

O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PARA O CULTIVO DA INDIVIDUALIDADE

RESUMO

Este Relatório surge no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Porto.

Nele, é realizada uma abordagem qualitativa e interpretativa das ações realizadas durante as três práticas educativas, referentes ao terceiro ciclo do ensino básico.

Através da análise e reflexão das experiências realizadas foi pretendido proporcionar aos alunos os tempos, os espaços e os desafios que permitissem trazer os seus interesses e motivações pessoais para a resolução das atividades propostas.

As ações educativas tiveram como principal objetivo considerar metodologias e estratégias que permitissem dialogar com a individualidade do aluno na coletividade de que fazem parte.

Palavras-Chave: Educação Artística, Indivíduo, Individualidade, Personalidade.

THE EDUCATION OF ARTISTIC CONTRIBUTION TO THE GROWING OF INDIVIDUALITY

ABSTRACT

This report comes in the context of the Master in Teaching Visual and Technological Education in Basic Education, at the School of Education of Oporto.

It's realized a qualitative and interpretative approach of actions taken, which is held during the three educational practice, from the third cycle of basic education practices.

Through analysis and reflection of experiences was intended to give students times, space and challenges that allow them bringing their personal interests and motivations for the resolution of the proposed activities.

Educational activities were designed primarily to consider methodologies and strategies that allow to enable dialogue with the individuality of the student in the collectivity to which they belong.

Keywords: Artistic Education, Individual, Individuality, Identity, Personality.

ÍNDICE

1. Introdução	7
2. Contextualização	9
3. Pertinência do Estudo	11
4. Enquadramento Teórico	15
5. Metodologia	19
6. Descrição, Análise e Reflexão Crítica da prática educativa	21
6.1. Primeiro Ciclo do Ensino Básico “Criar com a Natureza”	23
6.1.1. Descrição das Atividades Desenvolvidas	24
6.1.2. Análise e Reflexão Crítica	27
6.2. Segundo Ciclo do Ensino Básico “O Natal de todos os dias” e “Das coisas nascem coisas”	31
6.2.1. Descrição das Atividades Desenvolvidas	32
6.2.2. Análise e Reflexão Crítica	40
6.3. Terceiro Ciclo do Ensino Básico “Descobrir a Minha Terra”	43
6.3.1. Descrição das Atividades Desenvolvidas	44
6.3.2. Análise e Reflexão Crítica	47
7. Análise e Discussão de Dados	53
8. Considerações finais	57
9. Perspetivas de trabalho futuro	61
Bibliografia	63

1. INTRODUÇÃO

O Relatório Final de Estágio que se segue foi desenvolvido no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa Supervisionada I, II e III, respetivas aos três ciclos do Ensino Básico, efetuada ao longo do Mestrado em Educação Visual e Tecnológica do Ensino Básico.

No decurso das práticas educativas surgem indagações sujeitas a um processo de reflexão que pretendeu descrever, fundamentar, analisar e compreender as ações pedagógicas realizadas.

Estas ações passaram pela implementação de metodologias e estratégias didático-pedagógicas em sala de aula com o principal objetivo de proporcionar aos alunos o seu desenvolvimento enquanto indivíduos.

Foi utilizado ao longo da prática educativa o método de uma investigação-ação de índole qualitativa, sendo estruturado um conjunto de questões orientadoras e uma série de instrumentos de recolha de dados que permitiram de forma o mais isenta possível, questionar, analisar, corrigir e reconstruir ações neste processo em constante ajuste.

Foram então desenvolvidos quatro projetos:

- “Criar com a Natureza” – 1º ciclo
- “O Natal de Todos os Dias” e “Das coisas nascem coisas” – 2º ciclo
- “Descobrir a Minha Terra” – 3º ciclo

Pretendeu-se, com estes projetos, que os alunos tivessem a liberdade necessária para poder investigar, executar, errar, corrigir... Para poder eleger com quem e em quem tencionam investir as suas emoções e a sua curiosidade, inteligência e recursos sensoriais.

Durante a reflexão desenvolvida as palavras: indivíduo, individualidade, identidade e personalidade são várias vezes referenciadas.

Objetivamente pretendem valorizar o singular, a pessoa que tem uma identidade própria, uma personalidade que pensa, age e sente de forma

diferenciada dos demais, tendo como foco neste contexto pedagógico, o próprio aluno.

Ao longo desta reflexão, os desafios criados, os tempos e os espaços de liberdade de ação proporcionados ao aluno, pretenderam realçar as suas diferenças individuais perante o grupo, a turma.

No decorrer desta reflexão é proposto um diálogo entre a individualidade e o coletivo, ou seja, entre o aluno e a turma. Desconsiderar esta questão impede realçar as diferentes motivações, interesses e habilidades de cada um e o seu consequente desenvolvimento individual.

O presente relatório está estruturado da seguinte forma: uma primeira fase onde é realizada a contextualização, a pertinência do estudo, o enquadramento teórico e a metodologia de trabalho adotada; seguindo-se da descrição e análise das respetivas unidades de trabalho realizadas nas práticas educativas e culminando com considerações finais e uma reflexão sobre algumas possibilidades de trabalhos futuros.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

Cada percurso que se inicia é cheio de aliciantes caminhos. O partir à descoberta faz com que se movam ideais e pensamentos, com que se descubram finalidades inacabadas que se concretizam através de ações.

A realização de uma licenciatura em Design de Comunicação, ao conferir-me habilitação própria para a docência, acabou por ser determinante ao direcionar-me para o ensino.

Uma breve experiência na docência confrontou-me com receios e incertezas, mas também com a descoberta de um novo rumo, de desafios e da necessidade de novas atitudes adequadas ao contexto da relação pedagógica.

Por vicissitudes de sucessivas alterações do sistema de ensino surgiram obstáculos que impediram poder continuar a percorrer este caminho sem uma formação específica e profissionalizante.

O mestrado surge então como uma necessidade de obter essa habilitação, e assim, manter a oportunidade de continuar a percorrer o caminho da docência.

Deste modo, o Mestrado em Ensino da Educação Visual e Tecnológica foi a escolha que me possibilitou uma maior consciencialização e contextualização, no tempo e no espaço, abrindo horizontes, tanto a nível pessoal como profissional. Permitiu o desenvolvimento crítico e de uma ação sustentada ao nível da prática pedagógica.

Os estudos de autores de referência, as aulas, as discussões entre colegas, foram vozes orientadoras que me acompanharam e continuarão a acompanhar-me na contínua indagação sobre o que persistirá no futuro.

Os estágios (Prática Educativa Supervisionada) realizados proporcionaram um confronto com as minhas fragilidades e com as minhas virtudes, impondo a necessidade de uma reflexão e autoavaliação contínuas do ato educativo,

proporcionando assim, o desenvolvimento de uma consciência reflexiva sobre as ações desenvolvidas.

Dessas ações surge a indagação sobre a imagem da turma como entidade abstrata onde a individualidade se dissolve, provocando a curiosidade de conhecer quem são os alunos e quais os seus interesses.

3. PERTINÊNCIA DO ESTUDO

“A pedagogia é antes de tudo a liberdade de olhar.”

“Deixar os alunos ver, expressar-se, investigar, reconhecer-se...”

(Leite & Malpique, 1986, p.56)

“... não deixar inexplorado nenhum dos talentos que, à semelhança de tesouros, estão soterrados no interior de cada ser humano”.

(Delors, 1999, p.14)

Do Relatório da Comissão Internacional (1999) para a Unesco sobre a Educação para o Séc. XXI, coordenada por Jacques Delors, surgem recomendações importantes a vários níveis, uma das quais considerada pertinente para o estudo em questão. É recomendada como resposta para a necessidade urgente de responder a este mundo em constante transformação, uma educação que deve ser assente em quatro pilares, nomeadamente *“Aprender a conviver, desenvolvendo o conhecimento a respeito dos outros, de sua história, tradições e espiritualidade.”* Para isso é necessário, *Aprender a conhecer, Aprender a fazer*, tornando em ambos os casos *“o indivíduo apto a enfrentar numerosas situações”*. Reforça ainda *“Por último e acima de tudo, Aprender a ser”*. Valorizando a autonomia, o discernimento, a responsabilidade pessoal na criação de um futuro coletivo e a importância de não esquecer de explorar os tesouros escondidos em cada indivíduo. Como por exemplo, *“a memória, o raciocínio, a imaginação, as capacidades físicas, o sentido estético, a facilidade de comunicar-se com os outros, o carisma natural de cada um... Eis o que confirma a necessidade de maior compreensão de si mesmo”* (Delors, 1999, p. 13-14).

Além dos aspetos acima mencionados, a expressão, a criatividade e a predisposição para conhecer são também elementos fundamentais para que

o indivíduo se forme e se ajuste a um modelo com o qual seja capaz de se desenvolver eficazmente na vida.

A problematização e a reflexão sofre as considerações anteriormente referidas direcionam para a questão do indivíduo que habita em cada aluno. A individualidade remete-nos sempre para a diversidade. Contudo, grande parte do que oferece a escola é a uniformidade. A aprendizagem tem vindo a ser abordada predominantemente como um processo de transferência unilateral e unidirecional, do professor para o aluno, em que os conteúdos são o suporte da verdade. O aluno encontra-se como ser passivo recebendo essa verdade, onde lhe é negado o mundo da experiência imediata, o mundo empírico das coisas em que vivemos. Se por um lado é possível pensar que a aprendizagem se está a distanciar deste processo, por outro, ainda são evidentes fatores que levam a considerar que não se tem em suficiente consideração a voz e os pontos de vista do aluno. Exemplo disso são as provas normalizadas, as classificações, as turmas, o obter das mesmas respostas mais ou menos ao mesmo tempo.

Mediante estas considerações e as experiências desenvolvidas no âmbito dos estágios foi crescendo a curiosidade para tentar compreender:

- De que forma a educação massificada pode dialogar com a individualidade de cada aluno?
- Como é que o ensino comum, que defende a igualdade de oportunidades, pode respeitar o igual e o desigual de cada um?
- Onde cabe a individualidade numa turma?
- Que valor é dado à relação interpessoal e intrapessoal?
- De que forma a Educação Artística pode ajudar os alunos a afirmar e a desenvolver a sua individualidade?

Estas questões direcionam-me para uma reflexão que considero pertinente aprofundar, de modo a tentar perceber o meu papel enquanto docente, na tentativa de conseguir organizar ações educativas que possibilitem a afirmação da pessoa que existe em cada aluno. Neste campo de ação, surgem então as questões:

- Como conhecer o aluno de forma a criar os tempos, os espaços e os desafios que possibilitem o desenvolvimento da sua individualidade?

- Como o conhecimento do aluno pode ser mobilizado para organizar as circunstâncias da aprendizagem?

Sendo este um Mestrado em Ensino da Educação Visual e Tecnológica será pertinente tentar responder a estas questões focando nas contribuições que poderá oferecer a Educação Artística, precisamente neste processo de orientação do aluno da tomada de consciência da sua própria personalidade. Pais, professores e a própria sociedade subentende que os alunos sejam expressivos, criativos, autónomos mas, em simultâneo, é questionável se são fornecidos esses tempos, espaços e desafios para que o processo aconteça. Neste sentido, importa indagar em torno da seguinte questão:

- Como criar circunstâncias educativas que favoreçam o desenvolvimento da criatividade, da expressão, da imaginação e da cooperação de modo a serem mobilizadas para que o aluno afirme a sua individualidade?

4. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O cultivo da individualidade em contexto coletivo.

“Estimular a criação de vínculos entre pessoas diferentes, promover a discussão, o diálogo e o intercâmbio são formas de pôr fim a toda e qualquer tentativa de imposição de um modelo único de personalidade”.

