

2.º CICLO - MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS NO 3.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

“- *POSSO ESCOLHER?*”

**Reconhecer os interesses dos alunos, promover a sua participação e autonomia -
desafios pedagógicos com uma turma de Educação Visual**

Ana Teresa Coutinho Costa Gonçalves Pinto

M

2022



UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação | Faculdade de Belas Artes

2.º CICLO - MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO

“- POSSO ESCOLHER?”

Reconhecer os interesses dos alunos, promover a sua participação e autonomia - desafios pedagógicos com uma turma de Educação Visual

Ana Teresa Coutinho Costa Gonçalves Pinto

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Orientadora: Manuela Ferreira

Professor Cooperante: Joaquim Pimenta

Local do Estágio: Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves.

2022

AVISOS LEGAIS

O conteúdo deste relatório reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Este relatório pode conter incorreções, tanto conceituais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar este relatório a autora declara que o mesmo é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na seção de referências bibliográficas. A autora declara, ainda, que não divulga no presente relatório quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

RESUMO

No âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, foi redigido o presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada na Escola Secundária Joaquim Gomes Ferreira Alves, com o objetivo principal de refletir criticamente sobre o papel e a ação do professor quando este tem como propósito promover a autonomia do aluno mediante práticas participativas.

Com base em contributos dos campos das Ciências da Educação e das Artes Visuais, o Relatório reflete acerca de diversas situações observadas ao longo do estágio curricular que ao espoletarem questionamentos levaram à construção da unidade didática na disciplina de Educação Visual no 7º ano de escolaridade, na sua forma, planificação, execução e avaliação.

Em causa está a importância dos direitos de participação das crianças/jovens, como alunos, a exprimirem as suas opiniões, realizarem escolhas, serem reconhecidos pelo grupo e a serem levados em consideração na escola, a começar pela sala de aula, potenciando mudanças nos modos como se implicam e desenvolvem atividades e projetos de Educação Visual. Também está a importância de entender as aulas de Educação Visual como potenciadoras de práticas que promovam a integração do poder de escolha do aluno, a valorização dos seus interesses e preferências e oportunidades para gerarem linguagens visuais e estilos de representação de “autoria própria”. A projeção e realização de duas dinâmicas de aula, que procurou assentar numa base pedagógica menos diretiva e pretendeu incluir os alunos, desde logo na escolha da proposta didática, envolveu a realização de questionários prévios para identificar interesses e gostos para trabalhar na disciplina de EV bem como processos de negociação acerca da sua concretização (materiais, técnicas, suportes e temáticas) e avaliação.

A análise reflexiva e crítica das relações e processos vividos levou-me a questionar as minhas conceções e práticas pedagógicas acerca da participação; a refletir acerca das opções que foram sendo tomadas face a constrangimentos e imprevistos, bem como a consciencializar o poder do professor nos processos de co-participação.

Palavras-chave: Alunos; Coparticipação; Autonomia; Negociações; Poder de escolha e de decisão.

SUMMARY

Within the scope of the Master's in Teaching Visual Arts in the 3rd Cycle of Basic Education and in Secondary Education at the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Porto and Faculty of Fine Arts of the University of Porto was written this report about the supervised teaching training in “Escola Secundária Joaquim G. Ferreira”. The main purpose was to elaborate a critical essay about the role and the action of the teacher when his/her concern is to promote the students' autonomy in different learning practices based on participation.

Bearing in mind contributions from the fields of Educational Sciences and Visual Arts, the Report reflects on several situations observed during the curricular teaching training that, by triggering questions, led to the construction of the didactic unit in the subject of Visual Education in the 7th year of schooling, in its form, planning, execution and evaluation. At stake is the importance of the participation rights of children/young people, as pupils, to express their own opinions, making choices, being recognized by the group, and be taken into account at school, starting with the classroom, promoting changes in the how they get involved and develop Visual Education activities and projects. There is also the importance of understanding Visual Education classes as potentiators of practices that promote the integration of the pupil's power of choice, the appreciation of their interests and preferences and opportunities to generate visual languages and styles of representation of "own authorship". The projection and performance of two class dynamics, which sought to be based on a less directive pedagogical basis and intended to include students, from the outset in the choice of the didactic proposal, involved the carrying out of previous questionnaires to identify interests and tastes to work in the subject of VE well as negotiation processes about its implementation (materials, techniques, supports and themes) and evaluation.

