ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Nuno Filipe Marinho Cabral

Contribuição dos processos pedagógicos na formação de representações sociais

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓICA NO ENSINO BÁSICO

Setembro 2013

M

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA NO ENSINO BÁSICO

Setembro 2013

ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Nuno Filipe Marinho Cabral

Contribuição dos processos pedagógicos na formação de representações sociais

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRE EM EDUCAÇÃO

Orientação

Prof. Doutor António Fernando Silva

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA NO ENSINO BÁSICO

Setembro 2013

AGRADECIMENTOS

Chegado a este ponto do meu percurso académico, e após ter vivenciado mais de perto a partilha de experiências, conhecimentos e amizades, consigo de uma forma mais consistente reconhecer o significado dos agradecimentos. Muito embora este percurso esteja carregado de muito esforço pessoal, o mesmo foi complementado com a inesgotável disponibilidade e apoio de algumas pessoas que permitiram enriquecer o seu conteúdo.

Em primeiro lugar, quero expressar a minha gratidão a todo o corpo docente da Escola Superior de Educação do Porto, que me acompanharam e permitiram a concretização deste Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico.

Depois, queria agradecer aos Professores António Silva e Susana Nogueira, orientadores de estágio, e às professoras Sandra, Teresa Aragão e Teresa Reis, cooperantes nos meus estágios no 1.º, 2.º e 3º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente, pelo apoio e empenho que sempre demonstraram no meu percurso e na orientação da minha prática educativa.

Finalmente, um agradecimento especial à minha família e a todos os meus colegas e amigos que, pela entreajuda, camaradagem, partilha, compreensão e apoio incondicional, me ajudaram a superar algumas situações mais difíceis.

Muito obrigada, a todos.

RESUMO

Este trabalho encontra-se inserido no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Porto. Incorporando as experiências adquiridas no decurso das três Práticas Educativas, pretende analisar a possível existência de representações, crenças e expectativas associadas à disciplina de Educação Visual, e de que forma a possível existência destes (pré)conceitos pode influenciar o desenvolvimento no interior da sala de aula, o sucesso escolar, bem como, a sua presença no currículo.

O trabalho encontra-se dividido em duas partes: uma primeira de caráter mais retrospetivo, percorrendo e refletindo sobre os três estágios de uma forma crítica. A segunda parte assenta na aplicação da metodologia de inquérito a partir de um guião de entrevista facultado aos Encarregados de Educação.

Os resultados obtidos permitiram identificar determinados aspetos que foram alvo de análise, reflexão e incorporação no momento de planificação das atividades, evidenciando assim os possíveis contributos deste estudo para a valorização da disciplina de Educação Visual.

Palavras-chave: reconhecimento, expectativas, aprendizagens, arte, projetos de trabalho.

ABSTRACT

This work is inserted in the Master in Teaching Visual and Technological Education in Porto School of Education. Incorporating the experiences gained during the three Educational Practices aims to examine the possible existence of representations, beliefs and expectations associated with the discipline of Visual Education, and how the possible existence of (pre) concepts can influence the development inside the room classroom, school success, as well as its presence in the curriculum.

The work is divided into two parts: the first has a more retrospective, covering and reflecting on the three stages in a critical way. The second part is based on the application of survey methodology from an interview guide provided the Guardian.

The results obtained allowed to identify certain aspects which were the subject of analysis, reflection and incorporation at the time of planning of activities, thus highlighting possible contributions of this study for the development of the discipline of Visual Education.

Keywords: recognition, expectations, learning, art, work projects.

ÍNDICE

Agradecimentos 1

Resumo 2

Abstract 3

Índice de figuras 5

1. Introdução 7

2. Contextualização 11

3. Pertinência do estudo 22

4. Fundamentação teórica 25

5. Metodologia 32

6. Um problema que resulta em ação 36

7. Conclusão 54

8. Bibliografia 58

Apêndices 60

Apêndice 1 – Planificação da Unidade de Trabalho 61

Apêndice 2 – Inquérito preenchido pelos Encarregados de Educação 62

Anexos de Imagens 65

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 e 2 - Criação do quarto do super-herói com materiais riscadores, e criação do super-herói com a aplicação informática “paper critters”. 13

Figura 3 e 4 - Criação do planeta do super-herói com papel de jornal, fita adesiva, cola branca, pasta de papel e aplicação com técnica de esponjado. 13

Figura 5 e 6 – Realização do super-herói de turma com materiais riscadores, criação do seu bilhete de identidade com esferográfica. 13

Figura 7 e 8 - Criação de postal de natal, onde cada aluno representou a sua imagem do natal que posteriormente serviu de suporte para a conceção de uma caixa de presentes. 16

Figura 9 e 10 - Criação de árvore de natal utilizando formas geométricas, as quais permitiram criar um postal pop-up com recurso a medidas, dobragens, e cortes. 16

Figura 11 e 12 - Imaginação de uma nova forma de árvore de natal, sendo depois recortada e aplicada em placas de cartão, que encaixadas, adquiriram tridimensionalidade. 17

Figura 13 e 14 – Conceção e ilustração de adereços para a árvore de natal e para o carnaval com recurso a materiais reutilizáveis. 17

Figura 15e 16 – Criação de uma cidade imaginária utilizando cubos previamente planificados, desenhados e construídos pelos alunos. 17

Figura 17 – Um olhar diferente do que significa o Natal. 18

Figura 18 – Opinião dos Encarregados de Educação quanto à utilidade da disciplina de E.V. para a formação da criança. 37

Figura 19 – Opinião dos Encarregados de Educação quanto à pertinência das atividades e conteúdos para o futuro do aluno. 37

Figura 20 – Percentagem de Encarregados de Educação que acompanha os trabalhos realizados pelos alunos. 38

Figura 21 – Participação dos Encarregados de Educação na execução dos trabalhos. 38

Figura 22 – Distribuição dos alunos quanto à ocupação dos tempos livres. 43

Figura 23 e 24 - Exercício de "quebra-gelo" proposto aos alunos na primeira aula de observação. 43

Figura 25 e 26 - Conceção de um cartaz para ilustrar uma notícia recolhida de um jornal diário. 45

Figura 27 e 28 - Cartazes criados pelos alunos para a "Feira de Baiza" realizada na escola. 46

Figura 29 e 30 - Exposição dos trabalhos dos alunos. 47

Figura 31 - Visionamento e registo de um espaço frequentado diariamente pelos alunos, aplicando noções anteriormente abordadas de perspetiva cónica. 48

Figura 32 e 33 - Espaço exterior no átrio da escola, para o qual foi proposto aos alunos a criação de um mural. 49

Figura 34 e 35 - Desenho de observação desse espaço exterior para aplicação das noções de perspetiva de observação. 49

1. INTRODUÇÃO

"Pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática"
(Freire, 1996, p.43).

O presente relatório enquadra-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, desenvolvido na Escola Superior de Educação do Porto. Abarcando a Prática Educativa Supervisionada desenvolvida ao longo dos três ciclos, reflete sobre um aspeto que se assumiu como pertinente para o decurso dessa mesma prática. Além do foco central de análise, este relatório capitaliza todas as experiências vivenciadas no decurso da Prática Educativa, incluindo os projetos desenvolvidos, dificuldades e problemas sentidos, estratégias para a superação dessas dificuldades, bem como, as reflexões que daí resultaram, as quais permitiram uma ampla reflexão sobre a prática, visando perspetivar ações futuras na permanente construção da profissionalidade docente.

Envoltos numa sociedade que se encontra num processo de mudança acelerado, as aprendizagens e o conhecimento assumem um papel fundamental. Neste processo, a escola é chamada a assumir e a desempenhar um papel cada vez mais importante no que toca à formação dos jovens.

"Mais do que acumular conhecimentos, interessa que o aluno compreenda a forma de chegar a estes conhecimentos: mais do que conhecer soluções para vários problemas, interessa o aluno interiorizar processos que lhe permitam resolver problemas. É nesse sentido que se orientam as práticas atuais em educação: a autoformação futura do aluno e a sua independência na resolução dos problemas" (Programa EVT 2.º ciclo, 1991).

De uma forma geral, as áreas artísticas na escola surgem como espaço de realização pessoal e social, como potenciadoras da criatividade, da imaginação, da expressão individual, da autoconfiança, do desenvolvimento estético e visual, do sentido crítico, da compreensão da diversidade cultural, conferindo-lhes assim, uma experiência única de aprendizagem.

De igual modo, fruto da inclusão das tecnologias, a abordagem integrada dos aspetos visuais e tecnológicos dentro de uma área pluridisciplinar de educação artística e tecnológica, conferem-lhe uma maior consistência. Assim, uma valorização através da formação a este nível, contidos numa sociedade de crescente consumo e envolvimento nas realidades técnicas, revela-se uma mais-valia.

Através da Educação Visual e Tecnológica, pretende-se que o aluno/a integre, nos seus conhecimentos, os seguintes aspetos: Conhecer, de forma progressiva, a evolução de ciência e da técnica; Compreender a interdisciplinaridade e a dimensão tecnológica das ciências; Desenvolver aptidões que levem à aplicação das tecnologias apreendidas e compreendidas; Desenvolver o espírito crítico e criativo, que permitirá que o aluno/a reflita sobre as técnicas que aplicou e seja ousado para formular novas hipóteses (Ministério da Educação, 1988).

Compete assim à disciplina de Educação Visual e Tecnológica fomentar a compreensão, a criação e a intervenção nos domínios da tecnologia e da estética, através de um processo integrado que visa desenvolver competências para a fruição, a criação e a intervenção nos aspetos visuais e tecnológicos, dotando o aluno de competências que lhe permitam criar e intervir de forma crítica no espaço envolvente.

Contudo, apesar da existência de um amplo conjunto de estudos e autores que reconhecem e defendem a importância da existência e do contacto com as artes no contexto educativo, parece subsistir um grande distanciamento entre o seu reconhecimento teórico e o seu reconhecimento prático. Essa distância e desprestígio social em relação às disciplinas científicas, é por vezes sentido

ora no discurso e nas práticas dos órgãos governamentais, ora no seio da própria comunidade escolar, ao não considerarem a arte como uma disciplina autónoma, mas como ocupação de tempos livres ou como auxiliar às outras disciplinas.

Com o presente trabalho, pretendeu-se aferir junto dos Encarregados de Educação sobre as suas convicções, representações e expetativas associadas à disciplina de Educação Visual, com o intuito de determinar de que forma essas conceções podem influenciar os desenvolvimentos no interior da sala de aula, assim como, tentar compreender os seus posicionamentos face à presença da disciplina no currículo.

Pretendeu-se desenvolver um trabalho de natureza quantitativa e qualitativa, assente na recolha de testemunhos dos Encarregados de Educação de uma turma do 2.º ciclo do Agrupamento de Escolas de Oliveira do Douro n.º 1 – Escola Básica Vilar de Andorinho.

Para a obtenção da informação pretendida, e atendendo a que necessitava de dados quantificáveis baseados na opinião dos participantes, foi aplicada metodologia de inquérito a partir de um guião de entrevista construído para o efeito, e posteriormente entregue aos Encarregados de Educação pelos alunos.

Para o estudo, análise e respetivas conclusões, procedeu-se primeiramente à recolha, e estruturação dos dados dos inquéritos, e uma vez que o questionário incluía questões abertas e fechadas, à posterior análise no âmbito estatístico através de tratamento de dados no programa Excel, ora baseados na quantificação das respostas e análise estatística, ora através da análise do conteúdo das respostas e posterior codificação.

Convicto das limitações de um trabalho como este, a análise das respostas obtidas poderá ser analisado num duplo sentido. Por um lado ajudar a compreender quais as expectativas e representações que os Encarregados de Educação atribuem à Educação Visual e à sua presença no currículo enquanto contributo para a aquisição de aptidões que visam a formação integral dos seus educandos. Por outro, assumir um caráter de investigação-ação e permitir o eventual delinear de estratégias pedagógicas que posteriormente venham a

ter como consequência a inversão da possível imagem menos positiva das disciplinas artísticas.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

Esta etapa do meu percurso académico pode ser encarada como o culminar de um desejo que apenas tardiamente teve condições de ser proporcionado.

Para o desenvolvimento deste percurso, em muito contribuiu a passagem pelo curso de Artes Visuais e Tecnologias Artísticas, que me permitiu a aquisição e habilitação de conhecimentos teóricos, competências técnicas e operativas no domínio das artes. Na continuidade deste meu percurso académico, inserido no Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, estas aquisições revelaram-se como uma mais-valia na minha preparação para uma prática profissional direcionada para as áreas artísticas.

Foi precisamente no decurso da frequência deste mestrado que ocorreu a minha primeira abordagem à prática pedagógica, inserida na unidade "Prática Educativa Supervisionada".