(Tedesco, 1999, p.35)

Parece ser cada vez mais importante “fazer frente ao poder de pensamento único que domina as leis do mercado” (Hernandez 2010, p.30) e deixar de considerar os alunos como meros consumidores de imagens. A Educação Artística tem a responsabilidade de facultar aos alunos aprendizagens para atuarem no mundo em que vivem de forma consciente. Aprender a ler, a construir e a familiarizar-se com imagens é uma forma de proteger os direitos da pessoa. Este domínio sobre as imagens facultará uma perspectiva crítica que ajudará a desmontar e decodificar imagens.

Para o professor será importante encurtar a distância entre os conteúdos que ensina e os referentes culturais envolventes dos alunos. São muitas vezes esquecidos os seus *hobbies*, os seus costumes e tradições, as suas brincadeiras. Pegar nestes exemplos de cultura que os rodeiam poderá ter a função de possibilitar ao professor preparar ações com objetivos educativos determinados de modo a favorecer a consciencialização dos alunos sobre si mesmos e sobre o mundo que fazem parte (Hernandez, 2010).

Esta visão de trazer o quotidiano e interesses dos alunos para o contexto de sala de aula provém da filosofia pragmatista de John Dewey, que defende que a unidade fundamental da pedagogia se encontra na ideia que existe uma íntima relação entre os processos da experiência real e a educação, ou seja, que o homem recebe e sofre influência do meio. Muitas das questões que

Dewey teve em consideração durante a primeira metade do séc. XX, relativamente à educação tradicional, podem ser contextualizadas para os dias de hoje. Como por exemplo, o questionar dos conteúdos e métodos utilizados na educação por não estarem em harmonia com os princípios do desenvolvimento do aluno e por não terem em conta as suas características individuais, os seus impulsos e desejos pessoais, assim como os objetivos educativos definidos quer pelo currículo, programa ou projeto educativo de escola/turma.

Esta problemática do desenho curricular é acentuada e partilhada por diversos autores, como Hernandez, Eisner e Gardner, que referenciam que o currículo deixou de responder às necessidades e exigências de formação básica no mundo atual, sendo evidentes os desajustes entre os conteúdos a lecionar e a realidade dos alunos. Referem a evidente falta de um desenho curricular que sirva a escola de hoje, que defina o que é essencial. E se por essencial, segundo Pires (1993) entendermos o que de qualitativo é importante, significativo, fundamental, imprescindível, marcante, matriz, cunho e realizável, interessa questionar: Como saber o que é essencial?

António Nóvoa (2010) na conferência “Que currículo para o século XXI”, reflete sobre esta questão, recorrendo ao pensamento do filósofo Olivier Reboul: “vale a pena ser ensinado tudo o que “une” e “liberta” simultaneamente. O que une, isto é, o que permite a cada um integrar-se numa sociedade, como as línguas, a história, a comunicação, a aprendizagem do diálogo, do viver em conjunto. O que liberta, isto é, o que permite a cada um ir além do seu destino, libertar-se pela ciência e pelo conhecimento, pela expressão pessoal, pela leitura, pelas artes. Dito de outro modo, é preciso que as crianças aprendam os valores de integração social e os valores de libertação individual” (Nóvoa, 2010, p.45).

Pelo exposto, espera-se um desenho curricular que permita um conhecimento baseado em ações integradas na prática quotidiana dos alunos, capacitando-o para a resolução de problemas de vida.

Instala-se assim, a indagação sobre a mudança de paradigma, o ajuste às características, às exigências e às necessidades da nossa contemporaneidade.

Interessa ponderar uma avaliação de todos os níveis educativos, nomeadamente o ensino básico, entendendo que estas aprendizagens básicas são os alicerces sobre os quais se podem construir posteriormente outras aprendizagens significativas (Diogo & Vilar, 1999).

Dewey propõe uma forma reflexiva de valorização das práticas educativas não através de testes e medições mas através da observação e reflexão permanente do professor. Através de uma avaliação contínua do processo de trabalho do aluno e das atividades que desenvolve, o professor reformula, reconstrói e avalia permanentemente a sua prática pedagógica com o objetivo de perceber os efeitos que esta provoca no aluno. Tendo em conta a mudança de atitude do mesmo e a qualidade das experiências proporcionadas, observando e valorizando o que foi aprendido naquele contexto.

A partir desta ideia é possível enquadrar o ensino das artes, em que os seus objetivos, conteúdos e as suas conceções não são uniformes nem se descobrem por meio de um simples exame. Segundo Eisner (2002) as artes têm o objetivo de ajudar os alunos a desenvolver a imaginação, a iniciativa, a criatividade, a capacidade de planificação e a cooperação. Favorecem este desenvolvimento do fazer, da experiência, da ação, da reflexão e do contato com o mundo real. Possibilitam o desenhar de propostas de ação que permitam ao aluno construir o seu próprio objetivo mediante os projetos de trabalho, com vista ao desenvolvimento da capacidade de análise, de síntese e de resolução de problemas, possibilitando que o aluno procure a diversidade de resultados e maneiras pessoais de ver e atribuir significado, não impondo soluções mas permitindo a procura das mesmas tendo em consideração os seus interesses e o seu envolvimento.

A presença das artes no currículo reforça, precisamente, que a personalidade é importante e que pode haver uma diversidade de respostas a uma pergunta e mais que uma solução para um problema, ocupando a diversidade e a variedade um lugar central (Eisner, 2002).

Pretendem assim, proporcionar experiências educativas significativas que incitem a curiosidade, fortaleçam a iniciativa, gerem desejos e propósitos suficientes para que o aluno se aproprie do conhecimento e assim possa enfrentar obstáculos e adaptar-se a novas situações.

Para isso, importa dar tempo para que o aluno explore todas as potencialidades da matéria ao mesmo tempo que se exprime. Valorizar não só o objeto mas a atividade em si. Deixar que a motivação se baseie numa construção pessoal, em vez de existir uma imposição de reprodução de formas preconcebidas e estereotipadas. Desta forma, a atividade criadora poderá proporcionar ao indivíduo um maior contacto com valores culturais, com vista a uma melhor interação indivíduo-meio (Leite & Malpique, 1986), possibilitando assim, uma construção do conhecimento intrapessoal, que permita compreender-se e conhecer-se a si mesmo e em simultâneo construir um conhecimento interpessoal que lhe permita compreender os demais (Gardner, 1995). Esta relação intra e inter pessoal não pretende a construção de pessoas individualistas mas de pessoas conscientes da sua individualidade e conseqüentemente conhecedoras das suas capacidades e habilidades.

5. METODOLOGIA

“Nos métodos qualitativos o investigador deve estar completamente envolvido no campo de ação dos investigados, uma vez que, na sua essência, este método de investigação baseia-se principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes”.

(Bogdan & Taylor, 1986)

Importa referir que a investigação que se segue realizou-se durante os contextos de estágio da Prática Educativa Supervisionada I, II e III do Mestrado em Ensino da Educação Visual e Tecnológica do Ensino Básico.

Enquanto mestranda coloquei-me no papel de professor/investigador, adotando como metodologia a investigação-ação. Tendo como participantes os alunos dos referidos ciclos de estágio no ambiente natural da escola.

Como opção metodológica foi escolhida uma abordagem de cariz qualitativo e interpretativo a fim de perceber se as estratégias, as metodologias e as ações desenvolvidas durante a prática educativa foram pertinentes e oportunas no sentido de ajudar o aluno a desenvolver a sua individualidade.

Na recolha de dados para esta investigação qualitativa foi tido em conta a observação direta e participante apoiada em registos de aula, fotografias, dados documentais, comentários secretos, fichas de autoavaliação, questionários e entrevistas informais assim como os trabalhos realizados pelos alunos.

Esta investigação teve como base estrutural as cinco características que Bogdan & Biklen (1994) consideram como essenciais para o trabalho de investigação qualitativo: (i) o ambiente natural como fonte direta dos dados onde o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (ii) os dados recolhidos pelo investigador são essencialmente de carácter

descritivo; (iii) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo do que propriamente pelos resultados; (iv) a análise dos dados é realizada de forma indutiva; (v) a compreensão do significado que os participantes atribuem às suas vivências é o ponto de interesse do investigador.

Os mesmos autores acima referidos salientam que a investigação qualitativa utiliza principalmente metodologias que possam criar dados descritivos e que permitam observar o modo de pensar dos participantes numa investigação. Neste sentido o registo de reflexão aula a aula foi essencial para consolidar as ações desenvolvidas e avaliar as estratégias e as metodologias aplicadas durante o percurso das práticas educativas.

Saliento que o diário de bordo, o registo fotográfico, o próprio registo efetuado pelos alunos sobre as aulas foi preponderante para permitirem uma ação reflexiva contínua. O ter em conta as reações dos alunos perante a atividade, os materiais, as estratégias e as dificuldades assim como as minhas próprias dificuldades durante a ação educativa, os planos de aula, os recursos e os materiais utilizados, permitiu ir estabelecendo confrontos com novas indagações, avaliando, corrigindo e reajustando as ações mediante as necessidades dos objetivos propostos.

Enquanto docente o mais importante neste processo foi a procura de uma reflexão sobre como chegar à pessoa que existe em cada aluno. O que fazer para conhecer o aluno e os seus interesses? Que estratégias implementar para que sobressaia a individualidade de cada um? Como fazer para que os alunos tomassem consciência da importância da sua individualidade?

Mediante as escolhas e as estruturas realizadas durante a ação educativa foram surgindo dúvidas e questões que conseqüentemente originavam novas indecisões e discussões. Sendo difícil reportar todas estas indagações para esta reflexão achei oportuno sintetizar em alguns pontos de reflexão considerados pertinentes para o tema em causa: a experiência, a diversidade de resposta, a realidade cultural, a expressão, a criatividade e a cooperação.

6. DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO CRÍTICA DA PRÁTICA EDUCATIVA

No decorrer das Unidades Curriculares de Prática Educativa Supervisionada I, II e III foram surgindo através do desenvolvimento das atividades, dos comentários e das reações dos alunos, pontos de interesse e reflexão que motivaram, como referido anteriormente, a preocupação pela importância do desenvolvimento do aluno enquanto indivíduo.

O plano de ação desenvolvido no Primeiro Ciclo, por permitir um confronto direto com as reações dos alunos às atividades realizadas, despertou de forma instintiva para esta questão, incentivando a um aprofundamento da mesma que se prolongou durante as práticas educativas seguintes. Assim toda a reflexão sobre a experiência educativa será focada no tema: “O Contributo da Educação Artística para o Cultivo da Individualidade”, centrada na construção de tempos, de espaços e de desafios para o desenvolvimento da mesma.

Deste modo, ao longo dos três ciclos foi procurado proporcionar aos alunos aprendizagens que se abriam à inclusão das suas preferências evitando a imposição de reprodução de formas pré concebidas e estereotipadas.

Partilhando do pensamento de Dewey foi tido em consideração a importância de transformar alunos passivos e ouvintes em alunos ativos e fazedores. Foi tentada a criação de um ambiente de laboratório que permitisse diminuir o desajustamento entre as culturas prescritas que se dirigem aos alunos e as culturas performativas por eles vividas. Pretendeu-se durante a ação educativa proporcionar situações, atividades e projetos baseados nos contextos e motivações dos alunos e que, em simultâneo, fomentassem o desejo de aprender, tentando aumentar as expectativas dos mesmos, a partir das motivações trazidas por eles para o ambiente da sala de aula, fornecendo entre outros, espaços de escolha, de investigação, de decisões, de crítica, de criatividade e de apreciação.

