culturais por parte da comunidade ou por parte de instituições culturais, têm acesso a certas formas de arte e educação artística. Além disso, quando as áreas curriculares das expressões são contempladas no ensino formal existem problemas de

falta de tempo ou de falta de preparação dos pais. A aprendizagem pelas Artes continua a ser desvalorizada pela sociedade em geral que não entende o papel da educação artística no processo de crescimento dos jovens e na educação ao longo da vida.

É importante pensar em criar um sistema novo de ensino que inclua de forma eficaz a educação artística em todos os níveis. Mas muito há a fazer em Portugal neste domínio. No Ensino público, Portugal é privilegiado e foi pioneiro na educação artística dentro da área curricular. No entanto, as disciplinas de educação artística, como a Educação Musical e a Educação Visual, são vistas como disciplinas menores sem grande peso no currículo. Têm uma carga horária muito limitada e tende cada vez mais a decrescer. No primeiro ciclo há necessidade de mais professores especializados para apoiar a monodocência. No segundo ciclo, a Educação Visual está atualmente aglutinada com a Educação Tecnológica e, na prática, é quase impossível fornecer aos alunos ensino de qualidade tanto na Educação Visual como na Educação Tecnológica. No terceiro ciclo, as disciplinas da educação artística surgem como opcionais e com reduzida carga horária.

A AVALIAÇÃO

Para poder passar à análise da Avaliação em Artes Visuais, é necessário primeiro definir o que é a avaliação em si e lançar algumas questões: Por que a avaliação sempre foi vista como uma forma de exercício de poder do professor sobre o aluno? O que tornou possível este discurso? Porque é um elemento importante? O aluno pode avaliar também ou só o professor?

Quando um aluno é avaliado, discursa a escola, espera-se verificar se adquiriu os conhecimentos necessários para prosseguir nos estudos ou exercer determinada função na sociedade. É isso que possibilitará a ação do professor sobre o aluno.

Dentro deste contexto o importante na educação não era a aprendizagem, mas a obtenção da nota. O discurso da avaliação escolar era o de que a nota era fidedigna para estabelecer a verdade sobre a competência do aluno e dava ao professor o direito

de ação. Logo, um mecanismo justo para administrar a exclusão. Como pôde tal discurso manter-se?

É através da avaliação escolar que o professor age sobre a ação do aluno: se o mesmo demonstrar, pela avaliação, ter adquirido conhecimento, terá permissão de prosseguir a sua aprendizagem. Caso contrário, será impedido. É por isto que quando o assunto é avaliação o que vem ao de cima é o medo, a prestação de conta, a reprovação, o castigo.

Temos presente que a avaliação educacional é uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho do professor e deve acompanhar todos os passos do processo de ensino e aprendizagem. Aguirre (2000) atribui bastantes significados a esta ação: calcular, valorizar, apreciar, estimar, julgar, etc. Segundo o autor, avaliar é a ação de atribuir classificações aos alunos e aplicar testes e provas, de modo a obter a informação necessária para aplicar uma classificação. Segundo Aguirre (2000), a avaliação está onde de ser só um instrumento para medir resultados. É também uma ferramenta indispensável para qualquer processo de aprendizagem.

É um processo que alguém exerce sobre alguém, que requer critérios com a finalidade de emitir um juízo e o objetivo de se reverter em educação. As avaliações são criações humanas, práticas produzidas em função de necessidades sociais construídas ao longo da história; são fruto de relações sociais, políticas e económicas, entre sujeitos e, entre esses e os saberes acumulados pela humanidade.

Ao avaliar, imprime-se um modelo de aluno, de professor, uma forma de relacionar-se com o outro, com o conteúdo da aprendizagem. Perrenoud (1999, p.11) considera que “bem antes de regular as aprendizagens, a avaliação regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e a cooperação em aula e, de uma certa forma, as relações entre a família e a escola ou entre profissionais da educação.” O professor é, dessa forma, o principal ator no processo de avaliação, considerado especialista para julgar as aprendizagens dos alunos valorizando-as e aplicando as sanções necessárias.

Existem três tipos de avaliação: **inicial, formativa sumativa.**

Inicial

Este tipo de avaliação realiza-se no início do curso, do ano letivo, do semestre/trimestre, da unidade ou de um novo tema. Segundo Hernández (1997) não deverá limitar-se a um exame que recolhe estratégias cognitivas, mas uma maneira de compilar informação sobre a forma de aprender de cada aluno, os seus conhecimentos prévios, erros e preconceitos.

Formativa

Esta avaliação ocorre ao longo do ano letivo. É através desta avaliação que se faz o acompanhamento progressivo do aluno; ajuda o aluno a desenvolver as capacidades cognitivas, ao mesmo tempo fornece informações sobre o seu desempenho.

A avaliação formativa tem como objetivo primordial possibilitar a aprendizagem de todos os alunos e é comum que seja definida como uma ação realizada continuamente. Consiste basicamente numa tarefa de ajuste entre a evolução do aluno e as pautas para avançar no conhecimento (Hernández, 1997).

O diálogo permite ao docente entender como se está a desenvolver a construção do conhecimento. Pode acontecer na interação em sala de aula, ou mesmo através do feedback dos testes. Pela dialogia e pela observação torna-se possível uma intervenção no processo de ensino-aprendizagem.

Sumativa

Esta avaliação classifica os alunos no fim de um semestre/trimestre, do curso, do ano letivo, segundo níveis de aproveitamento. Tem a função classificadora (classificação

final). É a avaliação praticada nas escolas e serve para determinar níveis de rendimento, verificar se houve ou não desenvolvimento no conhecimento do aluno.

Existem ainda a **Avaliação Quantitativa** e a **Avaliação Qualitativa**. A primeira caracteriza-se pelo uso de provas objetivas ou testes, de maneira que o valor da avaliação reside na sua capacidade para uma exata medição dos resultados. Segundo Aguirre (2000), a avaliação quantitativa está muito vinculada ao estabelecimento de objetivos que complementam e justificam a sua função medidora.

A avaliação qualitativa é a que visa o caminho da aprendizagem, em que o aluno evolui, o que construiu num determinado período, para que o professor possa dar continuidade no seu trabalho alterando, diversificando ou não o seu fazer pedagógico.

Resumidamente, a avaliação quantitativa estabelece padrões de comportamento que possam ser medidos através de números, enquanto que a avaliação qualitativa estabelece padrões de comportamento verificados através de fatos observáveis, e o que contribui para a sua credibilidade, é a existência de critérios que funcionam como um verdadeiro código de conduta e de postura ética. Apesar disso, um docente crítico e mediado pode utilizar as duas em simultâneo, complementando-se uma à outra, tendo mais peso a qualitativa que a quantitativa.

Segundo Foucault (2009), após 1762, a escola inicia a sua organização, seja do espaço dos indivíduos, da arquitetura escolar, das disciplinas enquanto conteúdo, dos exames como prova de comprovação ou medição do saber alcançado, marcando uma hierarquia do saber e da capacidade. A divisão segundo as classificações ou os graus tem um duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar. (Foucault, 2009, p. 173)

A problemática da avaliação é antiga, como afirma Perrenoud (1999), a teoria avaliativa já avançou muito, mas a prática ainda traz resquícios de uma avaliação mensuradora e coercitiva. É preciso observar a temática com muita atenção, pois mesmo diante de uma evolução histórica, o problema da avaliação apenas é transferido de modalidade e nível de ensino, com todas os seus defeitos, tanto por

alunos como por professores. Sendo assim, um dos desafios da educação contemporânea é a superação dos resquícios trazidos de geração a geração. Ao considerar que a avaliação deve ser entendida como processo, rompendo definitivamente com os pressupostos de controlo e disciplina, há uma certa urgência em explorar o desenvolvimento de um diálogo. Ou seja, contextualizar a discussão da avaliação da aprendizagem como parte integrante e não isolada do currículo.

É oportuno defender a ideia de uma avaliação mediadora, teorizada por Hoffmann (2009, p. 116) a perspectiva de avaliação mediadora pretende, essencialmente, opor-se ao modelo do 'transmitir-verificar-registrar' e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do professor em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com os seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido.



Fig. 2 - Haruo Ohara, 1948

Igualmente é necessário desenvolver a cultura da coerência nos espaços formais de educação: coerência entre a conceção de educação, a prática educativa desejada, a prática educativa efetivada e a avaliação.

A avaliação não deve ser construída isoladamente do processo de aprendizagem e deve propiciar um momento de aprendizagem desconstruindo os mitos que historicamente foram acumulados pela sociedade escolar.

A figura 2, pela sua técnica, eleva-nos para o mundo do trabalho associado ao campo agrícola, num tempo em que a educação escolar era, para muitos, um luxo. Representa uma altura em que a mudança da base tecnológica da fotografia em direção à fotografia digital tornam tais processos pouco compreensíveis às novas gerações. Uma altura em que, também a educação e, conseqüentemente, os processos de avaliação, estão em constante mutação. Dentro de um quadro de intensa urbanização e industrialização em escala mundial.

A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Como futura docente de Artes Visuais, irei deparar-me certamente com processos de avaliação durante as atividades e projetos realizados no período escolar.

O professor de Arte pode exercer o papel do crítico, do curador, do pesquisador, pois propõe, participa e conhece o processo de criação dos alunos e dos seus contextos específicos. O professor tem a oportunidade única de avaliar continuamente o trabalho dos alunos e alimentá-los com comentários, conhecimentos e materiais.

Ocupa uma posição privilegiada na medida em que participa no processo e compartilha o produto. O professor de arte é avaliador da produção de arte e não de alunos, pelo que é importante também avaliar o processo e o trabalho de grupo, e não apenas a criatividade. O foco principal não é o produto final, mas o processo e a sua aprendizagem.

Avaliar o aluno e não o trabalho produzido pelo aluno, acontece muitas vezes por convicção.

No entanto, o papel de avaliar não compete apenas ao professor. Os alunos têm a possibilidade de se autoavaliar a si mesmos e aos colegas, através da **Auto e Heteroavaliação**. Estas são duas mais valias e podem facilitar o processo ao próprio professor. Acabam por ter um papel importante na identificação dos sucessos

conseguidos e dos erros cometidos, bem como na sua correção: os alunos são chamados a verificar e/ou a classificar as suas aprendizagens, a comparar os produtos obtidos com a solução apresentada pelo professor, a identificar as diferenças encontradas e procurar chegar à mesma solução, e a democratizar o processo de aprendizagem e avaliação, pois atribui responsabilidade entre eles ao terem que comentar o trabalho uns dos outros. Este processo de crescente participação do aluno na sua avaliação tem vindo a ser acompanhado de outros meios e procedimentos.

A avaliação tornou-se num dos aspectos mais problemáticos da educação artística, pois existe um paradigma dominante que afirma que a arte é uma questão de genialidade inata (a aprendizagem é assim limitada) e que as questões referentes à criação artística são de carácter subjetivo e é difícil objetivar as mesmas, no entanto, mais à frente iremos confirmar o contrário. (Aguirre, 2000)

Se a escola iniciar um trabalho consistente na transmissão e construção do conhecimento das linguagens artísticas e uma busca de maior objetividade na avaliação dos trabalhos dos alunos, tanto a disciplina de Arte como a Arte na sociedade serão beneficiados. Em geral, o ensino de Arte nas escolas é pobre em articular e construir conhecimento de Arte propriamente dito.

As questões mantêm-se: Quais são os objetivos específicos da educação artística? Como os podemos enunciar de forma clara e concisa? Como converter aspetos curriculares tão ambíguos como a criatividade, a originalidade ou a expressividade em objetivos concretos?

A avaliação da aprendizagem no ensino de Arte é feita a cada etapa das atividades de acordo com as expetativas propostas na atividade, sempre com um olhar detalhista passo a passo para saber se o aluno atingiu ou não as expetativas propostas.

A finalidade principal é a mesma que em todas as outras disciplinas: acompanhar o aluno no seu processo de aprendizagem e determinar quais as medidas, estratégias necessárias para tornar essa aprendizagem mais efetiva.

Considera-se, assim, como diz Perrenoud (p. 173, 2003 em NÓVOA E ESTRELA), ser necessário que o professor esteja atento ao modo como os alunos operam com os conhecimentos e habilidades:

Uma avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar.

A idéia base é bastante simples: a aprendizagem nunca é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas: identificação dos erros, sugestões e contrasugestões, explicações complementares, revisão das noções de base, trabalho sobre o sentido da tarefa ou a autoconfiança.

A prática tradicional de avaliação, de uma expectativa de mensuração e classificação, tem abatido as qualidades de observação e, afirmando Foucault (2009) sufocado os talentos do observador. Perde-se o talento e mantém-se o mecanismo de repressão. Embora a avaliação do desempenho escolar do aluno devesse ser uma oportunidade de entender a lógica da sua construção do conhecimento, permanece como uma forma de assegurar a vitória na luta pelo poder. A nota não é um instrumento fidedigno de medir a aquisição do conhecimento. É necessária quando aplicada de forma coerente: pode trazer limitações sendo um meio incompleto e injusto devido ao fator da ansiedade que gera. O aluno pode não conseguir expressar todo o seu conhecimento neste tipo de avaliação. De maneira geral, o destaque fica na nota e não no processo e no desenvolvimento do aluno.

Assim sendo, a avaliação em Artes também depende dos conteúdos, processos e metodologias utilizados. Nenhum instrumento isolado poderá fazê-lo, pelo que é preciso recorrer a uma combinação de modos e instrumentos de avaliação, adequados ao trabalho realizado e à natureza das diversas aprendizagens. A escolha dos métodos

e instrumentos de avaliação depende de varios fatores: das finalidades e objetivos pretendidos, do que vai ser objeto de avaliação, do tipo de atividade em que o desempenho se manifesta, do contexto e dos próprios avaliadores. É indispensável que a discussão sobre avaliação se faça no contexto das concepções atuais sobre o currículo e a gestão curricular, o que implica considerar, entre outros aspetos, o modo como o currículo nacional é formulado em termos de competências e experiências de aprendizagem.

Só na modernidade se aceitou a possibilidade da genialidade inata ser a única faculdade capaz de converter alguém em artista. Se considerarmos que a arte é uma atividade que se serve de determinados procedimentos, que se usa de um modo determinado e que se opera num encontro concreto de significados, não teremos dúvida de que a arte é algo educável. De tal maneira que se aceitarmos a existência de conteúdos transmissíveis mediante um processo de ensino-aprendizagem, não deveria ser difícil pensar que tal processo pode ser objecto de avaliação. (Aguirre, 2000) O conhecimento tem um papel essencial na avaliação que se faz dos trabalhos de arte. Permite objetivar o subjetivo.

Uma vez chegados a este ponto, as questões que se plantariam são: O que avaliar?

Como avaliar?

A via para determinar o que deve ser avaliado deverá passar fundamentalmente por definir quais são os conteúdos próprios desta atividade, e quais os objetivos que o aluno deve alcançar. O que é preciso evitar a todo o custo não é a subjetividade, é a arbitrariedade, a ausência de critérios. Considero que o papel docente é aberto, indefinido, em permanente reconstrução. No cenário atual, em que os conhecimentos transformam-se rapidamente, em que há uma enorme oferta de informações fragmentadas, faz-se necessário buscar alguns princípios que nos ajudem a trilhar este caminho de incertezas. Talvez o princípio primeiro seja enfrentar os riscos e assumir que as respostas não estão prontas, mas precisam ser forjadas e são múltiplas.

Não é raro que os critérios sejam pouco compartilhados e discutidos com os alunos (é necessário que se dê a conhecer os critérios de avaliação no início de cada período escolar), que sejam confundidos com instrumentos de avaliação, ou ainda, sendo tratados apenas no campo das atitudes do estudante. Corre-se o risco de avaliar superficialmente o que os alunos de fato aprenderam, contentando-se com a entrega de trabalhos, sem questionar de onde os alunos partiram, quais foram as dificuldades encontradas e como superaram tais dificuldades. Arslan e Iavelberg (2006, p. 82) tecem ideias importantes sobre a necessidade de estabelecer critérios articulados aos conteúdos e habilidades ensinados para que se avalie no ensino de Arte:

De acordo com as novas orientações curriculares, o aluno faz arte na escola, reflete sobre arte e aprecia imagens das culturas – pode ser avaliado nesses três eixos ou ações de aprendizagem significativa. O professor precisa criar indicadores de avaliação com base nas tarefas e atividades desenvolvidas.

Os conteúdos em jogo orientam a escolha desses indicadores.

No que diz respeito à avaliação, o currículo encontra-se dividido em conceitos, procedimentos e atitudes e valores. O conceito (aprender a conhecer) é considerado um instrumento do conhecimento, através do qual o ser humano desenvolve a sua compreensão do mundo que o rodeia. Revela-nos a verdadeira base da descoberta do saber, estimulando a curiosidade de aprender. Neste referencial da avaliação, os pontos mais avaliados são o domínio dos conceitos sobre uma determinada matéria, o domínio dos vocábulos específicos e a eficácia dos conceitos aplicados.

Os procedimentos (aprender a fazer) resumem-se em colocar em prática o conhecimento adquirido com os conteúdos conceituais. Toda a produção ou reprodução é determinada pelos procedimentos. No geral, engloba a avaliação do processo criativo, como as qualidades formais, expressivas e físicas.