Foi este o marco que estabeleceu a fronteira entre um lado mais teórico e o contexto real e operativo da prática pedagógica, o qual esperava ansiosamente.

O início da minha prática pedagógica no 1.º ciclo do ensino básico decorreu na escola básica do Cedro, localizada na Rua Rui de Pina, Mafamude – V. N. de Gaia, integrada no Agrupamento Vertical de Escolas de Soares dos Reis. Realizado entre 12 de Março e 15 de Junho de 2012, foi-me concedida a oportunidade de contactar e orientar, em parceria com outro mestrando, a turma do 2.º ano F da escola básica do Cedro, a qual era constituída por 20 alunos, e com a qual deveria desenvolver um projeto assente na temática "Viagem à volta do meu quarto".

Foi neste preciso momento que, embora envolto por uma ligação e uma vontade de ensinar aquelas crianças, esqueci toda a panóplia de elementos estruturantes previamente pesquizados e analisados, aquando da idealização e planificação das atividades que queria desenvolver com os alunos nas aulas.

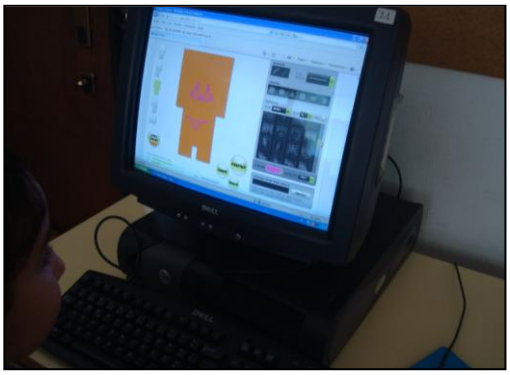
"Pensar um projeto, um plano de ação pedagógico, pressupõe, também, o estabelecimento de critérios: o que vai se estudar, de que modo, junto a que fontes, em quais locais. Também é necessário definir as atividades, explicando e criando cada passo a ser seguido em sua elaboração. Recolhem-se as dúvidas, as incertezas, as questões e parte-se para a pesquisa, que, por sua vez, não está isenta do surgimento de novas dúvidas, novas elaborações, outro encadeamento de questões" (Zordan, 2005).

"(…) os primeiros anos de prática de um professor são um período de grande desenvolvimento também ao nível do desenvolvimento profissional, pois existem inúmeros problemas no imediato a resolver: preparar aulas, como se relacionar com os alunos, como manter o controlo da situação na aula, como se relacionar com os colegas e com os órgãos de gestão da escola" (Ponte e tal., 2001).

Visando revelar-me aos olhos daqueles alunos como um professor ativo, cheio de vontade e de mostrar trabalho próprio de alguém que se encontra no início da sua prática educativa, procurei colocar em prática uma série de ideias que considerava criativas, dinamizadoras e estimuladoras das aprendizagens. Para tal, tentei permitir aos alunos o contato com o maior número possível de materiais e técnicas, relegando para segundo plano questões fulcrais como: a motivação e opinião dos alunos; a coerência, sequência e ligação entre as atividades e sua relação com a temática central; ou a conceção de atividades constituíssem relações e conexões do seu dia-a-dia daqueles alunos.

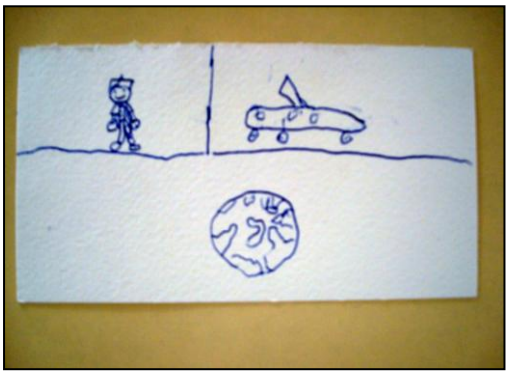
Nesta opção, dou por mim, ainda que de forma inconsciente, a seguir uma ideologia à qual sempre me opusera: "Trata-se, sim, de abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber" (Nóvoa, 2008).

Fruto desta escolha, considero que a mais-valia da experimentação das diversas técnicas e materiais por parte dos alunos, poderá ter sido parcialmente esvaziada de sentido e de apropriação exatamente pelo seu distanciamento face ao seu quotidiano e à sua não intervenção na conceção do projeto.



Figuras 1 e 2 – Criação do quarto do super-herói com materiais riscadores, e criação do super-herói com a aplicação informática “paper critters”

Figuras 3 e 4 – Criação do planeta do super-herói com papel de jornal, fita adesiva, cola branca, pasta de papel e aplicação com técnica de esponjado.



Figuras 5 e 6 – Realização do super-herói de turma com materiais riscadores, criação do seu bilhete de identidade com esferográfica.

A continuação da minha Prática Educativa Supervisionada no 2.º ciclo do ensino básico, decorreu no Agrupamento de Escolas Oliveira do Douro n.º 1 – Escola Básica Vilar de Andorinho, em V. N. de Gaia, com a turma de 5.º E, constituída por 29 alunos, tendo o mesmo decorrido entre 06 de novembro de 2012 e 06 de fevereiro de 2013.

Esta prática Educativa no 2.º ciclo do ensino básico teve a particularidade de ocorrer em simultâneo com as recentes alterações observadas na disciplina de Educação Visual e Tecnológica, nomeadamente, o seu fracionamento em duas disciplinas distintas: Educação Visual e Educação Tecnológica. A este importante dado, temos ainda de acrescentar a introdução das Metas Curriculares e as Competências Essenciais que deixam de se constituir como o documento orientador do Ensino Básico em Portugal.

Sem o distanciamento e reflexão suficientes para conseguir alcançar os pontos positivos e os menos conseguidos na Prática Educativa anterior, esta nova etapa afigurava-se como um novo início. Representava uma oportunidade crucial para iniciar ensaios de metodologias e estratégias no âmbito do processo de ensino e aprendizagem. Nesta fase podemos adquirir e aperfeiçoar aptidões de acordo com as características e necessidade do grupo de crianças com as quais temos oportunidade de trabalhar, tentando proporcionar domínios, aprendizagens e construção de saberes e conhecimento.

" (...) observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades" (Ministério da Educação, 2007: 25).

Consciente da importância do primeiro contacto com uma turma, procurei observar algumas particularidades destes alunos. Porém, uma coisa é o pretendido, outra é o que realmente se consegue. No início a carreira de docente, existe uma ideia do ensino mais simples do que na realidade existe,

carecendo eu da capacidade de antever alguns pormenores cruciais ao desenvolvimento e planificação das aulas. Como refere Alarcão, "(…) a componente de formação profissional prática, em situação oficial, real ou simulada, é criada como uma espécie de prisma rotativo que permite ao formando uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas e, permitindo uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduz à criação ativa do conhecimento na ação segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo *(learning by doing)".*

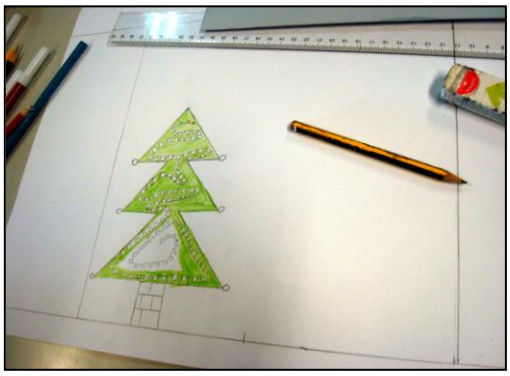
Muito embora tenha observado estes alunos no decurso de uma aula, considero que não consegui extrair as devidas informações dessa observação. Este primeiro contato com os alunos é essencial, devendo o mesmo permitir apreciar as características da turma, características individuais dos alunos, bem como, aferir os conhecimentos prévios dos alunos, que servirão de "âncora" aos novos conhecimentos, incorporando, assimilando e interligando o que se ensina e o que já é conhecido.

"O conhecimento é o produto significativo de um processo psicológico cognitivo que envolve a interação entre ideias significativas, ideias anteriores "ancoradas" relevantes da estrutura cognitiva do aprendiz e o "mecanismo" mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos" (Ausubel, 2003).

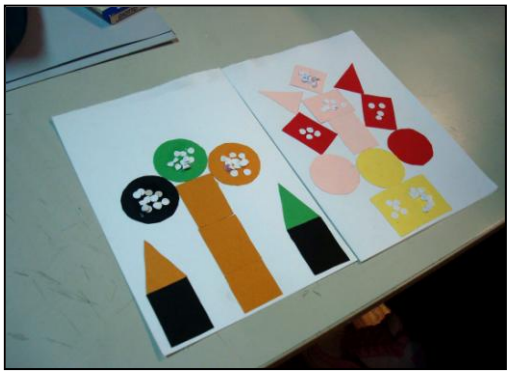
As opções metodológicas que adotei para o desenvolvimento dos temas, apontavam para o estimular da "pedagogia participativa", uma procura pelo afastamento da simples transmissão de conhecimentos e saberes, considerando o contexto e interesses dos alunos. Contudo, chegada a altura da conceção do tema, das atividades, da definição da sua estrutura e sequência, estas foram delineadas unicamente pelo Mestrando, não permitindo aos alunos participar no estabelecimento de relações entre os diferentes conteúdos e os problemas ou situações que facilitem a construção do seu próprio conhecimento. Houve um centrar nas metas de aprendizagem que o Mestrando pretendia transmitir,

mas faltou o cruzar desses conteúdos com os conhecimentos e interesses dos alunos, que possibilitaria incentivar os alunos à construção do seu próprio conhecimento e espírito crítico.

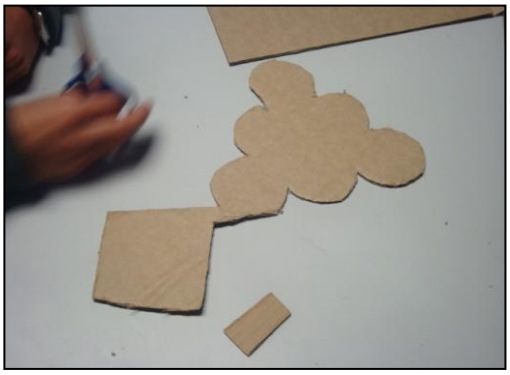
Nesta fase, desenvolvi o trabalho de planificação tendo por base a liberdade de expressão dos alunos, procurando envolvê-los no manuseamento de vários materiais, proporcionando-lhe experiências onde eles pudessem explorar a criatividade e imaginação. Contudo, atendendo à conjuntura económica em que nos encontramos, bem como os contextos socioeconómicos daqueles alunos, considerei importante para a idealização das atividades, a sensibilização para a reutilização e reaproveitamento de materiais.



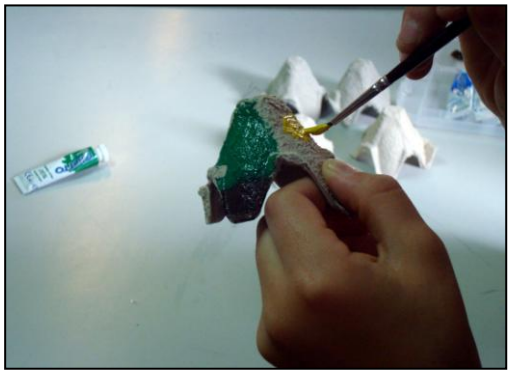
Figuras 7 e 8 – Criação de um postal de natal, onde cada aluno representou a sua imagem do natal que posteriormente serviu de suporte para a conceção de uma caixa de presentes.



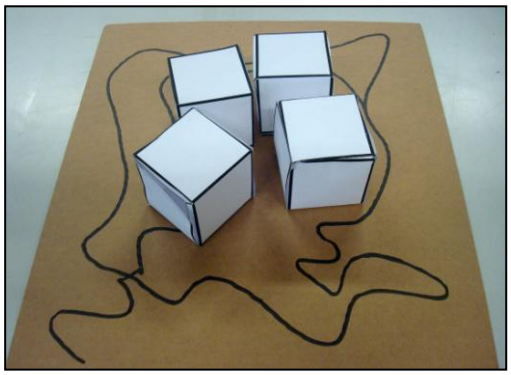
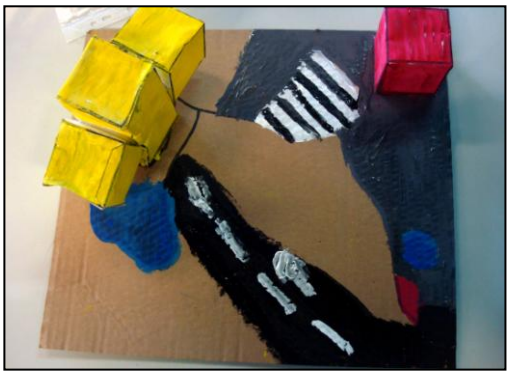
Figuras 9 e 10 – Criação de árvore de natal utilizando formas geométricas, as quais permitiram criar um postal pop-up com recurso a medidas, dobragens, e cortes.