Tendo em conta esta preocupação, por cada ciclo de estágio foi realizada uma análise e reflexão crítica que pretendeu construir uma linha narrativa acerca das opções tomadas durante as ações desenvolvidas, esclarecedora dos pontos considerados pertinentes.

Esta análise e conseqüente avaliação levaram a que, no decorrer dos diferentes estágios, as reflexões originadas da prática educativa merecessem da minha parte uma tomada de consciência que me ajudaram na construção dos sucessivos planos de ação.

Embora cada uma das considerações predomine de um determinado ciclo, acabam por ser transversais e abrangentes.

Foram, portanto, tidas em conta as seguintes considerações:

- i) A experiência como fator determinante na construção do indivíduo;
- ii) O indivíduo no grupo – a percepção da diversidade de respostas;
- iii) A realidade cultural como ponto de partida para o desenvolvimento do indivíduo.

Seguidamente descreve-se, fundamenta-se, analisa-se e reflete-se acerca das diferentes ações pedagógicas implementadas durante a prática educativa.

6.1.PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO | “CRIAR COM A NATUREZA”

“A expressão plástica é o canal pelo qual a criança expressa o que sabe e imagina o que sente. Desta forma, ela progride na sua maneira pessoal de representar o mundo e suas vivências”.

(Bellón, 1998, p.144)

O Plano de Ação desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada I, desenvolvido na Escola Básica do Cedro, inserida no agrupamento Vertical de Escolas dos Soares dos Reis, Vila Nova de Gaia, cujo público-alvo foram os vinte e seis alunos de uma turma do 4º ano, surge vivamente influenciado pelo espaço de horta existente na escola, que no momento se encontrava desleixado e desvinculado das práticas educativas dos alunos.

Na tentativa de manter este espaço vivo foi trazido para contexto de aula o ambiente da natureza, com o intuito de explorar com os alunos, a partir das possibilidades técnicas e expressivas e através de elementos naturais, o que a natureza pode oferecer como instrumentos e recursos, de forma a estimular o processo criativo e expressivo do aluno.

As planificações foram pensadas para que as atividades fossem desenvolvidas sob a forma de jogos e experiências, no sentido de promover a descoberta pelo desafio da novidade. Os espaços de *laboratório* criados pretendiam que os alunos tivessem experiências que lhes permitissem aprender conteúdos de forma natural e ao mesmo tempo possibilitar a expressão pessoal.

6.1.1.Descrição das Atividades Desenvolvidas

A proposta de trabalho “*Criar com a Natureza*” desenvolve-se durante cinco aulas de Expressão e Educação Plástica de sessenta minutos, sendo projetadas diferentes atividades sequenciais que culminavam na construção de mangas de vento.

Para o seu desenvolvimento tiveram que ser ultrapassadas algumas condicionantes relativas às questões físicas da sala, como por exemplo, não conter lavatório, ser pequena para vinte e seis alunos e ainda por estarem completamente absorvidos por materiais nas suas mesas. A forma encontrada para resolver estas questões exigiu da minha parte uma logística adicional na organização dos materiais, sendo que em cada aula *ia que nem um caracol com a casa às costas*, levando resguardos, água, panos além dos restantes materiais necessários para a atividade. Optei sempre por organizar a sala durante o intervalo que antecedia a aula para ganhar tempo de ação no desenvolvimento das atividades, sendo que no final era responsabilidade dos alunos deixarem tudo devidamente arrumado.

A turma foi dividida em grupos existindo, assim, uma parte do trabalho de construção individual e uma parte de construção em grupo, com o propósito de promover a cooperação entre os alunos e fomentar a autonomia.

A opção de colocar os alunos em contacto com elementos do quotidiano, explorar esses elementos, tinha a finalidade de incentivar a curiosidade pelo ver e a exploração do que os rodeia. O objetivo foi pegar numa predisposição curiosa que as crianças possuem e mobilizá-la para a sala de aula de forma a facilitar a ação de aprendizagem, suscitada pela curiosidade e pelo desafio.

Assim, na primeira aula, a folha de jarro e os paus de japoneira deram lugar às tradicionais folhas de papel A4, servindo como suporte, com o objetivo de explorar diferentes materiais e superfícies para registo de desenho.

Esta exploração de materiais inusitados serviu como teste para o trabalho a desenvolver na construção das mangas de vento. Para a sua construção,

foram por mim construídas e recortadas em tecido diferentes partes que foram distribuídas pelo número de elementos de cada grupo, em que cada aluno pôde experimentar, sobre este suporte, diferentes abordagens técnicas e expressivas. Sendo que as seis mangas seriam seis puzzles diferentes por eles montados mais tarde.

Na segunda aula foram exploradas a mancha, através da mistura de pigmentos naturais, extraídos de frutos ou vegetais. A sala de aula foi transformada num laboratório onde os alunos tiveram a oportunidade de realizar a mistura de líquidos resultando em diferentes cores, explorando a mancha com o auxílio de um conta-gotas. Não lhes foi imposto nenhum tema, uma vez que o objetivo era que a própria exploração do material os levasse a criar, a imaginar e a expressar-se, trazendo espontaneamente um pouco de si para o trabalho. Alguns alunos trabalharam a mancha de forma aleatória, outros acabaram por lhe conferir formas, como por exemplo, rostos e flores.

Como continuação do processo foi adotada a técnica de impressão que foi explorada em duas aulas. Os alunos exploraram a impressão digital para criarem formas alusivas à natureza criando flores, árvores, animais, que resultaram em diferentes paisagens alusivas às suas memórias e vivências.

Sem tentar perder a sequência das atividades realizadas, esta aula funcionou como resposta à solicitação da professora cooperante para a realização do trabalho do dia da mãe, resultando na construção de um postal intitulado: “A minha impressão digital é um jardim”.

Continuando a exploração da impressão (quarta aula) tiveram que, utilizando uma batata, construir dois carimbos e pela sua repetição, tinham que criar um padrão utilizando apenas duas cores.

Na quinta aula, os alunos montaram o puzzle construindo, assim, as mangas de vento. No início da aula foi fornecido um *kit* a cada grupo, onde constava as partes de tecido intervencionadas por cada um deles, assim como, os respetivos materiais e instruções para a sua montagem.



Fig. 1
Desenho Primitivo



Fig. 2
Pintura com Pigmentos naturais



Fig. 3
A minha impressão digital é um jardim



Fig. 4
Impressão com legumes



Fig. 5
Construção da Manga de Vento



Fig. 6
Exposição "Um dia na Horta"

Fig. 1, 2, 3, 4, 5, 6 | Imagens das atividades desenvolvidas na Unidade de Trabalho "Criar com a Natureza" do 1º ciclo.

Após a conclusão das mangas de vento os alunos procederam à sua experimentação no recreio. É possível recordar a forma entusiasmada e a liberdade sentida na *performance* realizada, onde o improviso deu lugar à naturalidade com que os alunos correram, divertidos, de um lado para o outro. O recreio tornou-se num palco em que os alunos eram artistas e espectadores ao mesmo tempo. Sem ensaios prévios demonstraram uma espontaneidade contagiante, expressando e comunicando no quotidiano das suas atitudes.



Fig. 7 | Experimentação das Mangas de Vento.

Na sexta e última aula, com a mesma facilidade, prepararam e montaram a exposição dos trabalhos realizados. Foi determinado a cada grupo a responsabilidade de comunicar uma das atividades realizadas, sendo-lhes fornecido as bases dos cartazes e as fotografias das respectivas atividades. Posteriormente, os alunos foram questionados sobre como expor as mangas de vento, dando as suas opiniões e possibilidades de resposta, que variaram entre o pendurar nas árvores, numa corda ou em paus.

Devido à limitação do tempo, foi levada por mim uma estrutura pré definida de forma a facilitar o processo de montagem, participando os alunos ativamente na sua construção.

A exposição “Um dia na Horta” pretendeu ser montada na Horta da Escola e visitada pelos Encarregados de Educação. Durante a sua execução a chuva tornou-se uma condicionante, tendo que os cartazes serem deslocados para um dos corredores, não impossibilitando a realização da mesma.

6.1.2. Análise e Reflexão Crítica

“Se uma experiência provoca curiosidade, fortalece a iniciativa e cria desejos e propósitos que são intensos o suficiente para levantar uma pessoa sobre impasses no futuro”.

(Dewey, 2004, p.39)

Durante esta ação educativa foi pretendido diversificar os materiais, os formatos e os suportes de trabalho, modificar o ambiente da sala de aula e a forma como as atividades eram apresentadas. Estas estratégias utilizadas na motivação dos alunos e também no suscitar da curiosidade e expectativa pelo que estavam a desenvolver, consideraram o uso incomum dos materiais.

Se, por um lado, o facto de não ser habitual a utilização deste tipo de materiais provocasse nos alunos alguma desconfiança inicial, por outro, despertaram em grande parte deles uma curiosidade, através da experimentação.

Neste sentido as atividades foram lançadas aos alunos como *desafios*, em que eles próprios seriam os descobridores, os criativos e os observadores da evolução da ação que se desenvolvia.

As atividades tinham, assim, o objetivo de proporcionar um espaço de liberdade, sendo que “o pensamento vive da sua liberdade de expressão” e que “quanto maior o número de instrumentos expressivos, maiores possibilidades terá o pensamento de se desenvolver, de se exprimir, de se realizar ou agir” (Leite & Malpique, 1986, p.15).

O ambiente das aulas rapidamente se transformou numa partilha de entusiasmos e curiosidades mas também, em algum descontrolo em situações pontuais que devido ao estado entusiasmado dos alunos, suscitaram observação da minha parte relativamente ao controlo da ação, exigindo no momento, rápidas e consequentes retificações.

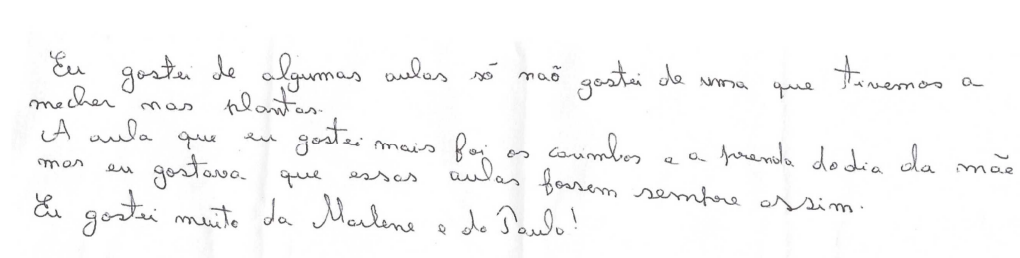
Por exemplo, na atividade em que se usaram os pigmentos naturais, os líquidos deveriam ter sido fornecidos em menores quantidades de forma a evitar o ensopar de alguns trabalhos. Esta atividade permitiu-me enquanto docente, refletir sobre o espaço de liberdade de ação que é dado e compreender que este espaço deve ser balizado para evitar a dispersão dos alunos e potenciar os resultados.

O número avantajado de instrumentos e materiais deve ser controlado e pensado para que não prejudique as ações pedagógicas e garanta uma maior eficácia no desenvolvimento dos trabalhos. Ou seja, o desafio enquanto docente foi manter um equilíbrio entre as regras, os materiais e os instrumentos utilizados, de forma a evitar uma limitação na criatividade do aluno e por outro lado evitar cair em estereótipos.

No sentido de uma aproximação à individualidade dos alunos, foi criada uma caixa para que cada um, de livre vontade e anonimamente, pudesse expressar o que pensava das atividades propostas.