As atitudes e valores (aprender a viver/ser) dizem respeito à vivência do ser com o mundo que o rodeia. Estes conteúdos estão sempre a ser trabalhados seja individualmente ou em grupo. Os principais pontos a serem avaliados são a participação frequente do aluno com qualidade, a responsabilidade e autonomia, o respeito pelas normas e regras estabelecidas e a assiduidade e pontualidade.

A cada um destes três parâmetros é dada uma cotação que acaba por depender de professor para professor. Através da minha experiência na Prática de Ensino Supervisionada, pude verificar que os professores cooperantes apenas dividiam a avaliação da respetiva disciplina em dois conteúdos: competências e saberes e atitudes e valores, atribuindo cotações diferentes. A professora de Desenho A e o professor de Geometria Descritiva atribuem 90% às competências e saberes e 10% às atitudes e valores, enquanto que o professor de Educação Visual concede mais peso ao segundo parâmetro com 20%.

Contudo, na minha opinião e depois de ter experienciado, penso que seja importante e sensivelmente mais justo, distinguir os conceitos dos procedimentos, dividindo assim o currículo em três parâmetros. Apesar de estarem afincadamente ligados e de cada um incluir vários critérios, é necessário analisar de uma forma mais aprofundada todo o processo de aprendizagem do aluno, ou seja, o fato do aluno ter dificuldades na implementação da técnica, não significa que não domine os conceitos.

A minha experiência na avaliação permitiu-me verificar isso mesmo, principalmente na disciplina de Desenho A. Foi possível verificar, depois do feedback que obtive dos alunos, que os conceitos estavam “encaixados” e que era preciso nomear isso.

No entanto também enfrentei algumas dificuldades ao avaliar. Para principiar, é necessário, para além da grelha de planificação das atividades, uma grelha de avaliação que, uma vez articulada com os objetivos, não suscita qualquer tipo de dificuldade. O fato é que ao implementá-la, as dúvidas surgem devido à quantidade de trabalhos e à comparação entre os mesmos. É necessária a articulação com a avaliação formativa de cada aluno realizada ao longo de todo o processo criativo.

Percebi que a atenção do professor tem bastante importância e que, acima de tudo, é preciso conhecer os alunos, interagindo de forma ativa e entusiasmada e insistindo em novas soluções.

O facto de ter tido a mesma professora de Desenho A durante os três anos de Ensino Secundário também contribuiu para tal. O método de ensino era bastante descontraído, eram-nos mostrados vários exemplos e depois de nos serem dados os exercícios, a docente acompanhava cada aluno individualmente. No entanto, apesar de ser feita uma avaliação formativa ao longo de cada período, a avaliação consistia fundamentalmente no portfólio final que continha todas as temáticas e respetivos trabalhos realizados. A pontualidade na entrega destes mesmos trabalhos respeitando as datas, era bastante contabilizada, pois se existissem trabalhos incompletos dentro do portfólio significava que o desempenho ao longo do período tinha sido fraco. O trabalho por projeto e as apresentações orais não faziam parte da metodologia da docente, pelo que os alunos acabavam por estar limitados ao suporte físico.

“Há três tipos de currículos: o linear (que vai horizontal e retilínea de um ponto A para um ponto B), um aditivo (que evolui de um ponto A para um ponto B em degraus ascendentes), como o dos anos 1950, construído por blocos a tornar mais complexos os conteúdos, e um em espiral, muito usado hoje em dia (onde há sempre um ponto de revisão de conteúdos propostos antes).” Kerry Freedman: 2007

Ao questionar a Professora de Desenho A que me acompanhou durante a Prática de Ensino Supervisionada sobre este tema, a mesma afirmou afincadamente que a Arte se avalia sempre e por observação direta do trabalho desenvolvido na aula (empenho, respeito pela opinião dos outros, iniciativa, criatividade e autonomia). Também através do cumprimento das tarefas propostas segundo as indicações da professora e no tempo previsto, e da realização de um teste de avaliação por período.

A Professora refere ainda que o atual modelo de avaliação ou a mudança do mesmo não prejudica o processo de criatividade do aluno e que, como professora, está sempre atenta às dificuldades de cada aluno e tentando esclarecer sempre que necessário.

O professor de Geometria Descritiva, também cooperante, é da mesma opinião, apesar da sua disciplina ter um carácter mais objetivo. Os conteúdos são bastante diferentes, sendo que os instrumentos de avaliação são provas escritas, exercícios realizados em sala de aula e a observação direta das operações realizadas. O professor afirmou que o fato de existir um exame nacional no final da disciplina (11º ano) acaba por limitar as metodologias possíveis, uma vez que é necessário cumprir o programa para que os alunos fiquem bem preparados. Isto acontece essencialmente no último ano, pois a preparação para o exame é o principal objetivo da disciplina e as tarefas realizadas são exames e exercícios de exames de anos anteriores.

Se para aprender Arte é preciso vivê-la e pensar sobre essa experiência, a avaliação, principalmente a formativa, nesse campo, pode contribuir para um melhor conhecimento dos professores sobre como os alunos aprendem e pensam sobre o que produzem. Para tanto, os adolescentes e crianças precisam de ser envolvidos no seu próprio processo de aprendizagem. Ouvir e fazer perguntas aos alunos, levantar hipóteses e testá-las, permitir que explorem, de diversas formas, as linguagens da Arte, as suas gramáticas e signos de ontem e de hoje é proporcionar que possam, mais do que nunca, fazer uso dessas para dizer sobre o mundo em que vivem e sonhar outros mundos possíveis.

Nesse processo, a ação docente é decisiva, pois o professor é o organizador das aprendizagens. Cabe ao mesmo planejar situações que possam ser experiências reflexivas que verdadeiramente incluam o aluno, que tragam desafios e problemas que mobilizam o aprendiz porque partem de questões importantes. Planejar experiências contínuas e não apenas uma aula diferente, planejar avaliações que não sejam pontuais, mas avaliações com graus de desafios crescentes pode ser um caminho a funcionar. Trata-se de construir um ensino e uma avaliação em Arte que arquitetura “portas de abrir”, que permitam ao professor o aprimoramento do seu próprio trabalho e conseqüentemente o seu desenvolvimento profissional.

No horizonte que se apresenta para o ensino de Arte, o desafio é o de romper com o ensino e aprendizagem mecanicista, instrumental, assentado no paradigma da Arte como algo para poucos iluminados, como objeto a ser apenas reproduzido, centrada na valorização apenas do produto, sem considerar o processo, superdimensionando a capacidade do sujeito criar por si só, sem intervenção e sem conceito.

A aula de Arte é vista como um momento leve, mais fácil do que as outras áreas e, ainda, que não é necessário avaliar no ensino de Arte.

O currículo tem sido pensado de forma a preparar o sujeito para o desenvolvimento de uma sociedade com objetivos estabelecidos. A teoria do currículo, inicialmente denominada tradicional, visa manter a tradição de alguns, representantes da elite, e são eles que nestas concepções teoricamente tradicionais pensam os rumos da educação e a elaboração de mecanismos que permearam este educar, entre eles a avaliação, a metodologia, o ensino e a aprendizagem.

A investigação teórica acerca dos fundamentos do currículo é importante, pois a relação entre teoria e prática resulta sempre em alguma tensão.

Ignorar o currículo, a sua importância e sua atuação para a formação na vida do indivíduo e da sociedade deveria ser impraticável, pois não o vemos como maléfico e sim, como campo de muita discussão, desconforto, inquietação, luta e mudança. Pois Silva (2007) lembra que o currículo não se resume a dominação e controle. Há também um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão.

Assim o currículo deve levar em consideração a necessidade de uma formação teórica condizente com o objetivo da práxis educacional comprometida com o desenvolvimento humano ligado a prática social e política. A formação teórica deve ser sólida o suficiente para que o professor possa saber a origem dos saberes disponibilizado nas escolas e com isso incentivar os alunos e ele mesmo ser incentivado a alimentar a postura investigativa.

Sendo a prática educativa da arte uma atividade que tem a proposta de desenvolver a sensibilidade e o senso crítico, o currículo de artes traz uma organização de saberes

nem sempre condizentes com esta pretensão. Detendo-se sobre a dimensão da vida humana, a educação em arte e a formação em artes, trava um duelo contra uma tradição de inferioridade em relação a outras disciplinas e ao discutido conteúdo que a escola se propõe a desenvolver.

Um currículo para a compreensão da arte deve ter a finalidade de expandir o conhecimento base dos alunos e as estratégias para seguir aprendendo. “Orientados por um currículo cuidadoso, os professores e investigadores estarão atentos às abordagens utilizadas no ensino da arte, seja em escolas, museus ou outros espaços”. (FRANZ, 2003, p. 140).

O currículo oficial atual é um currículo que deve estar em constante renovação e que deve promover a aprendizagem em contato com a realidade atual: a cultura visual trona-se cada vez mais importante e é indispensável a sua promoção nos dias de hoje, com a oferta de imagens a que estamos cada vez mais sujeitos. Falta-nos então mais metodologias de ensino-aprendizagem que impliquem estes temas e estas realidades.

Cheguei ao **Ensino Secundário** e deparei-me com ótimas referências: a professora de Desenho A e o professor de Geometria Descritiva. Excelentes professores que me marcaram bastante, sendo que na altura já tinha bem definidas as minhas escolhas em termos de futuro profissional no percurso de Artes Visuais. Professores exigentes e perfeccionistas, no entanto bastante acessíveis e sempre prontos a ajudar-nos e a ouvir-nos.

O **Ensino Superior** também foi rico em experiências, professores variados e de posições e estratégias bastante diferentes. O trabalho em projetos era uma constante, e por isso mesmo, o acompanhamento permanente do professor era essencial. Deparei-me com algumas situações em que isso não aconteceu, nomeadamente na disciplina de Desenho no 2º ano, em que o professor faltava ou chegava tarde constantemente, o que era uma pena visto ter uma estratégia motivadora: levava modelos humanos e fazia das aulas workshops e ateliês.

No Ensino Superior em Artes Visuais, o que acontece com frequência é que os professores cooperantes para além dessa profissão são também artistas que produzem ou já produziram em massa. Isso faz com que muitas vezes não tenho experiência a lecionar e a transmitirem o seu conhecimento.

STATEMENT - POSIÇÃO DOCENTE

Para mim, o professor antes de mais, tem a função de transmitir conhecimentos, inovando a cada segundo e mantendo-se a par da evolução em seu redor. Sendo de Artes Visuais, deve promover alunos críticos, com capacidade de expressão e sensibilidade estética, analisando elementos da linguagem visual. Deve propiciar a reflexão sobre a identidade pessoal e desenvolver o seu potencial crítico.

A fig. 3 seguinte representa os principais conceitos dentro dos temas de interesse - **Cultura Visual e a Comunicação Visual**: percepção visual, sensibilidade estética, expressão gráfica, elementos visuais, bidimensionalidade, ler/interpretar/produzir imagens, representações, dar a conhecer artistas, sem excluir os artistas locais, técnicas, crítica e poesia visual. A janela representada no centro simboliza a receptividade e a abertura para as influências e evoluções vindas de fora, sendo um símbolo de consciência. As palavras dispostas fazem parte da minha posição enquanto docente.



Fig. 3 – Posição Docente

Como metodologias, penso que é importante a aula como **atelier**, a experimentação de materiais, diversidade de técnicas, como gravura e fotografia, a **exposição** de trabalhos (organização do espaço) de maneira a chegarmos ao resto da escola e até à comunidade.

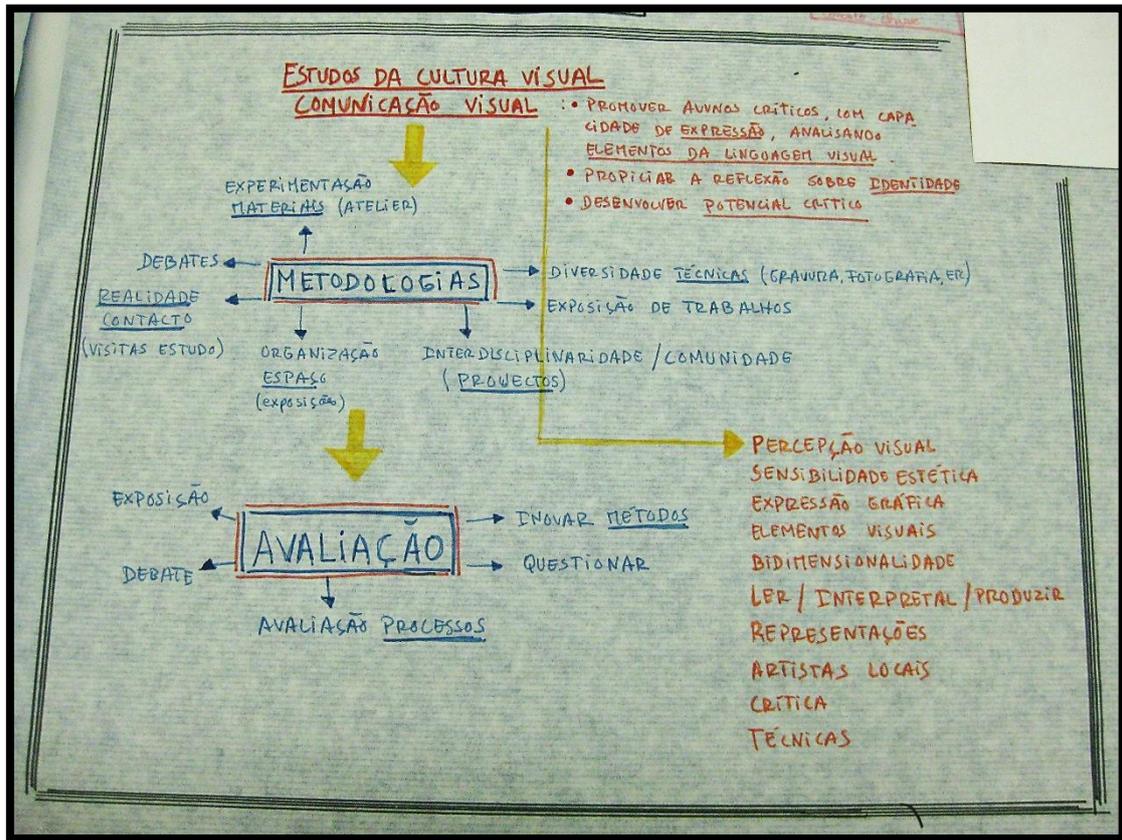


Fig. 4 – Cartografia Posição Docente

A **interdisciplinaridade** também é uma estratégia a utilizar, com a realização de projetos, e a **realidade de contacto** - visitas de estudo.

Ao interagir com uma produção artística, ao expressar ideias e sentimentos, o aluno pode tecer significados próprios e, assim, estabelecer outras relações com o conhecimento, que no caso, não pode ser de mera receção ou reprodução mecânica. É essa ação criadora que possibilita dar forma aos diferentes modos de **pensar, sentir e agir** dos alunos e que pode ser expressa em diferentes linguagens, conferir novo significado ao processo de aprender, porque integra projetos pessoais ao ato de ler e interpretar o mundo. O ensino da Arte, nessa perspectiva, pressupõe a ideia de diálogo.

No que diz respeito à **avaliação**, a exposição de trabalhos penso ser um instrumento completo que engloba não só os conteúdos como também toda a organização de espaço e cooperação por parte dos alunos. Os **debates e a ação de questionar** aos próprios alunos, ajuda-nos a ter uma percepção do que gostam, do que pensam e do que lhes interessa mais. Assim sendo, o feedback no final de cada atividade ou aula, tanto por parte do professor como dos estudantes, é um diálogo bastante relevante para a avaliação. No processo de ensino e aprendizagem da Arte é fundamental abrir espaços para que os aprendizes possam colocar em jogo o que pensam, sentem e sabem sobre os problemas ou questões com as quais se deparam.



Fig. 5 – Realidade de contato.

Consideremos dois fatores importantes, os dois polos de criação da arte: de uma parte, o artista e, de outra, o espectador, que mais tarde se torna posteridade. [...] Afinal de contas, o ato criativo não é executado pelo artista sozinho; o espectador põe a obra em contato com o mundo externo ao decifrar interpretar seus atributos internos, contribuindo, dessa maneira, para o ato criativo. Isso fica ainda mais evidente quando a posteridade dá seu veredito final e algumas vezes reabilita artistas esquecidos. (Marcel Duchamp, 1957)

Além disso, todo o **processo de produção** dos trabalhos, deve ser avaliado para uma possível decisão da nota final, e não só o produto final. A perspectiva de experiência reflexiva contribui para pensarmos que aprender e avaliar requer que os alunos percebam seus percursos, sejam convidados a analisar o seu universo cultural frente a outros e construam gradativamente conceitos que servirão de ferramentas para usufruir e produzir Arte.