Figuras 11 e 12 – Imaginação de uma nova forma de árvore de natal, sendo depois recortada e aplicada em placas de cartão, que encaixadas, adquiriram tridimensionalidade.



Figuras 13 e 14 – Conceção e ilustração de adereços para a árvore de natal e para o carnaval com recurso a materiais reutilizáveis.

Figuras 15 e 16 – Criação de uma cidade imaginária utilizando cubos previamente planificados, desenhados e construídos pelos alunos.

Esta minha ambição e justificação, talvez pela maneira como foi colocada em prática, não foi devidamente esclarecida aos alunos. Penso que se tivesse optado por um posicionamento assente numa organização do conhecimento escolar assente em projetos de trabalho, funcionando como meio de ligação entre teoria e prática, teria conseguido um maior interesse e empenho por parte daqueles alunos. Partir de um problema para encontrar uma solução. Exemplo desta situação, foi verificar a presença de um aluno que sentiu dificuldade na concretização de trabalhos ligados à temática do Natal, pois por questões de orientação religiosa, a data não era celebrada. Ou um aluno que estava com dificuldade em conceber um cartaz porque não tinha nenhuma temática que pretendesse anunciar. Como referido por Barrett, o aluno deve ser capaz de identificar um problema, pois só quando o fizer, se tornará autónomo e independente.

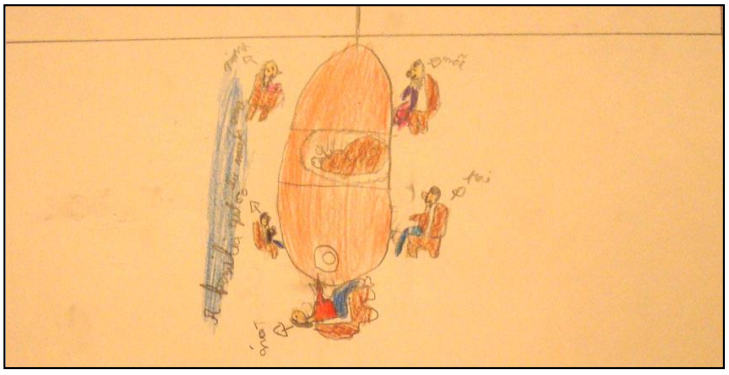


Figura 17 – Um olhar diferente do que significa o Natal.

Assim a opção pela utilização de trabalho de projeto apresenta-se como uma forma de organizar as aprendizagens, que considera que o conhecimento não se rege por uma rigidez, por referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. Pretende antes gerar uma série de mudanças na organização do conhecimento escolar, assente segundo Hernandéz (1992) nos seguintes pressupostos:

- A possibilidade de trabalhar qualquer problema na sala de aula, sendo o grande desafio, a forma de abordar os alunos e especificar o que eles podem aprender.

- Cada tema surge como um problema a ser resolvido.

- O ponto fulcral na relação entre ensino e aprendizagem é o processo.

- O professor ou professores não são os únicos responsáveis pelas atividades que ocorrem no interior da sala de aula. Toda a turma tem envolvimento, na medida em que todas as pessoas estão aprendendo e partilhando aprendizagens.

- A possibilidade de trabalhar em aula os diversos interesses dos alunos, permitindo que cada um encontre um lugar para seu desempenho na aprendizagem.

"Nos projetos de trabalho a procura de fontes de informação é cooperativa entre professor e aluno, promovendo este envolvimento uma série de efeitos: assumir a temática e aprender a posicionar-se face à informação, partindo das suas próprias possibilidades e recursos. Também leva ao envolvimento de outras pessoas na procura de informações, considerando-se assim não só as aprendizagens dentro da escola, mas antes que a aprendizagem é um ato comunicativo, e que precisam de informações que recebem de outros. Mas, sobretudo, eles descobrem que também têm a sua própria responsabilidade na aprendizagem, não podendo esperar passivamente que o professor tenha todas as respostas e lhes ofereça todas as soluções, especialmente porque, o professor é um facilitador e muitas vezes um próprio estudante" (Hernandéz, 1992).

A minha Prática Educativa Supervisionada culminou com o estágio no 3.º ciclo do ensino básico, que decorreu, à semelhança da Prática Educativa Supervisionada no 2.º ciclo do ensino básico, no Agrupamento de Escolas Oliveira do Douro n.º 1 – Escola Básica Vilar de Andorinho, em V. N. de Gaia. Tive oportunidade de trabalhar com a turma do 8.º B, constituída por 24 alunos, no período entre 06 de Março de 2013 e término em 14 de Junho de 2013.

Fruto de todas as dificuldades sentidas no decurso das duas Práticas Educativas anteriores, encarei este 3.º ciclo como o meu desafio final, onde tinha de corrigir todos os erros anteriores. Envolto nesse sentimento, iniciei a minha abordagem com uma intensa e rigorosa análise, ao qual associei uma rigorosa e minuciosa planificação das atividades. Não posso aqui deixar de referir o crucial contributo prestado para esta abordagem ao 3.º ciclo das aprendizagens e das literaturas adquiridas nas diversas Unidades Curriculares que incorporaram este Mestrado, e que foram alvo de uma rigorosa revisão.

Essa larga reflexão associada ao período de observação, permitiu criar a oportunidade para a trilhar um novo caminho na construção destas novas Unidades de Trabalho, desta vez assentes em projetos de trabalho. Houve a grande preocupação em conhecer o melhor possível aqueles alunos, seus interesses e expectativas face às atividades a desenvolver no âmbito da disciplina. Este conhecimento permitiu a construção de atividades de forma encadeada, que resultou no envolvimento, na estimulação e na condução dos alunos à descoberta de experiencias estéticas, e sentimentos de utilidade e reconhecimento das suas ações. O desafio aqui foi conseguir elaborar projetos que cimentassem relações diretas entre as aprendizagens adquiridas no interior da sala de aula, com o seu meio envolvente, com o seu quotidiano, encontrando assim um sentido, um significado para as suas aprendizagens e para a construção do seu auto conhecimento.

Partindo de situações e desafios ligados à realidade e ao quotidiano dos alunos, o objetivo passava igualmente pela valorização do contributo artístico no desenvolvimento do aluno.

"O que estamos a fazer agora é criar uma cultura industrial nas nossas escolas, cujos valores são sensíveis e cuja conceção daquilo que é importante está reduzida. Nós conquistamos os resultados com os pagamentos, nós não prestamos atenção quase nenhuma à ideia de que o compromisso na escola pode e deve fornecer satisfações intrínsecas, e exacerbamos a importância das recompensas extrínsecas ao criar políticas que encorajam as crianças a tornar-se em recetores de interesses. A realização triunfou sobre a investigação. Eu penso que as nossas crianças merecem mais" (Eisner, 2008, p.8).

"O que nós podemos fazer é gerar outras visões de educação, outros valores para dirigir a sua concretização o, outras suposições sobre as quais se possa construir uma conceção de prática escolar mais generosa" (Ibidem, p.9).

"Ele disse, e eu concordo, que o objetivo da educação deveria ser entendido como a preparação de artistas. Pelo termo artista nem ele, nem eu, queremos dizer necessariamente pintores, dançarinos, poetas ou autores dramáticos. Nós queremos dizer indivíduos que desenvolveram as ideias, as sensações, as habilidades e a imaginação para criar um trabalho que está bem proporcionado, habilmente executado e imaginativo que é independente do domínio em que um indivíduo trabalha. O maior elogio que podemos dar a alguém é dizer que ele ou ela é um artista, seja como carpinteiro, cirurgião, cozinheiro, engenheiro, físico ou professor" (Ibidem, p.9).

Nesse sentido, a participação da escola na educação do aluno visa a sua formação integral, para que, individual e coletivamente, consiga ser ele mesmo nas distintas fases etárias, psicológicas e sociais. Formar não apenas para conformar, mas conduzir os alunos no sentido de estes serem capazes de transformar o mundo e as suas estruturas sociais. Neste processo, o complemento e a parceria educacional estabelecida entre escola, Encarregados de Educação e Comunidade Local são cruciais, na qual, partilham vontades e esforços, e onde participam ativamente todos os elementos envolvidos.

3. PERTINÊNCIA DO ESTUDO

"A arte deve ser a base da educação"
Read (2001, p.01).

A arte é uma expressão reconhecida globalmente desde os primórdios da humanidade, verificadas através das mais diversas formas, tais como: a escultura, a pintura, o desenho, a música, a arquitetura, entre outras. Como refere Fischer, "a arte é quase tão antiga quanto o homem, é uma atividade característica do homem."

Quando falamos de arte, além de nos referirmos a uma forma de comunicação, também nos referimos a uma maneira de as pessoas expressarem os seus sentimentos, as suas emoções, de criatividade, imaginação e de desenvolvimento da sua sensibilidade.

Segundo Coleto (2010), a arte é importante na vida da criança, pois irá ajudá-la no desenvolvimento da expressão e da criatividade, tornando-a mais sensível e fazendo com que ela veja o mundo com outros olhos.

Numa abordagem educacional, a utilização da arte em contexto educativo tem sido desenvolvida e sustentada por vários teóricos que possuem como ideia central, que o desenvolvimento humano é inseparável do desenvolvimento estético. Entre estes teóricos pode-se citar: Read, Arnheim, Piaget, Langer, Morris, Dewey, Elliot Eisner, Fernando Hernandez ou Ana Mae Barbosa.

Recorrendo à educação artística é possível estimular nas crianças a inteligência, a criatividade e a sensibilidade, promovendo para a construção do "eu" na sua plenitude, proporcionando o estabelecer de ligações entre a criança e o seu quotidiano, permitindo que esta criança se sinta integrada no projeto, autónoma, crítica e criativamente.

"Na construção da Arte utilizamos todos os processos mentais envolvidos na cognição. Existem pesquisas que apontam que a Arte desenvolve a capacidade cognitiva da criança e do adolescente de maneira que ele possa ser melhor aluno em outras disciplinas. Em Arte opera-se com todos os processos da actividade de conhecer. Não só com os níveis racionais, mas com os afetivos e emocionais" (Arte e Cultura, 2006).

Perante esta conceção, confere-se a valorização que representa a presença e o contacto com a arte no ensino, mas para que a escola, alunos e sociedade usufruam dessas mais-valias que a arte confere, é necessário o desenvolvimento de métodos e propostas eficazes para o ensino das artes.

De acordo com Ana Mae Barbosa para que se operacionalize esta mudança, é forçosa a aplicação na sala de aula de três acções (fazer, contextualizar e ler), ao que denominou de Metodologia Triangular.

"Este fazer é insubstituível para a aprendizagem da arte e para o desenvolvimento do pensamento/linguagem presentacional, uma forma diferente do pensamento/linguagem discursivo, que caracteriza as áreas nas quais dominam o discurso verbal, e também diferente do pensamento científico presidido pela lógica" (Barbosa, 2007, p. 34).

"Apreciar, educar os sentidos e avaliar a qualidade das imagens produzidas pelos artistas é uma ampliação necessária à livre expressão, de maneira a possibilitar o desenvolvimento contínuo daqueles que, depois de deixar a escola não se tornarão produtores de arte. Através da apreciação e da decodificação de trabalhos artísticos, desenvolvemos fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade – os processos básicos da criatividade" (Barbosa, 1989, p. 18).

Em suma, uma escola que trabalhe a arte assente na proposta triangular, norteia-se por um privilégio do ensino a partir da união do conhecer, do

apreciar e do fazer de forma interligada, tornando-se assim uma junção entre o ser humano e o mundo envolvente.

Formar pessoas para uma participação mais ativa e crítica dentro da sociedade, tornou-se um dos objetivo da arte na escola, permitindo adquirir um conjunto de conhecimentos para posterior aplicação no desenvolvimento das suas competências e habilidades para apreciar, interpretar e produzir arte.

Sendo frequente ouvir comentários sobre os artistas que denotam a existência de alguns preconceitos quanto à validade e ao real interesse desta área científica, quando se a borda a área da cultura, esta é ainda encarada como trabalho manual de ocupação dos tempos livres. Isto, de alguma forma poderá influenciar o modo como a generalidade das pessoas encara as disciplinas artísticas e sobretudo, as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica.