À medida que se desenvolveram as atividades e pelas reações que iam demonstrando tanto na aula como nos *comentários secretos*, foi perceptível que o que me pareceu ser conhecido pelos alunos relativamente à sua interação com elementos naturais, estava na realidade muito distante do quotidiano de grande parte deles.

A reação de uma aluna à realização da atividade “*Desenho Primitivo*”, que consistiu em desenhar com um pau de japoneira numa folha de jarro, foi predominante para acentuar esta reflexão. A sua recusa em preservar o trabalho realizado despertou várias interrogações. Ao tentar perceber o porquê a aluna responde, “*não gostei nada de fazer isto*”. O mesmo desagrado é salientado nos “*Comentários Secretos*”, como se pode verificar na imagem a baixo.



Eu gostei de algumas aulas só não gostei de uma que tivemos a
mecher nas plantas.
A aula que eu gostei mais foi os coumbos e a prensa do dia da mãe
mas eu gostava que essas aulas fossem sempre assim.
Eu gostei muito da Malene e do Paulo!

Fig. 8 | Exemplo de um dos “Comentários Secretos”.

Um outro caso constatado, foi durante a realização dos carimbos onde um aluno faz o seguinte comentário “*Professora ele diz que cheira mal, mas cheira a batatas*”. Estes comentários despertaram a minha atenção para as diferentes vivências de cada um, sendo possível verificar que alguns alunos estavam a ter pela primeira vez um contacto direto com o estado “natural” de uma batata e outros repudiavam alguns elementos por não estarem habituados a terem este contacto com a natureza. Estas reações começaram a levantar algumas questões que me induziram a uma reflexão que se tornou

central neste relatório. Nomeadamente em tentar perceber quem é a pessoa do aluno e quais os seus interesses, por forma a desenvolver e organizar aprendizagens que possibilitassem, como referido anteriormente, o desenvolvimento da sua individualidade.

Recorde-se que a experimentação das mangas de vento e a preparação da exposição acabam por ser interpretados pelos alunos como espaços informais, sendo possível nestas circunstâncias, perceber com maior facilidade e naturalidade a pessoa que mora no aluno. Ao mesmo tempo, estes tempos e espaços proporcionam o diálogo que se pretende estabelecer entre aluno e coletividade, uma vez que através de relacionamentos inatos, o aluno tenta encontrar o seu posicionamento enquanto indivíduo no grupo.

Deste modo, a metodologia desenvolvida durante esta ação educativa acabou por me ajudar a considerar, que uma das formas a ter em conta para conseguir dialogar com a individualidade de cada aluno no contexto de turma, será criar condições e oportunidades de realizar experiências de aprendizagem significativas que deixem transparecer as suas motivações pessoais. Não impedir que os seus interesses entrem na sala de aula, assim como, o espírito de aventura e curiosidade que faz parte do seu dia-a-dia. Ou seja, transformar o dever em prazer, não diminuindo a curiosidade mas antes incentivá-la. Processo que acabará por facilitar o desenvolvimento humano do aluno e a consequente construção e valorização da sua identidade no meio da coletividade.

6.2.SEGUNDO CICLO DO ENSINO BÁSICO | “O NATAL DE TODOS OS DIAS” E “DAS COISAS NASCEM COISAS”

“A diversidade e a variedade dos indivíduos alimentam a diversidade dos papéis e dos estatutos, fornecidos à sociedade”.

(Morin, 1973)

Durante o plano de ação desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada II, desenvolvido na Escola da Ribeirinha, pertencente ao Agrupamento da Macieira da Maia, Vila do Conde, em que o público-alvo foram os dezasseis alunos de uma turma do 5º ano, foram tidas em consideração as preocupações sentidas durante o desenvolvimento do plano de ação do primeiro ciclo.

As planificações das duas Unidades de Trabalho foram pensadas com o objetivo de conhecer a pessoa que está no aluno, trazendo a particularidade de cada um para o desenvolvimento das atividades.

Além de ter em conta as preocupações referidas, foi necessário desenvolver um processo de análise e reflexão sobre os possíveis conteúdos a abordar nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, assim como, a sua articulação com as Metas Curriculares.

Após esta abordagem reflexiva, foi possível em ambas as Unidades de Trabalho desenvolvidas funcionar uma interação entre a disciplina de Educação Visual e a disciplina de Educação Tecnológica. Sendo que os dois projetos apresentados desenvolveram-se durante dez aulas de noventa minutos e em ambos os casos, cinco de Educação Visual e cinco de Educação Tecnológica.

A opção de interagir ambas as disciplinas deve-se ao facto de considerar que as relações das suas diferentes especificidades eram oportunas para a

resolução dos projetos em causa. Esta interdisciplinaridade permitiu desenvolver um trabalho contínuo centrado na formação de cidadãos atuantes, tendo em conta os assuntos e os problemas que fazem parte dos interesses dos alunos e do seu quotidiano, tanto num contexto real como imaginário. Uma vez considerado que têm habilidades e interesses diferentes foi pretendido proporcionar-lhes oportunidades de as descobrir.

Decorrendo da ação educativa anterior em que o propósito não foi o debitar matéria ou conhecimento mas orientar os alunos para que percebessem essas matérias experimentando e naturalmente encontrassem respostas aos problemas que lhes fossem colocados, foi pretendido na ação educativa que se descreve, adicionar a esta preocupação, a valorização da identidade e conseqüentemente a diversidade de respostas.

6.2.1. Descrição das Atividades Desenvolvidas

Projeto I | “O Natal de Todos os Dias”

No Plano Anual de Atividades da Escola, estava previsto para este período letivo a realização de um postal de Natal. Condicionada por este fator e sem deixar os meus objetivos enquanto docente reflexiva, este projeto acabou por ser condicionado pela temática envolvente.

Os conteúdos abordados nesta unidade de trabalho em Educação Visual foram a Comunicação, a Geometria e a Forma que serviram de ligação à segunda parte da mesma a desenvolver em Educação Tecnológica, tendo como conteúdos o Espaço e o Material.

Nasceu então o projeto “O Natal de Todos os Dias”, cuja ideia base foi promover a liberdade criadora de cada um. Não esquecendo, a preocupação de conhecer um pouco dos alunos, nomeadamente seus os *hobbies*, os gostos

e as preferências, para posteriormente pegar nessas motivações pessoais e tentar mobilizá-las para organizar as ações educativas.

De forma a responder a estas diretrizes, a primeira aula (EV), inicia com jogos que pretenderam explorar de uma forma breve a comunicação e os sentidos, servindo de apoio para o decorrer do projeto e ao mesmo tempo aproximar o ambiente de aula ao quotidiano dos alunos. Mediante algumas regras definidas foram realizados diferentes jogos, tais como, o “Bingo dos Sentidos”, o “Passa Palavra”, o “Constrói a Sequência” e o “Responde às Questões”. Neste último, os alunos tiveram que responder individualmente a um total de nove questões de carácter pessoal, entre as quais: qual o cheiro, a sobremesa e a estação do ano preferidas; se pudessem ser um instrumento musical qual seriam; de que é que tinham mais medo; ou ainda o que menos gostavam de fazer. Respostas que permitiram obter algumas informações sobre os diferentes alunos, estabelecer um contacto pessoal com cada um e também servir de impulso para a resolução do projeto.

Deste modo, o desafio proposto consistiu na criação de um conto individual, no qual tiveram de incluir as respostas dadas, adicionando às mesmas, uma “Estrela”, personagem comum a todos eles. Devido à clara capacidade de assimilação e pela época em questão, muitos dos alunos associaram logo a um conto natalício. Facto que os assustou por terem respondido por exemplo, que o cheiro da gasolina era o seu favorito ou que o verão era a sua estação preferida. Foi então trabalhada e explorada a noção do natal de todos os dias, desejando que não se cingissem à época em si, mas às suas vivências reais ou imaginárias.

Foi neste sentido que todo o projeto se desenvolveu, iniciando a segunda aula (EV) com a construção da estrela. Para a sua criação optei pela técnica de dobragem de círculos de papel abordando numa primeira fase os polígonos

regulares e posteriormente a estrela de sete pontas. Após esta construção, procederam à seleção de uma pequena parte do conto.

Tendo em conta e partilhando da ideia de pluralização¹ de Howard Gardner, esta seleção pretendeu ser abordada através de diferentes perspetivas técnicas e expressivas, por forma a garantir uma maior aproximação às diferentes individualidades existentes na turma. Uma delas desenvolvidas ainda nesta aula, onde realizaram uma composição da parte do conto selecionada utilizando as figuras geométricas colocadas à disposição.

O processo de trabalho seguiu com a terceira e quarta aula (EV) onde foi pretendido realizarem uma outra abordagem dos elementos selecionados. Foi proporcionada a apreciação de livros ilustrados, debatendo aquando desta apreciação, o poder que a imagem pode ter ao acompanhar um texto. O desafio lançado pretendeu que criassem a sua ilustração do texto, deixando-os interpretar, imaginar e expressar as suas ideias.

Na quinta aula (EV) em grande grupo foram observados diferentes materiais com o intuito de identificarem os elementos que definem e caracterizam uma forma, nomeadamente as texturas, classificando-as e identificando-as nos grandes espaços compreendendo as sensações visuais e táteis que estas provocam.

Esta outra abordagem ao respetivo texto selecionado teve como finalidade introduzir as aulas de Educação Tecnológica, ou seja, a segunda fase do

¹ Howard Gardner defende que o ser humano possui mais do que um tipo de inteligência (Teoria das Inteligências Múltiplas) e que essas inteligências são distribuídas de diferentes formas em cada indivíduo. Logo os processos de aprendizagem segundo o autor devem ser individualizados. Se todos somos distintos devemos dar formação distinta a cada um, daí o conceito de pluralização, ou seja, devemos ensinar o que é importante de várias maneiras para garantir que a aprendizagem chegue a cada aluno segundo a sua maneira particular de pensar.

projeto, que consistiu na criação de uma maquete inspirada na magia das *Bolas de Neve* ou das *Caixas de Música* levadas para a aula, pretendendo que estabelecessem a relação entre os elementos do conto selecionados e as texturas que melhor traduzissem esses mesmos elementos. Os alunos tiveram à disposição diferentes formatos de caixas e diversos materiais que poderiam selecionar para a realização do seu trabalho.



Fig. 9



Fig. 10

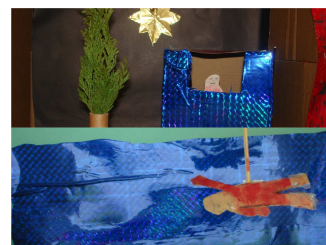


Fig. 11

Fig. 9, 10 e 11 | Diferentes abordagens dos textos selecionados.

Na primeira parte da quarta aula (ET) enquanto ultimavam os pormenores, os alunos ouviram em *voz off* alguns dos contos, sendo interessante verificar a espontânea relação que estabeleciam entre o conto ouvido e o colega que o tinha escrito. Identificação possível devido à deslocação dos alunos, promovida durante as atividades, que resultou na apreciação e partilha durante o desenvolvimento do processo de trabalho.

A segunda parte da aula deu lugar a mútuas apreciações e comentários dos trabalhos realizados, com o objetivo de perceberem a diversidade de respostas possíveis pela abordagem particular que cada um fez da proposta de trabalho. Esta particularidade permitiu valorizar as relações intra e inter pessoais de cada um constatando ser possível solucionar problemas que são significativos tanto para o indivíduo como para a coletividade.