The reflective and critical analysis of the relationships and processes experienced led me to question my conceptions and pedagogical practices about participation; to reflect on the options that were being taken in the face of constraints and unforeseen events, as well as to raise awareness of the power of the teacher in the processes of co-participation

Keywords: Pupils; Participation; Autonomy; Negotiations; Power of choice and decision

RÉSUMÉ

Dans le cadre du Master en Enseignement des Arts Visuels du 3.ème cycle de l'Enseignement Basique et de l'Enseignement Secondaire, à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Porto et à la Faculté des Beaux-Arts de l'Université de Porto, ce Rapport de la Pratique Pédagogique Supervisée à l'École Secondaire Joaquim Gomes Ferreira Alves a été rédigé ayant comme but principal celui de réfléchir de façon critique sur le rôle et l'action de l'enseignant, lorsqu'il a l'objectif de promouvoir l'autonomie des élèves par des pratiques participatives.

Basé sur des contributions des domaines des Sciences de l'Éducation et des Arts Visuels, le rapport rend compte des maintes situations observées tout au long du stage pédagogique, qui, en suscitant des questions, ont conduit à la construction de l'unité didactique dans la matière d'Éducation Visuelle au 7. ème année de la scolarité, dans sa forme, planification, exécution et évaluation.

L'enjeu est l'importance des droits de participation des enfants/jeunes, en tant qu'élèves, à exprimer leurs opinions, à faire des choix, à être reconnus par le groupe et à être pris en compte à l'école, en commençant par la salle de classe, en favorisant des changements dans la façon dont ils s'impliquent et développent des activités et des projets dans la matière d'Éducation Visuelle. En plus, l'importance de comprendre les classes d'Éducation Visuelle en tant que potentialisatrices de pratiques qui favorisent l'intégration du pouvoir de choix de l'élève, valoriser ses intérêts et préférences et des opportunités de créer des langages visuels et des styles de représentation de la "propre paternité".

La projection et la réalisation de deux dynamiques de classes, qui ont essayé de se produire sur une base pédagogique moins directive, ayant le but d'inclure les étudiants dès le début dans le choix de la proposition didactique, ont impliqué la réalisation de questionnaires préalables pour identifier les intérêts et les goûts à travailler dans le sujet de l'EV, ainsi que des processus de négociation de leur mise en œuvre (des matériels, des techniques, des supports et des thématiques) et d'évaluation.

L'analyse réflexive et critique des rapports et des processus vécus m'a amené à questionner mes conceptions et pratiques pédagogiques sur la participation ; à réfléchir sur les options prises, au fil du temps, face aux contraintes et aux imprévus, ainsi que de faire prendre conscience du pouvoir de l'enseignant dans les processus de coparticipation.

Mots clés: Participation; Autonomie; Pouvoir de choix des étudiants ; Coparticipation ; Négociation; Souhaits et préférences des étudiants.

**“O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um
imperativo ético
e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.”**

Freire, Paulo (1996),
Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa,
São Paulo, Paz e Terra, p. 25.

AGRADECIMENTOS

Aos professores cooperantes Joaquim Pimenta e Amélia Piedade, pela simpatia com que me receberam e pelo seu empenho, entusiasmo contagiante e profissionalismo.

Aos alunos, todos eles, sem os quais este trabalho não faria sentido.

À professora Manuela Ferreira pela sua disponibilidade e apoio na orientação deste relatório e acompanhamento no estágio.

Ao meu marido e às minhas filhas, pelo amor incondicional na caminhada dura que durou este mestrado e tão dura que foi.

ABREVIATURAS E SIGLAS

AE - Aprendizagens Essenciais

CDC - Convenção dos Direitos da Criança

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CLIL - Content Language Integrated Learning

ES – Ensino Secundário

ESDJGFA - Escola Secundária Doutor Joaquim Gomes Ferreira Alves

EV – Educação Visual

FPCEUP - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

MAIA - Projeto MAIA - Monitorização, Acompanhamento e Investigação em
Avaliação Pedagógica

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

PAFC - Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PASEO - Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PCEV - Programa Curricular de Educação Visual - 3º ciclo

PEE – Projeto Educativo de Escola

PNA – Plano Nacional de Artes

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural
Organization/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a
Cultura

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Powerpoint da UD 1 (elementos da linguagem plástica)	68
Figura 2 - Powerpoint da UD 1 (elementos da linguagem plástica – continuação)	69
Figura 3 - PowerPoint da UD2 – Início	73
Figura 4 –Respostas do questionário – resumo	75

ÍNDICE DE IMAGENS

Foto 1 – Espaços exteriores ESDJGFA	23
Foto 2 – Edifício ESDJGFA	23
Foto 3 - UD1- Explicação trabalho	66
Foto 4 e 5 - Definição da posição das mãos e trabalho a pares	66
Fotos 6, 7 e 8 - Pintura das mãos de gesso com cores fluorescentes	69
Fotos 9, 10, 11 e 12 – Exposição/Instalação de Luz Negra e trabalhos expostos	71
Fotos 13, 14 e 15 – Preenchimento do Guião Artístico	77
Fotos 16, 17, 18 e 19 - Atividades de produção do cartaz	78