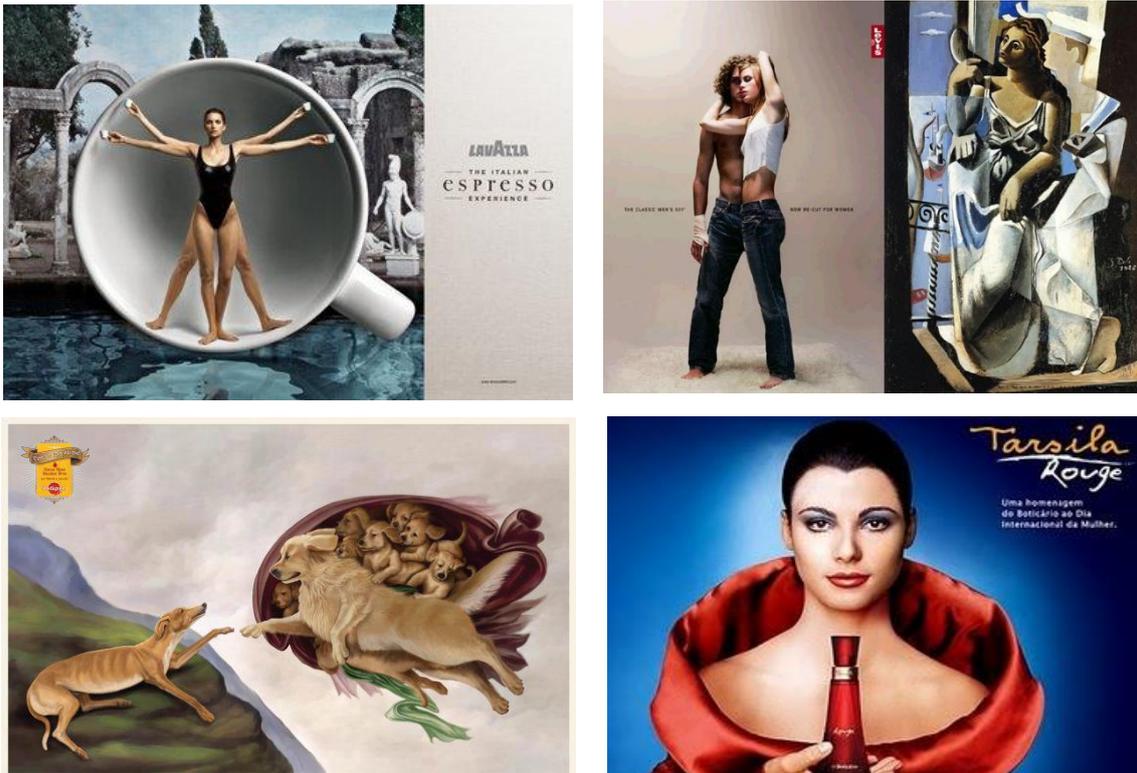


Fig. 6 – Cultura Visual, a importância da imagem.

Fig. 6 - Devido à realidade do nosso cotidiano, intensamente valorizado pela imagem, faz-se necessária uma alfabetização visual. Conhecendo um pouco mais da História da Arte, percebemos que frequentemente há a utilização de esculturas ou pinturas como tentativa de emprestar autoridade às mensagens publicitárias. Os movimentos artísticos não influenciam somente na moda e no estilo dos artistas. Para a criação na publicidade é uma das principais referências. Temos imagens "apropriadas" de diferentes períodos da História da Arte com pequenas alterações e temos reinterpretações de imagens com alterações mais significativas, ambas pertencendo a novos contextos. A primeira imagem tem inspiração na conhecida obra de Leonardo da Vinci, O Homem Vitruviano e faz propaganda ao café expresso; a segunda imagem está acompanhada pela obra original, sendo uma reconstituição criada para uma conhecida marca internacional do mundo da moda. A obra original é "Vênus e o Marinheiro", de Salvador Dalí; relativamente à terceira imagem, é inspirada na obra de Miguel Ângelo, A criação de Adão; a quarta e última imagem tem inspiração na obra de Tarsila do Amaral, símbolo de beleza para as mulheres, exibida numa propaganda de perfume.

Observamos que a trajetória das artes no século XX originou a possibilidade de uma arte crítica, que incorporou questões relativas à sua própria condição.

Influenciadas por estas correntes artísticas, algumas criações publicitárias demonstraram que é possível apresentar os seus signos, com todas as suas particularidades comportamentais, de modo estético e crítico, dialogando com a sua função. O que o público quer ver num anúncio comercial é algo que expande os limites impostos à imaginação.

“A melhor prática da arte educação é fazer com que os alunos compreendem o PODER de formação e transformação da cultura visual e a responsabilidade social que acompanha tal poder”. Kerry Freedman (2007)

Dewey (1979, p. 155) parte da ideia de que a experiência de aprendizagem só é de fato experiência quando o aprendiz tem a oportunidade de percebê-la integralmente, de estabelecer relações diversas com o que já sabe, com outras vivências, com signos já construídos e com hipóteses que poderá então produzir, colocando em jogo suas potencialidades corpórea, intelectual e emocional.

Quando uma atividade para o aluno que a executa não demonstra um fim em si mesma, é executada apenas se houver um prémio ou castigo, não o move verdadeiramente na direção da aprendizagem, não há sentido ao fazê-la. Para que seja possível superar experiências de aprendizagem que imobilizam o pensamento, o corpo e a capacidade de expressão das crianças e adolescentes e dar visibilidade e voz aos signos, conceitos e hipóteses produzidos por eles, preenchendo espaços da escola com as suas marcas, é necessário recriar experiências de ensino que possibilitem aos alunos estabelecer conexões entre os projetos pessoais e o que aprendem na escola de modo a que se vejam como participantes do seu próprio processo de aprendizagem.

Fig. 7 – Interação com arte.



Peter Lippmann em parceria Christian Louboutin, designer de malas e sapatos de luxo, fotografou a sua coleção e criou um *lookbook*. Inspirando-se em mestres impressionistas, Peter fotografou acessórios Louboutin fazendo recriações meticulosas de obras de Brueghel, Cézanne, Fantin-Latour, Monetn, Pissarro e Van Gogh. Mais um exemplo de arte na publicidade. Os sapatos fazem parte de naturezas mortas que remontam a obras da Idade de Ouro holandesa, no século XVII.

O objeto da propaganda torna-se parte da obra, mas é esta que ganha o destaque (e não só produto).

O saber que nasce da interação com a arte como objeto de conhecimento tem outro sabor, porque se engendra na história de cada pessoa e na história da humanidade. Ao fruir arte, refletir, produzir e expressar as suas próprias ideias, o aluno tem possibilidade de pensar o contexto com significados próprios. No entanto, estamos num mundo visual e não deve ficar preso só à Arte em si. Nessa perspetiva, a avaliação está integrada ao processo de ensino e aprendizagem - não é apenas um apêndice que, no final de um projeto ou etapa o professor lança para cumprir com as formalidades do sistema escolar. Portanto, os adolescentes e crianças precisam de ser envolvidos no seu próprio processo de aprendizagem. Ouvir e fazer perguntas aos alunos, levantar hipóteses e testá-las, permitir que explorem, de diversas formas, as linguagens da arte, as suas gramáticas e os seus signos de ontem e de hoje é proporcionar a que possam, mais do que nunca, fazer uso dessas para dizer sobre o mundo em que vivem e sonhar outros mundos possíveis.

O autor que empina um papagaio tem de conservar o olhar fixo neste e de notar as variações da pressão do fio na sua mão. Os seus sentidos são avenidas para os conhecimentos, não porque os fatos exteriores sejam de certo modo veiculados para o cérebro e sim, por serem usados para fazer alguma coisa com determinado objetivo. As qualidades das coisas vistas e sentidas têm alcance sobre o que está fazendo e são, por isso mesmo, vivamente percebidas; possuem uma significação, possuem sentido.

Os erros apresentados pelos alunos são vistos como informações diagnósticas, que permitem ao professor perceber do que já se apropriaram e a propor novas formas de ensino para que avancem na sua aprendizagem. Considero que o papel docente é aberto, indefinido, em permanente reconstrução. Deve encorajar o aluno a correr riscos e a aceitar o erro como parte do processo de aprendizagem, e a envolver os alunos na avaliação do próprio trabalho e na aprendizagem através dos próprios erros. No cenário atual, em que os conhecimentos se transformam rapidamente, em que há uma enorme oferta de informações fragmentadas, é necessário buscar alguns princípios que nos ajudem a trilhar este caminho de incertezas. Talvez o primeiro princípio seja enfrentar os riscos e assumir que as respostas não estão prontas, mas precisam ser analisadas e são múltiplas.

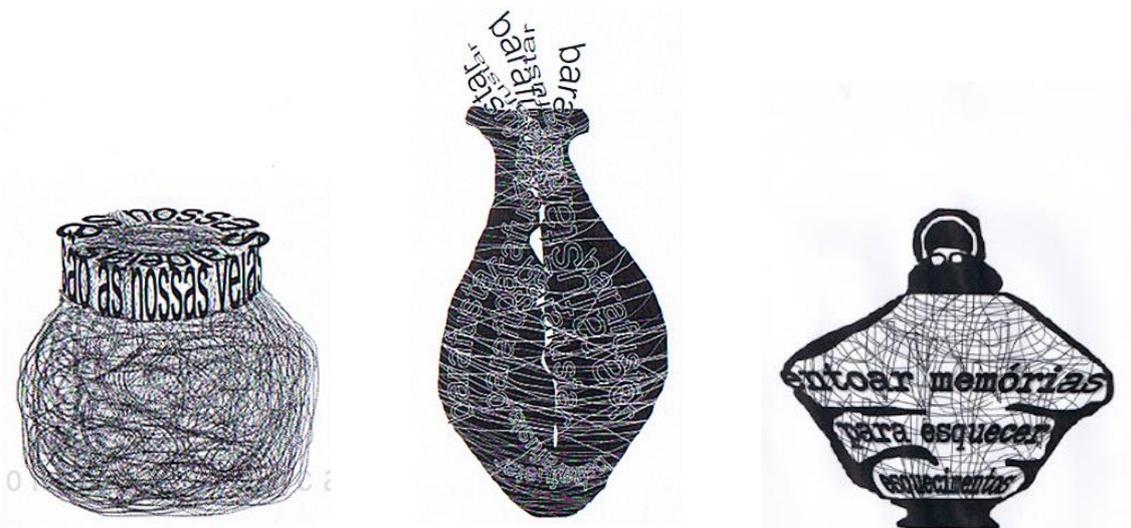


Fig. 8 – Poesia Visual de Constança Lucas

A poesia visual permite ao leitor visualizar ideias a partir da disposição gráfica de palavra e/ou letra. A mensagem do poema é captada através da visualização da forma. É o produto literário que se utiliza de recursos gráficos ou puramente visuais, de tendência caligramática, ideogramática, geométrica ou abstrata.

No percurso realizado durante a Prática de Ensino Supervisionada, tentei colocar em prática algumas das ideias aqui apresentadas, visto que muitas foram formadas ao longo da experiência. No primeiro semestre do ano, o ano de escolaridade que me correspondeu foi o 9º ano com a disciplina de Educação Visual. No início esta situação limitou-me em termos de liberdade de atividades a realizar, pois o ponto do programa a ser estudado eram as Perspetivas Geométricas. No entanto, articulando e inserindo os alunos na cultura visual (dentro do tema), dando a conhecer artistas locais, consegui com que os exercícios fossem expressivos e que apresentassem resoluções novas.

No segundo semestre a turma era de 10º ano, disciplina de Desenho A. Nesta altura os alunos ainda estão a aprender conceitos, técnicas, suportes e a utilizar instrumentos de representação. O fato da turma não ter a disciplina de História da Cultura e das Artes, acaba por limitar os conhecimentos dos alunos no que diz respeito à própria História de Arte e ao que isso engloba. A cultura visual dos alunos é escassa e é necessário dar a conhecer o mundo visual que os rodeia. Assim sendo, comecei com a introdução da cor e a apresentação da obra de um artista nacional do séc. XX, Amadeo de Souza-Cardoso.

Foi ainda planeada com o professor cooperante uma visita ao atelier da artista local Sandra Piteira, no entanto o mesmo acabou por não ser possível.

CONTEXTO ESCOLAR

A ESCOLA - Escola EB 2,3/S Cunha Rivara

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) iniciou em Outubro na Escola EB 2,3/S Cunha Rivara, que se situa em Arraiolos. Arraiolos é uma vila situada no Distrito de Évora com

cerca de 3'400 habitantes. Possui muitos locais de interesse dos mais variados tipos. No que toca a aspetos histórico-culturais destacam-se o Castelo de Arraiolos, ou Paço dos Alcaides, construído em 1306 por ordem de D. Dinis, e a Pousada de Nossa Senhora da Assunção.

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.



Fig. 9 -Vista aérea do meio envolvente da escola



Fig. 10 -Vista aérea do meio envolvente da escola



Fig. 11 – Tapete de Arraiolos



Fig. 12 – Tapete de Arraiolos

De acordo com os dados do INE (2013), 47,32% da população é economicamente ativa.

O Agrupamento é constituído por 7 escolas que incluem uma escola com 2º e 3º ciclos e ensino secundário, seis escolas de 1º ciclo e quatro Jardins de Infância: EB 2,3/ES Cunha Rivara de Arraiolos (escola sede); EB1/ JI de Arraiolos; EB1 de Ilhas; EB1/ JI de S.Pedro Gafanhoeira; EB1/JI de Sabugueiro; EB1/JI Igreja; EB1 de Vimieiro.

Caraterização da Escola

O edifício sede do Agrupamento situa-se na colina do castelo da Vila alentejana de Arraiolos, uma zona rural, com arruamentos iluminados e em bom estado de conservação. Em redor, existem bastantes espaços verdes por se localizar na periferia, no entanto é também uma zona residencial. Trata-se de um edifício em muito bom estado, uma vez que foi requalificado pela Parque Escolar entre os anos 2010 e 2012.



Fig. 13 – Escola EB 2,3/S Cunha Rivara



Fig. 14 – Escola EB 2,3/S Cunha Rivara

É um bloco único, com longos corredores interiores, com salas apenas num dos lados. Um pátio exterior abre no centro do edifício, fazendo uma colossal circunferência, com áreas cobertas e descobertas (faixas de circulação), a partir do qual se podem fazer as deslocações para o refeitório, bar e loja de conveniência da escola. Esta circunferência é inspirada no Castelo da vila.



Fig. 15 – Escola EB 2,3/S Cunha Rivara 1

A escola é ladeada por gradeamentos intransponíveis e no que diz respeito à iluminação, tem bastante luz natural, visto que as paredes exteriores são de vidro, inclusive as paredes das salas de aulas (arquitetura contemporânea). As restantes são de cor branca, exceto as do pátio exterior que contemplam cores quentes como o laranja, vermelho e amarelo.

Acho a arquitetura da escola bastante interessante, remetendo a nossa atenção para as características semelhantes a museus de arte contemporânea, no entanto, visto o interior ser de paredes totalmente pintadas de branco, penso que se deveriam aproveitar melhor, expondo trabalhos de alunos ou mesmo através da sua intervenção nas próprias paredes. A luz natural é bastante agradável e ficaria com um ambiente mais descontraído e alegre se tivesse mais cor. Os alunos passam grande parte do seu tempo no bar e no pátio exterior, que contem mesas de matraquilhos para poderem jogar.

Espaços	Nº
Salas	25
Laboratório de Química	1
Laboratório de Física	1
Laboratório de Biologia-Geologia	1
Laboratórios de Ciências	2
Salas de Educação Visual	3
Sala de Educação Tecnológica	2
Sala de Música	1
Sala de Teatro/Expressões	1
Sala de Informática	4
Sala de Educação Especial	1
Biblioteca	1
Ginásio	1
Campo de Jogos/atletismo	1
Sala Polivalente	1
Loja do Aluno	1
Gabinete de Segurança, Saúde e Bem-estar	1

Gabinete de Orientação Psicológica	1
Bar/Bufete	1
Sala de Refeições/Convívio	1
Sala de Professores	2
Sala para Associação de Estudantes	1
Sala para Associação de Pais e Enc. Educação	1
Sala de Diretores de Turma	1
Sala de Assistentes Operacionais	1
Sala da Presidência do Conselho Geral	1
Gabinete de Atendimento	1
Gabinetes da Direção	2
Gabinete de Reuniões	1
Serviços Administrativos	3
Arquivo	1

Quadro 1 – Espaços



Fig. 16 – Escola EB 2,3/S Cunha Rivara

A escola Cunha Rivara possui 96 docentes e 37 funcionários (pessoal administrativo e auxiliar).

Tal como nome indica, engloba o 2º e o 3º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário. No 2º ciclo, existe o 5º ano, neste momento com 67 alunos e o 6º ano com 61 alunos. O 3º ciclo possui o 7º ano, do qual fazem parte 59 alunos, no 8º ano estão matriculados 57 alunos e no 9º ano 65 alunos.

O Ensino Secundário apresenta dois Cursos Humanísticos, Ciências e Tecnologias e Línguas e Humanidades. Engloba o 10º ano, com 13 alunos no curso de Ciências e Tecnologias e 18 alunos no curso de Línguas e Humanidades. No 11º ano, estão matriculados 23 alunos em Ciências e Tecnologias, e 31 alunos em Línguas e Humanidades. E finalmente, no 12º ano, temos 32 alunos no curso de Ciências e Tecnologias, e 18 alunos em Línguas e Humanidades.

Existe ainda o Curso Vocacional Novos Horizontes que tem no 1º ano, 26 alunos.

No que diz respeito às atividades do Departamento de Artes, existem o Clube de Artes, o Clube da Fotografia e o Clube da Música. Os alunos desenvolveram alguns projetos, nomeadamente o Projeto “DE DENTRO”, decorrente de um percurso de alunos do Agrupamento de Escolas de Arraiolos que deliberadamente reflectem um trabalho que se enquadra e explora a luz das artes. O evento ARK/ ART tem por missão fazer-nos despertar para o presente. É uma tomada de consciência sobre a contemporaneidade do património edificado e humano, conforme tiveram todos os tempos que a história nos dita.