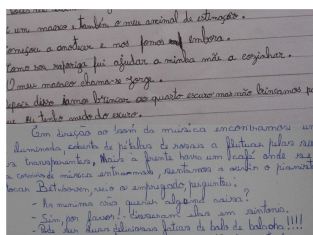


Fig. 12

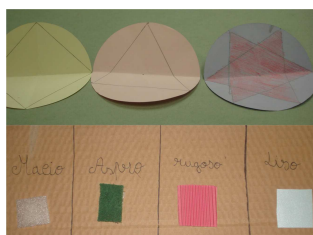


Fig. 13



Fig. 14

Fig. 12, 13 e 14 | Imagens do processo de trabalho da Unidade de Trabalho I, “O Natal de Todos os Dias”, do 2º ciclo.



Fig. 15



Fig. 16



Fig. 17

Fig. 15, 16 e 17 | Imagens dos Projetos da Unidade de Trabalho I, “O Natal de Todos os Dias”, do 2º ciclo.

Importa dizer que todos os trabalhos foram fotografados e convertidos num postal bidimensional a fim de participarem na exposição da biblioteca da escola.

Na última aula (ET), foi pretendido que os alunos refletissem sobre as atividades realizadas, os comportamentos e as posturas (Autoavaliação), sensibilizando-os para a importância de refletir sobre os aspetos positivos e negativos no sentido de os melhorar. Estas avaliações permitiram um crescimento pessoal, tanto da parte dos alunos como da minha parte.



Fig. 18

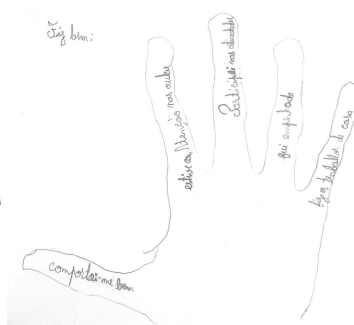


Fig. 19



Fig. 20

Fig. 18, 19 e 20 | Exemplo do modelo de “Autoavaliação” da Unidade de Trabalho I.

Projeto II | “Das coisas nascem coisas”

Esta Unidade de Trabalho surge com o objetivo de sensibilizar os alunos para a questão do reaproveitamento de materiais. Um problema que está diretamente ligado com as suas vivências, com o aglomerado de coisas que os rodeiam, provocado pela industrialização e pelo consumismo. A proposta baseou-se no título do livro de Bruno Munari, “Das coisas nascem coisas”, tendo em conta, o que diz Edward de Bono, citado por Munari (1981), que “se deve considerar as coisas não apenas naquilo que são, mas também no que poderiam ser”. Uma vez que se aproximava o Carnaval, uma data onde impera o consumismo e tendo em conta as dificuldades económicas de uma grande parte dos alunos, foi proposto que criassem a sua máscara, utilizando materiais ou objetos em fim de vida.

Desta vez, com uma maior destreza de articulação entre conteúdos e metas curriculares foi possível planificar a Unidade de Trabalho com melhor facilidade. No entanto, a Planificação inicial acabou por ser condicionada mais tarde por alguns pedidos da professora cooperante, o que exigiu da minha parte uma constante adaptação da planificação tentando sempre não desviar do que tinha previamente estabelecido.

Assim, nas primeiras quatro aulas (EV), os alunos foram explorando o ambiente e percebendo a geometria que o envolve. Em cada aula foi proposta uma atividade onde lhes era fornecido um *kit* com os devidos materiais e indicações para a sua resolução, onde o meu papel enquanto docente era de mediador dessas atividades. Os alunos iam desenvolvendo tarefas por etapas e só passavam para as seguintes assim que as anteriores estivessem percebidas e concluídas por todos os membros do grupo.

Foi minha opção abordar o estudo da Geometria através do lúdico, da autonomia, da cooperação e do desafio, de forma a estabelecer um fio condutor entre a utilidade dos conteúdos abordados e a resolução do projeto.

Mais uma vez, os conteúdos e as metas curriculares desenvolvidos pretenderam ser abordados não como uma imposição, limitando-se a ficar

simplesmente no fazer pelo fazer, mas num fazer pela procura de respostas aos problemas que lhes iam surgindo. Respostas que se tornaram identitárias, uma vez pretendido que cada aluno moldasse o rumo do seu trabalho.

Durante estas atividades, os alunos tiveram a oportunidade de apresentar os seus trabalhos e discuti-los em grande grupo. Por um lado estas apresentações serviram de assimilação e síntese, por outro, serviram de promoção à perceção da diversidade de respostas a um mesmo problema.

Após esta exploração dos elementos geométricos (quinta aula EV) os alunos avançaram para o estudo do rosto aplicando os conhecimentos adquiridos anteriormente. Este estudo foi a base de trabalho para a criação da máscara de cada um. Na sua criação (cinco aulas de ET) foram tidos em conta materiais reutilizáveis, não tantos quanto desejaria, uma vez que tive que adaptar esta fase do projeto, optando assim pela técnica do papel machê para a sua resolução, utilizando jornais que os alunos antecipadamente recolheram.



Fig. 21
Linguagem Visual - Estrutura, forma e função.



Fig. 22
Observar sob um olhar geométrico I

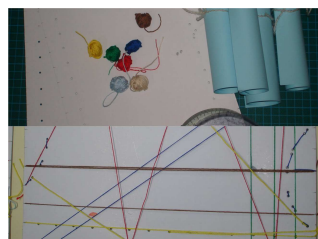


Fig. 23
Observar sob um olhar geométrico II

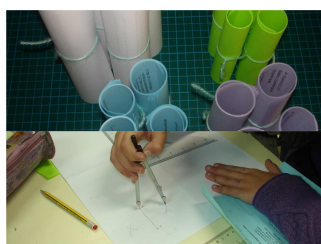


Fig. 24
A geometria enquanto elemento de organização da forma.

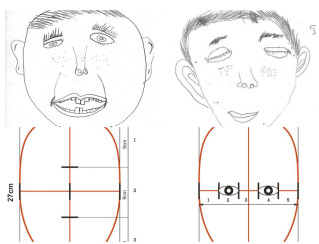


Fig. 25
Estudo do rosto

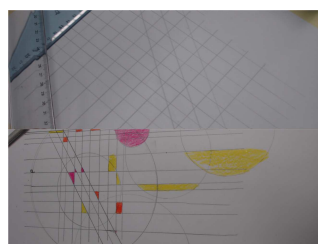


Fig. 26
Arte Abstrata



Fig. 27
Criação da pasta de papel



Fig. 28
Transformações do rosto



Fig. 29
Pintura da máscara

Fig. 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 e 29 | Imagens das atividades desenvolvidas na Unidade de Trabalho II “Das coisas nascem coisas” do 2º ciclo

Foi possível perceber pelos comentários dos alunos, que esta fase do projeto foi a mais aliciante, por permitir que os próprios trouxessem para a sala de aula as suas motivações e desejos. Tendo a oportunidade de criar a sua máscara inspirados nos seus ídolos ou animais preferidos.

No final de cada aula era realizado o “Ponto de Situação”, que surge como tentativa de aproximação dos alunos, em que estes expressavam o que mais e menos gostavam e quais as dificuldades sentidas, permitindo aos alunos e a mim enquanto docente fazer adaptações à ação seguinte.

Para uma melhor perceção das metodologias e estratégias aplicadas, este projeto, à semelhança dos anteriores, foi sujeito a uma avaliação e auto-avaliação, tanto da parte dos alunos como da minha parte.

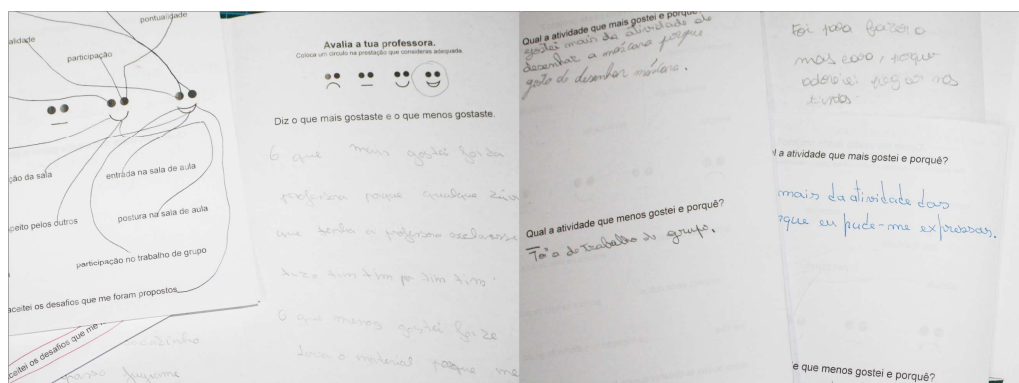


Fig. 30 | Exemplo do modelo de “Autoavaliação” dos alunos da Unidade de Trabalho II.

6.2.2. Análise e Reflexão Crítica

“A ação do professor é ensinar maneiras diferentes de experimentar o mundo. De proporcionar atividades que deem espaço para uma resposta individual, não uma resposta qualquer mas a que melhor se adequa à solução do problema. Para isso é necessário aprender a ver e a expressar”.

(Eisner, 2004)

Reportando as preocupações sentidas no primeiro contexto de estágio para esta Prática Educativa Supervisionada II e somando às mesmas outras preocupações, surgiram novas reflexões sobre as metodologias e as estratégias a adotar relativamente à importância de promover aprendizagens não centradas numa única resposta mas na diversidade e variedade. Além da experiência como fator determinante no desenvolvimento do indivíduo, considera-se esta multiplicidade, como mais um dos fatores essenciais, para fazer com que a pessoa que mora no aluno transborde.

Neste sentido foram realizadas para esta ação educativa metodologias e estratégias coincidentes às duas unidades de trabalho, que mereceram em relação à ação educativa anterior, uma consciencialização e reflexão mais aprofundadas, como por exemplo:

(i) A apresentação de algumas das atividades em forma de jogo, estabelecendo regras que facilitassem a compreensão e desenvolvimento da atividade, permitiu criar espaços de liberdade para ajudar o aluno a entrar no mundo da imaginação e da fantasia. Pois “jogar é estar em ação e é através da ação que construímos a nossa percepção do mundo”;²

² Lopes, H. & Araújo M. J. (orgs) (2004) citado por Araújo M. J. no livro “Crianças Ocupadas” (2009:132).

(ii) Mais uma vez foi proporcionado o contacto com diferentes materiais como estímulo para o desenvolvimento expressivo e criativo mas desta vez, com o propósito de serem os alunos a seleccionar os mais apropriados para a resolução do seu projeto. Pretendeu-se ajuda-los a refletir que se deve considerar as coisas não apenas naquilo que são, mas também no que poderiam ser.

(iii) Foram também criados momentos de apresentação dos trabalhos realizados para apreciação de todos os alunos, no sentido de perceberem que “as observações são úteis a todos, permitindo ampliar os seus conhecimentos, aperfeiçoar os seus meios de comunicação visual e clarificar as suas decisões” (Munari, 1987, p.146). Demonstrou-se como é possível existir mais que uma resposta a uma pergunta e mais que uma solução para um problema. Nesta diversidade de respostas foram implicadas as suas vivências, a sua maneira de agir, o seu imaginário, as suas experiências. O comparar experiências e outros pontos de vista teve o propósito de fazer com que o aluno adquira-se outras perspetivas e enriquecesse a compreensão sobre a realidade.

(iv) O ambiente de sala de aula foi alterado consoante as propostas apresentadas, sendo muitas vezes desenvolvido trabalho em pequenos grupos promovendo “a soma das personalidades mais diversas, onde cada um dá o melhor de si” (Munari, 1987, p.146), no sentido de promover a autonomia e a interação social, assim como, a perceção do seu papel enquanto indivíduo no grupo.