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Inquéritos por questionário aos alunos – sistematização das respostas	57
Tabela 2 – Inquéritos por questionário aos alunos – sistematização das respostas	74

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 14

CAPÍTULO 1 | ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL 22

1. Caracterização da Escola onde decorreu o estágio pedagógico 22
 - 1.1. Condições de espaço, materiais e funcionamento 22
 - 1.2. O projeto educativo de escola – que participação e autonomia dos alunos? 24
2. Educação Visual - apresentação da disciplina 27
3. O 7º ano de EV - caracterização da professora e dos alunos 30

CAPÍTULO 2 | PROCESSO DE ESTÁGIO – DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE À CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA 32

1. Observar e registar para conhecer e sustentar a intervenção pedagógica 32
2. O estágio pedagógico – descrição e análise 34
 - 2.1. Entrar na escola 34
 - 2.2. A observação participante das aulas 35
 - 2.3. Problematizar o observado nas aulas 37
 - 2.4. Da problematização à escolha da disciplina de EV para a intervenção pedagógica: primeiras preocupações e negociações 39
 - 2.5. Conceber uma UD a partir da escuta dos alunos – realização de questionários 40

Capítulo 3 | ENQUADRAMENTO TEÓRICO 42

1. Crianças/jovens, participação e autonomia 42
2. Escola e participação dos alunos 44
 - 2.1. Processos de ensino-aprendizagem não diretivos e participação e autonomia dos alunos 46
 - 2.2. Entre metodologias participativas e o controlo da turma em sala de aula 48
3. Educação artística e participação 51

Capítulo 4 “- POSSO ESCOLHER?” - RECONHECER OS INTERESSES DOS ALUNOS, PROMOVER A SUA PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA. A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO VISUAL.....	55
1. A conceção das UDs - reconhecer os interesses dos alunos, promover a sua participação e autonomia.....	55
1.1. Princípios orientadores	55
1.2. Delinear propostas de trabalho	56
1.2.1. Guião artístico: um sistema próprio de trabalho dos alunos	57
1.3. Avaliação	59
2. As UD em ação – reflexão crítica sobre o processo vivido	61
2.1. UD 1 – “As mãos fluorescentes”, um projeto para uma exposição/instalação interativa	61
2.1.1. Entre as intenções pedagógicas e lidar com as contingências da escola.....	61
2.1.2. Planificação da UD.....	64
2.1.3. Uma intervenção pedagógica centrada no professor.....	65
2.1.4. A exposição na escola.....	70
2.1.5. Que participação dos alunos? – síntese.....	71
2.2. UD 2 – “Um cartaz” - construir a UD com os alunos, valorizar as suas opiniões.....	72
2.2.1. Conceber a UD com os alunos e construir os consensos possíveis	72
2.2.2. Participar, sim, mas... o guião artístico, um sistema próprio de trabalho dos alunos?.....	76
2.2.3. Que participação dos alunos? – síntese.....	79
3. Principais limitações da UD 1 e UD 2 - condições de trabalho: espaço, tempo e materiais	80
4. Entre a participação dos alunos e o seu controlo – reflexão final sobre as UD	82
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
 BIBLIOGRAFIA.....	95
 WEBGRAFIA.....	97
 APÊNDICES.....	99

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Inquéritos por questionário aos estudantes	99
Apêndice 2 - Guião Artístico - Frente	100
- Guião Artístico - Verso	101
Apêndice 3 – Exemplo Guião Artístico preenchido pelos alunos	102
Apêndice 4 – Planificação da primeira aula_Plano de aula do dia 2 de maio	103
Apêndice 5 – Planificação da segunda aula_Plano de aula do dia 9 de maio	104
Apêndice 6 – Planificação da terceira aula_Plano de aula do dia 16 de maio	105
Apêndice 7 – Planificação da quarta aula_Plano de aula do dia 23 de maio	106
Apêndice 8 – Planificação da quinta aula_Plano de aula do dia 30 de maio	107
Apêndice 9 – Proposta de trabalho para a UD 1 – “As mãos fluorescentes”	108

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Planificação da professora cooperante	110
Anexo 2 – Ficha de autoavaliação adotado pela escola	113

INTRODUÇÃO

A pertinência dos alunos se expressarem, opinarem e escolherem as atividades artísticas a realizar em contexto de sala de aula na disciplina de Educação Visual (EV), e das experiências vivenciadas por discentes e docente se constituírem em aprendizagens mútuas, potenciadoras de mudanças, foram o mote da componente teórico-prática do estágio e da construção deste relatório. Esse esforço de levar em consideração, efetivamente, os pontos de vista dos alunos para repensar a intervenção pedagógica na educação artística, trata-se de uma reflexão que, no duplo papel de professora já com anos de experiência profissional, mas agora enquanto professora estagiária, procura ser crítica e fundamentada tendo por base a observação direta das aulas de Educação Visual ao nível do 7º ano de escolaridade, realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada na Escola Secundária Joaquim Gomes Ferreira Alves, e sua problematização.