A SALA – EDV 1

A sala de Educação Visual 1 situa-se no 1º andar do complexo e apresenta recursos necessários à prática do ensino. É uma sala ampla, com espaço suficiente para movimentação e acompanhamento pessoal ao aluno. Tem bastante luz natural e artificial. Os recursos materiais englobam três quadros brancos, dois quadros de linóleo, vinte mesas individuais, uma mesa para professor, uma mesa de corte e uma bancada. Possui armários, lavatório e computador



Fig. 17 - Vista da Sala EDV1



Fig. 18- Vista da Sala EDV1 1

No entanto, as aulas lecionadas foram dadas numa sala diferente, devido à luz natural ser muito abundante e ser difícil realizar apresentações através de projetor.

Assim sendo, tivemos acesso a uma sala de arrumações, situada na cave da escola, onde são guardados materiais e equipamentos que já não são utilizados. Tem apenas luz artificial, o que facilitou a apresentação de slides a condução da aula e o facto de podermos trabalhar o claro/escuro a partir de contrastes de luz gerados pelas velas.

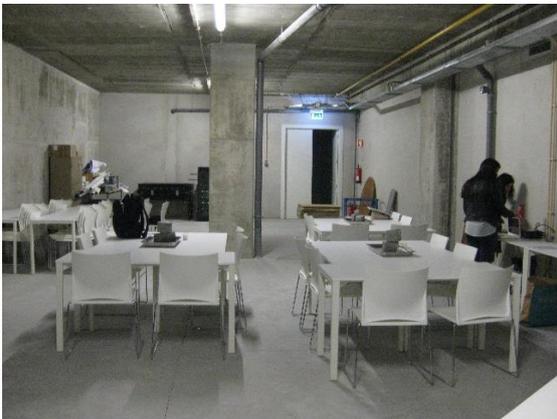


Fig. 19 - Vista da sala de aula



Fig. 20 - Vista da sala de aula 1

A TURMA – 9ª C

A turma com que trabalhei este semestre e durante o período que realizei a Prática de Ensino Supervisionada em Arraiolos é do 9º ano de escolaridade. Ao todo são catorze alunos, no entanto apenas sete responderam às questões pessoais. Seis alunos vivem com a mãe, o pai e os irmãos, e apenas um vive só com a mãe e os irmãos. As idades do pai variam e entre os 50 e os 30 anos, sendo que a média é de 42 anos. No que diz respeito à escolaridade do progenitor, a maioria tem entre o 1º ciclo, o 3º ciclo e o Ensino Secundário de escolaridade.

A idade da mãe situa-se entre os 36 e os 48 anos de idade, sendo que a média é de 41 anos. O grau de escolaridade em maioria é o 3º ciclo. Seis alunos têm quarto próprio e todos têm local próprio para estudar. A maior parte tem também computador, televisão e ligação à Internet. Nenhum aluno apresenta deficiências a nível físico ou psicológico, no entanto 4 alunos têm falta de vista e um aluno possui Síndrome do Seio do Tarso.

Dos 7 alunos apenas 1 é repetente, tendo repetido o 7º ano. As principais disciplinas em que apresentam dificuldades são Inglês e Matemática, e as que têm mais sucesso são Português, Ciências da Natureza, Geografia e História. Os alunos da turma do 9º C vêm a escola com um local onde se pode conviver, fazer amigos, se é obrigado a estar, onde se aprende a crescer e onde se transmitem novos conhecimentos. É uma turma calma e cooperativa nas atividades, apesar de ter um pequeno grupo de alunos desinteressados e pouco empenhados. No entanto, ao apresentar as minhas propostas nas aulas, todos, sem exceção, se mostraram recetivos e trabalharam com interesse.

A ESCOLA - Escola Secundária Rainha Santa Isabel

A segunda parte da Prática de Ensino Supervisionada foi realizada na Escola Secundária da Rainha Santa Isabel de Estremoz (ESRSI) e teve início em Fevereiro de 2015, tendo terminado em Maio do mesmo ano. Estremoz é uma cidade portuguesa no Distrito de Évora, região Alentejo, sub-região Alentejo Central, com 8 662 habitantes. É sede de um município subdividido em nove freguesias.



Fig. 21 – Vista de Estremoz

2



Fig. 22– Vista de Estremoz

1

É conhecida internacionalmente pelas suas jazidas de mármore branco, o chamado Mármore de Estremoz e pela confeção de bonecos de barro típicos. Um boneco de Estremoz é uma peça de cerâmica modelada segundo tipologias de trabalho secularmente repetidas e iniciadas em Estremoz, desde pelo menos o século XVII.



Fig. 23 – Vista de Estremoz

1



Fig. 24 – Bonecos de barro de Estremoz 1

É conhecida internacionalmente pelas suas jazidas de mármore branco, o chamado Mármore de Estremoz e pela confeção de bonecos de barro típicos. Um boneco de Estremoz é uma peça de cerâmica modelada segundo tipologias de trabalho secularmente repetidas e iniciadas em Estremoz, desde pelo menos o século XVII.

Caraterização da Escola

A Escola Rainha Santa Isabel é uma Escola de Serviço Público e localiza-se na cidade de Estremoz, pertencente ao distrito de Évora. Uma cidade rica em património, cultura, artesanato e gastronomia. Foi uma das várias escolas secundárias a sofrer um processo

de requalificação e remodelação levado a cabo pela empresa Parque Escolar, entre julho de 2009 e dezembro de 2010.



Fig. 25 – Escola Secundária Rainha Santa 1

Trata-se de uma zona de residência com alguns bairros em redor, com arruamentos iluminados e em bom estado de conservação. Existem também alguns espaço verdes, estando situada junto do Centro de Saúde e de uma das entradas para o centro da cidade (entradas da muralha).

É um bloco único, com corredores interiores, estando as salas divididas pelos vários departamentos. Existe um pátio exterior com áreas cobertas e descobertas (faixas de circulação), a partir do qual se podem fazer as deslocações para o refeitório, bar e também para a entrada principal e ginásio. A escola possui um conjunto de infra-estruturas ímpares ao nível do equipamento e do material didático disponibilizado aos nossos alunos. Tendo como horizonte um ensino de qualidade, a escola está dotada de ferramentas e materiais pedagógicos inovadores que possibilitam o ensino de todas as áreas do saber. Todas as salas de aula estão equipadas com computador, videoprojetor, ligação à internet, quadro interativo e/ou quadro branco.

A escola é ladeada por gradeamentos intransponíveis e no que diz respeito à iluminação, tem bastante luz natural, à semelhança da Escola Cunha Rivara. As paredes são maioritariamente de cor branca, no entanto estão sobrepostas por trabalhos de alunos do Curso de Artes Visuais, o que atribui cor e vida. Durante os intervalos, os alunos passam a maior parte do tempo na sala de convívio (bar) da escola, estando a mesma sempre cheia nestes períodos do dia. Para além disso, existe uma rádio na escola que é gerida pelos próprios alunos e que funciona durante as pausas. O ambiente é alegre e de boa disposição.

Espaços	Nº
Salas de Artes	7
Salas de TIC	3
Sala de Teatro	1
Sala de AEOA	1
Salas de aula	30
Salas de Professores	1
Sala de Diretores de Turma	2
Sala de Pessoal não docente	1
Sala IEPF	4
Auditório	1
Polidesportivo coberto	1

Biblioteca	1
Ginásio	1
Campo de Jogos	1
Espaço Memória	1
Direção	4
SPO	1
Sala de Atendimento Enc. Ed.	1
PESES	1
Serviços Administrativos	3
Reprografia	1
Biblioteca	1
Bar/Refeitório/Sala de Convívio	1
Clubes e Projetos	7
Associação de Estudantes	1
Laboratórios	5
Oficinas	3
Departamentos	10
Laboratório de Viticultura	1

Quadro nº 2 - Espaços

A Escola Secundária Rainha Santa Isabel possui 82 professores, dado que 70 pertencem ao quadro de nomeação definitiva, e 36 funcionários. É atualmente frequentada por 826 alunos e dela fazem parte do ensino diurno o ensino básico e o ensino secundário (cursos científico-humanísticos e cursos profissionais). O ensino básico engloba o 3º ciclo com 222 alunos matriculados (7º, 8º e 9º anos), e o ensino secundário engloba o 10º, 11º e 12º anos, com 474 alunos inscritos no ensino regular e 80 alunos no ensino profissional.

O Ensino Secundário apresenta quatro Cursos Humanísticos: Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Ciências Socioeconómicas Artes Visuais. Engloba o 10º ano, com 158 matriculados. No 11º ano, estão matriculados 156 alunos e finalmente, no 12º ano, temos 160 alunos. Os cursos profissionais em vigor são dois: Técnico de

Gestão de Equipamentos Informáticos e Técnico de Eletrotecnia. Apresentam 24 alunos inscritos no 10º ano, 19 alunos no 11º ano e 29 alunos no 12º ano de escolaridade. Existem ainda os Curso EFA para adultos que não tenham concluído o ensino secundário.

A escola abrange também vários clubes e projetos, abaixo mencionados, que promovem várias atividades, elaboram apuramentos e promovem a avaliação interna da escola - Clube de Poesia; Clube Espaço Artes; Clube do Desporto Escolar; Clube dos Direitos Humanos; Clube de Columbofilia; Projeto Serra D'Ossa – Ambiente; G.E.A.D.A./Clube das Ciências; Jornal Escolar “Notícias da Rainha”; Clube do Teatro; Clube da Mecatrónica; Clube Matic; Clube da Proteção Civil; Clube das Línguas; Gabinete de Avaliação e Observatório.

A SALA – SALA 3

A sala de Desenho A, nº 3 situa-se no r/c do complexo e apresenta recursos necessários à prática do ensino. É uma sala média, sendo que o espaço é suficiente para movimentação e acompanhamento pessoal ao aluno, mas que ganharia vantagem ao ser maior e melhor organizado.



Fig. 26 - Vista da Sala 3



Fig. 27 - Vista da Sala 3

Tem bastante luz natural a artificial, o que, à semelhança da sala da escola Cunha Rivara, dificulta a projeção de slides na parede. Os recursos materiais englobam um quadro branco grande, um quadro de linóleo grande, 26 mesas individuais, quatro

mesas de grupo, uma mesa para professor, duas mesas de corte e uma bancada. Possui armários, lavatório e computador.

A TURMA – 10º E

A turma correspondente ao segundo semestre e à Prática de Ensino Supervisionada realizada em Estremoz é do 9º ano de escolaridade. É composta por dezoito alunos, no entanto dezasseis responderam às questões pessoais.

A idade média é de 15 anos e o local de residência familiar divide-se por várias freguesias integradoras do concelho. Na maioria o encarregado de educação é a mãe, com a qual 53% vive, partilhando ainda o lar com o pai e irmãos. Os restantes vivem apenas com os pais ou mãe, sendo que a constituição do agregado familiar é em geral de 4 elementos. A idade média da mãe é de 44 anos e a do pai de 45 anos, sendo que 58% estão casados e os restantes divorciados ou em união de fato. No que diz respeito à escolaridade do progenitor, a maioria tem entre o 3º ciclo, o Ensino Secundário e Ensino Superior. 75% dos alunos da Turma E pretende prosseguir com os estudos para o Ensino Superior, enquanto que os restantes 25% não sabem se vão continuar a estudar.

Não existem alunos repetentes, sendo que na disciplina de Desenho A é uma turma com aproveitamento, realizando as tarefas com bastante entusiasmo. Nota-se também que é uma turma unida com entreajuda e companheirismo, mesmo entre os alunos com necessidades educativas especiais. São três alunos, dos quais um é acompanhado por um professor especializado trabalhando de forma diferente da restante turma. Os outros dois alunos são irmãos gémeos e carecem da mesma atenção, no entanto acompanham as atividades realizadas por todos. É uma turma calma e cooperativa nas atividades, e apesar de haver um grupo mais falador, ao apresentar as minhas propostas nas aulas, todos, sem exceção, se mostraram recetivos e trabalharam com interesse.

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

1. PLANIFICAÇÃO E CONDUÇÃO DAS AULAS, IMPACTO E AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

1.1 Escola 2,3/S Cunha Rivara – Educação Visual

A disciplina trabalhada durante o primeiro semestre na Escola 2,3/S Cunha Rivara foi Educação Visual. Esta surge no 3º ciclo com perfeita autonomia como disciplina curricular e caracteriza-se por nítido pendor para a Educação Artística, através da educação da perceção visual, da expressão livre e do *design*, como formas específicas de abordar o mundo, de o organizar e de se organizar a si próprio, insubstituível por outras disciplinas. A disciplina de Educação Visual deverá desenvolver nos alunos a curiosidade, a imaginação, a criatividade e o prazer pela investigação, ao mesmo tempo que proporciona a aquisição de um conjunto de conhecimentos e de processos cooperativos.

As metas sustentam um ensino em que a ampliação do conhecimento é um dos fatores diferenciadores e as que facultam vivências de diferentes universos visuais, estruturam-se em quatro domínios que se conjugam para o desenvolvimento de conhecimentos no contexto da **Técnica**, da **Representação**, do **Discurso** e do **Projeto**. O domínio da **Técnica** é caracterizado por procedimentos de caráter sistemático e metodológico que têm como objetivo a aquisição de conhecimento teórico e a ampliação de aptidões específicas. O domínio da **Representação** é caracterizado por procedimentos de registo, comunicação, esquematização e visualização de simbologias gráficas de modo racional e conciso. O **domínio do Discurso** é caracterizado por procedimentos de encadeamento de fatos e acontecimentos que aludem ao que se quer comunicar/significar e que são expressos segundo regras de construção discursiva. O **domínio do Projeto** é caracterizado por procedimentos coordenados e interligados, executados com o intuito de cumprir um determinado objetivo, envolvendo ações de análise de requisitos e recursos disponíveis.

No 3º ciclo as metas incidem sobre conteúdos como a representação de formas geométricas, desenho expressivo, sólidos e poliedros, Design, luz-cor, expressão e decomposição da forma, comunicação visual, Arquitetura, perspetiva, perceção visual e construção da imagem, arte e património e Engenharia. O desenvolvimento desta disciplina deve fazer-se, sempre que possível, em articulação com outras disciplinas, concretizando-se numa perspetiva interdisciplinar.

1.1.1 Prática

As unidades didáticas trabalhadas com os alunos na Escola 2,3/S Cunha Rivara desenvolveram-se no âmbito do programa da disciplina, neste caso Educação Visual.

Cada uma engloba um sessão de 90 minutos, sendo a primeira mais fiel ao programa da disciplina e a segunda mais livre e romântica.



1ª unidade didática na Escola 2,3/S Cunha Rivara

A primeira unidade didática intitulada “Perspetiva cónica de um cubo com um e dois pontos de fuga” faz parte de um dos pontos do programa de 9º ano, já iniciado pelo professor da disciplina, sobre a Representação da Perspetiva: projeção axonométrica e cónica. Devido ao escasso tempo, pois o final do primeiro período estava já bastante próximo e só teríamos tempo para duas sessões (estando a segunda estipulada para trabalhar no projeto que iria envolver a comunidade escolar), apenas foi possível compor uma sessão para esta unidade didática (ver Apêndice 1.1)

Após algumas sessões de observação, a primeira sessão por mim planificada ocorreu dia 5 de dezembro de 2014, pelas 11:45h, e foi assistida pela orientadora da universidade. As atividades decorridas na sessão obedeceram a um Plano de Aula elaborado e acompanhado.

Tal como o título da unidade indica, esta sessão pretende dar a conhecer a perspetiva cónica de um cubo com um e dois pontos de fuga e engloba como conteúdos

- Os elementos da forma.

- O mundo envolvente como fonte de estímulos.
- As experiências artísticas e estéticas (forma, técnica, composição)
- Perspetiva cónica.

Assim sendo, a unidade didática teve como objetivos:

1. Distinguir e caracterizar tipos de projeção axonométrica e cónica.
2. Reconhecer e aplicar princípios básicos da perspetiva cónica (ponto de vista, pontos de fuga, linhas de fuga, linha horizonte, raios visuais).
3. Representar a linguagem da perspetiva cónica, no âmbito da representação manual e rigorosa.
4. Aplicar procedimentos de projeção em configurações diferentes, de maneira a dar expressão ao desenho.

Os recursos necessários para a sessão foram:

- Lápis grafite
- Cartão
- Tinta acrílica
- Pincéis
- Godés
- Computador
- Projetor

Antes de dar início à sessão foi necessário reunir todos os recursos e organizar o espaço da aula, uma vez que a mesma decorreu num espaço diferente do habitual. Depois de organizadas mesas, cadeiras, modelos e projetores, os alunos entraram e acomodaram-se como já vinha sendo rotina em todas sessões, desta vez ligeiramente admirados por não estarem na sala de aula de origem. Após estarem sentados e em silêncio, iniciei a aula explicando as ideias definidas para a sessão – esta seria repartida em três partes: iniciação ao tema; realização do primeiro exercício; realização do segundo exercício.

A primeira parte iniciou-se com a apresentação do tema através de projeção em PowerPoint sobre perspectiva cónica com um e dois pontos de fuga. Uma vez que os alunos não tinham bases sobre tal, foi necessário introduzir o tema explicando o conceito de perspectiva cónica e de ponto de fuga. (Ver Apêndice 2.1)



PERSPECTIVA CÔNICA O QUE É?