(v) Outra forma explorada para ir ao encontro das diversas individualidades, foi a criação de diferentes maneiras e técnicas de experimentar e expressar as suas ideias. Mediante os comentários secretos dos alunos foi notória a preferência por determinado meio técnico ou expressivo, nomeadamente na interpretação e representação do conto de cada um. Um dos alunos exprime mesmo, *“Gostei mais da composição geométrica, porque também gosto mais de Matemática”*.

A resolução das actividades e o processo de trabalho contínuo permitiu que os alunos experimentassem e criassem formas visuais interpretadas

livremente por cada um deles. Durante a realização das mesmas e no decorrer dos dois trabalhos de projeto, considera-se, ainda que de forma inconsciente, os alunos fossem desenvolvendo a sua individualidade, através das suas ações, das suas opções e opiniões, das suas críticas, interesses e motivações respondendo aos problemas de forma singular. Os tempos, os espaços e os desafios criados permitiram trabalhar os mesmos conteúdos, sob as mesmas regras mas com visões diferentes, com a sua forma de VER. Foi notória a satisfação com que defendiam os seus trabalhos, como se movimentavam e partilhavam o material ou ideias ou ainda como cooperavam uns com os outros.

6.3. TERCEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO | “DESCOBRIR A MINHA TERRA”

A realidade é inesgotável, cada um seleciona o que lhe interessa, segundo os seus desejos, a sua motivação. Importa ver a realidade com olhos novos para dar-se conta de algo que não é evidente, ou seja, de ver o que os demais não tenham visto.

(Bellón, 1998)

O plano de ação desenvolvido na Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada III desenvolveu-se na mesma escola do contexto educativo anteriormente referido, desta vez, com um público-alvo de vinte e dois alunos de uma turma do 9º ano.

No seguimento da primeira e segunda práticas educativas, foi pretendido neste contexto de estágio, que os alunos tomassem consciência da importância da sua individualidade e da sua tomada de posição perante situações do quotidiano.

Fazia parte do Programa de Educação Visual da escola para este terceiro período uma abordagem ao Património. Neste sentido e tendo consciência da dificuldade do tema, foi pretendido criar uma Unidade de Trabalho que os colocasse em contacto com a sua realidade cultural no sentido de os guiar a uma tomada de posição perante a mesma. Este plano de ação pretendeu incentivá-los a ver a realidade como um processo de reinvenção e descobrimento, uma realidade inesgotável, onde lhes é dada a oportunidade de interpretar e selecionar o que lhes interessa segundo a sua motivação, possibilitando o expressar de novas ideias e significados.

Ou seja, ajuda-los a perceber de onde viemos, onde estamos e para onde podemos ir, tomando consciência que enquanto indivíduos têm um papel preponderante na realidade envolvente.

6.3.1. Descrição das Atividades Desenvolvidas

O projeto “Descobrir a Minha Terra” desenvolveu-se durante cinco aulas de noventa minutos. A apresentação do mesmo aos alunos realizou-se na última aula de observação com o objetivo de o irem desenvolvendo durante as férias da páscoa, que no caso seriam cerca de um mês. Durante este período tiveram que efetuar uma investigação sobre um elemento do Património que considerassem identificativo da sua terra, podendo abranger: arquitetura, escultura, pintura, literatura, gastronomia, música, artesanato, desporto,... Para a sua realização foi fornecido por mim um “Caderno de Registo”, que pretendeu ser o suporte para registar e organizar a informação recolhida, deixando ao critério dos alunos a escolha das técnicas a utilizar, tendo como base as seguintes orientações:

- Escolha de um a três elementos que considerassem identificativos da sua terra;
- Recolha e registo da informação dos elementos selecionados;
- Qual a relação do aluno perante a escolha que fez;
- Que mensagem deixar para que outras pessoas se sentissem curiosas em conhecer essas escolhas.

Após esta recolha, os alunos procederam à seleção da informação que consideraram significativa por forma a ajudá-los a desenvolver a sua interpretação do elemento do património escolhido. Essa interpretação pretendia ser traduzida em imagem e texto, que posteriormente seria aplicada num objeto à escolha para a divulgação do mesmo.

Mais uma vez, a pressão do tempo exigia a aplicação de estratégias que acarretavam alguns riscos. Contudo, ao contrário do que estava à espera, não foi o possível incumprimento da realização da fase de investigação que me surpreendeu, mas sim a falta de reação por parte dos alunos em avançar no processo de trabalho.

Na primeira aula os alunos demonstraram-se indiferentes, não partilhavam as suas investigações, encontrando-se num silêncio profundo aquando da minha abordagem às características do Património e às questões que ia efetuando. A indiferença, o silêncio, a falta de partilha e participação em relação à proposta apresentada, levou-me em primeira instância, a considerar alguma falha de comunicação da minha parte, ou seja, os alunos não estavam a perceber nada do que estava a dizer. No entanto, ainda nesta aula foi realizado um acompanhamento individual, sendo possível verificar que em discussão personalizada os alunos falavam e expunham as suas ideias, mas em exposição aberta à turma tudo se limitava ao silêncio. “O que fazer para alterar esta situação?” era a questão que mais ecoava no momento.

Na segunda aula para tentar estimular a discussão em turma, foram espalhados por mim alguns *post’its* com mensagens de motivação, esperando que estas provocassem alguma reação nos alunos. A entrada na sala deu lugar a comentários, a circulação, risos... Mas quando adotaram a postura de aula, retomou o silêncio e a dificuldade em conseguir que expressassem as suas opiniões.

Percebendo que reagiam melhor a um ambiente mais informal, na terceira aula, a estrutura da sala foi completamente mudada, passando os alunos a trabalhar em grande grupo, inculcando neles o espírito de equipa.

O papel de cenário ocupou a totalidade das mesas e sem deixar o que tinham desenvolvido até então, foi pedido que a partir daquele momento respondessem ao projeto com um painel comum. Foi também levado por mim material extra (jornais, revistas, escantilhões, letras decalcáveis, diferentes papéis, documentos informativos sobre o património, entre outros materiais),

uma vez constatado que os alunos não tomavam a iniciativa de o fazer, sendo também um fator inibidor no desenvolvimento do projeto.

A esta mudança reagiram inicialmente de forma desconfiada e estranha, posteriormente começaram a surgir respostas, esboços, movimentos, reações, dúvidas e finalmente começaram a surgir ações. A atividade começou a fazer parte do ambiente da aula, foi perceptível discussão, assim como, cooperação e partilha de material.

Devido às limitações iniciais e à escassez do tempo provocado pela redução de aulas por questões letivas, a fase final do projeto sofreu algumas alterações. Sendo que o tempo restante estava reduzido a uma aula com oito alunos devido a uma saída da turma (quarta aula) e a uma aula extra conseguida (quinta aula) também ela acidentada, uma vez que os alunos iam chegando aos poucos devido a uma prova oral que estavam a realizar.

Foi então colocado nas mãos dos alunos a resposta ao problema: Como divulgar as interpretações que realizaram? Para grande satisfação, os alunos foram bastante mais rápidos a reagir começando a criar uma estrutura para a sua aplicação. Claro que existiram lacunas, mas só o facto de tomarem iniciativa e predisposição para a sua realização acabou por valorizar este processo de trabalho.



Fig. 31



Fig. 32



Fig. 33



Fig. 34



Fig. 35



Fig. 36

Fig. 31, 32, 33, 34, 35 e 36 | Imagens das atividades desenvolvidas na Unidade de Trabalho “Descobrir a Minha Terra” do 3º ciclo

6.3.2. Análise e Reflexão Crítica

“O conhecer que uma coisa pode ser outra coisa, é um tipo de conhecimento ligado à mudança. A mudança é a única constante da realidade: tudo muda”.

(Munari, 1987, p.205)

O caminho reflexivo percorrido até aqui direcionou-me sempre à questão central da importância da individualidade, preocupando-me com o facto de os alunos desenvolverem as ações mediante motivações pessoais. Mais uma vez tendo esta ideia como base, a unidade de trabalho foi planeada na perspetiva de que os alunos teriam uma posição individual mais vincada. Considerei que neste terceiro ciclo, tratando-se de um 9º ano, os alunos tivessem mais desenvolvida a sua opinião e os seus caminhos pessoais.

Factos que se vieram a desvanecer perante a indiferença aos estímulos que eram solicitados e pela apatia geral da turma em relação às atividades propostas.

Surge o interesse em encontrar respostas para este comportamento, sendo desenvolvida uma investigação em simultâneo com a Unidade Curricular de Metodologias de Investigação em Educação Artística, que originou um estudo

de caso, que pretendeu perceber se as estratégias implementadas durante a ação educativa proporcionaram o desenvolvimento da individualidade do aluno e ao mesmo tempo perceber qual o papel da escolarização obrigatória, no sentido de ajudar o aluno a desenvolver a sua personalidade.

Para este relatório final foram reportadas algumas considerações obtidas durante essa investigação.

Mas antes, importa recordar que nesta Prática Educativa foi pretendido abordar a realidade cultural como ponto de partida para o desenvolvimento do indivíduo, proporcionando espaços de interpretação pessoal e avaliação de diferentes pontos de vista, que favorecessem a tomada de consciência dos alunos sobre si mesmos e sobre a realidade de que fazem parte.

Com este projeto era esperado que o aluno sentisse e assimilasse a realidade cultural envolvente de acordo com a sua própria experiência e recursos. A própria realização dos cadernos de registo tinha como objetivo proporcionar um diálogo com o seu meio envolvente potenciando descobrir e descobrir-se por si mesmo, sem se deixar levar pelo que os outros possam pensar. Quanto maior informação pudesse o aluno recolher mais interessante e produtiva poderia ser a sua atividade imaginativa.



Fig. 37 | Cadernos de Registo

No entanto, o processo de interpretação de algo não é de fácil desenvolvimento, muito menos com um tema como o “Património” que é de pouco interesse para os alunos. Para minimizar este desencaixe entre aluno e a realidade cultural foi solicitado que escolhessem um elemento do património que os aproximasse das suas motivações pessoais. Sendo conseguido por alguns alunos, que acabaram por escolher a equipa de futebol de que faziam parte, locais que cresceram ou tradições que lhes eram características.

É reconhecido que esta dificuldade no processo de interpretação originou uma das barreiras para a resolução deste projeto. No entanto, a questão que os alunos colocavam frequentemente, “*O que é que eu faço agora?*”, indicava outro tipo de barreira que os impedia de ser autónomos e de colocar o seu ponto de vista na resolução do trabalho. Sendo necessário o ponderar de mais algumas situações que pudessem estar a prejudicar o avanço natural do processo da atividade em causa, ou seja, como referido anteriormente, a possibilidade de não estarem a perceber o objetivo do trabalho por existir falha de comunicação da minha parte, a falta de iniciativa em levar materiais para a sala de aula, ou então, haveria ainda outro problema que estava por esclarecer.

O trabalho de investigação efetuado “**A Construção de Tempos e Espaços – Um Contributo para o Desenvolvimento do Saber Ser**” (Anexo 9), permitiu refletir sobre algumas possíveis respostas ao que diagnostiquei como *passividade* por parte dos alunos relativamente ao projeto a desenvolver. No decorrer da mesma e através da análise dos diferentes instrumentos de recolha de dados realizados, foi perceptível por exemplo, através das conversas informais, chegar à conclusão que estes alunos não estavam habituados a ter o seu espaço de manobra para desenvolver os seus projetos. Foi verificado que em trabalhos anteriores os alunos estavam habituados a que as respostas lhes fossem dadas e que todo o processo de trabalho lhes fosse direcionado. Aspectos comprovados pela professora cooperante, “*se pretendo que façam*

alguma coisa tenho que os direcionar, em alguns casos dizer mesmo o que têm e como o devem fazer”.