Perante a possível existência desta (pré)conceção, surgiu este estudo que se associa a uma questão que, pessoalmente considero pertinente porque se associa com as crenças, representações e ambições associadas à disciplina de Educação Visual, como estas podem influenciar o que se passa no interior da sala de aula assim como a sua própria presença, no currículo e na escola.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

> "Tanto nas artes como no ensino, forma e conteúdo fazem parte da mensagem, sendo tão importante o que se ensina como a forma como se ensina. Dar atenção ao geral e aos pormenores, é algo que os professores devem desenvolver em si e fomentar nos alunos"
>
> Eisner (2008, p.12).

Sem poder efetuar uma generalização, no decurso desta minha Prática Educativa verifiquei que embora exista um reconhecimento da importância da disciplina de Educação Visual para o desenvolvimento dos alunos, verifica-se um distanciamento dos pais face aos conteúdos abordados.

A participação da escola na educação do aluno tem como objetivo a sua formação integral, proporcionando condições para o seu desenvolvimento, quer individual, quer coletivamente. Pretende formar não apenas para conformar, mas conduzir os alunos no sentido de estes serem capazes de transformar o mundo.

Nesta educação por e para os valores, a relação de proximidade entre pais e professores assume-se como crucial, num sentimento de coadjuvação, numa comunidade educativa, na qual, compartilham vontades e esforços, e onde participam todos os elementos envolvidos.

Mas porque será que os pais que mais deveriam ir à escola não vão? Porque é que os pais têm uma fraca contribuição e participação nas atividades desenvolvidas nas disciplinas artísticas?

Na sua generalidade, o que se verifica é que os pais que menos se deslocam à escola são os pais dos estratos mais desfavorecidos económica, social e culturalmente. Contudo, para este facto, recai sobre os próprios professores uma porção de responsabilidade.

Ainda que o propósito de muitas mudanças pedagógicas surgidas fosse o de facilitar o sucesso de todas as crianças, o facto é que os pais ficaram extrínsecos a essas modificações, ausentes de qualquer informação, desprovidos do envolvimento necessário, desvalorizando os possíveis contributos dos seus domínios técnicos.

Por isso, refletir sobre a escola carece inevitavelmente de encará-la como uma comunidade educativa, um sistema local de aprendizagem e formação traçado por vários agentes, encarando escola, estudante e família como sistemas abertos, com trocas constantes entre si.

"(…) a abertura da escola à comunidade permite uma adequação desta com o contexto social e cultural, às suas experiências, saberes e interesses, tornando as aprendizagens escolares e a própria escola adquiram um sentido imediato" (Canário, 1992: 81). "A nível externo, a escola complementa a sua ação educativa com instituições locais que também partilham responsabilidades sociais e educativas" (Estaço, 2001: 83).

A relação entre a família e a escola é um aspeto muitas vezes descurado na organização escolar, não havendo muitos espaços para a sua interação. A escola carece dessa relação de cooperação, pois os professores necessitam conhecer as dinâmicas internas e o universo sociocultural vivenciados pelos seus alunos, para que possam respeitá-los, compreendê-los e ter condições de intervirem no providenciar de um desenvolvimento nas expressões de sucesso e não de fracasso diagnosticado. Este distanciamento entre pais/encarregados de educação é, em certa medida, também ela construída pelos próprios agentes educativos, quando apenas solicitada a deslocação à escola quando é para dar a conhecer os fracassos ou problemas dos seus educandos, ou quando se reúnem apenas para a distribuição das notas finais, tornando-se reuniões sem conteúdo significativo. Mas porque não solicitar a deslocação à escola para delinear, em conjunto, estratégias de resolução de problemas relativos ao aluno?

Porque não solicitar a deslocação à escola quando é para dar a conhecer um episódio positivo e relevante do aluno?

"O diálogo entre escola e família surge, deste modo, como um aspeto fulcral e essencial na relação entre estes dois mundos, devendo estar em sintonia e em constante conhecimento do que se passa em qualquer um dos lados, ao longo de todo o processo educativo" (Avelino, 2004: 77).

Segundo Paro (2000), podemos dizer que, além de problemas com professores mal formados, a escola tem falhado também e principalmente "porque não tem dado a devida importância ao que acontece fora e antes dela, com os seus educandos".

O distanciamento referido pode igualmente estar associado à visão que os Encarregados de Educação têm sobre a Escola e qual o seu papel, que tem vindo gradualmente a ser modificado face às políticas educativas que têm sido aplicadas em Portugal, as quais se encontram em constante evolução.

Alicerçado nas minhas leituras, na minha prática, e nas informações recolhidas dos inquéritos preenchidos pelos Encarregados de Educação, reconheço que há projetos que têm que incluir a participação dos pais logo desde a sua conceção. Para tal, considero que os diversos agentes educativos, e em particular as escolas, devem elas próprias ser promotoras de uma diversidade de políticas e estratégias que promovam a aproximação, o envolvimento e a participação da família na escola. Mas esta comunicação não deverá fazer-se num sentido único, sendo necessário que os professores sintam necessidade de "ouvir os pais, partilhar experiências, conhecimentos, opiniões e algum poder de decisão".

"De acordo com a literatura revista a relação Escola-Família na vida escolar das crianças é de extrema importância. Não se pode desistir, e a procura de novas soluções e respostas deve continuar mas de uma forma integradora e

global, que permita a continuidade entre as escolas, os valores e as culturas das famílias" Pereira (2008, p.77).

Assim, podemos considerar que, quando os pais se envolvem nas atividades da escola, partilhando expectativas e projetos, esta integração só traz benefícios.

A implementação de uma escola de massas, pública e gratuita que permitiria equilibrar as desigualdades entre indivíduos e grupos sociais, deveria ser assegurada, em princípio, por uma igualdade de oportunidades, pela meritocracia e pela justiça social entre todas as pessoas, permitindo assim desenvolver os mais desfavorecidos e atenuar as diferenças de classes sociais.

Contudo, apesar do inegável papel unificador da escola, a massificação veio destapar falhas na sua função de atribuição e distribuição de qualificações, contribuindo para o emergir de novas formas de discriminação e desigualdades.

"Uma instância oficialmente encarregada de transmitir os instrumentos de apropriação da cultura dominante que se esquece de fornecer metodicamente os instrumentos necessários ao êxito da sua empresa de transmissão, está condenada a tornar-se monopólio das classes sociais capazes de fazerem a transmissão pelos seus próprios meios, isto é, por meio da ação educativa contínua, difusa e implícita" (Bourdieu, 1982:33).

Muito embora a obtenção de um diploma não seja condição direta de acesso ao mercado de trabalho, o seu valor social assume-se cada vez mais como um requisito de transformação e melhoria da sua posição relativa no espaço social. As famílias e os jovens de meios sociais mais desfavorecidos podem assim ampliar, pelo menos em termos formais, o leque de probabilidades de ascensão social.

Neste processo a família desempenha igualmente um papel importante na melhoria de posições num sistema de classes, desenvolvendo estratégias para adquirir e gerir posições, nomeadamente, investindo na educação dos seus

filhos, sendo a atitude dos pais para com a educação escolar da criança suscetível de enfraquecer ou reforçar esta tendência.

Mas como é que as famílias constroem as suas representações sociais e expectativas enquanto intervenientes no processo social, e face a uma visão pessoal da realidade escolar? De que modo essas representações sociais orientam e influenciam o seu posicionamento e o dos seus filhos no seio das disciplinas artísticas, atendendo ao que pensamos e sentimos sobre determinado tema ou assunto?

Segundo Santiago (1997), a representação da escola é influenciada pela qualidade das informações que o sujeito dispõe, ou pelas mensagens que lhe são transmitidas acerca do meio em que a escola se encontra inserida, dando-lhe assim um significado ou um conteúdo para a representação.

Assim, um grupo restrito, uma classe social, pode gerar uma representação comum, pertença desse grupo, assumindo determinados aspetos como valores inerentes a esse mesmo grupo "(...) uma representação só adquire foros de verdade e de realidade quando é partilhada (Vala, 2006, p.493)".

Nesta nova retórica de política global, onde predomina o mais globalizado e engenhoso dos discursos, interessa sobretudo usufruir do ensino como uma oportunidade comercial que beneficiará com a sua internacionalização, com a mercantilização do sector escolar e com o reconhecimento global.

"Portanto, o ensino é constituído por estratégias para dirigir a forma como os alunos raciocinam sobre o mundo em geral e o "eu" nesse mundo. Por sua vez, o currículo é o conjunto de métodos e estratégias para inscrever os princípios de ação" (Kewitz, 2011).

A concretização histórica do currículo teve e tem como pano de fundo, as disputas pela legitimação de determinados campos do saber, o mesmo acontecendo em relação ao prestígio que lhes é atribuído e ao território que cada um ocupa ou pretende ocupar na arena curricular. Este facto provocou

por um lado a emergência de novos saberes escolares, por outro, o suprimento de outros saberes até aí inquestionáveis.

Atualmente, a mensagem que é transmitida ao nível dos poderes centrais de decisão e dos governos, passa por um reforço da carga horária e pelo apoio conferido aos alunos que apresentam dificuldades nas disciplinas denominadas "*estruturantes"* de Língua Portuguesa e Matemática, como pode ser comprovado através da Portaria 95/2011 de 07 de Março, em detrimento da redução da componente letiva, entre outras, das disciplinas artísticas. Associado a estes dados importantes, surge ainda através do Decreto-Lei nº 18/2011, de 2 de Fevereiro, o fim do par pedagógico e o fracionamento da Educação Visual e Tecnológica em duas disciplinas distintas já referido anteriormente.

Perante esta imagem, parece que se está a orientar uma escolha, perante os saberes que devem ser mais valorizados na formação dos alunos.

Independentemente destes e de outros posicionamentos, compete a cada professor desenvolver métodos e propostas eficazes para o ensino das artes, trabalhando sempre o melhor possível na especificidade da respetiva disciplina, sendo criativo e pró-ativo, redobrando esforços no sentido de no sentido de realçar o imenso potencial da presença e do contacto com a arte no ensino, conferindo aos alunos a vontade de saber mais e acima de tudo a adquirirem a capacidade de olhar o mundo com "outros olhos".

Nesse processo, o professor deve estar preparado para os obstáculos que encontrará, uma vez que a sua proposta é de mudança, de criação de novas estratégias, que muito provavelmente vai gerar "confrontos" com as formas tradicionais de ensino. Hernandéz (1998) aponta a palavra "transgressão", vista como um caminho possível à necessidade de mudança de algumas imagens e limitações escolares:

- Transformar a visão do currículo escolar centrada nas disciplinas, como partes estanques e compartimentadas, e que conferem conhecimentos aos alunos que pouco se relacionam com os seus quotidianos;

- Modificar a visão da Escola assente na ideia de que o seu papel é preparar as crianças para a universidade, impedindo a sua construção ajustada a cada fase das suas vidas;

- Reverter a perda de autonomia do discurso docente, cujos conhecimentos têm sido substituídos por discursos inadequados às realidades das salas de aula;

- Remodelar a incapacidade da Escola se repensar continuamente, permitindo acompanhar as mudanças da sociedade, dos alunos e da própria educação.

- Inverter a visão do ensino das artes centrada nas qualidades técnicas, prejudicando o desenvolvimento da sensibilidade dos alunos para a representação das qualidades expressivas;

- Transformar a tendência de abordagens estanques, compartimentadas, isoladas, sendo fulcral nas artes, o desenvolvimento da capacidade de compreensão da relação ou interacção entre as partes que constituem o todo, "como parte de uma configuração visual total e emergente".

5. METODOLOGIA

Este trabalho emana de uma preocupação que se prende com o facto de constatar que, gradualmente, a educação artística tem sido desvalorizada por alguns setores da sociedade, resultando em constantes mudanças estruturais e operativas, que acabaram por influenciar as expectativas dos Encarregados de Educação face à disciplina e estabelecer um certo distanciamento entre a sociedade e a arte em si. Este é um pressuposto difundido que carece de sustentabilidade, mas será a partir deste mesmo pressuposto que vou tentar perceber se, no contexto onde se desenvolve a minha prática Educativa Supervisionada do 2.º ciclo, e limitando a amostra a uma turma, qual a percentagem de veracidade que se contida nesse pressuposto.

Para o efeito, para a obtenção da informação pretendida, e atendendo a que necessitava de dados quantificáveis baseados na opinião dos participantes, apliquei na minha prática a metodologia de inquérito, entregando um questionário aos alunos para posterior entrega aos seus Encarregados de Educação.

Sem pretender obter respostas definitivas, procurou-se compreender, dentro de uma amostra reduzida constituídas pelos Encarregados de Educação de uma turma do 2.º ciclo do Agrupamento de Escolas de Oliveira do Douro n.º 1 – Escola Básica Vilar de Andorinho, Vila Nova de Gaia, qual a imagem e as expectativas que estes evidenciam face à educação artística. Estas informações possibilitam assim oferecer ao professor uma visão que lhe permita delinear estratégias pedagógicas, produzir ajustes e ter uma ação mais consolidada.