Alberti, Leon Battista (arquiteto e teórico de arte) propunha uma pirâmide de raios visuais desde o objecto até ao olho.

O raio visual central – “o raio principal” – passava ao olho através do centro da pirâmide a determinada distância.

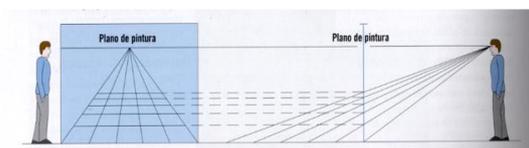


Fig. 28 – Conjunto de imagens da aula supervisionada

Após a explicação dos conceitos, foi a vez de indicar os exercícios aos alunos distribuindo por todos um enunciado explicativo (ver apêndice 3.1) e fazendo a leitura do mesmo. Os alunos tinham no centro do seu grupo de mesas (as mesas estavam dispostas em três grupos) um paralelo de calçada, que tem a forma orgânica de um cubo. O primeiro exercício consistia então, em representar o modelo em perspectiva cónica paralela com um ponto de fuga, utilizando traço grosso para os dados e respostas ao problema e traço fino para as linhas auxiliares.



Fig. 29 – Alunos durante a aula

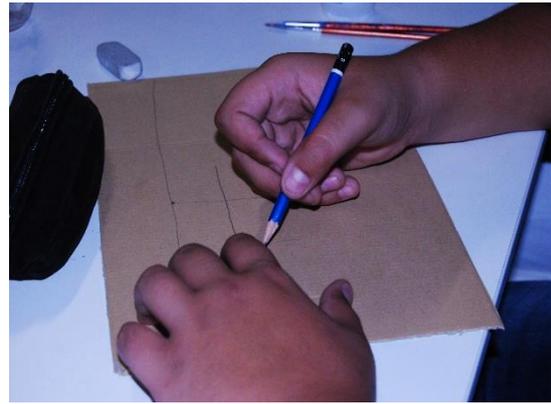


Fig. 30 - alunos durante a aula

Os alunos corresponderam e realizaram o exercício de forma empenhada e em harmonia uns com os outros, sempre questionando quando surgiam dúvidas. Foi um registo mais rápido que teve como objetivo verificar se os conteúdos tinham ficado percebidos. O segundo exercício, já mais elaborado, é igualmente baseado no modelo, e consistia representa agora o modelo em perspetiva cónica oblíqua, também à mão levantada, com dois pontos de fuga, utilizando também o traço fino e traço grosso. Após a representação, os alunos deveriam pintar com tinta acrílica o registo do cubo, de maneira a obterem expressão e cor. O tema para a cor era “Padrões”, pelo que tinham de representar um padrão nas faces do cubo, repetindo elementos (linhas, pontos, manchas, etc.).

Esta foi a parte mais motivadora para os alunos, uma vez que o acrílico era das técnicas que menos trabalhavam, e muitos deles ainda nem tinha trabalhado.

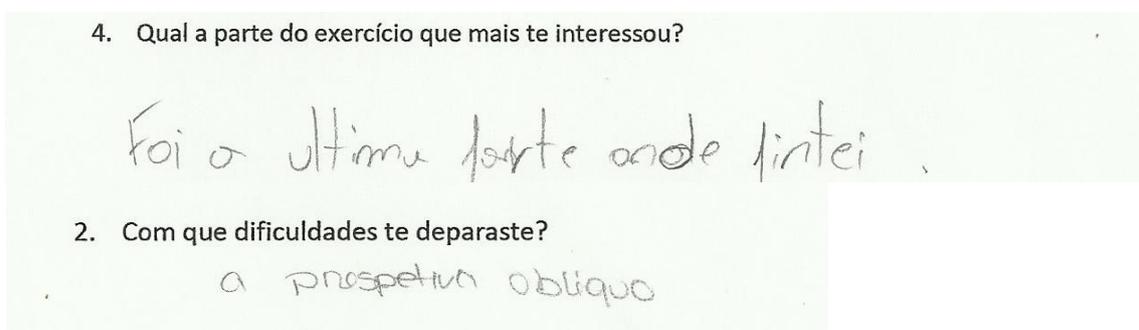


Fig. 31 - Questionário

Penso que este último foi o que melhor resultou em termos de materiais, no entanto o suporte poderia ter sido diferente. Relativamente ao decorrer da sessão, a minha interação com os alunos poderia ter sido mais ativa e dinâmica. Este foi um dos pontos mais fracos.

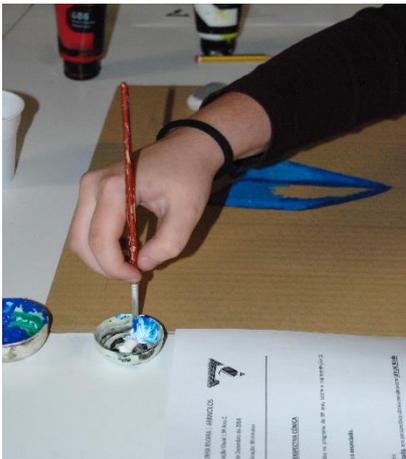


Fig. 32 – Alunos durante a aula



Fig. 33 – Resultado final

O segundo exercício foi mais complicado para os alunos de executar, mais para uns do que para outros, uma vez que já englobava dois pontos de fuga. Foi necessário repetir o processo e fazer um outro exemplo. No entanto, após o acompanhamento individual, todos conseguiram realizar o solicitado com sucesso.

Foi possível confirmar isso através de um pequeno questionário com cinco perguntas, entregue aos alunos no final da sessão. O mesmo serviu teve como objetivo obter um feedback dos alunos relativamente à atividade. (Ver Apêndice 4.1)

- Percebeste os conteúdos da atividade?
- Com que dificuldades te deparaste?
- O que aprendeste?
- Qual a parte do exercício que mais te interessou?
- Que balanço fazes da utilização das tintas? Que dificuldades encontraste nesta técnica

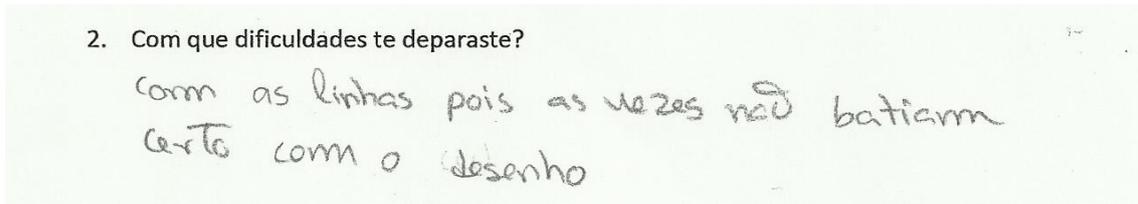


Fig. 34 - Questionário

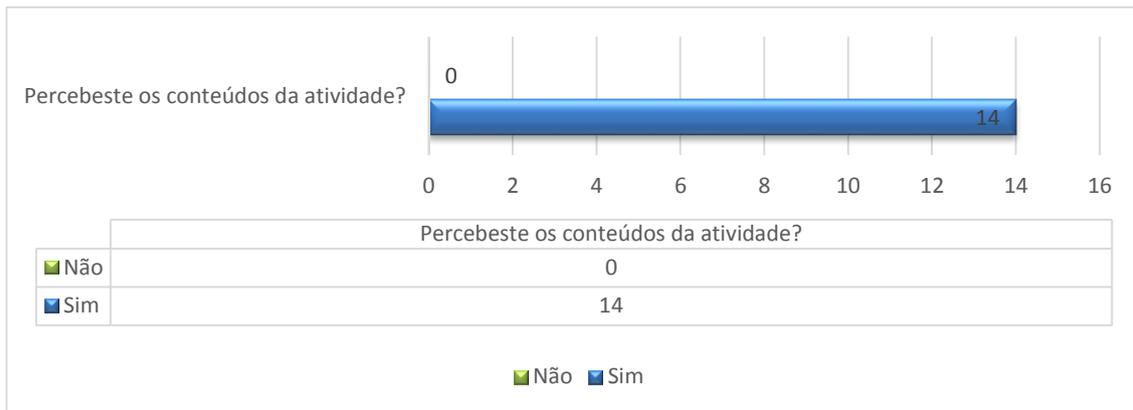


Fig. 35 – Resultados questionário

Apesar de algumas dificuldades, todos os alunos afirmaram ter compreendido os conteúdos da atividade.

2ª unidade didática na Escola 2,3/S Cunha Rivara

A segunda unidade didática intitulada “Formas com alma” faz parte de um dos pontos do programa de 9º ano sobre a Percepção Visual da forma e é baseada no trabalho da Escultora Susana Piteira. Susana Piteira é uma artista local, nasceu em Lisboa, mas um dos seus ateliês está atualmente localizado em Évoramonte, muito perto de Évora. Um dos objetivos desta unidade didática foi dar a conhecer artistas contemporâneos da zona aliando a sua obra e temas tratados ao ponto do programa da disciplina em questão. Foi ainda pensada, em conjunto com o professor da disciplina, uma visita ao ateliê da artista com os alunos, mas devido ao pouco tempo e à indisponibilidade da mesma no período que nos era possível, não a conseguimos concretizar.

A sessão ocorreu dia 30 de Janeiro de 2015, pelas 11:45h, e foi assistida pela orientadora da universidade. As atividades decorridas na sessão obedeceram a um Plano de Aula elaborado e acompanhado. (Ver Apêndice 1.2)

Os conteúdos envolvidos nas atividades são:

- Os elementos da forma;
- O mundo envolvente como fonte de estímulos;
- As experiências artísticas e estéticas (forma, técnica, composição);
- Perspetiva cónica;
- Perceção Visual da forma.

1. Compreender que a perceção visual das formas envolve a interação da luz-cor, das linhas, da textura, do volume, da superfície.
2. Explorar e desenvolver tipologias de estruturas (maciças; moduladas; em concha; naturais; construídas pelo homem; malhas; módulo; padrão; etc.).
3. Decompor um objeto simples, identificando os seus constituintes formais (forma; geometria; estrutura; materiais; etc.).
4. Reconhecer e compreender o mecanismo da visão e da construção das imagens;
5. Reconhecer e analisar arte contemporânea.

Assim sendo, a unidade didática teve como objetivos:

Os recursos necessários para a sessão foram:

- Lápis grafite de várias durezas
- Grafite puro em barra
- Papel cavalinho A3
- Computador
- Projetor

Após estarem reunidos todos os recursos necessários para a realização das atividades, deu-se início à sessão. Como já vinha sendo hábito, os alunos entraram na sala de aula e acomodaram-se, desta vez já não tão surpreendidos com o espaço.



Fig. 36 - Aula supervisionada



Fig. 37 – Susana Piteira



Fig. 38 – Obras de Susana Piteira



À semelhança da aula anterior, iniciei a mesma explicando as ideias já definidas e planificadas para o tempo de aula. Desta vez, era composta apenas por duas partes, a primeira abrangia a apresentação da artista e respetiva obra, e a segunda a concretização do exercício proposto.

A apresentação da autora foi realizada através de uma apresentação em PowerPoint. (Ver Apêndice 2.2) Uma breve biografia e várias fotografias de obras suas foram expostas aos alunos, que se mostraram interessados no trabalho, principalmente pelo facto de ser uma artista local com o qual poderiam vir a ter contato.



Fig. 39 - Elementos utilizados na aula



Posto isto, iniciámos então o exercício prático, lendo em conjunto o enunciado explicativo com todas as indicações. (Ver Apêndice 3.2) O mesmo consistia em representar à mão livre, numa folha de papel A3, a planta colocada no centro da mesa de cada grupo. Os alunos deveriam usar os seus conhecimentos para registar as suas formas e modelação, de modo a obterem um registo orgânico, fluído e expressivo como pueram observar na obra da artista Susana Piteira.

Deveriam também tirar partido das várias durezas e tonalidades dos lápis grafite, para poderem modelar e dar sombra ao registo e utilizar o espaço disponível de forma proveitosa.

Uma vez que estamos na zona do Alentejo, achei por bem levar como modelo plantas típicas, bastante utilizadas na gastronomia alentejana – ervas aromáticas que pudessem também despertar outros sentidos, nesta caso o olfato: salsa, coentros, alecrim e hortelã.

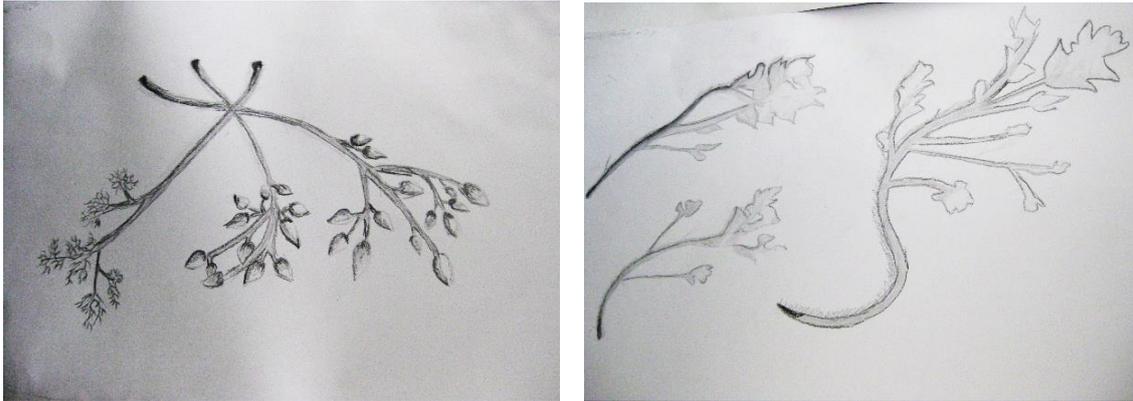


Fig. 40 – Resultado final

Os alunos executaram com empenho o exercício. O facto de trabalharem com materiais novos, como foi o caso do grafite em barra, gerou entusiasmo e tornou o resultado final curioso. Verifiquei que a maioria dos alunos tem dificuldade em aproveitar o espaço disponível na folha de papel e em executar a modelação.

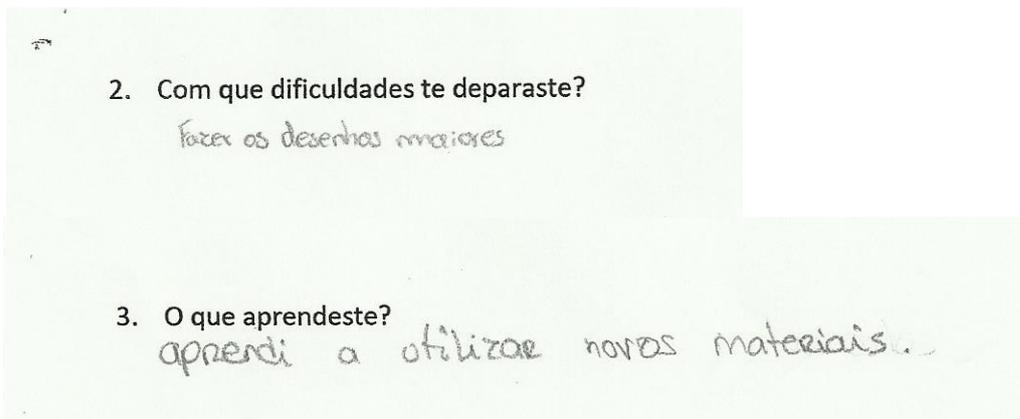


Fig. 41 – Questionário

Visto ter sido apresentada a vida e obra de uma artista e ter-se feito também uma abordagem à técnica do grafite, apenas foi possível um exercício, se bem que pelo menos quatro alunos terminaram mais cedo e fizeram um segundo registo.

Foi uma aula calma, acompanhada por música suave, de maneira a tornar o ambiente harmonioso e propício para trabalhar com concentração. Os alunos, por sua vez, corresponderam e tiveram um bom comportamento.

À semelhança da unidade didática anterior, também nesta foi distribuído no final da aula um breve questionário com cinco perguntas: (Ver Apêndice 4.2)

- Percebeste os conteúdos da atividade?
- Com que dificuldades te deparaste?
- O que aprendeste?
- Qual a parte do exercício que mais te interessou?
- Que outro tipo de exercícios gostarias de realizar?

Foi possível confirmar que 100% dos alunos compreenderem os conteúdos da atividade, e que as principais dificuldades foram a modelação, o aproveitamento de espaço e a primeira utilização dos materiais.

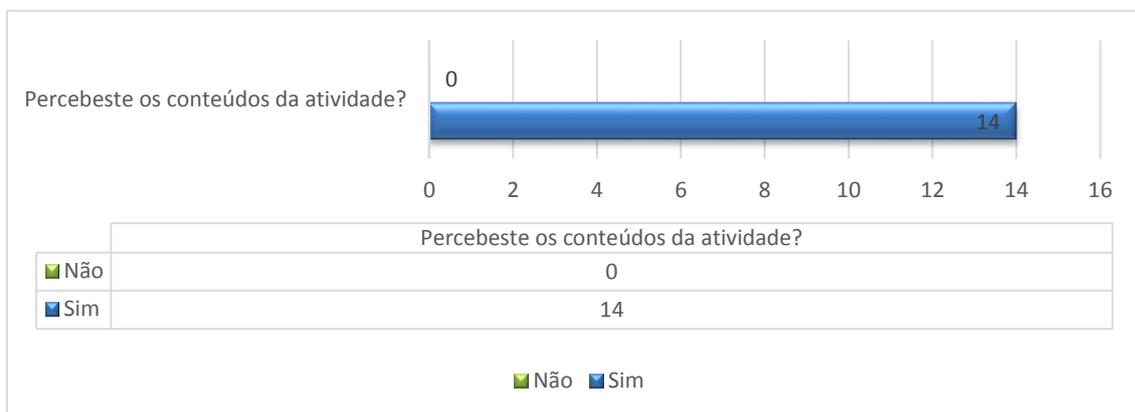


Fig. 42 – Resultados do questionário

1.2 Escola Secundária Rainha Santa Isabel – Desenho A

A disciplina de Desenho A responde a objetivos globais de aquisição de uma eficácia pelo desenho a um nível pré-profissional e intermédio. Dominar, perceber e comunicar, de modo eficiente, através dos meios expressivos do desenho, serão as finalidades globais do programa.