Com efeito, ao longo do acompanhamento das aulas, apercebi-me do relevo que a participação da disciplina de EV tinha no âmbito de projetos interdisciplinares em curso na escola e dos seus efeitos ao nível da programação das aulas e, por consequência, no trabalho pedagógico realizado com os alunos. Sendo as atividades pré-definidas pelo professor e sujeitas a um planeamento detalhado, os alunos dispunham de oportunidades limitadas para participarem nas várias tomadas de decisão uma vez que estas dependiam, em todas as tarefas, das opções do professor - ao aluno não era permitido fazer escolhas ao nível da tipologia de atividades, nomeadamente na seleção de temáticas, construção do processo de trabalho, exploração de técnicas, materiais e suportes, acabando todas estas possibilidades de poder exercer a sua autonomia por o tornar um mero executante da proposta que lhe era imposta pelo professor.

Esta reflexão surge, também, como possibilidade de introspeção tendo por base um percurso feito de 24 anos de lecionação como professora da disciplina de Desenho A e disciplinas práticas do Curso de Artes e Indústrias Gráficas num Colégio Privado, com jovens que escolhem o seu trajeto nesta área, e, dessa forma, já mais focados e interessados nas aprendizagens artísticas, e a constatação de enormes disparidades de interesses e níveis de envolvimento de alunos do 9º ano do Ensino Básico na disciplina de EV no ano letivo de 2016-2017, talvez porque iriam enveredar por diferentes áreas no ciclo seguinte e, por isso, tenderiam a rejeitar ou não apreciar alguns trabalhos artísticos propostos. Esta discrepância nos modos de estar em EV observada entre alunos mais

velhos e mais novos voltou a ser reforçada com a experiência de estágio com alunos recém-chegados aos 3º CEB, ao 7º ano, também nesta disciplina.

Durante alguns destes anos fui realizando questionários aos alunos com o pedido de sugestões suas para inserir alterações que se consubstanciassem em contribuições úteis para inovar as práticas pedagógicas e as estratégias de ensino, no intuito de promover aprendizagens mais significativas aos alunos e o seu crescimento na área artística. Muita desta informação recolhida recaía nas suas preferências e escolhas das dinâmicas relacionais, processos pedagógicos e recursos materiais utilizados. Eram os próprios alunos que sugeriam novas temáticas ou objetos de trabalho, que questionavam os projetos realizados, pedindo alterações ao nível do teor, dos materiais e do tempo investido em cada tarefa. Com um estilo próprio, e no espaço/forma que lhes tinha sido dado para isso, solicitavam um processo de construção ativa, suficientemente aberto, para que cada um pudesse contribuir com a sua perspetiva e opiniões acerca das questões a trabalhar e suas formas; quase como que uma subtil solicitação a uma maior participação nos processos de escolha dos projetos, um pedido de escuta dos seus interesses e preferências para as contemplar nas planificações e propostas de trabalho.

Foi esta pretensão que também alimentou os meus modos de estar e de agir durante as experiências vividas no estágio enquanto professora estagiária, e que tentei destacar neste relatório, ao questionar as dinâmicas pedagógicas em educação artística, partindo da valorização da prática participativa dos alunos.

Neste contexto, procuro então questionar e refletir de que modos os professores das disciplinas artísticas podem equacionar a participação dos/com os discentes nas dinâmicas que propõem, programam e planificam, considerando as suas subjetividades, interesses e preferências juvenis. Uma reflexão que passa por compreender qual o lugar da participação dos alunos na escola, bem como as possibilidades e os constrangimentos de uma prática mais participativa no que se refere aos processos para privilegiar e valorizar a liberdade de escolha do(s) aluno(s) num clima de sala de aula equilibrado e que traga bem-estar a todos os intervenientes. Um conjunto de questionamentos que pretende repensar o posicionamento dos papéis sociais de professor e de aluno na aula, sobretudo no que se refere às relações de poder, particularmente as que operam entre a expressão de opiniões e, depois, as tomadas de decisão. Procura-se uma reflexão capaz de apelar

“ao exercício da sensibilidade e à consciência de que nós, professores de educação artística, também participemos, conscientes do espaço, do tempo e das formas com que condicionamos os estudantes; negociando com estes, onde é que os estudantes podem ou não participar, e como.” (Carmo, 2022).