O inquérito pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação, englobando indivíduos, com o objetivo da sua generalização.

"O inquérito por questionário traduz-se por um processo de recolha de dados que tem implícita "a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem" (Quivy & Campenhoudt, 1998: 188) e utiliza-se, preferencialmente, quando se pretende conhecer uma população enquanto tal ou analisar um fenómeno social ou ainda quando, por motivos de representatividade, é necessário obter uma amostra muito grande" (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Como todos os instrumentos de recolha de informação, este questionário apresenta algumas vantagens e limitações na sua utilização, os quais devem ser alvo de reflexão aquando da sua utilização. Consciente da dificuldade de captar alguns minutos de atenção dos encarregados de educação, o questionário permite uma resposta rápida e uma fácil aplicabilidade, chegar de uma forma célere a toda a amostra, e uma célere recolha da informação, atendendo a que dispunha de um espaço de tempo muito curto para a recolha destas informações. Para esta limitação, o questionário permitiu também uma maior e mais célere quantificação, análise e estabelecimento de correlações entre as diferentes variáveis, permitindo igualmente ultrapassar um pormenor que poderia deitar por terra esta metodologia de investigação: o seu carater anónimo, que garante, em princípio, a veracidade das respostas.

Contudo, mesmo pretendendo evitar, pode-se apontar a este inquérito por questionário algumas desvantagens, entre as quais evidencio três aspetos. Em primeiro, a possível resposta dos Encarregados e Educação por conveniência, ou seja, da possibilidade de resposta não por sentimento ou convicção mas por interesse, que de alguma forma, os entrevistados sabem que vai ao encontro das expectativas do que o professor pretende.

Em segundo lugar, e em parte pelo facto da amostra em análise ser caracterizada por um baixo nível habilitacional, o facto de não permitir a ajuda ou esclarecimento ao inquirido em questões que suscitem uma maior dificuldade de compreensão, tornou menos credíveis algumas das respostas. Este ponto foi particularmente evidente quando os inquiridos tinham de se

pronunciar sobre questões mais específicas como era o caso da adequação da carga horária semanal da disciplina de Educação Visual, do peso da disciplina de Educação Visual na aprovação anual do aluno, ou na opinião pela pertinência e adequação dos conteúdos e as atividades desenvolvidas nestas disciplinas para o futuro do aluno.

Atendendo ao reduzido número de Encarregados de Educação que foram inquiridos, não podemos considerar que a amostra de aplicação dos inquéritos seja representativa do seu Universo. Por este mesmo motivo, não poderemos afirmar com segurança, que as conclusões colhidas utilizando a amostra possam ser extrapoladas para todo o seu Universo.

Muito embora seja aqui apresentado um estudo de pequenas proporções, e consciente do impedimento da generalização dos resultados obtidos, a mobilização dos dados recolhidos nos inquéritos para o interior da sala de aula permitiu identificar lacunas, criando oportunidades para compreender, ajustar e trilhar novos caminhos na construção de novas Unidades de Trabalho.

Esta mudança de orientação nas minhas práticas aproxima-se da metodologia investigação-ação, que de uma forma simplificada, se assume como uma metodologia de investigação orientada para a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças.

Ao longo deste meu percurso de Práticas Educativas, consegui percecionar que a escola é um terreno adequado para o surgimento de incertezas, anseios, problemas e demais situações consequentes da ação humana. A prática e reflexão assumem neste contexto uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa revela questões e problemas por resolver, incertezas, que se assumem como oportunidades para refletir. Segundo Dewey (1976), é na capacidade de refletir que reside o reconhecimento dos problemas e, consequentemente, emerge o "pensamento reflexivo" associado à "prática reflexiva" defendida por Donald Schön (1983).

Segundo Pérez Serrano (1994), para que se concretizar um processo de investigação-ação, é necessário percorrer quatro fases:

1) Diagnosticar ou descobrir uma preocupação temática, isto é o "problema";
2) Construção do plano de ação;
3) Proposta prática do plano e análise de como funciona;
4) Reflexão, interpretação e integração dos resultados. Replanificação.

Desenvolvida numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão, permitem o duplo objetivo de, por um lado obter melhores resultados no que se faz, e por outro, facilitar o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com que se trabalha. Além de permitir um maior envolvimento reflexivo e critico dos problemas e práticas diárias por parte do professor que visa uma verdadeira melhoria, tem a grande mais-valia de permitir a participação de todos os implicados.

O decurso desta minha prática educativa, embora pautada pela espiral planificação, ação, observação e reflexão, foi inicialmente estorvada pela minha incapacidade de, aquando da observação e posterior reflexão, conseguir interpretar e compreender de forma clara a mensagem que aqueles alunos me transmitiam. Mas foi igualmente esta incapacidade e principalmente, a perceção da mesma, que permitiu encarar a prática educativa do 3.º ciclo com uma maior atenção aos sinais que os alunos transmitiam, delineando e ajustando as minhas estratégias pedagógicas por forma a torna-las mais significativas para aqueles alunos.

O professor "(…) possui privilégios únicos na capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do ato educativo, podendo assim refletir sobre as suas próprias ações e fazer das suas práticas e estratégias verdadeiros berços de teorias de ação" (Schon, 1983, cit. Coutinho et al, 2009).

"É, portanto, um processo sistemático de aprendizagem orientado para a praxis, exigindo que esta seja submetida à prova, permitindo dar uma justificação a partir do trabalho, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e cientificamente examinada" (Jaume Trilla, 1998).

6. UM PROBLEMA QUE RESULTA EM AÇÃO

Muito embora possa considerar que esta investigação emane apenas da Prática Educativa Supervisionada no 3.º ciclo, a mesma é claramente o resultado das experiências vividas nas duas Práticas Educativas anteriores.

Para a obtenção deste resultado foi crucial proceder a um largo processo reflexivo, que passou por reconstrução mental de todo o processo, aceitando enganos e incertezas, e mentalmente aberto a novas hipóteses, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções.

Segundo Dewey (1989), a reflexão "não consiste numa série de passos ou procedimentos a serem usados pelos professores", antes deve ser entendida como "um modo holístico de conhecer e responder aos problemas, uma maneira de estar como professor".

Essa larga reflexão associada ao período de observação, aos registos escritos e fotográficos, as fichas de avaliação e a realização dos trabalhos, permitiram criar a oportunidade para trilhar um novo caminho na construção de novas Unidades de Trabalho. Permitiu a construção de atividades de forma encadeada, envolvendo, estimulando e conduzindo os alunos na descoberta de experiencias estéticas e sentimentos de utilidade e reconhecimento das suas ações.

Por fim, realçar o não menos importante contributo das aprendizagens adquiridas pela frequência das diversas Unidades Curriculares deste Mestrado, as quais me permitiram adquirir conhecimento e competências para abordar esta Prática Educativa.

Através das informações recolhidas nos inquéritos aos Encarregados de Educação, foi possível aferir que a maioria considera as atividades artísticas como um contributo valorizador no desenvolvimento integral do aluno. Foi ainda

possível apurar que atribuem grande importância à sua manutenção no currículo escolar, valorizando as suas aprendizagens, o que, de alguma forma, responde à minha dúvida inicial de saber se, face à conjuntura atual, a sua existência e as suas aprendizagens ainda eram valorizadas pela comunidade escolar.

	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Frequência Relativa Acumulada
Sim	34	97,1	97,1
Talvez	1	2,9	2,9
Total	35	100,0	100,0

Figuras 18 – Opinião dos Encarregados de Educação quanto à utilidade da disciplina de E.V. para a formação da criança.

	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Frequência Relativa Acumulada
Sim	21	60,0	60,0
Não	1	2,9	2,9
Não sei	13	37,1	37,1
Total	35	100,0	100,0

Figuras 19 – Opinião dos Encarregados de Educação quanto à pertinência das atividades e conteúdos para o futuro do aluno.

Contudo, mesmo reconhecendo a sua importância, foi possível aferir que a amostra estudada relega para segundo plano as disciplinas relacionadas com as artes, em particular a disciplina de Educação Visual, comparativamente com as disciplinas das áreas científicas.

Nesta questão importa referir que os Encarregados de Educação, na sua grande maioria, atribuem a falta de acompanhamento, de participação, e a referida desvalorização das disciplinas artísticas essencialmente à falta de conhecimento sobre as práticas que ocorrem no interior desta disciplina.

	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Frequência Relativa Acumulada
Sim	23	65,7	65,7
Não	12	34,3	34,3
Total	35	100,0	100,0

Figuras 20 – Percentagem de Encarregados de Educação que acompanha os trabalhos realizados pelos alunos.

	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Frequência Relativa Acumulada
Sim	15	42,9	42,9
Não	20	57,1	57,1
Total	35	100,0	100,0

Figuras 21 – Participação dos Encarregados de Educação na execução dos trabalhos.

Todas estas informações recolhidas no decurso da minha Prática Educativa no 2.º ciclo permitiram a posterior aplicação em contexto de sala de aula, atendendo a que a Prática educativa no 3.º ciclo decorreu no mesmo contexto. Resgatadas as informações dos inquéritos, foi possível traçar e implementadas algumas estratégias no interior da minha sala de aula, que permitiram criar práticas de aprendizagens mais significativas, impulsionadoras de um maior envolvimento dos educandos no processo de ensino aprendizagem.

Por esta experiência, comecei a perceber e a aplicar alguns dos pressupostos recolhidos:

- Tentar conhecer bem os alunos, seus gostos e contextos, para que possam assim depois ser adequados e cruzados com os objetivos da disciplina;

- Permitir que os alunos, partindo de conceitos base, possam ser ativos na construção do seu autoconhecimento de uma forma significativa;

- Criar estratégias de aprendizagem que apelem à inclusão e participação dos Encarregados de Educação no processo educativo dos alunos, estimulando e valorizando esta via de reciprocidade;

- Promoção de aprendizagens significativas e atividades que permitam aos alunos estabelecer afinidades com o seu quotidiano;

- Promover a exposição dos trabalhos dos alunos, para criar nestes um sentimento de orgulho no que fazem, para que se sintam valorizados, e para que Encarregados de Educação e restante comunidade escolar se envolvam com os trabalhos e domínios adquiridos e praticados nas aulas de Educação Visual.

Conforme preconizado por Hernandez (1998), aquilo que se aprende deve ter relação com a vida dos alunos e dos professores, ou seja, deve ser interessante para eles. Isto não significa "partir somente dos interesses dos alunos" ou do que "gostariam de estudar ou saber". Conforme refere António Nóvoa, "não se trata de centrar na escola nem nos conhecimentos, como advogava a pedagogia tradicional, nem nos alunos, como advogava a pedagogia moderna, mas, sim, na aprendizagem".

O trabalho de projeto assume-se assim como uma estratégia que visa proporcionar a alunos e professores, a aprendizagem através de factos que se relacionam com os seus quotidianos, impondo no entanto uma postura diferenciada por parte do professor: a de orientador e mediador das aprendizagens. Nesta ligação com o quotidiano, verifica-se a existência de dois pontos de vista opostos relativamente aos trabalhos artísticos, onde um afirma que não pode haver bom uso sem arte, e o outro que, tal como referido por Oscar Wilde, uma das caraterísticas que define a arte é a sua inutilidade,

“Toda arte é completamente inútil”. No ato de criação, o artista produz obras que aprecia, independentemente da sua utilidade, expressando-se a si próprio.

“A atividade de fazer projetos é simbólica, intencional e natural do ser humano. Por meio dela, o homem busca a solução de problemas e desenvolve um processo de construção de conhecimento, que tem gerado tanto as artes quanto as ciências naturais e sociais” (Fagundes, Maçada, Sato; p. 15).

Os projetos de trabalho constituem um “lugar”, entendido na sua dimensão simbólica, que pode permitir o envolvimento dos alunos, um melhor conhecimento de si mesmos e do mundo, estabelecendo relações significativas entre os conhecimentos que já têm e os que são investigados, despertando curiosidade por outros. A aula transforma-se assim numa pesquisa, numa indagação crítica sobre os problemas reais, uma aprendizagem ao longo de toda vida, uma vez que os estudantes são desafiados a encontrar alternativas que permitam solucionar as dificuldades, tornando-se assim autónomos.

Segundo Moraes, Ramos e Galiazzi (2004, p. 17) “ajudar os estudantes na construção de seus projetos pessoais de vida e estimulá-los para que tenham suas iniciativas próprias poderia ser uma das funções da escola. Isso significa contribuir para a construção de sua autonomia”.