Todos os fatores mencionados até aqui, nomeadamente esta questão diretiva das aprendizagens, acabaram por dificultar a interiorização do trabalho de projeto, uma vez que estavam à espera que o professor lhes desse a solução para o problema que tinham em mãos.

Compreendidas estas limitações, as metodologias e as estratégias inicialmente estruturadas foram sendo adaptadas mediante os problemas que iam surgindo.

Apesar do tempo ser também ele uma barreira devido à sua limitação, foi possível construir um processo ainda que lentamente, de interpretação, interiorização e valorização da sua opinião pessoal.

Os inquéritos individuais realizados serviram precisamente para constatar esta evolução. Entre outros aspetos, foi pretendido recolher informações sobre se as atividades realizadas teriam contribuído para o desenvolvimento da sua personalidade e para o conhecimento do meio que o rodeia.

De vinte e dois alunos da turma foram realizados dezanove inquéritos. Esses dezanove foram a fonte de análise para as questões anteriormente mencionadas. Importa realçar que a maior parte dos alunos (14) reconheceu ter tido liberdade de escolha no projeto desenvolvido, assim como assumiu o contributo do projeto para o desenvolvimento no conhecimento do meio que os rodeia. Por outro lado, já não são tão evidentes as respostas quando confrontados com o contributo do projeto para o seu desenvolvimento enquanto pessoa. Sendo notória alguma divisão de respostas: um grupo de (9) diz que sim, que contribuiu para o crescimento enquanto pessoa porque aumentou o seu conhecimento e os ajudou a descobrir e a conhecer; outro grupo de (6) alunos referiu que não contribuiu para o seu desenvolvimento, porque continuam as mesmas pessoas, não mudaram nada em nenhum ponto; os restantes ficaram-se pelo talvez.

Inquérito

Sobre o projeto "Descobrir a Minha Terra"

Este inquérito está a ser aplicado no âmbito do projeto desenvolvido nas unidades curriculares da Prática Educativa Supervisionada III e de Metodologia de Investigação em Educação Artística do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica do 3º Ciclo. É tem como objetivo perceber se as estratégias pedagógicas implementadas no projeto, "Descobrir a Minha Terra", contribuíram para o desenvolvimento do aluno enquanto indivíduo.

O inquérito é anónimo pelo que não é necessário proceder à sua identificação.

Sexo: Feminino Masculino Idade: 49

1- Dentro da proposta de trabalho apresentada existiu liberdade de escolhas durante o seu desenvolvimento?

Sim Não Talvez Descreva como: *Eu escolhi o meu elemento da minha livre vontade e fui com a proposta de trabalho sempre com liberdade nas ideias.*

2- O projeto desenvolvido contribui para o conhecimento do meio que me rodeia?

Sim Não Talvez Descreva como: *Não contribui com elementos da frequência a agenda, jogos e conteúdos.*

3- O projeto desenvolvido contribui para o meu desenvolvimento enquanto pessoa?

Sim Não Talvez Descreva como: *Associação de ideias, texturas da minha terra, fiquei a saber do antepassado.*

4- A minha atitude na resolução das atividades foi:

Ativa Passiva Porque: *Fiz tudo o que queria e como que fiz um bom trabalho.*

5- Menciona uma a três características positivas do desenvolvimento deste projeto?

contato com a natureza, criatividade, trabalho em equipa.

Justifica: *trabalhamos todos em equipa e fizemos a conhecer mais o património da nossa terra.*

6- Menciona uma a três características negativas do desenvolvimento deste projeto?

confusão, ausência de criatividade.

Justifica: *As primeiras ideias não gostei nada da ideia achei um pouco estranho e não me agradou nada.*

7- O projeto desenvolvido ajudou a desenvolver o meu sentido crítico?

Sim Não Talvez Descreva como: *Porque eu não fiz um trabalho assim tão desenvolvido para isso das ideias no meu sentido crítico.*

8- Consegui realizar o projeto seguindo a minha ideia, os meus objetivos?

Sim Não Talvez Descreva como: *Havia partes em que eu pensei em outros casos, mas depois surgiu aquela ideia e achei interessante, mas acho que não ficou como eu queria.*

9- Apenas consegui realizar o projeto influenciado pelas ideias dos outros?

Sim Não Talvez Porque? *porque a ideia foi totalmente minha.*

10- Considero importante a mudança das mesas no ambiente da sala de aula?

Sim Não Talvez Porque? *para ajudar no desenvolvimento do projeto e trabalharmos em grupo.*

11- Existiu acompanhamento individual por parte do professor? Sim Não

11.1 - Se sim qual a importância desse acompanhamento.

	SIM	NÃO	TALVEZ
12- Consegui partilhar as minhas ideias com os meus colegas.			x
13- Fui ouvido quando falei sobre o meu trabalho.	x		
14- Senti motivação durante a realização deste projeto.			x
15- Tive a oportunidade de seleccionar os materiais que considero adequados para a resolução do projeto.	x		
16- Foi útil ao trabalho no desenvolvimento das atividades.			x
17- Encontrei soluções ao projeto desenvolvido iguais à minha.	x		
18- Particpei com pertinência nas aulas.			x
19- Tive a oportunidade de dar a minha opinião durante o desenvolvimento das aulas.		x	

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica do 3º Ciclo
Prática Educativa Supervisionada III e Metodologia de Investigação em Educação Artística

Fig. 38 | Inquéritos

Identificaram ainda através dos “Comentários Secretos” a mudança da sala de aula como uma estratégia positiva, pois “Foi uma maneira de termos junto os trabalhos todos e também ter a oportunidade de ver o que os outros estavam a fazer”. No entanto, existiu um aluno que não considerou nada confortável porque: “Havia menos espaço e as mesas não davam o conforto necessário à realização deste trabalho”.

Uma outra fonte de análise foram as Fichas de Autoavaliação que pretendiam perceber como é que os alunos se avaliavam quanto à sua postura/atitude durante o projeto, assim como, as dificuldades sentidas. Foi possível verificar que a indecisão, a pesquisa de informação, o passar para o papel as ideias, a escolha dos materiais, se tornaram dificuldades evidentes e partilhadas por uma grande parte dos alunos. Decorrente desta análise é possível perceber que os alunos demonstraram algumas dificuldades em falar de si e em avaliar as suas ações.

<p>Autoavaliação</p> <p>Nome <u>Andréa Calvo de Sousa Freitas</u> Nº <u>2</u>, Turma <u>9º H</u></p> <p>Descrevo a minha postura/atitude na disciplina de Educação Visual no terceiro período: Na disciplina de Educação Visual resolvi o trabalho, trouxe sempre o material, estou atenta e concentrada na aula, não perturbo a aula, respeito os professores e os colegas, não chego atrasada e sou assidua.</p> <p>Três pontos fortes <u>- Trabalho;</u> <u>- Freqüência;</u> <u>- Atuação;</u></p> <p>Três pontos fracos <u>- Pouca criatividade;</u> <u>- Pouca realização;</u> <u>- Pouca imaginação;</u></p> <p>Dificuldades sentidas na realização do projeto: As minhas dificuldades no projeto foram a pesquisa de informações na minha ideia do projeto, dificuldade em escolher um objeto do mesmo elemento, por mim, escolhido.</p> <p>Gostaria ainda de dizer: <u>Adoro</u> que o projeto divida a ser um projeto sobre o património, algo que nunca tinha feito.</p> <p>A minha Avaliação: <u>3</u> <small>(1-Fraca // 2-insuficiente // 3-Suficiente // 4-Bom // 5-Muito Bom)</small></p>	<p>Autoavaliação</p> <p>Nome <u>Luca Ramos de Sousa</u> Nº <u>31</u>, Turma <u>9º I</u></p> <p>Descrevo a minha postura/atitude na disciplina de Educação Visual no terceiro período: A minha postura é boa, tenho um bom comportamento, faço os trabalhos práticos e tenho um bom comportamento, não perturbo a aula, chego antes ou a hora, sou assidua e respeito os colegas.</p> <p>Três pontos fortes <u>bom comportamento</u> <u>atuação</u> <u>empenho</u></p> <p>Três pontos fracos <u>sei ser muito ativa</u> <u>sei ser muito a miúdo na aula</u> <u>sei ser muito curiosa</u></p> <p>Dificuldades sentidas na realização do projeto: Ao fazer a realização do projeto senti que não sabia o que havia de fazer, falava-me a criatividade, mas não para o património da minha freguesia e logo soube o que fazer.</p> <p>Gostaria ainda de dizer: Gostava ainda de dizer que gostei muito de fazer o projeto, porque fiquei a saber mais coisas do património da freguesia, coisas que nem eu sabia.</p> <p>A minha Avaliação: <u>3</u> <small>(1-Fraca // 2-insuficiente // 3-Suficiente // 4-Bom // 5-Muito Bom)</small></p>
--	---

Fig. 39 | Exemplo do modelo de “Autoavaliação” desta Unidade de Trabalho.

Contudo, apesar destas condicionantes foi conseguido que alguns dos alunos comesçassem a tomar consciência da importância da sua individualidade.

Interessa reportar que com este estudo de caso foi possível verificar que a *passividade*, ou seja, a falta de reação relativamente ao projeto apresentado deveu-se ao facto de que o percurso efetuado por estes alunos, na sua generalidade, esteve sujeito à uniformização e à falta de dedicação no desenvolvimento da sua personalidade, tornando-se aspetos incompatíveis com a resolução deste projeto.

É de constatar que este processo de conhecimento e desenvolvimento do aluno enquanto indivíduo precisa de tempo para amadurecer. A falta deste tempo neste estudo acabou por dificultar a profundidade das elações, mas permitiu-me concluir que é possível trabalhar neste sentido nas nossas salas de aula.

7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Mais do que procurar receitas ou modelos de ensinar ou de valorizar as Artes no currículo, este estudo procura uma chamada de atenção para a pessoa que mora no aluno.

Neste sentido, as análises efetuadas foram realizadas através de uma investigação qualitativa, onde se tornaram mais importantes os processos que propriamente os resultados.

Para tal, foram tidos em conta diferentes instrumentos de recolha de dados por forma a validar a minha reflexão sobre o tema abordado. Nomeadamente, a observação direta (Registo de aulas) que permitiu uma perceção quanto a posturas e reações dos alunos às estratégias implementadas durante a realização dos projetos, assim como, a observação do processo de trabalho e seus resultados finais.

O diálogo estabelecido durante o desenvolver das ações educativas foi também um dos instrumentos fundamentais que permitiu perceber alguns fenómenos relativos ao tema a desenvolver. Estes diálogos estabeleceram-se através de conversas informais, tanto a nível individual como coletivo, que permitiram ir percebendo os contextos individuais, mais precisamente interesses e motivações. Originando assim, sucessivas reflexões sobre questões que iam surgindo e as ações que iam sendo criadas como procura de respostas à adequação dos contextos daqueles alunos enquanto indivíduos.

A análise consecutiva de diferentes documentos, tais como, documentos oficiais do Ministério da Educação (Metas Curriculares, Programas), das escolas (Planos Curriculares de Turma, Planificações), dos textos sobre Educação Artística e sobre o tema em questão, apoiou todo o processo de investigação permitindo o aprofundar do mesmo. Assim como, a análise de todos os documentos de carácter pessoal realizados, principalmente os Comentários Secretos, as fichas de Autoavaliação, os Cadernos de Registo e os

Inquéritos efetuados. Estes últimos permitiram perceber entre outras coisas, as motivações pessoais de cada aluno e as dificuldades em trazer essas motivações para o espaço de aula, assim como, a sua postura crítica e ativa sobre eles próprios e o seu envolvente e também, a reação às estratégias implementadas.