Como é que os nossos comportamentos, enquanto docentes, podem contribuir para viabilizar os processos de participação dos alunos? Como implicar mais o(s) aluno(s) da disciplina de EV nos processos de escolha dos projetos de trabalho? Que interferências pode(m) ter o(s) aluno(s) na cogestão de propostas educativas da/o professor/a? Como se forma(m) o(s) aluno(s) para a participação e autonomia, quando não se criam práticas consistentes e habituais de escolha e intervenção ativa? Como gerir a liberdade de escolha do(s) aluno(s) num clima ordeiro de sala de aula? Como se dá e negocia poder de escolha ao(s) aluno(s), sem o professor se demitir de ser professor?

Para Gaztambide-Fernandez (2013), “o professor que permite que o grupo faça parte com regras e modos de agir que não estão previstas por ele, aceita integrar o grupo, implicar-se e transformar-se, existindo em reciprocidade com o mesmo.” (idem: 225). O seu posicionamento enquanto professor existe, mas cabe-lhe a ele contemplar os interesses dos alunos nas práticas letivas. Este jogo de relações que se vão construir no espaço educativo, e a forma como se sucedem, se em consenso ou em conflito, podem transformar os grupos pelas aprendizagens sucessivas que esse encontro possa gerar em comum (Kester, 2015 in Castellano e Raposo, 2019: 80). Neste sentido, a participação do grupo turma, nos modos como o professor permite que se faça parte, e se participe, e o que se considera enquanto participar, constituem-se em balizas sociais mais ou menos explícitas que afetam uma maior envolvimento e interesse em participar por parte dos discentes. O próprio posicionamento do professor nos processos de negociação dos projetos a desenvolver espelha hábitos de tomadas de decisão e de coconstrução de trabalhos artísticos entre professor/a e alunos, e entre estes. Ou não. Como refere Tomás (2007),

“participar significa influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido.” (idem: 49)

Mas “este paradigma velho-novo... tem tido muitas dificuldades em se concretizar” (Tomás, 2011: 2), sendo que se continua a verificar uma passividade imposta ao aluno, elemento-chave do processo ensino-aprendizagem, que mina a receção dos

conhecimentos e atividades dos adultos, não obstante a mudança de ótica que proclama os direitos de participação para as crianças/jovens¹, enquanto agentes sociais, nomeadamente os que estão consagrados na Convenção dos Direitos da Criança (CDC, 1989). Como refere o seu artigo 12,

“Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.”

A CDC (1989) destaca, ainda, o papel da escola, enquanto lugar privilegiado de aprendizagem e de permanência para o desenvolvimento da autonomia da criança/jovem, mormente a capacidade de escolha e de decisão, devendo, para isso, terem a oportunidade e o incentivo por parte dos adultos.

O próprio Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017), que se constitui um referencial, uma matriz comum, para as opções a adotar pelos sistemas educativos, identifica a importância dos processos para a construção de uma atitude mais participativa e autónoma dos alunos,

“O Perfil dos Alunos aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.” (2017: 10)

Nos descritores operativos, o documento salienta que

“os alunos desenham, implementam e avaliam, com autonomia, estratégias para conseguir as metas e desafios que estabelecem para si próprios. São confiantes, resilientes e persistentes, construindo caminhos personalizados de aprendizagem de médio e longo prazo, com base nas suas vivências e em liberdade.” (idem: 26).

Todo o documento espelha uma nova abordagem e reflexão num perfil de aluno que “visa a qualificação individual e a cidadania democrática” (idem: 26) centrada na autonomia do aluno, na sua capacidade de análise crítica, avaliação, seleção e tomada de decisões.

Apesar da centralização dos documentos orientadores essenciais para a prática

¹ A CDC (1989), considera os direitos ali consignados até aos 18 anos. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, foi ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990