O mundo contemporâneo abriu portas à importância de encarar e entender a arte como representação de significados, cuja interpretação depende mais da compreensão de códigos simbólicos e convenções culturais dos contextos de origem das obras do que do seu lado formal, funcional ou utilitário que, segundo Fernando Hernandéz (2000), permite que atualmente nos encontremos mais atentos à relação entre arte e cultura.

Assumindo que o meu papel não é mudar a imagem de uma disciplina, mas antes assumir a minha fatia de responsabilidade e empenho como agente de

mudança, através de uma prática sustentada e informada, terei de cumprir perante os meus alunos, a parte de responsabilidade que me toca como promotor da disciplina de Educação Visual.

Verificamos muitas vezes que para a aplicação de um bom projeto de ação pedagógico, não chega simplesmente ter uma boa ideia ou temática. Eu próprio senti esse efeito quando parti para a Prática Educativa do 1.º e do 2.º ciclos, cheio de estímulos e ideias que queria colocar em práticas com os alunos. Porém, chegado a esta fase e realizando um exercício de análise retrospetiva, consigo compreender que, sem querer retirar todas as mais-valias dessas experiências, falhou um grande propósito: o sentido para a realização dos projetos por parte dos alunos e a sua identificação com os projetos. Refletindo um pouco ainda mais incisivamente sobre esta falha, penso que esta se deveu basicamente a dois fatores: por um lado, pela unilateralidade dos projetos. Ou seja, na criação dos projetos, apenas tive em consideração o que queria ensinar, da forma e com o propósito que queria, descorando completamente as ideias, opiniões e motivações dos alunos.

Por outro lado, a minha inexperiência e a novidade que esta prática educativa representou para mim, desencadeou um sentimento de nervosismo e de algum receio. Esse sentimento, originado pelo receio de falhar, de não saber fazer, de me sentir desajustado, ou a simples perceção da inexperiência pelos alunos, foram progressivamente desaparecendo e superados com a prática e com as respetivas reflexões.

"Aprende-se com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder.

Também se aceita que a identidade profissional do professor se aperfeiçoa num processo de socialização centrado na escola, tanto através da apropriação de competências profissionais, como pela interiorização de normas e valores que regulam a atividade e o desempenho do papel de professor" (Cavaco, 1999, p.162).

Foi o desenvolvimento desta prática, fruto das experiências frustradas, e confrontado com as situações que me colocavam numa posição mais desconfortável e insatisfeito com as minhas práticas educativas que desencadeou a constante necessidade de reflexão. As reflexões deixaram assim de estar no plano das intenções e das leituras, mais ou menos consensuais, para se fundarem em problemas reais. Como refere António Nóvoa (2007), "é desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente".

Incorporando todas as experiências das práticas educativas anteriores, e capitalizando os aspetos que considero terem corrido menos bem, e que de alguma maneira me fizeram sentir mais frustrado e menos realizado, avancei para a prática educativa do 3.º ciclo determinado a inverter esta imagem.

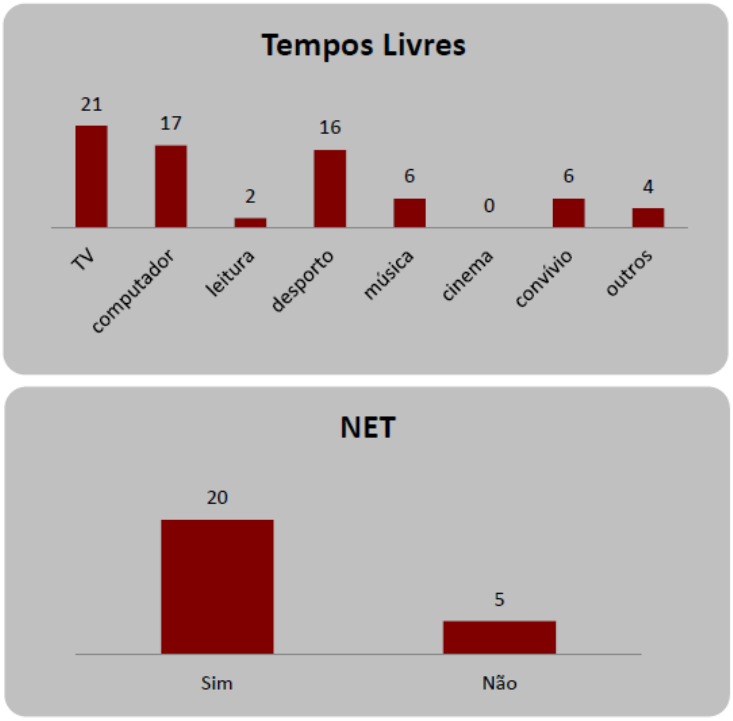
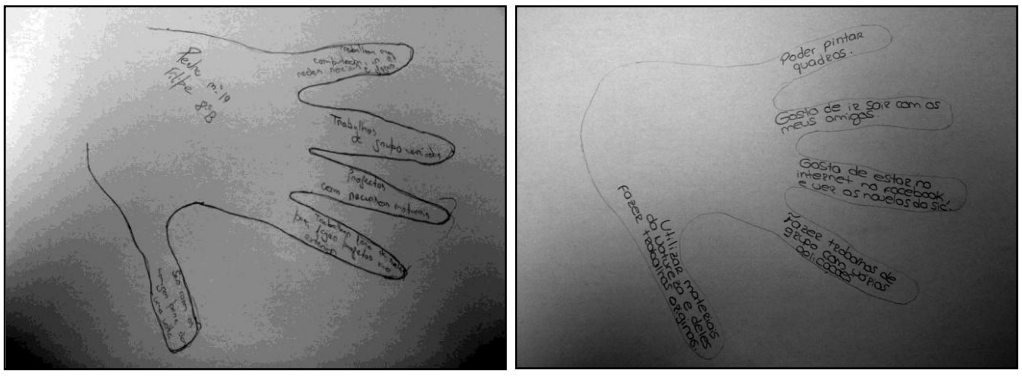


Figura 22 – Distribuição dos alunos quanto à ocupação dos tempos livres.



Figuras 23 e 24 – Exercício de "quebra-gelo" proposto aos alunos na primeira aula de observação.

Iniciei este processo fazendo questão de conhecer o melhor possível, os alunos com que iria trabalhar. Ao contrário das práticas anteriores, e porque quando observamos também adquirimos experiências, solicitei duas aulas de observação, e o acesso atempado ao plano curricular de turma. Nestas duas aulas fiz questão de ir logo iniciando o contacto com os alunos, aos quais associei um pequeno exercício de "quebre-gelo" o qual foi realizado na primeira aula de observação.

O exercício consistia no contorno de uma das mãos de cada aluno, sendo que: no interior de 3 dedos deveriam colocar o que gostariam de realizar/trabalhar no seio da disciplina de Educação Visual. Nos outros dois dedos, deviam colocar o que cada um gostava de realizar nos seus tempos livres.

Estes dados foram particularmente importantes para permitir um melhor conhecimento dos alunos: hábitos e procedimentos já instalados, postura dos alunos em sala, iniciativa, conhecimentos, participação, dúvidas, dificuldades, domínios técnicos, espectativas, realidades, etc., bem como, uma melhor adequação dos conteúdos a transmitir aos seus interesses pessoais, tornando assim a aprendizagem mais significativa.

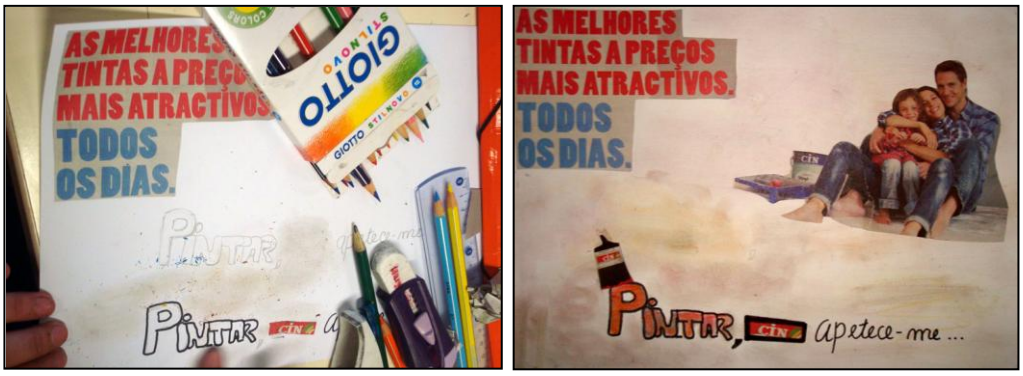
Desta forma observei algumas informações que aqueles alunos tinham para me dar, as quais tive em atenção no planear das atividades. Tendo verificado

que, ao nível da ocupação dos tempos livres, a grande maioria dos alunos referiu a "tv", o "computador" e a "prática de desporto", aliado ao facto de a grande maioria dos alunos dispor de acesso à internet, assumiu-se clara a fusão destas características com os conteúdos que teria de abordar.

Ao contrário das práticas educativas anteriores, estas planificações das Unidades de Trabalho foram arquitetadas no sentido de sensibilizar e munir os alunos de uma capacidade crítica e operativa relativamente a questões que nos envolvem diariamente, e que face a essa proximidade, muitas vezes nos passam despercebidas.

Sendo que atualmente a informação visual chega aos alunos de todo o lado, e das mais variadas formas, na abordagem à temática "o cartaz", foi para mim importante dotar os alunos de uma capacidade crítica, relativamente à compreensão e interpretação dos elementos e regras que integram a comunicação visual, à construção e estrutura do cartaz, e à sua finalidade ao nível da comunicação.

Nesse sentido, os recursos e materiais escolhidos foram ponderados e escolhidos tendo em consideração, não só os gostos e domínios dos alunos, mas também, o propósito da atividade, assente numa procura orientada para a criação de novos estímulos.



Figuras 25 e 26 – Conceção de um cartaz para ilustrar uma notícia recolhida de um jornal diário.

No processo de conceção de um cartaz, conseguimos estabelecer uma ligação direta com Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) pelo que, pegando na grande ligação que os alunos evidenciaram com os computadores, foi pertinente o estabelecer desta "ponte" com a utilização e conhecimento das novas tecnologias em ambientes de ensino/aprendizagem.

A multimédia como elemento integrador e fator de convergência oferece hoje um potencial motivacional muito forte, como se constata no êxito comercial dos jogos de computador. Fazendo a transposição para a educação, considero que a motivação do estudante pode ser ampliada quando este é envolvido num ambiente de aprendizagem interativo adequado, e desde que a aprendizagem implique desafios pessoais, múltiplos percursos e decisões relevantes.

O objetivo passou pelo estímulo da apropriação de um recurso disponível a todos os alunos, que pode potenciar a criação de novos desafios, conhecimento e auto-construção de aprendizagens, tirando proveito de um ensino e uma aprendizagem mais estimulante, criativa e autónoma. O resultado desta "ponte" foi bastante empolgante, com grande participação dos alunos, que mesmo fora da sala aula, recorria ao *mail* para a esclarecimentos e envio de propostas.

Figura 27 e 28 – Cartazes criados pelos alunos para a "Feira de Baiza" realizada na escola.

Outro pormenor que alterei relativamente às práticas educativas anteriores prende-se com a exposição dos trabalhos dos alunos. Sendo a exposição dos trabalhos uma das fases inerentes ao próprio processo, e como referi anteriormente, tendo sido esta uma das falhas apontadas pelos Encarregados de Educação, existiu uma preocupação quer pela participação dos encarregados no trabalho (ajudando os alunos na criação de slogans), quer na visibilidade conferida aos trabalhos dos alunos.

A exposição dos trabalhos artísticos dos alunos, além de valorizar as atividades artísticas que eles desenvolveram, confere-lhes uma intenção, evitando o fazer por fazer, permite "(...) por sua vez, que o público, ou seja, as pessoas espectadoras, as ouvintes, as apreciadoras com as quais essas obras são postas em comunicação, participam ativamente das mesmas por meio de seus diferentes modos e níveis de saber admirar, gostar, apreciar e julgar culturalmente aprendidos" (Ferraz, 1999, p.17).

Neste processo, nem tudo correu bem, pois embora tenha existido a ambicionada visibilidade dos trabalhos pela comunidade escolar, falhou quanto sua conceção. Ou seja, a participação no pensar, projetar e montar da exposição, que permite que os alunos se sintam participantes ativos de um processo, de um projeto, do seu projeto, contou com pouca adesão dos alunos, fruto de uma organização temporal falhada.

Figuras 29 e 30 – Exposição dos trabalhos dos alunos.