Desenho é forma universal de conhecer e comunicar. Integrando as áreas do saber, atua na aquisição e na produção de conhecimento: traduz-se em mapas, esquemas; concretiza planos, antecipa objetos, interroga-nos sob a forma de testemunho artístico. Por ser essencial à criação, conceção, projeção ou comunicação, é parte integrante do currículo do Ensino Secundário. É também forma de reagir, é atitude

perante o mundo que se pretende atenta, exigente, construtiva e liderante. Marca o aluno no sentido em que concorre para que este se torne mais capaz de ver criticamente e de intervir na interação cultural. O desenho assume-se, hoje, como piloto na área emergente da “educação para a cidadania”. A sua pedagogia é geradora de posturas, debates, crítica, exposições e confrontos. Estimula o desenvolvimento estético e apura o sentido da qualidade na apreciação ou recriação da forma. É uma área disciplinar dinâmica esquivada a sistematizações rígidas ou permanentes, fruto quer da constante mutação de formas e conceitos, quer da atenção que sempre lhe foi conferida por diversas disciplinas nem sempre conciliáveis. São parte do desenho e da sua didática, três áreas de exploração: a **percepção visual**, a **expressão visual**, a **expressão gráfica** e a **comunicação**.

1.2.1. Prática

A unidade didática trabalhada com os alunos na Escola Secundária Rainha Santa Isabel desenvolveu-se, à semelhança das unidades didáticas trabalhadas na escola de Arraiolos, no âmbito do programa da disciplina, neste caso Desenho A. Neste caso, escolheu-se fazer apenas uma unidade didática, mas com duas sessões. Cada sessão tem a duração de 90 minutos, sendo a segunda a continuação do trabalho iniciado na primeira.



1ª unidade didática na Escola Secundária Rainha Santa Isabel **1ª SESSÃO**

A unidade didática intitulada “Cores com Alma” faz parte de um dos pontos do programa de 10º ano, já iniciado pela professora da disciplina, sobre os Estudos de Cor: início da cor na representação., e é composta por duas sessões seguidas.

Após algumas aulas de observação, a primeira sessão por mim planificada ocorreu dia 26 de fevereiro de 2015, pelas 10:20h, e foi assistida pela orientadora da universidade e pela professora da disciplina e pelo professor cooperante. As atividades decorridas na sessão obedeceram a um Plano de Aula elaborado e acompanhado. (Ver Apêndice 1.3)

Como podemos verificar, esta unidade didática engloba o tema da cor e da representação. Os alunos teriam iniciado o tema com a professora da disciplina, começando a utilizar a técnica do lápis de cor. Os conteúdos inseridos foram:

- A cor;
- Os elementos da forma;
- O mundo envolvente como fonte de estímulos;
- As experiências artísticas e estéticas (forma, técnica, composição);
- Artistas como exemplos

E os objetivos:

1. Observar e analisar
2. Interpretar e comunicar
3. Reconhecer e compreender o mecanismo da visão e da construção das imagens;
4. Reconhecer e analisar arte contemporânea.
5. Manipular e sintetizar.

Os recursos necessários para as sessões foram:

- Lápis grafite
- Régua
- Cartolina A3
- Tinta acrílica
- Godés
- Pincéis
- Computador
- Projetor

Mais uma vez, antes de dar início à sessão foi necessário reunir todos os recursos e preparar a apresentação antes dos alunos entrarem na sala de aula. Após estarem acomodados e em silêncio, iniciei a aula explicando a planificação – iríamos dividir a sessão em duas partes: a primeira englobava a exposição do tema e do exercício, e a

segunda seria então a prática do mesmo. A apresentação foi efetuada através do projetor presente na sala, no programa PowerPoint. A ideia e objetivo principal passavam por, mais uma vez, dar a conhecer artistas que trabalhassem sobre o tema escolhido. Era importante inserir e inculcar Cultura Visual aos alunos, pois ao conversar com a professora da disciplina verifiquei que os mesmos não tinham História da Cultura e das Artes que, para mim, se torna essencial na aquisição de Cultura Visual e na construção da própria identidade enquanto aluno de arte. Para além disso, não havia tempo de lecionar porque o programa de Desenho A já é bastante extenso. O artista escolhido foi um artista português, Amadeo de Souza-Cardoso. Pintor do séc. XIX, a sua obra caracteriza-se por aspetos decorativos com desenhos **cubistas** que transmitem elegância, mistério, imaginação, emoção, poesia e simbolismo. (Ver Apêndice 2.3)

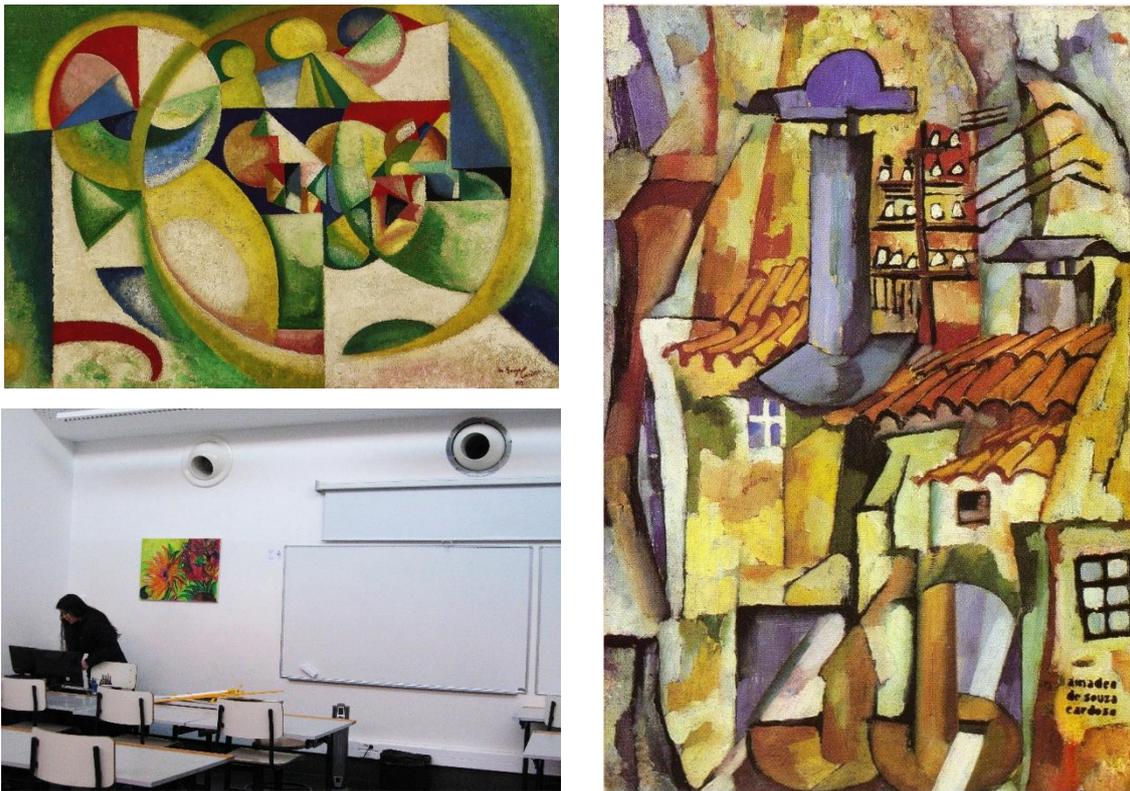


Fig. 43 – Imagens inseridas na apresentação

Após a apresentação do artista Amadeo de Souza-Cardoso, foram distribuídos pelos alunos o enunciado do exercício (ver Apêndice 3.3), uma das obras apresentadas da qual foi feita, em grupo geral, uma análise dos elementos e simbologias e uma folha branca. Pretendia-se que cada aluno cortasse um orifício retângulo dessa mesma folha

branca com a dimensão que pretendesse e que, após a observação atenta e investigação da obra, escolhesse um pormenor que tivesse chamado a sua atenção e o identificasse/marcasse com o retângulo construído (de maneira a que o pormenor ficasse isolado da restante pintura).

Posto isto, teriam depois que ampliar o pormenor marcado para a cartolina A3. O registo deveria ser livre e expressivo como o de Souza-Cardoso, registando as formas e modelação, e poderiam alterar elementos e cores de modo a obter a sua própria interpretação da obra.



Fig.44 – Obra escolhida para a aula



Fig. 45 – Decorrer da aula

A aula terminou sendo que o exercício ainda estava bastante no início. A maioria dos alunos ainda tinha apenas a estrutura da pintura. A aula decorreu calmamente, com concentração, ao som de jazz de Charlie Parker. Uma vez que seria uma aula completamente prática, achei por bem inserir música para que os alunos pudessem descontraír e soltar-se no seu trabalho individual. O feedback foi bastante positivo. Após o produto final estar terminado e exposto pelas mesas da sala, lavaram-se pincéis, godés e arrumaram-se os materiais. O tempo foi escasso e acabou por não se conseguir reunir os alunos sobre os trabalhos retiram reflexões e conclusões.

2ª SESSÃO

A segunda sessão foi dedicada à continuação e finalização do exercício. Uma vez que os alunos já sabiam os passos a seguir, entraram na sala e reuniram os materiais necessários e os seus respetivos trabalhos.

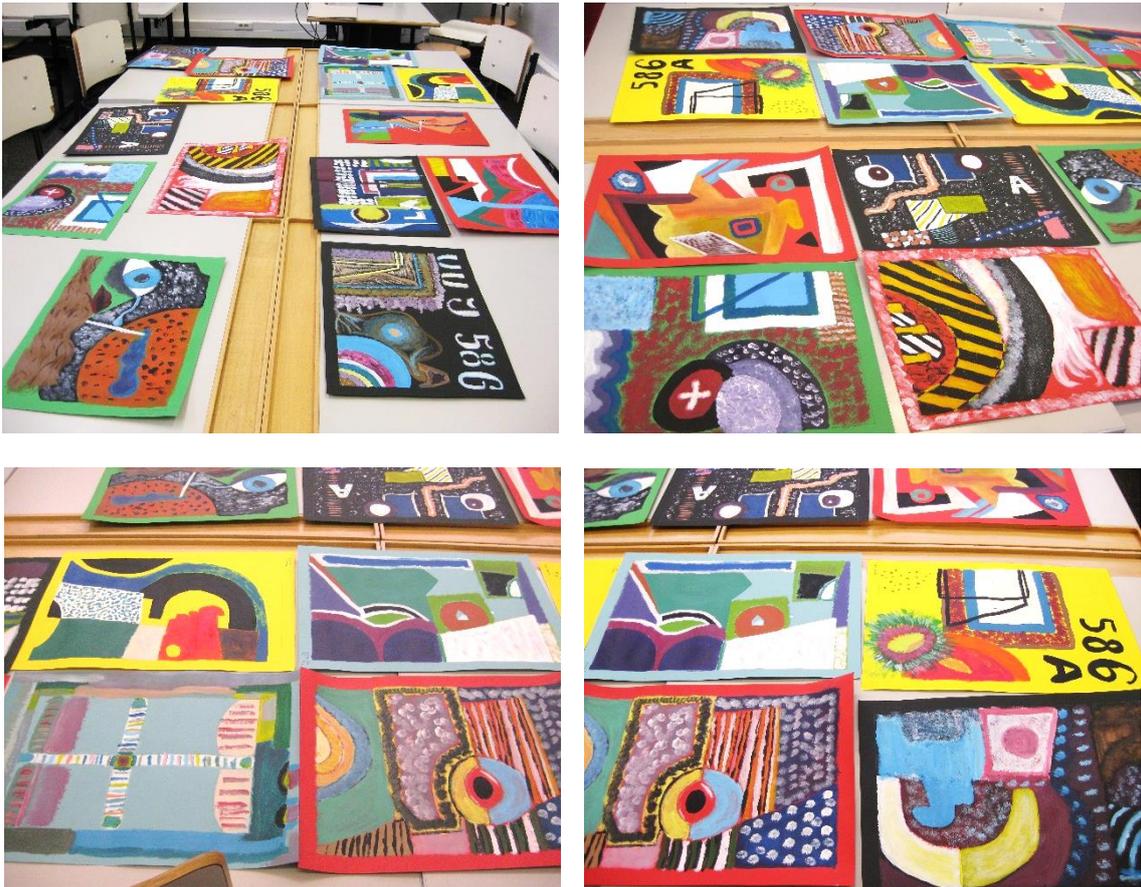


Fig. 46 – Resultado final

Também os alunos da escola Secundária Rainha Santa Isabel executaram com empenho o exercício. O facto de trabalharem com materiais que ainda não tinham utilizado fez com que os alunos se interessassem mais e se empenhassem. Correu como planificado, no entanto a escolha do suporte não foi o mais indicado. Deveria ter facultado um suporte com mais gramagem, pois ao colocarem a tinta em contato com a cartolina, esta ondulou com a humidade e dificultou o processo. É possível verificar os resultados no produto final.

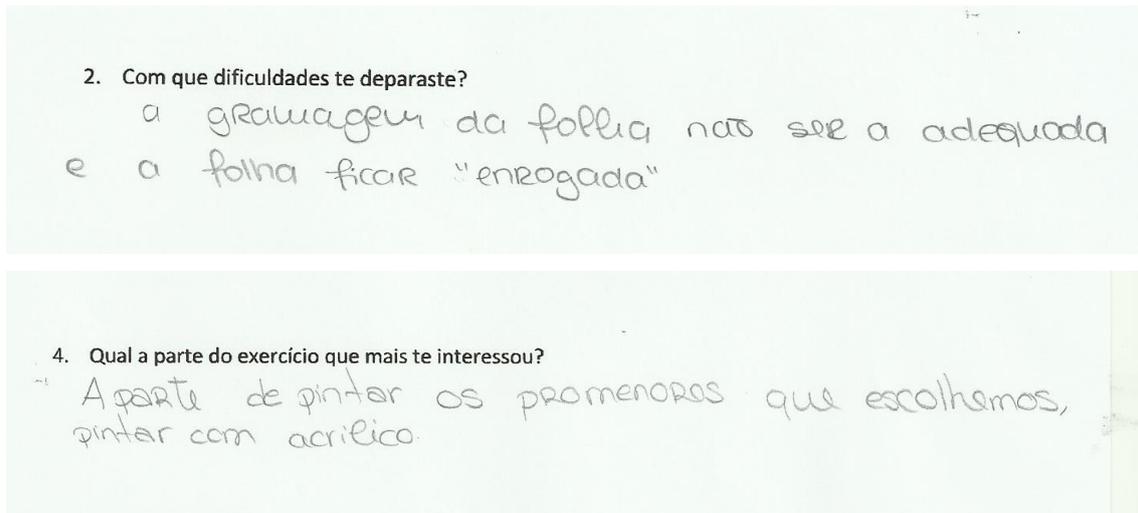


Fig. 47 – Questionário

As imagens comprovativas do feedback dos alunos fazem parte do breve questionário entregue no final da segunda sessão. (Ver Apêndice 4.3) É composto por cinco perguntas:

- Percebeste os conteúdos da atividade?
- Com que dificuldades te deparaste?
- O que aprendeste?
- Qual a parte do exercício que mais te interessou?
- Que outro tipo de exercícios gostarias de realizar

Os conteúdos da unidade didática são claros e objetivos, pelo que 100% da turma compreendeu a matéria.

Os alunos realizaram a ampliação sem dificuldades, sendo que a parte mais hesitante foi mesmo a a técnica da pintura acrílica e a utilização dos pincéis.

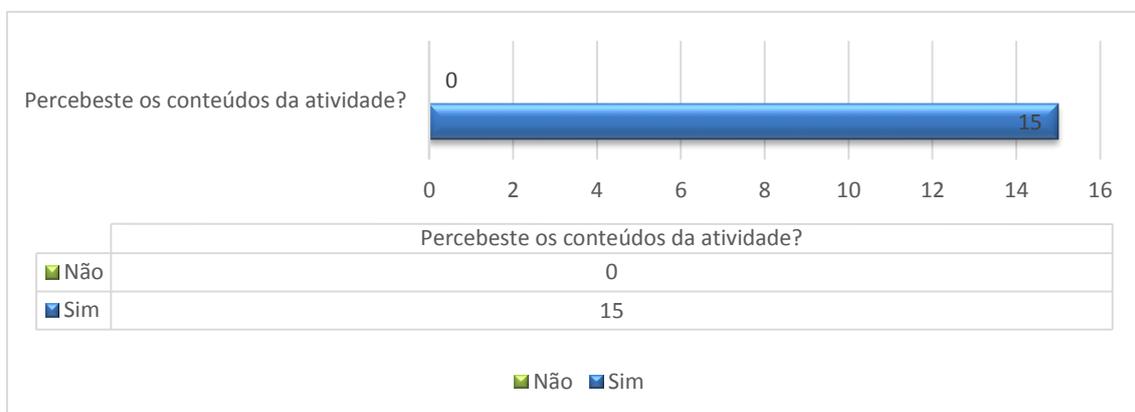


Fig. 48 – Resultados do questionário

PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

A minha participação na escola e a relação com a comunidade escolar no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada foi bastante reduzida e confesso que poderia ter sido mais ativa e participativa. O tempo para envolvimento em atividades fora das aulas supervisionadas tornou-se escasso e apenas foi realizado o necessário. Julgo que este foi um dos pontos mais fracos da minha prestação durante a PES e o fato das escolas serem distintas dificultou o processo e o acompanhamento de cada uma das mesmas. Tentei, em ambas, integrar as atividades realizadas durante as aulas com os alunos na relação com a comunidade escolar e tal aconteceu apenas na escola de Arraiolos. Na escola de Estremoz, a atividade foi isolada.