letiva com o aluno – PASEO (2017) e Aprendizagens Essenciais (AE, 2018) -, permitindo mais flexibilidade e autonomia de ação para os professores, de forma que possam trabalhar de modo diferente e inovador, estas intencionalidades, este enfoque no ser e estar do aluno, só será efetivo se os professores, realmente, estiverem dispostos a tentar explorar e a adotar nas suas práticas um ensino mais orientado para os modos de aprendizagem do(s) aluno(s), que valorize a sua autonomia e participação. Que abracem metodologias integradoras de saberes co construídas com os discentes, apostadas em formar pessoas capazes de “pensar crítica e autonomamente” (PASEO, 2017: 15), de forma “livre, autónoma, responsável e consciente de si próprio e do mundo que os rodeia” (idem). Não se trata de, levianamente, responsabilizar os professores, pois considero que tal posição não é inteiramente legítima visto estar imbuída de inúmeros constrangimentos institucionais, organizacionais, curriculares e temporais que afetam, inviabilizam, dificultam as pretensões de encetar mais sistemática e consistentemente metodologias participativas. Mesmo que o docente desenvolva projetos e atividades tendo como foco a participação ativa dos alunos e os seus poderes de escolha e decisão, todo o processo ensinar-aprender-avaliar, na sua lógica burocrática, racional e de eficácia, acarreta o seu esquadrinhamento numa quantidade de etapas, obrigações, prestação de contas e interferências que podem levar o professor a optar por um ensino mais transmissivo. Com efeito, até o próprio “envolvimento direto e ativo das crianças[jovens] nas tomadas de decisão é um processo que pressupõe dificuldades a nível prático, pois complexifica e atrasa o processo da decisão.” (Tomás, 2007: 53), dado que este poder de decisão e de escolha do aluno pressupõe tempo e espaço para se constituir uma aquisição que contribua para uma aprendizagem significativa e que possa impulsionar nas crianças/jovens “o seu sentido crítico e de pertença à sociedade” (idem).

É, pois, este questionamento e interligações entre a prática letiva e a participação efetiva do(s) aluno(s), no que é o seu poder de escolha e decisão perante os trabalhos a realizar, a contemplação dos seus interesses e preferências ao nível da planificação das unidades didáticas (UD) e programa curricular, entre o que é pretendido no PASEO (2017) e o realizado na sala de aula, que me suscita interesse. A pretensão de encontrar o posicionamento de um professor que procura abrir-se mais à participação dos seus alunos, sem impor e sem direcionar atividades em extremo e um grupo-turma mais participativo e envolvido.

Na atividade letiva, e de acordo com a minha experiência, por vezes parece haver duas realidades antagónicas: a prática diária do professor que, apoiada por metodologias

de trabalho e planificações, visa o controlo do grupo-turma e a ordem na sala de aula, entendidos como essenciais para garantir o “sucesso” académico dos alunos, no processo ensino aprendizagem, mas, que, precisamente por ser tão pré-definida, acaba por se tornar diretiva, limitando ou delimitando o raio de ação criativo do(s) aluno(s), condicionando, restringindo ou até “castrando” naquele processo, as oportunidades para o exercício da sua participação e da sua autonomia. Uma constante tensão entre o desejo por uma escola e ensino participativos e preocupados com o “ser” das crianças/jovens alunos e uma escola e ensino pautados pela ordem e a disciplina centrados no aluno e no seu sucesso escolar que desafiam, todos os dias, o professor.

Álvaro Laborinho Lúcio no Encontro Nacional sobre a Autonomia e Flexibilidade Curricular que decorreu no Grande Auditório do Centro de Artes e Espetáculos da Figueira da Foz, em junho de 2019, destacou a necessidade do equilíbrio entre as vontades e preferências dos alunos, inerentes ao seu “ser” e a “ação disciplinadora” do processo ensino aprendizagem:

O DESAFIO da escola do futuro é encontrar o equilíbrio, o ponto de encontro entre o princípio da afirmação do desejo do ser, que é transportado todos os dias por cada aluno e, ao mesmo tempo, o princípio da imposição da ordem, necessário para todo o processo educativo. Uma importante conciliação que definirá os conteúdos que darão sentido à aprendizagem e à socialização...Este pressuposto obriga a escola a abandonar o princípio da imposição da ordem e a compreender o princípio da afirmação do desejo do ser. Esta ideia leva-nos a assumir uma escola de baixo para cima. Do concreto para o abstrato. Partir das crianças para a escola. Conhecer a cultura das crianças e da escola para serem monitores entre o desejo do ser dos alunos e a necessidade de aceitar o princípio da imposição da ordem. (Lúcio, 2019)

Pela minha experiência e observação de aulas durante o estágio, afigura-se-me que existe a imposição de uma educação mais diretiva, num ambiente mais restringido, que não permite tantos espaços de participação, tudo em prol de maior estabilidade e controlo da sala de aula. Frequentemente, o professor, desgastado por inúmeros fatores que sugam a vontade e a coragem de proporcionar mais momentos/espacos de participação aos alunos, acaba por optar por ações educativas facilitadoras do processo de ensino, uma educação diretiva, em que o aluno é visto como um sujeito passivo, correspondendo e executando aquilo que lhe é pedido. É comum ouvir colegas argumentarem em prol de soluções de trabalho mais diretivas e condicionadas pois “os alunos estão mais ocupados na tarefa proposta, sabem o devem fazer e não perdem tempo a procurar soluções nem a dispersar em alternativas”, ou porque “se lhe dermos liberdade

de escolha eles não vão saber o que fazer e vai ser uma perda de tempo” ou, ainda, “os alunos não podem dar o que não têm”.