Esta minha prática educativa supervisionada permitiu-me uma maior disponibilidade para poder estar mais tempo em contacto com a escola, e dessa forma, poder observar melhor, comportamentos, hábitos, brincadeiras, espaços, etc. que os alunos daquela escola detinham. Foi num desses momentos que reparei que alguns alunos da turma que me encontrava a lecionar se encontravam intrigados e curiosos com um projeto que estava a ser desenvolvido por colegas do 9.º ano. Quer esse pormenor fosse derivado à presença de colegas comuns, quer pelo próprio trabalho, resolvi aproveitar esse fator como estímulo para a nova unidade de trabalho que pretendia abordar.

Esta turma do 9.º ano encontrava-se envolvida num projeto de intervenção num espaço exterior da escola, que por si só já lhe conferia visibilidade, e tendo eu de abordar a "Perspetiva de Observação livre e rigorosa – realização de projeto de arquitetura" considerei esta uma combinação perfeita.

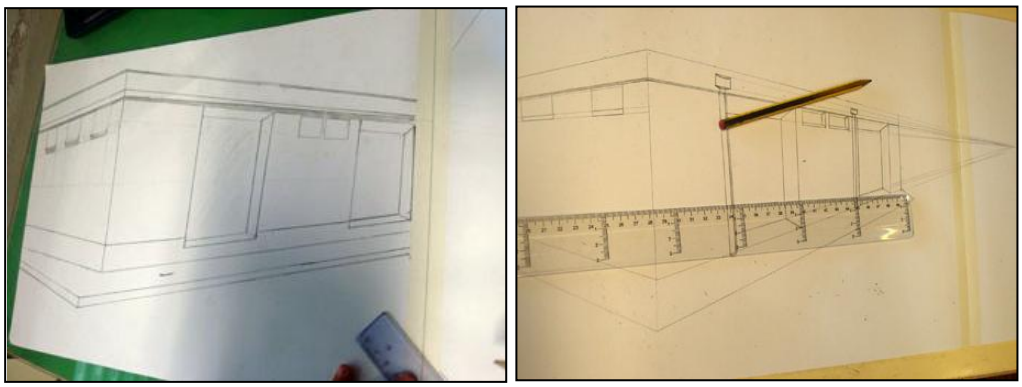
Mesmo sabendo à partida que o tempo era curto para a conclusão de todo o processo, resolvi avançar dada a importância dos conteúdos e por considerar que o mesmo poderia ser projetado a longo prazo, possibilitaria àqueles alunos experiências e aprendizagens inovadoras e estimulantes. E considero que as minhas expectativas se vieram a confirmar. Embora fossem conteúdos que necessitassem de mais algum tempo de assimilação e experimentação, a possibilidade daqueles alunos saírem da sala de aula e verem no local, ao vivo, o sentido e a aplicação dos conhecimentos que adquiriram foi visivelmente estimulante. Considero igualmente que a utilização deste processo reforçou as aprendizagens dos alunos, uma vez que no próprio momento em que o aluno experimentava e aplicava os conhecimentos, era possível tanto eu como eles próprios identificarem de uma forma mais objetiva as dificuldades, para em conjunto as ultrapassar.

O projeto passava pela compreensão e solidificação da importância da noção de volume e profundidade nas representações, fundamentais como princípios básicos para criação de espaços arquitetónicos. Depois de abordadas as noções estruturais associadas à temática, foi lançado um desafio aos alunos: a criação de um mural, realizado com linhas, para posterior aplicação numa parede de um

espaço exterior da escola, onde cada um, dentro de algumas balizas fornecidas inicialmente, pode criar, personalizar e identificar-se com o seu projeto.

Figuras 31 – Observação e registo de um espaço frequentado diariamente pelos alunos, aplicando noções anteriormente abordadas de perspetiva cónica.

Figuras 32 e 33 – Espaço exterior no átrio da escola, para o qual foi proposto aos alunos a criação de um mural.



Figuras 34 e 35 – Desenho de observação desse espaço exterior para aplicação das noções de perspetiva.

A conclusão desta prática educativa do 3.º ciclo passava pela obrigatoriedade do processo de quantificar o processo de evolução e desempenho dos alunos. Procurava proceder a uma auto autoavaliação partilhada, conjunta, aberta, onde cada aluno poderia apontar pontos fortes e fracos aos processos desenvolvidos na sala de aula, avançar com críticas, propostas e, finalmente atribuir-se uma quantificação, valorizando assim a importância deste ato, e de que forma o mesmo poderá ser construtivo no processo educativo.

Porém, veio a revelar-se inviável, e por isso, posso considerar que talvez tenha sido o aspeto menos conseguido desta minha prática educativa supervisionada no 3.º ciclo. A agitação normal da última aula, associada à falha na gestão do tempo de aula, tornou impossível este diálogo, tendo decidido, em partilha com a Prof. Cooperante, avançar para uma observação individual dos trabalhos dos alunos, com um breve diálogo, findo o qual o aluno se autoavaliava através da atribuição de um valor. De uma forma que considero menos construtiva, a avaliação deixou de se apresentar como um recurso de revisão e verificação sobre o grau de aprendizagem dos alunos, para servir apenas ao professor a atribuição de uma classificação.

Conforme preconizado por Eisner, nunca é demais acentuar que a avaliação deve ser encarada como um instrumento de educação. Por demasiado tempo tem sido utilizada como forma de distribuir prémios ou castigos aos alunos, um mecanismo de aprovação ou desaprovação daquilo que ele faz. Poucas vezes tem sido considerada um processo de diagnóstico para melhorar o que se faz nas escolas (…).

Ao longo desta minha prática educativa supervisionada, fui realizando um percurso recheado de avanços e recuos, sucessos e frustrações, e que permitiram o meu crescimento profissional. Este desenvolvimento foi igualmente pautado por um elevado grau de complexidade e pela influência de vários fatores, como os contextos de trabalho ou aspetos de carácter individual. Neste processo, o ato reflexivo assumiu grande relevância. Durante todo o meu percurso, fruto do surgimento de várias dificuldades, senti uma grande necessidade que reflexão sobre as minhas práticas e sobre os seus resultados. A necessidade de melhoria da minha prática, resolução e ultrapassagem das dificuldades permitiu-me a sua análise à luz de diversas perspetivas teóricas, apurar as vantagens e desvantagens e, de seguida, tomar uma decisão.

Schön (1995) valoriza a prática profissional como momento de construção de conhecimento que se através da reflexão, análise e problematização. Acredita que durante a ação, o professor utiliza um conhecimento tácito, espontâneo,

implícito, intuitivo, imbuído de conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas que é ativado para a resolução de situações inesperadas. Quando este conhecimento não é suficiente para resolver tais situações, parte para a construção de novos caminhos, pensando sobre o que faz ou enquanto faz. A recorrência de situações semelhantes faz com que se produza um conhecimento prático. Entretanto, em situações novas, esse conhecimento assume-se como insuficiente, exigindo novas problematizações, análises, apropriações de teorias, investigações.

Neste sentido, Dewey reconhecia que o professor reflete sobre um conjunto de coisas, no sentido em que pensa sobre elas, mas o pensamento analítico só tem lugar quando há um problema real a resolver. Isto é, a capacidade para refletir emerge quando há o reconhecimento de um problema, de um dilema e a aceitação da incerteza, defendendo que, deste modo, o professor, motivado por estas sensações, retrocede para analisar as suas experiências.

A ação reflexiva "não consiste numa série de passos ou procedimentos a serem usados pelos professores", antes deve ser entendida como "um modo holístico de conhecer e responder aos problemas, uma maneira de estar como professor" (Ibidem).

Assim sendo, o ato de refletir surge quando pensamos nos problemas e, enquanto os resolvemos, as atitudes promissoras de reflexão – entusiasmo, responsabilidade, paixão e confiança – atuam, desempenhando um papel crucial, particularmente no que concerne ao modo como o fazemos. Deste modo, é essencial ter em consideração aspetos como a disponibilidade, a disposição e a necessidade para refletir como elementos imprescindíveis à qualidade da prática reflexiva.

A reflexão pode ser encarada como uma capacidade retrospetiva do pensamento sobre a nossa experiência, um cruzamento entre o passado e o futuro no procedimento reflexivo, tornando-se assim num constante processo de exame e reexame da nossa experiência, reestruturando-a.

"Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade refletirmos e analisarmos" (Nóvoa, 2007).

"É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (Freire, 1996, p. 44).

E chegado a este ponto da minha formação, o meu sentimento é precisamente esse: que fruto das minhas reflexões sobre as práticas, foi-me possível, de uma forma gradual, identificar, compreender e melhorar as minhas metodologias, tornando-as coerentes e significativas.

Dewey (1933) argumenta que, face a um problema, dilema ou dificuldade profissional, pode resultar um ato de rotina ou um ato reflexivo. O primeiro é orientado pelo impulso, pela tradição e pela autoridade externa, enquanto o segundo impõe "a consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou se pratica, à luz dos motivos que a justificam e das consequências a que conduz".

Este constante fazer, encarar imprevistos, refletir e refazer, fez-me encarar o ensino como uma reciprocidade de aprendizagens. Encarando essa reciprocidade na educação, ela compreende a intenção de ensinar e aprender num conjunto de trocas de informações necessárias ao aumento da motivação dos alunos.

Freire (1996) afirma que "ensinar não é só transferir conhecimentos"[...] "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender".

Para que esta reciprocidade de aprendizagens ocorra, é necessário fazer da própria experiência uma importante fonte de construção de saberes, partindo da análise das práticas para compreender as formas de enfrentar os problemas complexos da vida escolar, como utilizar os conhecimentos que possuímos e como criar novos procedimentos e estratégias de ensinar e aprender. Assente neste princípio, revi de forma crítica o meu papel na sala de aula, não só como

professor, mas como parceiro, interlocutor e orientador dos alunos na procura das suas aprendizagens.

Na sua prática pedagógica o professor também aprende com o aluno, uma vez que o aluno possui um enorme arsenal de conhecimentos, valores, inteligências, adquiridos antes da fase escolar. Em conjunto com os alunos desenvolvi pesquisas, debates, opiniões, ideias, construções, que permitiram a construção e a produção de novas ideias, projetos e habilidades. O espaço aula tornou-se assim um ambiente coletivo de aprendizagens, onde operando em conjunto na organização e flexibilização dos conteúdos, procurei atender os interesses e as necessidades dos alunos na procura por tornar as aprendizagens num constante desafio estimulante para cada aluno. Associada a esta pretensão, delineei estratégias que aproximassem as aprendizagens conferidas com a realidade concreta dos alunos, conferindo-lhes assim um sentido.

Para Freire (1996, p.124), "a capacidade do educador de conhecer o objeto refaz-se, a cada vez, através da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica".

"O professor precisa ser um aprendiz ativo e cético na sala de aula, que convida os alunos a serem curiosos e críticos [...] e criativos" (Freire, 2007, p.19).

7. CONCLUSÃO

"O professor não ensina, mas arranja modos de a própria criança descobrir. Cria situações problemas problemas".
Piaget

Embora tardiamente, chegado ao final deste meu percurso, muita coisa começou a fazer sentido para mim. O que anteriormente não passava de literatura avulsa com a qual contactava, e embora refletindo, não a conseguia interiorizar e aplicar, passou a partir deste momento a ser mais clara e a fazer todo o sentido. Embora o percurso até aqui tenha sido difícil, cansativo e por vezes desmotivante, a vontade de fazer melhor nunca cedeu, e realmente acredito que a formação de um professor se constrói justamente através de um constante trabalho de reflexão crítica sobre as práticas, e a constante construção e reconstrução de uma identidade pessoal.

A realização e o aprofundamento da temática deste trabalho permitiu-me um contato mais próximo com vários autores que defendem e apoiam a importância da existência e inclusão das artes no currículo escolar, bem como, da sua importância para o desenvolvimento do aluno, facto que me permitiu solidificar alguns conhecimentos e problematizar de forma mais consciente porque alguns Encarregados de Educação desvalorizam a disciplina de Educação Visual.

Como referi anteriormente, assente nas informações recolhidas dos inquéritos aos Encarregados de Educação, é possível aferir que as atividades artísticas ainda representam para a maioria um contributo valorizador no desenvolvimento integral do aluno. Atribuem grande importância à sua manutenção no currículo escolar, valorizando as suas aprendizagens, e respondendo em grande parte à minha dúvida inicial de saber se na conjuntura atual, a sua existência e as suas aprendizagens ainda eram valorizadas pela comunidade escolar.