Foram ainda utilizados os meios audiovisuais, fotografia e vídeo, permitindo um refrescar de memória e um detetar de factos que de outra forma teriam sido perdidos.

Tendo em conta a análise e a recolha de dados efetuada é possível ponderar sobre as questões orientadoras mencionadas na pertinência deste estudo.

Assim, tendo em conta os distintos ciclos de estágio e as diferentes atividades realizadas foi possível considerar que:

i) O trazer para a sala de aula os interesses e motivações dos alunos foi um passo relevante para dialogar com a individualidade de cada um;

ii) O permitir experiências significativas com algum espaço de liberdade ajudou a que cada um absorvesse o que considera essencial para aplicar nos seus contextos vivenciais;

iii) A discussão e a apreciação dos trabalhos da turma fez com que percebessem que cada um pensa e age de forma diferente e que existe espaço para que todas essas individualidades funcionem num todo, neste caso, na turma;

iv) A valorização do individual e da conseqüente diversidade reforça a atitude e o diálogo praticável entre o inter e intrapessoal, sendo possível a valorização de si mesmo num contexto coletivo.

No meu entender, as aulas permitiram uma exploração de diferentes atividades que pretenderam mais do que experimentar materiais, estimular os alunos a se expressarem de forma identitária.

Esta conquista de tempos, espaços e desafios acabou por ser singular e coletiva em simultâneo, a interação entre o “eu” e o “nós”, ganha outra força e sustentabilidade pelas características próprias e identificativas das

disciplinas em causa. Tendo sido possível pelas ações desenvolvidas, oferecer condições para a cooperação, para o estímulo da criatividade e da imaginação, para a possibilidade da expressão pessoal, para o enriquecimento de experiências, a fim de ajudar o aluno a afirmar e desenvolver a sua individualidade.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Os problemas exigem atenção, estimulam, motivam quando a sua perspectiva de resolução se torna possível... É necessário tempo para aprender a abordar os problemas”.

(Eisner, 2002, p.128)

Durante este campo de ação surgiram diferentes indagações que são descritas, fundamentadas, analisadas e compreendidas no decurso deste documento.

Todo este processo conjugou a construção de vários conhecimentos que culminaram na idealização de diferentes ações educativas referentes às disciplinas de Expressão e Educação Plástica, Educação Visual e Educação Tecnológica.

No decurso das planificações das unidades de trabalho foi considerada a criação de tempos, de espaços e de desafios que possibilitassem a afirmação da pessoa que existe em cada aluno. Sendo adotadas estratégias de aproximação e comunicação com os alunos de forma a ir conhecendo um pouco de cada um. Este conhecimento que é adquirido antecipadamente e no decorrer do processo de trabalho permite refletir, estruturar e adaptar as propostas apresentadas, por forma a deixar em aberto o campo de ação do aluno, para que circunstancialmente se vá organizando as aprendizagens.

Assim, das reflexões decorrentes deste estudo é possível salientar, que esta abordagem à importância do desenvolvimento da individualidade de cada aluno possibilitou a cada um:

- Criar visões identitárias evitando cair em estereótipos;
- Abrir portas para os respetivos modos de expressão, apropriando-se do tempo, do espaço e do desafio em causa;
- Imaginar e sonhar;

- Desenvolver a capacidade crítica;
- Agir e reagir em situações concretas de vida;
- Crescer no processo de escolhas e tomadas de decisões;
- Integrar-se e valorizar-se no grupo enquanto indivíduo.

Em suma, as atividades realizadas durante as ações educativas estiveram centradas na procura da expressão não condicionada. A opção de partir dos interesses e motivações dos alunos proporcionaram desafios que permitiram uma descoberta interior que se tornou fundamental para estimular a expressão individual.

Este relatório pretende que o aluno seja visto enquanto pessoa e não como um *aquisitor* de conhecimentos, mas que o saber e a habilidade adquiridos pelo próprio possam fazer sentido na sua vida. Um aluno, que experiencie e aprenda com as experiências a fim de atuar na resolução de problemas de vida.

Para tal a Educação Artística tem um papel preponderante no currículo e no desenvolvimento da personalidade do aluno, uma vez que pela sua estrutura pode proporcionar um ensino criativo. Ou seja, aquele que dá estímulo, entusiasmo e satisfação à aprendizagem (Barbosa A. M., 1991). A Educação Artística pelo seu ambiente criativo e rico em experiências pode criar espaços de fantasia, imaginação, cooperação, indagação e investigação de forma a testar ideias e sentimentos, atingindo assim o domínio cognitivo e afetivo.

As constatações adquiridas durante este relatório levam-me a refletir, sobre a necessidade de criar condições nas minhas salas de aula para este tipo de experiências e ações de aprendizagem que facilitem o desenvolvimento individual do aluno, nomeadamente a construção da sua identidade.

Enquanto aluna deste processo de trabalho, gostaria de finalizar referindo que o estímulo à reflexão e ao sentido crítico, apoiados por autores de referência, pelas discussões partilhadas em sala de aula com os respetivos docentes e discentes, pelos debates e conferências proporcionados pela escola, assim como, pelas oportunidades do desenvolvimento das Práticas

Educativas Supervisionadas, foram determinantes na construção desta aprendizagem e também no que advir após a mesma.

Este é um processo de formação contínuo que estará atento à necessidade de construir conhecimento nesta área, de forma a que como professora, seja capaz de considerar as pessoas que os alunos são, contribuindo, com as acções educativas-artísticas, para a possibilidade de construção da sua identidade como cidadãos completos.

Revejo-me nas palavras de Gaston Bachelard (1934) citadas por Nóvoa (2009), “é preciso substituir o aborrecimento de viver pela alegria de pensar”. Ninguém pensa no vazio, mas antes na aquisição e na compreensão do conhecimento (Nóvoa, 2010).

É este o desafio que pretendo enfrentar.

9. PERSPETIVAS DE TRABALHO FUTURO

Mesmo que algumas experiências e cenários vividos, devido a fatores temporais e a outras condicionantes referentes ao processo normal na realização de estágios, diminuíssem a percepção das verdadeiras realidades, foi possível resgatar para a prática futura um esboço de novas ideias e expectativas para outros projetos.

Tendo consciência que se trata de um processo em constante adaptação e transformação, julgo importante em contextos futuros, continuar a ter como centro da prática pedagógica a individualidade de cada aluno.

Considero, na minha prática futura, uma mais-valia alargar as linhas limitadoras da sala de aula, ou seja, promover a interdisciplinaridade, dialogar com a individualidade de cada aluno num contexto de turma, de escola e de sociedade, criando condições e oportunidades de realizarem experiências significativas, dentro da curiosidade e do prazer que lhes são inerentes, em direção ao conhecimento.

BIBLIOGRAFIA

- Araújo M.J. (2009). Crianças ocupadas. Como algumas opções erradas podem prejudicar os nossos filhos. 1ª Edição. Lisboa: Prime Books.
- Barbosa A. (n.d.). *Teoria e prática da educação Artística*. 2ª Edição. São Paulo: Editora Cultrix.
- Barbosa A. (1991). *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Editora Perspectiva S. A.
- Boden, M. A. (1999). O que é a criatividade in Boden M. A., *Dimensões da Criatividade*, 81-85. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bellón, F. M. (1998). *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Diogo F. & Vilar A. M. (2000). *Gestão flexível do currículo. Cadernos Pedagógicos*. Porto: Edições Asa.
- Campos, B. P. (1991). Educação e desenvolvimento pessoal e social. Porto: Edições Afrontamento.
- Dewey, J. (2002). A Escola e a sociedade e a criança e o currículo. Lisboa: Relógio d'Água.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Eisner, E. (2004). *El Arte de la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la consciência*. Barcelona: Ediciones Paidós Iberica.

Fonseca, A. M. (1994). *Personalidade, projetos vocacionais e formação pessoal e social*. Porto: Porto Editora Lda.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós

Hernandez, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro, S.L.

Leite, E., Malpique, M (1986). *Espaços de criatividade. A criança que fomos/ a criança que somos. Através da expressão plástica*. Porto: Edições Afrontamento.

Leite, E., Malpique, M., Santos. M. R. (1989). *Trabalho de Projeto. Aprender por projetos centrados em problemas*. 4ª Edição. Porto: Edições Afrontamento.

Morin, E. (1973). *O paradigma perdido. A natureza humana*. Mem Martins: Publicações Europa – América, Lda.

Munari, B. (1981). *Das coisas nascem coisas*. Lisboa: Edições 70, Lda.

Munari, B. (1987). *Fantasia. Invenção, criatividade e imaginação na comunicação visual*. 2ª Edição. Lisboa: Editorial Presença

Pinto M., Tedesco C. J., Pais M. J. & Relvas A. P. (1999). *As pessoas que moram*

nos alunos. Lisboa: Edições Asa, S.A.

Pais J. M., (1999). *Comportamentos dos adolescentes de hoje: resultados de alguns estudos* In Pinto M., Tedesco C. J., Pais M. J. & Relvas A. P. (1999), *As pessoas que moram nos alunos*, 49-73. Lisboa: Edições Asa, S.A.

Pires, E. L. (1993). *Escolas Básicas Integradas como centros locais de educação básica*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Read, H. (1943). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70, Lda.

Vygotsky, L. S. (2012). *Imaginação e criatividade na infância*. Lisboa: Dinalivro.

Fontes Eletrónicas

Artigo 73.º. Educação, Cultura e Ciência. Constituição da República, VII Revisão Constitucional (2005), Capítulo III – Direitos e Deveres culturais. Acedido a 02 de Maio de 2014, em <http://www.parlamento.pt/LEGISLACAO/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx#art73>.

Delors J. et al. (2010). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI*. Acedido a 2 de Maio de 2014 em <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>

Despacho nº 5306/2012. Diário da República, 2ª série, nº 77, 18 de Abril de 2012, Direção Geral da Educação. Acedido a 02 de maio de 2014, em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=46>.

Nóvoa, S. A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218. Acedido a 15 de janeiro de 2014 em http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf

Nóvoa S. A. (2010). *Pedagogia: A terceira margem do rio*. In Que currículo para o século XXI? Colóquios e Conferências Parlamentares. Assembleia da República, Comissão de Educação e Ciência, Conselho Nacional de Educação. Sala do senado. Assembleia da República, 7 de Junho de 2010 (39-46). Acedido a 5 de Dezembro de 2014 em <http://www.parlamento.pt/ArquivoDocumentacao/Documents/CurrSe cXXI.pdf>

ÍNDICE DE ANEXOS (Formato Digital)

Anexo 1 – Planificação da Unidade de Trabalho “Criar com a Natureza”.

Anexo 2 – Imagens da Unidade de Trabalho “Criar com a Natureza”.

Anexo 3 – Planificação da Unidade de Trabalho “O Natal de todos os Dias”.

Anexo 4 – Imagens da Unidade de Trabalho “O Natal de todos os Dias”.

Anexo 5 – Planificação da Unidade de Trabalho “Das coisas nascem coisas”.

Anexo 6 – Imagens da Unidade de Trabalho “Das coisas nascem coisas”.

Anexo 7 – Planificação da Unidade de Trabalho “Descobrir a Minha Terra”.

Anexo 8 – Imagens da Unidade de Trabalho “Descobrir a Minha Terra”.

Anexo 9 – A Construção de Tempos e Espaços. Um contributo para o desenvolvimento da dimensão do saber ser.

Anexo 10 – Modelo dos Inquéritos

Anexo 11 – Modelo das Fichas de Autoavaliação