Por todas estas razões faz sentido, para mim, que o professor deva procurar integrar estratégias pedagógicas que ajudem a reforçar a participação do(s) aluno(s), naquilo que é o seu poder de escolha e decisão, enquanto jovens/aluno(s). No entanto, para isso, torna-se essencial que se criem condições para a participação na escola, desde logo de espaço-tempo, incluindo também formas de apoio aos docentes na criação e disponibilização de ferramentas pedagógicas que contribuam para promover uma maior participação e autonomia do(s) aluno(s). Sem isso, as ações participativas e autónomas ficam consignadas aos vários decretos e documentos sem se tornarem efetivas e sem produzirem os efeitos que se deseja. Assim, urge ver a escola como uma escola da vida e, portanto, como um local de construção identitária da criança/jovem como cidadã/ão, aluno/a e colega, assumindo um papel ativo na criação de condições e de oportunidades para escolhas e decisões relativas à aquisição significativa de conhecimentos, com o respeito que merece a individualidade de cada um/a, secundarizando-se o paradigma de escola autoritária e castradora.

Nesse sentido, foram identificados problemas, levantadas questões e pensadas algumas estratégias que possibilitassem desafiar o posicionamento do professor e o lugar do aluno propondo-me a instigá-los, a criar condições e oportunidades e a explorar a sua maior participação, acreditando que neste processo se podem alterar as planificações iniciais e posturas mais diretivas para incluir imprevistos, surpresas e sugestões tanto da parte dos alunos como da parte do próprio professor, com vista a uma prática coparticipativa implicada com o currículo. Um posicionamento arriscado já que, apesar de sentir a necessidade de planificar e estruturar antecipadamente e completamente a aula, sentia curiosidade e necessidade de inverter – ou, pelo menos, tentar - a ordem proposta-trabalho, dispunha-me a sair do registo fossilizado da ação de planificar primeiro o trabalho, apresentar a proposta e explicar o tipo de execução/elaboração/realização pelo aluno e trazer os seus interesses e escolhas para todo o início do processo. Um posicionamento que ao contemplar o grupo-turma nas tomadas de decisão em relação à Unidade Didática (UD), me fez sair da minha zona de conforto: obrigou-me a gerir uma grande quantidade de jogos de poder que espoletavam momentos de maior tensão e agitação entre os alunos, “são sobretudo os poderes que fazemos atuar a partir de nós próprios que mais nos imobilizam e nos impedem de entrar noutros territórios de ação” (Martins, 2017: 16). Para mim era quase começar do fim para o princípio e, a partir daí, construir caminho com o objetivo de potenciar a participação dos alunos.

Pretendi, assim, com a minha unidade didática, instigar a envolvimento dos discentes na co-construção (entre o grupo-turma e a professora) de um projeto aglutinador das suas vontades e preferências, repensando uma abordagem distinta de um legado instituído e familiar em que se naturalizaram formas pré-programadas de saberes, modos de fazer e de lidar com a (não) participação dos alunos na sala de aula. Uma pretensão assente num questionamento pessoal sustentado pela experiência de formação profissional vivida no estágio e no MEAV e pela minha experiência profissional, transposto para o texto que se apresenta organizado do seguinte modo:

o capítulo 1 - *Enquadramento contextual* – situa a escola onde foi realizado o estágio pedagógico, introduzindo informações de contextualização para um melhor entendimento de como a participação e a autonomia dos alunos são perspectivadas em documentos oficiais e da escola. Caracterizam-se ainda os alunos da turma de EV do 7º.

o capítulo 2 – *Processo de Estágio – da observação participante à construção da intervenção pedagógica* - debruça-se sobre a observação das aulas de EV do 7º ano, essenciais para conhecer e problematizar a realidade das didáticas nesta área e, nesse processo, identificar um tópico capaz de orientar a conceção, elaboração e implementação da Unidade Didática.

o capítulo 3 – *Enquadramento teórico* -, explicita o enquadramento teórico, recorrendo a contributos das Ciências da Educação e da Educação Artística para apoiar três coordenadas: os jovens como cidadãos de direitos e os seus direitos de participação; os jovens como alunos, os processos de escolarização e a relação professor-alunos segundo processos de ensino mais e menos diretivos; a Educação Artística na escola como contexto privilegiado para o exercício de práticas participativas juvenis, aprendizagens significativas e desenvolvimento da participação e autonomia.