Na **Escola 2,3/S Cunha Rivara** a participação foi mais desvigorosa. O objetivo inicial era a exposição dos trabalhos numa das Associações locais da terra com dia de inauguração, no entanto como o tempo era inexistente, achei por bem, em conjunto com o professor cooperante, que a exposição se realizasse na própria escola e que a comunidade escolar envolvente fosse convidada para a visitar. No entanto, nem para tal houve disponibilidade horária e no final os trabalhos não chegaram a ser expostos. Assim sendo, os trabalhos dos alunos iriam ser selecionados e fotografados pelo Professor Luís para integrarem a capa e ilustração em geral de um livro de poesia haikai (poesia tradicional japonesa) - um projeto transdisciplinar da escola de Arraiolos.

Na **Escola Secundária Rainha Santa Isabel** a participação foi mais ativa, no entanto não envolveu os alunos na sua prática. Foi-nos proposto pela escola, a mim e à minha colega de PES, a pintura da figura nacional Fernando Pessoa na biblioteca da escola, como símbolo da literatura portuguesa, e também a atualização dos folhetos da oferta formativa da escola para o ano que se adivinhava (2015/2016). Fiquei então com a atualização dos folhetos informativos e interessa dizer que me deu bastante agrado responder ao desafio. Quem me acompanhou neste processo, para além dos

professores cooperantes e da minha orientadora de PES, foi a psicóloga da escola e responsável por esta atividade.

Após algumas reuniões com a mesma e de todas as indicações, iniciei o processo realizando um folheto geral com a informação de todos os cursos disponíveis nesse ano letivo, incluindo o 3º ciclo, e um folheto individual para cada curso (neste caso, para os cursos científico-humanísticos e cursos profissionais).



Fig. 49 – Exemplo de folheto (frente)

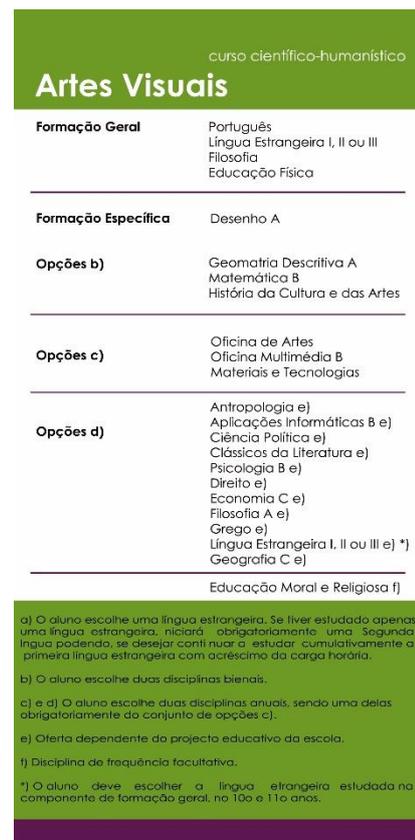


Fig. 50 – Exemplo de folheto (trás)



Fig. 51 – Folheto geral

REFLEXÃO FINAL

Durante os dois últimos semestres do ano letivo de 2014/2015 tive a oportunidade de contactar diretamente com dois contextos educativos com características e realidades muito diferentes. Desta forma, a Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi fundamental para o percurso académico, pelos seguintes fatores: ter alcançado um conhecimento autêntico e profundo dos contextos educativos sobre os quais a minha formação incide; planificar os vários processos de intervenção; aplicar diversos conhecimentos teóricos e didáticos das distintas áreas e domínios de aprendizagem; tentar solucionar os vários problemas que surgiram durante toda a prática educativa, de forma a incentivar os aluno a continuar sem obstáculos.

No entanto, o meu percurso ao longo da PES teve altos e baixos, como já vinha a esperar. A novidade e a conseguinte falta de experiência foram, essencialmente, os motivos principais.

Dar aulas, assumir a posição de docente, estar do outro lado do quadro, de frente para as carteiras dos alunos, é uma sensação totalmente diferente daquela que imaginamos enquanto somos alunos. O medo de errar torna-se evidente nas primeiras experiências, sentimos a responsabilidade a crescer. Esta componente leva a uma consciencialização do que é preciso para se ser um bom professor, e tudo o que está envolvido, pois trata-se de uma posição de extrema importância para os alunos, sociedade e futuro.

Todos esses sentimentos foram de encontro a mim mesma, foi um misto de emoções, começando pelo nervosismo por estar pela primeira vez sozinha em frente de uma turma, pela responsabilidade imposta a qualquer docente em lecionar, pela extrema vontade aplicar tudo o que foi aprendido nos anos anteriores e por fim pela excitação de me integrar num papel que já há muito desejava. Todos estes fatores foram amenizados com o passar do tempo, surgindo assim, um à vontade com a turma e uma vontade maior em lecionar e aprender ao mesmo tempo com os erros cometidos. e, confesso que, ver o tempo de prática aproximar-se, fez com que seguisse o modelo do professor que estava a observar naquele momento, o professor cooperante. Essa foi a tendência, pelo menos na primeira escola da PES. Penso que tenha sido um dos pontos mais fracos, se não mesmo, aquele que correu menos bem. Acabei por ficar presa à observação que efetuava e não arrisquei como queria. Pretendia acima de tudo, fazer experiências, até porque, como nunca tinha dado aulas, a PES, para mim, era a grande experiência daquilo que queria fazer como a minha futura profissão.

Este é um processo em constante mudança e logo, todos os docentes precisam de estar atualizados e conscientes que as práticas muitas vezes deixam de ser válidas ao fim de algum tempo. Por isso, é necessário um constante estudo e atualização das práticas docentes, com base nas diversas formações disponíveis e

oferecidas pelo estado, estudo pessoal, e também pela originalidade que muitas vezes leva a novas práticas.

Ao utilizarmos certos métodos deve haver uma preocupação em transmitir a informação de forma motivadora, participativa e segura, recorrendo sempre que possível aos vários recursos disponíveis, atenuando assim a vertente mais maçadora e menos participativa do método.

Mais uma vez, devido à inexperiência, houve vários deste fatores que ficaram à quem na primeira aula lecionada na primeira escola, em Arraiolos, no entanto tentei sempre adotar uma posição mais motivadora para os alunos, fazendo-os participar, não os deixando esquecidos e à espera de uma participação.

Resumindo, a PES foi, essencialmente, um grande desafio, a todos os níveis, que irá contribuir para eu ser uma professora com muito mais interesse na profissão e com mais capacidade de resolução de problemas. Por fim, fez-me ter uma noção muito mais realista do que é ser docente e trabalhar no mundo da educação.

BIBLIOGRAFIA

AGUIRRE, Imanol (2000) Teorias y prácticas en Educación Artística. Ideas para una ideas para una revisión pragmatista deexperiência estética. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

ALVES, Erinaldo. Ensinando Artes Visuais. Paraíba, Agosot de 2007 . Disponível em <http://ensinandoartesvisuais.blogspot.pt/2007/08/arte-currculo-e-cultura-visual-por.html>. Acesso em: 20 de Abril de 2015.

ARSLAM, Luciana Mourão, IAVELBERG, Rosa. Ensino de Arte. São Paulo: Thomson, 2006. Coleção Idéias em ação. Coordenadora: Anna Maria Pessoa de Carvalho.

BOLOGNESE, M. Apresentação. In CHRISTOV, Luiza et al (org.) ArteEducação: experiências, questões e possibilidades. São Paulo: Editora Expressão e Art, 2006.

DEWEY, J. Experiência e pensamento. p.15 – 166. In: Democracia e educação São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DUCHAMP, Marcel. “O Ato Criativo” – palestra em Houston, abril de 1957.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramalhete. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRANZ, Terezinha Sueli. Educação para uma Compreensão Crítica da Arte. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando. A avaliação na educação artística. In: Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000, p.143-174

LARA, Rosangela de Souza Bittencourt (2012) Avaliação do ensino e aprendizagem em arte: o lugar do aluno como sujeito da avaliação. São Paulo: SESI-SP editora

PERRENOUD, Philippe. Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

SNYDERS, Georges. A escola pode ensinar as alegrias da música? São Paulo: Cortez, 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Grelhas de Planificação das aulas supervisionadas sionada da 1ª unidade didática na Escola EB 2,3/S Cunha Rivara

Título da unidade e breve descrição		Breve descrição	
Título: Perspectiva cónica de um cubo com um e dois pontos de fuga.		Esta atividade engloba o ponto do programa de 9º ano sobre a Representação da Perspectiva: projecção axonométrica e cónica. Neste caso, os alunos representarão um cubo com um e dois pontos de fuga, num registo mais livre, sem rigor, à mão levantada.	
Objetivos de aprendizagem	Competências gerais	Conteúdos	Critérios de avaliação
<ol style="list-style-type: none"> Distinguir e caracterizar tipos de projecção axonométrica e cónica. Reconhecer e aplicar princípios básicos da perspectiva cónica (ponto de vista, pontos de fuga, linhas de fuga, linha horizonte, raios visuais). Representar a linguagem da perspectiva cónica, no âmbito da representação manual e rigorosa. Aplicar procedimentos de projecção em configurações diferentes, de maneira a dar expressão ao desenho. 	<ol style="list-style-type: none"> Conhecer sistematizações geométricas da perspectiva de observação. Conhecer sistemas de perspectiva cónica. Converter a representação pelas vistas numa representação cónica. Compreender a geometria como princípio organizador das formas. Escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva. 	<ol style="list-style-type: none"> Os elementos da forma. O mundo envolvente como fonte de estímulos. As experiências artísticas e estéticas (forma, técnica, composição). Perspectiva cónica. 	<p>Conteúdos: 40%</p> <p>O conhecimento das condicionantes psicofisiológicas da percepção e da representação gráfica. Domínio dos conceitos e dos vocábulos.</p> <p>Procedimentos: 40%</p> <p>Domínio da representação cónica do objecto. Capacidade para expressar o registo após a representação da perspectiva. Utilização das técnicas.</p> <p>Valores e atitudes: 20%</p> <p>Desenvolvimento do espírito de observação. A valorização do exercício. Boa relação com a aula.</p>

Tabela 1.2 – Aula supervisionada da 1ª unidade didática na Escola EB 2,3/S Cunha Rivara

Turma/Área	Duração	Período	Ano	Professora
Educação Visual	90 min.	1º Período	9º Ano	Ana Almeida
Título da unidade e breve descrição		Breve descrição		
Título: Formas com alma		Esta atividade engloba o ponto do programa de 9º ano sobre a Percepção Visual da forma. É baseada no trabalho da Escultora Susana Piteira.		
Objetivos de aprendizagem	Competências gerais	Conteúdos	Critérios de avaliação	
<p>1. Compreender que a percepção visual das formas envolve a interação da luz-cor, das linhas, da textura, do volume, da superfície.</p> <p>2. Explorar e desenvolver tipologias de estruturas (maciças; moduladas; em concha; naturais; construídas pelo homem; malhas; módulo; padrão; etc.).</p> <p>1. Decompor um objecto simples, identificando os seus constituintes formais (forma; geometria; estrutura; materiais; etc.).</p> <p>1. Reconhecer e compreender o mecanismo da visão e da construção das imagens;</p> <p>2. Reconhecer e analisar arte contemporânea.</p>	<p>C1. Reconhecer e identificar os processos de construção da imagem no âmbito da percepção visual como expressão sensorial</p> <p>C2. Explorar e dominar técnicas de representação.</p> <p>C3. Reconhecer e refletir sobre a importância da arte no âmbito das suas manifestações culturais.</p> <p>C4. Aplicar os conceitos de obra de arte abstrata em criações plásticas bidimensionais;</p> <p>C4. Escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva.</p>	<p>1. Os elementos da forma.</p> <p>1. O mundo envolvente como fonte de estímulos.</p> <p>1. As experiências artísticas e estéticas (forma, técnica, composição).</p> <p>1. Percepção Visual da forma</p>	<p>Conteúdos: 40%</p> <p>O conhecimento dos autores apresentados. Domínio dos conceitos e dos vocábulos.</p> <p>Procedimentos: 40%</p> <p>Domínio da representação do objecto. Capacidade para expressar o registo após a representação. Utilização das técnicas.</p> <p>Valores e atitudes: 20%</p> <p>Desenvolvimento do espírito de observação. A valorização do exercício. Boa relação com a aula.</p>	

Tabela 1.3 – Aula supervisionada da 2ª unidade didática na Escola EB 2,3/S Cunha Rivara

	Descrição das atividades	Materiais e recursos	Organização social	Tempo para cada atividade	Conexão
Início	O professor inicia a aula explicando as ideias definidas para a sessão. Dá início ao ponto do currículo sobre a Percepção Visual da forma através de uma apresentação em PowerPoint. É apresentada a artista Susana Piteira, que trabalha o tema da natureza e das plantas através da escultura e do desenho. A proposta é os alunos representarem as plantas que têm disponíveis. A planificação consiste em 3 partes: iniciação ao tema; a realização do exercício; organização dos trabalhos dos alunos num painel.	Computador e projector (PowerPoint).	Grupo (turma completa, participando na aula)	20 min.	Filosofia, História de Arte e Oficina de Artes.
Desenvolvimento	Os alunos deverão começar por observar a planta correspondente. Os alunos iniciarão o trabalho individualmente a grafite, à mão levantada, que durará até ao final da aula.	Cartão. Lápis grafite e papel cavalete A3.	Individual.	1h	
Síntese/avaliação /conclusão	No final da aula e após a conclusão das tarefas, os trabalhos ficarão juntos em cima das mesas para que todos os possam observar e dar um feedback sobre a aula.		Grupo geral: turma.	10 min.	

Tabela 1.4 – Aula supervisionada da 2ª unidade didática na Escola EB 2,3/S Cunha Rivara

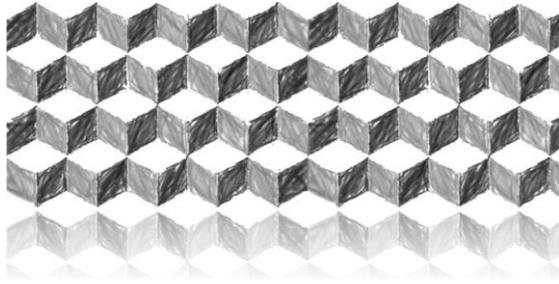
Turma/Área	Duração	Período	Ano	Professora
Desenho A	90 min.	2º Período	10º Ano	Ana Almeida
Título da unidade e breve descrição		Breve descrição		
Título: Cores com alma.		Esta atividade engloba o ponto do programa de 10º ano sobre os Estudos de Cor: início da cor na representação. Neste caso, os alunos interpretarão uma obra do artista Amadeo de Souza Cardoso.		
Objetivos de aprendizagem	Competências gerais	Conteúdos	Critérios de avaliação	
1. Observar e analisar 2. Interpretar e comunicar 3. Reconhecer e compreender o mecanismo da visão e da construção das imagens; 1. Reconhecer e analisar arte contemporânea. 1. Manipular e sintetizar.	C1. O aluno estará capaz de observar e registar com elevado poder de análise, tendo em atenção as singularidades presentes e as formas. C2. Compreender que a percepção visual das formas envolve a interação da luz-cor, das linhas, da textura, do volume, da superfície. C3. Aplicar procedimentos de projecção em configurações diferentes, de maneira a dar expressão ao desenho. C4. Escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva.	1. A cor. 1. Os elementos da forma. 1. O mundo envolvente como fonte de estímulos. 1. As experiências artísticas e estéticas (forma, técnica, composição).	Conteúdos: 40% O conhecimento dos autores apresentados. Domínio dos conceitos e dos vocábulos. Procedimentos: 40% Interpretação da obra. Capacidade para expressar o registo após a representação. Utilização das técnicas. Valores e atitudes: 20% Desenvolvimento do espírito de observação. A valorização do exercício. Boa relação com a aula.	