Contudo, mesmo reconhecendo a sua importância, consegui aferir que a amostra estudada, caracterizada por um nível socioeconómico e de formação reduzido, relega para segundo plano as disciplinas relacionadas com as artes, e em particular a disciplina de Educação Visual, comparativamente com as disciplinas das áreas científicas, manifestando um desconhecimento sobre os seus conteúdos. Para os encarregados de educação inquiridos, a Educação Visual não representa uma importância tão relevante na formação dos seus educandos, quanto as disciplinas "científicas" por não considerarem ter uma relevante projeção para o que ambicionam para as suas carreiras.

Ao constatar que, mesmo existindo esse demérito, esse desconhecimento sobre os conteúdos desta disciplina, ainda existe uma valorização por parte dos encarregados de educação pelo que as aprendizagens da disciplina de Educação Visual conferem aos alunos, que me fez olhar de uma forma mais cuidada para as minhas práticas passadas, análise dos resultados esperados e obtidos, e refletir se não estariam as mesmas a contribuir para a manutenção desta imagem da disciplina.

A partir das informações constantes nestes inquéritos, tomei consciência do meu papel que, considerando o trabalho desenvolvido no interior da disciplina, poderá permitir a sua valorização e o seu reconhecimento enquanto importante contributo para a formação dos alunos. Para tal é essencial a aposta na preparação das aulas e dos trabalhos a desenvolver com os alunos de modo a que os objetivos da disciplina sejam realmente alcançados e para que estes mantenham a motivação necessária para os desenvolver.

Do estudo realizado, foi possível aferir que, para a generalidade dos encarregados de educação, a desvalorização da disciplina de educação visual resulta essencialmente da falta de conhecimento sobre as práticas que ocorrem no interior desta disciplina. Assim, as escolas devem, elas próprias, serem promotoras de estratégias que visem a aproximação da família à escola, não estando esta aproximação e contacto confinado apenas à "receção de informações" sobre os comportamentos e as dificuldades das crianças. Nesse sentido, no decurso desta prática educativa no 3.º ciclo proporcionei o

envolvimento e a participação efetivas quer da comunidade, professores, alunos e Encarregados de Educação, recorrendo a: troca de salas de aula com colegas docentes para disponibilização de recursos; visionamento por parte dos alunos de trabalhos realizados por colegas; seleção, estruturação e conceção de cartazes para celebração da feira escolar por parte dos alunos; solicitar ideias e a participação por parte dos Encarregados de Educação para a conceção desse cartaz; utilização do mail como mecanismo potenciador de troca de ideias, esclarecimento de dúvidas e envio de trabalhos; envolvimento dos alunos em projetos coletivos com outras turmas).

Partindo desta perspetiva, e reconhecendo neste processo dialógico a importância da exposição, acredito que as estratégias que desenvolvi com os alunos neste 3.º ciclo podem potenciar a valorização e a aproximação da disciplina de Educação Visual perante docentes, alunos, encarregados de educação e toda a comunidade escolar. Neste processo, foi para mim crucial encarar a exposição como forma de partilha, de valorização do trabalho dos alunos, da sua autoestima, do trabalho do professor e outros envolvidos, como algo que faz parte de forma holística do processo educativo, e não como algo que surge apenas no fim.

Refletindo agora um pouco sobre as propostas de trabalho apresentadas aos alunos do 3.º ciclo, tendo conseguido focar e identificar de uma forma muito direta e concisa o que lhes queria ensinar e de como o pretendia fazer, posso considerar que, atendendo às suas respostas, empenho, motivação e resultados, as mesmas foram bastante adequadas. Penso que talvez essa tenha sido essa a minha maior lacuna nas Práticas Educativas anteriores, o não ter conseguido estruturar o como transmitir, e de que forma, o que lhes queria ensinar, que após a sua identificação e resolução, tornou todo o processo educativo num caminho bem mais fácil.

Este relatório, ao permitir um olhar retrospetivo mais demorado e analítico, possibilitou um entendimento que, mesmo envolto numa conjuntura difícil, onde a questão utilitarista e economicista é sobrevalorizada, revela que os domínios e aprendizagens adquiridas nas aulas artísticas são importantes e

reconhecidos. Assumindo que "toda a Arte é inútil" como afirmou Oscar Wilde, esta apenas poderá ser valorizada através da produção de trabalhos que permitam a construção de significado quer nos alunos, quer no próprio professor no campo vasto e complexo que é a Educação.

Neste processo posso destacar três momentos que foram importantes na minha construção de significado: perceber as consequências desastrosas de propostas sem significado para os alunos; conseguir possibilitar que os alunos saíssem da sala de aula e fossem explorar as relações e conexões das aprendizagens com a sua envolvente quotidiana; aprender a "viver a escola" como professor, observando e dando significado ao observado, sentindo e convivendo com os alunos, numa ação que me possibilitou aproximar e perceber interesses dos alunos que se vieram assumir como cruciais na planificação da ação educativa.

Em suma, a realização destes estágios permitiram-me compreender que ser o professor não é simplesmente ter boas ideias, ou assumir-se como aquele que apenas transmite conteúdos na sala de aula. Ser professor é aspirar estimular a curiosidade e a vontade de saber mais, proporcionando aos alunos o contacto com outras experiências, pessoas e culturas, permitindo enriquecer o seu vocabulário para um olhar mais atento e crítico do mundo que o rodeia.

Bibliografia

Barbosa, A. M. (1972). *Teoria e Prática da Educação Artística*. S. Paulo.

Barroso, J. *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Instituto de Inovação Educacional.

Eisner, E. (1972). *Educating Artistic Vision*. New York: Macmillan.

Eisner, E. (2008). *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?* Stanford University, Estados Unidos.

Estêvão C. (2012). *Políticas e Valores em Educação: repensar a educação e a escola pública como um direito*. Edições Húmus.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra.

Garcia Blanco, A. (1999). La Exposición: un medio de comunicación. Madrid: Ediciones Akal.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O Inquérito (1.ª Edição)*. Oeiras: Celta Editora.

Hernandéz F. & Vetura M. (1992). *La Organizacion del Curriculum por Proyectos de Trabajo – el conocimiento es un calidoscopia*. Editorial Graó.

Hernández, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.* Porto Alegre: Artmed.

Hill, M. M. & Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário (1.ª Edição)*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga, Universidade do Minho.

Matos, A. C. & Pires, J. V. (1994). *Escola, Pais e Comunidade: construção de comunidades de interesse*. Coleção Cadernos Profissionais 2. Publicações Politema.

Nóvoa. A. (2006). *Desafios do Trabalho do Professor no Mundo Contemporâneo.* São Paulo: SIMPRO SP.

Popkewitz T. (2011). *Políticas Educativas e Curriculares – abordagens sociológicas críticas*. Edições Pedago, Lda.

Universidade de Aveiro (1991). *Formação Contínua de Professores – Realidades e Perspetivas*.

Zordan, P. (2005). *Conceções didáticas e perspetivas teóricas para o ensino das Artes Visuais*.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – PLANIFICAÇÃO UNIDADE DE TRABALHO

CALENDARIZAÇÃO DAS UNIDADES DE TRABALHO

Ano | 8.º

Turma | B

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE OLIVEIRA DO DOURO nº 1

Escola Básica de Vilar de Andorinho

Mestrando | Nuno Filipe Marinho Cabral

N.º Aula	Data	Atividade	Sumário
4	17.04.2013	O Cartaz	Conhecer e interpretar elementos subjacentes à imagem publicitária e à comunicação visual. Realização de um exercício, aplicando os conhecimentos adquiridos na conceção de um cartaz.
5	24.04.2013		Exploração de aplicação informática Microsoft Publisher aplicando os elementos subjacentes à imagem publicitária e à comunicação visual. Lançamento de proposta para conceção de um cartaz para a festa da escola "Feira de Baiza".
6	08.05.2013		Criação de um cartaz promocional para a festa da escola "Feira de Baiza".
7	15.05.2013	Projeto de Arquitetura	Diálogo/apreciação crítica conjunta com os alunos sobre os cartazes criados para a festa da escola "Feira de Baiza"; Introdução à nova Unidade de Trabalho – "Relação homem/espaço" dentro da qual será aprofundada a perspetiva de observação.
8	22.05.2013		Diálogo recapitulativo com os alunos sobre os conceitos abordados na unidade de trabalho iniciada na aula anterior (Relação homem/espaço - perspetiva de observação), reforçando a perceção da sua aplicabilidade. Realização de um exercício para aplicação da perspetiva de observação livre.
9	29.05.2013		Diálogo com os alunos sobre as dificuldades sentidas e percetivas na abordagem ao exercício de observação. Continuação da realização do exercício iniciado na aula anterior para aplicação da perspetiva de observação livre.
10	05.06.2013		Diálogo com os alunos sobre as dificuldades sentidas e percetivas na abordagem ao exercício de observação. Apresentação de um novo exercício de observação, que posteriormente será cruzado com o projeto de realização de um mural para uma parede de um edifício da escola.
11	12.06.2013		Conclusão do exercício de observação, e concretização da proposta para o mural do edifício desenhado. Diálogo com os alunos, realizando cada a sua avaliação crítica sobre os trabalhos realizados, pontos fortes, pontos fracos e uma autoavaliação sobre o seu desempenho nos mesmos.

APÊNDICE 2 – INQUÉRITO PREENCHIDO PELOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Questionário aos Encarregados de Educação

Este questionário enquadra-se no âmbito de uma investigação a decorrer no Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica do Instituto Politécnico do Porto. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos (tese de Mestrado).

O questionário é anónimo, não devendo, por isso, colocar qualquer identificação em nenhuma das folhas nem assinar o questionário.

O objetivo deste questionário é o de apurar qual a importância que os encarregados de educação atribuem às disciplinas de E.V. e E.T. quer no currículo, quer na formação pessoal e profissional dos alunos.

O sucesso desta investigação dependerá da sua colaboração e do maior rigor e sinceridade em cada resposta, pelo que, desde já, agradecemos a sua colaboração.

1. Idade: _____

2. Sexo:

Masculino ☐ Feminino ☐

3. Estado Civil:

Solteiro(a) ☐
Casado(a) / União de facto ☐
Divorciado(a)/ Separado(a) ☐
Viúvo(a) ☐

4. Habilitações Literárias:

Até o 9.º ano ☐
Até ao 12.º ano ☐
Frequência Universitária ☐
Licenciatura ☐
Outras ☐ Quais: _____

5. Profissão: _____

6. Grau de parentesco com o aluno: _____

7. N.º de filhos além do aluno: _____ ***Idades:*** _____

8. Considera importante a existência da disciplina de Educação Visual no currículo do aluno?

Sim ☐
Não ☐

Porquê? _____

_____

_____

9. Considera útil a disciplina de Educação Visual para a formação e futuro da criança?

Sim ☐
Não ☐

Porquê? _____

_____

_____

10. Considera a carga horária semanal da disciplina de Educação Visual adequada?

Carga horária reduzida ☐
Carga horária adequada ☐
Carga horária excessiva ☐
Não sei ☐

11. Considera o peso da disciplina de Educação Visual adequada na aprovação anual do aluno?

Ponderação adequada ☐
Ponderação excessiva ☐
Não deveria ser considerada na aprovação ☐
Não sei ☐

12. Considera os conteúdos e as actividades desenvolvidas nestas disciplinas adequadas e com pertinência para o futuro do aluno?

Sim ☐
Não ☐
Não sei ☐

Porquê? _____

_____

_____

13. Costuma acompanhar os trabalhos realizados pelo aluno da disciplina de Educação Visual?

Sim ☐
Não ☐ Porquê? _____

14. Costuma participar na execução desses mesmos trabalhos?

Sim ☐
Não ☐ Porquê? _____

15. Gostaria que o seu filho escolhesse um curso artístico?

Sim ☐
Não ☐ Porquê? _____

16. Se fosse Ministro(a) da Educação e pudesse alterar algo relativamente às disciplinas de E.V. e E.T. o que faria?

Restituía o par pedagógico ☐
Trocava estas disciplinas por outras ☐
Escolhia outros conteúdos ☐
Não alterava nada ☐

Porquê? _____

Obrigado pela sua colaboração

Porto, 16 de Janeiro de 2013

O professor de E.V. da turma E do 5º ano de escolaridade da Escola Básica de Vilar de Andorinho:
Nuno Filipe Marinho Cabral

ANEXOS DE IMAGENS

• Recursos de Powerpoints utilizados no 2.º e 3.º ciclo

• Mail enviado aos alunos como mecanismo de potenciador de troca de ideias, esclarecimento de dúvidas e envio de trabalhos

• Fotos dos cartazes realizados em aula pelos alunos para a feira da escola "Feira de Baiza"

• Fotos dos cartazes realizados em aula pelos alunos tendo por base recortes de imagens e textos retirado de um jornal

• Fotos dos cartazes realizados em aula pelos alunos promovendo temas com os quais se sentiam uma proximidade e ligação mais significativa