Tabela 1.5 – Aula supervisionada da unidade didática na Escola Secundária Rainha Santa Isabel

	Descrição das atividades	Materiais e recursos	Organização social	Tempo para cada atividade	Conexão
Início	O professor inicia a aula explicando as ideias definidas para a sessão. Dá início ao ponto do currículo sobre a Cor através de uma apresentação em PowerPoint. É apresentado o artista Amadeo de Souza-Cardoso, que trabalha o tema da natureza e das plantas através da escultura e do desenho. A proposta é os alunos fazerem a interpretação de uma obra do artista, através de um pequeno pormenor da mesma. A planificação consiste em 3 partes: iniciação ao tema; a realização do exercício; organização dos trabalhos dos alunos num painél.	Computador e projector (PowerPoint).	Grupo (turma completa, participando na aula)	10 min.	Filosofia, História de Arte e Oficina de Artes.
Desenvolvimento	Os alunos iniciarão o trabalho construindo um quadrado numa folha branca para marcarem o pormenor que mais lhe chama a atenção. Posteriormente iniciam a representação individualmente a grafite, para registarem a estrutura, inserindo depois a cor através das tintas acrílicas.	Cartolina. Lápis grafite. Tinta acrílica. Pincéis.	Individual.	1.10h	
Síntese/avaliação /conclusão	No final da aula e após a conclusão das tarefas, os trabalhos ficarão juntos em cima das mesas para que todos os possam observar e dar um feed-back sobre o exercício.		Grupo geral: turma.	10 min.	

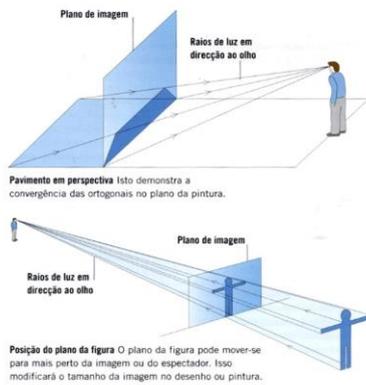
Tabela 1.6 – Aula supervisionada da unidade didática na Escola Secundária Rainha Santa Isabel

APÊNDICE 2 – PowerPoint apresentados nas aulas supervisionadas



PERSPECTIVA CÓNICA

PONTO DE FUGA
9º ano



PERSPECTIVA CÓNICA

O QUE É?

Alberci, Leon Battista (arquitecto e teórico de arte) propunha uma pirâmide de raios visuais desde o objecto até ao olho.

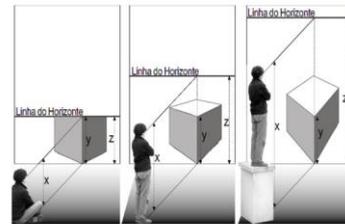
O raio visual central – “o raio principal” – passava ao olho através do centro da pirâmide a determinada distancia.



PERSPECTIVA CÓNICA

LINHA DO HORIZONTE

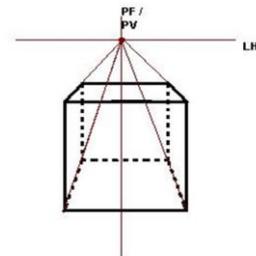
A linha do horizonte (cujas abreviatura em perspectiva é LH), é a linha imaginária à altura dos olhos que separa a parte superior da parte inferior da visão. Onde se situa o ponto de fuga.



PERSPECTIVA DE UM CUBO

UM PONTO DE FUGA

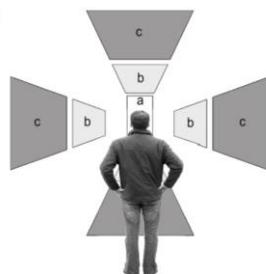
▪ PERSPECTIVA PARALELA



PERSPECTIVA DE UM CUBO

UM PONTO DE FUGA

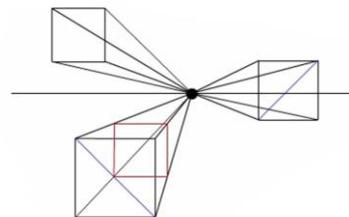
▪ PERSPECTIVA PARALELA



PERSPECTIVA DE UM CUBO

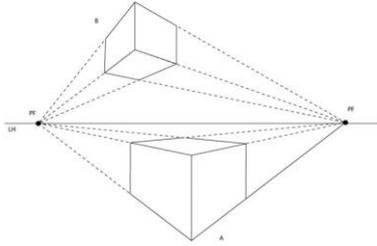
UM PONTO DE FUGA

▪ PERSPECTIVA PARALELA



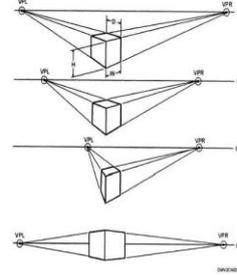
PERSPECTIVA DE UM CUBO
DOIS PONTOS DE FUGA

▪ PERSPECTIVA OBLÍQUA

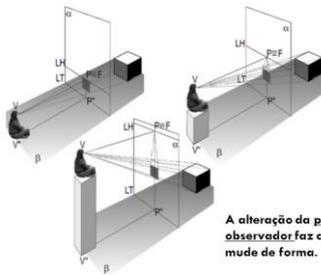


PERSPECTIVA DE UM CUBO
DOIS PONTOS DE FUGA

▪ PERSPECTIVA OBLÍQUA

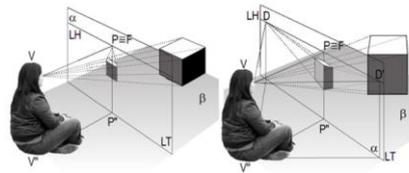


PERSPECTIVA DE UM CUBO
POSIÇÃO DOS ELEMENTOS NA PERSPECTIVA



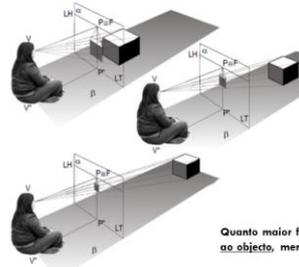
A alteração da posição vertical do observador faz com que a perspectiva mude de forma.

PERSPECTIVA DE UM CUBO
POSIÇÃO DOS ELEMENTOS NA PERSPECTIVA



A alteração da posição lateral do Observador obriga a perspectiva a mudar de forma e de tipo.

PERSPECTIVA DE UM CUBO
POSIÇÃO DOS ELEMENTOS NA PERSPECTIVA



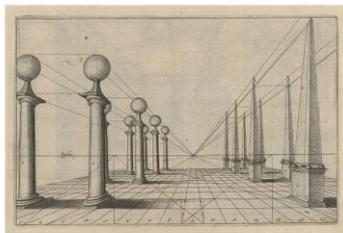
Quanto maior for a distância do Observador ao objecto, menor será a sua perspectiva.

PERSPECTIVA CÓNICA
EXEMPLOS HISTÓRICOS



Antoine Caron (1521-1599) Les massacres du Triumvirat

PERSPECTIVA CÓNICA
EXEMPLOS HISTÓRICOS



Hans Vredeman de Vries. Säulen und Pyramiden Pfeiler in Zentralperspektive

PERSPECTIVA CÓNICA
EXEMPLOS HISTÓRICOS



Jan van Eyck .1390 – 1441 - A Virgem do chanceler Rolin

PERSPECTIVA CÓNICA
EXEMPLOS HISTÓRICOS



PERSPECTIVA CÓNICA
EXEMPLOS HISTÓRICOS



PERSPECTIVA CÓNICA
EXEMPLOS



PERSPECTIVA CÓNICA
EXEMPLOS



Apresentação 2.1 - Aula supervisionada da 1ª unidade didáctica na Escola EB 2,3/S Cunha Rivara

Formas com alma

Educação Visual | 9º ano
2014|2015

Susana Piteira

Lisboa, 1963

Trabalho especificamente com escultura implicada na arquitectura, arte e natureza, paisagem e arte no espaço público.

Licenciada em Artes Plásticas – Escultura, pela Escola Superior de Belas Artes do Porto, 1990.

Artista visual - áreas de interesse incidem na importância da materialidade da escultura centrada na criação como aspecto essencial do objecto artístico numa via de uma poética da escultura, bem como nos fenómenos de globalização estética sobre o território, rural e urbano, e nos processos, meios e intervenientes necessários à prática de intervenções artísticas nesse contexto.

Vive actualmente e trabalha entre Aveiras de Cima e o Porto.



Susana Piteira, 2009
LUSOGRAFIAS
Sacristia da igreja de São Vicente, Évora



Susana Piteira, 2000
LUSOGRAFIAS
Sacristia da igreja de São Vicente, Évora

A AVALIAÇÃO NAS ARTES VISUAIS:
DILEMAS, DIFERENÇAS, ESTRATÉGIAS



Susana Piteira, 2009
Just Sculpture, GALERIA GOMES ALVES
25/ Título, Mármore Alandromar



Susana Piteira, 2010
Membranas, Museu de Alberto Sampaio
S/ Título, Brecha de Sto. António



Susana Piteira
tee-shirts com desenho de autor



Susana Piteira
tee-shirts com desenho de autor



Susana Piteira, 1998
Torres Vedras



Susana Piteira, 2013
SERIE Trompe l'oeil, le coeur et la raison...
Escultura pasta porcelana



Susana Piteira, 1996
Vénus landscape, Évoraarte



Susana Piteira, 2013
SERIE Trompe l'oeil, le coeur et la raison...
Escultura pasta porcelana

A AVALIAÇÃO NAS ARTES VISUAIS:
DILEMAS, DIFERENÇAS, ESTRATÉGIAS



Susana Piteira, 2010
Coleção Particular
Braga



Susana Piteira
tee-shirts com desenho de autor



Susana Piteira, 2010
Membranas, Museu de Alberto Sampaio
S/ Título, Mármore Alandromar



Susana Piteira, 2009
Just Sculpture, GALERIA GOMES ALVES 2S/
Título, Mármore Alandromar



Susana Piteira, 1998
Torres Vedras



Susana Piteira, 2010
Membranas, Museu de Alberto Sampaio
S/ Título, Mármore Alandromar



Susana Piteira, 1996
Vénus landscape, Évora



Susana Piteira, 2010
Membranas, Museu de Alberto Sampaio
S/ Título, Mármore Alandromar



Susana Piteira, 2010
Membrianas, Museu de Alberto Sampaio
S/ Título, Mármore Alandromar



Susana Piteira
Exposição

Apresentação 2.2 - Aula supervisionada da 2ª unidade didática na Escola EB 2,3/S Cunha Rivara

CORES COM ALMA

10º ano | Desenho A

Amadeo de Souza-Cardoso

Pintor português: pioneiro da arte moderna.

Nasceu a 14 de Novembro de 1887

Faleceu a 25 de Outubro de 1918, vítima da gripe pneumónica que agravava em Portugal.

Foi criado, em Portugal, um prémio para distinguir pintores modernistas que recebeu o nome de "Prémio Souza Cardoso".



Caracterização da obra

Paisagens exóticas com estilizações espantosas.

Aspectos decorativos com desenhos **cubistas** que transmitem elegância, mistério, imaginação, emoção, poesia e simbolismo.

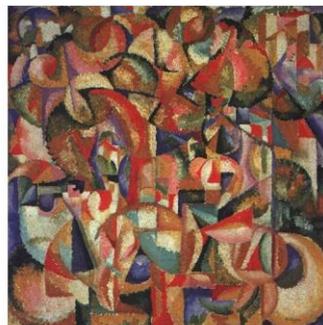
A sua pintura articula-se de modo aberto com movimentos como o **cubismo** o **futurismo** ou o **expressionismo** .



"Janelas do pescador"
Óleo sobre tela, 1916.



Uma casa clara, 1916



Título desconhecido (*Les Cavaliers*),
c.1913, óleo sobre tela, 100 x 100 cm



Azenhas



Saut du Lapin (Salto do coelho), 1911,
óleo sobre tela, 50,2 x 61,6 cm



Título desconhecido, c. 1917, óleo sobre
tela com colagem pontual e localizada de
outros materiais (fósforos de cera,
madeira), 93,5 x 93,5 cm



Título desconhecido (Entrada), c. 1917, óleo
sobre tela com colagem de materiais inertes
(areia e cola?) e outros materiais (três
espelhos e um pedaço de madeira/
tartaruga), 93,5 x 75,5 cm



Canção Popular - a Russa e o Figaro, c.
1916, óleo sobre tela, 80 x 60 cm



Sem título, 1913, óleo sobre
tela, 46 x 61 cm

Apresentação 2.3 - Aula supervisionada da unidade de risco na Escola Secundária Rainha Santa Isabel

APÊNDICE 3 – Enunciados dos exercícios apresentados nas aulas supervisionadas

EB 2,3/S CUNHA RIVARA | ARRAIOLOS

Educação Visual | 9º Ano C

05 de Dezembro de 2014

Duração: 90 minutos



PERSPECTIVA CÓNICA

Os exercícios seguintes estão inseridos no programa de 9º ano, sobre a representação da perspectiva.

Antes de iniciares, lê com atenção o enunciado.

Exercício 1

1. Observa com atenção o modelo
2. Representa-o **à mão levantada**, em perspectiva cónica paralela com **um ponto de fuga**.
3. Utiliza **traço grosso** para os dados e respostas aos problemas, e **traço fino** para as linhas auxiliares.

Exercício 2

1. Após a realização da tarefa nº 1, representa agora o modelo em perspectiva cónica oblíqua, **também à mão levantada**, **com dois pontos de fuga**.
2. Mais uma vez, utiliza **traço grosso** para os dados e respostas aos problemas, e **traço fino** para as linhas auxiliares.

Após as duas representações, **pinta com tinta acrílica os cubos**, de maneira a obterem expressão e cor.

O tema é "Padrões", pelo que deves representar um padrão nas faces do teu cubo, repetindo elementos (linhas, pontos, manchas, etc.)

Materials: lápis grafite e acrílicos de várias cores

Enunciado 3.1 - Aula supervisionada da 1ª unidade didática na Escola EB 2,3/S Cunha Rivara

EB 2,3/S CUNHA RIVARA | ARRAIOLOS

Educação Visual | 9º Ano C

30 de Janeiro de 2014

Duração: 90 minutos



FORMAS COM ALMA

Antes de iniciares, lê com atenção o enunciado.

1. Observa com a atenção a planta correspondente ao teu grupo.
2. Agora que já a conheces, representa-a à mão livre numa folha de papel A3, que deverá ser colocada em qualquer posição. Usa os teus conhecimentos para registar as suas formas e modelação, de modo a obteres um registo orgânico, fluido e expressivo como pudeste observar na obra da artista Susana Piteira.

Tira partido das várias durezas e tonalidades dos teus lápis grafite, para poderes modelar e dar sombra ao teu registo.

A dimensão do desenho é determinada por ti, no entanto utiliza o espaço disponível de forma proveltoza.

Materials: Lápis grafite

Papel A3

Enunciado 3.2 - Aula supervisionada da 2ª unidade didática na Escola EB 2,3/S Cunha Rivara

ESCOLA SECUNDÁRIA RAINHA SANTA ISABEL | ESTREMOZ

Desenho A | 10º Ano E

26 de Janeiro de 2015

Duração: 90 minutos



CORES COM ALMA

Antes de iniciares, lê com atenção o enunciado.

1. Constrói um orifício rectângulo ou quadrado com uma folha branca.
2. Observa com a atenção a imagem.
3. Agora que já a conheces, escolhe um pormenor que te tenha chamado atenção, através do rectângulo/quadrado que construiste.
4. Amplia o pormenor marcado para a cartolina tamanho A3, que deverá ser colocada em qualquer posição. Usa os teus conhecimentos para registar as suas **formas e modelação**, de modo a obteres um **registo livre e expressivo** como pudeste observar na obra do artista Amadeo de Souza-Cardoso.

Podes alterar elementos e cores, baseados SEMPRE na obra que te foi facultada, de modo a obteres uma interpretação tua, como tu vês.

Materiais: Lápis grafite

Régua

Cartolina A3

Tinta acrílica

Pincéis

Enunciado 3.3 - Aula supervisionada da unidade didática na Escola Secundária Rainha Santa Isabel

APÊNDICE 4 – Questionário sobre exercícios apresentados nas aulas supervisionadas

EB 2,3/S CUNHA RIVARA | ARRAIOLOS
Educação Visual | 9º Ano C
05 de Dezembro de 2014



Após a realização dos trabalhos, responde às seguintes questões.

1. Percebeste os conteúdos da atividade ?
2. Com que dificuldades te deparaste?
3. O que aprendeste?
4. Qual a parte do exercício que mais te interessou?
5. Que balanço fazes da utilização das tintas? Que dificuldades encontrastes nesta técnica?

Questionário 4.1 - Aula supervisionada da 1ª unidade didática na Escola EB 2,3/S Cunha Rivara

EB 2,3/S CUNHA RIVARA | ARRAIOLOS
Educação Visual | 9º Ano C
30 de Janeiro de 2014



Após a realização dos trabalhos, responde às seguintes questões.

1. Percebeste os conteúdos da atividade ?
2. Com que dificuldades te deparaste?
3. O que aprendeste?
4. Qual a parte do exercício que mais te interessou?
5. Que outro tipo de exercícios gostarias de realizar?

|

Obrigada!

Questionário 4.2 - Aula supervisionada da 2ª unidade didática na Escola EB 2,3/S Cunha Rivara

ESCOLA SECUNDÁRIA RAINHA SANTA ISABEL | ESTREMOZ
Desenho A | 10º Ano E
26 de Janeiro de 2015



Após a realização dos trabalhos, responde às seguintes questões.

1. Percebeste os conteúdos da atividade ?
2. Com que dificuldades te deparaste?
3. O que aprendeste?
4. Qual a parte do exercício que mais te interessou?
5. Que outro tipo de exercícios gostarias de realizar?

Obrigada!

Questionário 4.3 - Aula supervisionada da unidade didática na Escola Secundária Rainha Santa Isabel