o capítulo 4 – “- *Posso escolher?*” - *reconhecer os interesses dos alunos, promover a sua participação e autonomia. A disciplina de educação visual* - serão apresentadas as duas Unidades Didáticas realizadas, desde a sua fundamentação à planificação, materiais e etapas desenvolvidas para a sua concretização, à sua reflexão crítica com base nas questões da participação e da autonomia dos alunos.

as *Considerações finais*, representam o culminar das muitas reflexões que foram ganhando forma ao longo das experiências proporcionadas pelo estágio pedagógico, extraindo da duplicidade estagiária-professora e professora tornada estagiária, as aprendizagens formativas de uma atividade profissional que visa aprendizagens mais significativas e duradouras, experiências mais impactantes e promotoras da participação discente.

CAPÍTULO 1 | ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL

1. Caraterização da Escola onde decorreu o estágio pedagógico

No âmbito do MEAV no 3º. CEB e no Ensino Secundário o estágio pedagógico foi realizado na Escola Secundária Joaquim Gomes Ferreira Alves (ESDJGFA).

A escola foi fundada em 1978, através da publicação no Diário da República da portaria 599/78 de 29 de setembro, como resultado da fraca oferta escolar no concelho, o que permitiu às crianças e jovens terem acesso ao ensino perto da sua residência. O seu nome deve-se ao médico benemérito, Joaquim Gomes Ferreira Alves, o patrono da instituição, como reconhecimento do seu trabalho ao serviço da Medicina e pela criação da primeira escola primária da área no Sanatório Marítimo do Norte.

1.1. Condições de espaço, materiais e funcionamento

A Escola Secundária está localizada na União de freguesias de Gulpilhares e Valadares, concelho de Vila Nova de Gaia, uma área suburbana que “serve uma vasta área que congrega as freguesias de Vilar do Paraíso, Madalena e Gulpilhares, dando uma resposta educativa às famílias com jovens adolescentes.” (PEE, 2017: 4).

A evolução da indústria, serviços e comércio, acompanhada pelo crescimento da população desta área suburbana e industrializada, levou a um constante aumento da capacidade da escola, tendo sido remodelada no ano de 2009. Aí foi feita uma reconstrução dos espaços físicos e dos meios materiais do estabelecimento, nomeadamente, uma nova frente e, conseqüente reestruturação da entrada de pessoas e veículos, com reposicionamento da portaria.

Foi criado de raiz um novo edifício de oficinas, tendo-se substituído as antigas oficinas por um edifício em U, onde estão instalados os novos espaços de laboratórios. A intervenção contemplou a criação de uma zona desportiva, a sul do edificado existente, de modo a integrar as novas exigências programáticas.

Todos os edifícios têm uma linha mais minimalista e construtivista sendo os acessos muito amplos e apetrechada de corredores também mais amplos. A escola dispõe de várias salas com acesso a computadores e material de projeção em todas as salas. Foram ainda atualizados o estúdio de fotografia, oficina de cerâmica e os laboratórios de física e de química.

O exterior da escola está repleto de espaços abertos, visualizando-se muitas zonas de estar para os alunos, como bancos, corredores com locais de estar e esplanadas. Existe ainda uma estufa e todos os espaços exteriores de circulação entre blocos foi reestruturada com passagens e muitos espaços amplos. Dispõe, ainda, de uma grande esplanada no prolongamento dos novos espaços de cafetaria e restaurante.



Foto 1 – Espaços exteriores ESDJGFA



Foto 2 – Edifício ESDJGFA

Confrontei-me, portanto, com uma escola extremamente modernizada que concilia espaços exteriores extensos (foto 1) para os alunos puderem interagir com um edifício muito funcional e amplo (foto 2).

A escola possui ainda um grande refeitório e bar, em que os alunos estão separados dos funcionários e professores, e uma biblioteca gerida por alguns professores no seu horário de apoio à biblioteca, e que funciona como um espaço de apoio ao aluno e ao professor, além de servir de espaço físico para exposições.

Do ponto de vista do seu funcionamento, a existência de espaços de socialização como as salas de professores - duas salas amplas, ao lado uma da outra, equipadas com material informático e didático disponível, mesas redondas e espaços destinado a trabalho individual – dá conta da criação de condições para a realização de trabalho colaborativo entre professores.

Todo o espaço físico transmite a sensação de liberdade, pelos vastos espaços que tem, em tamanho e em quantidade. É uma escola muito atual e muito moderna, com um aspeto inovador.

Na constituição dos órgãos de gestão, a ESDJGFA é composta pela Direção, Conselho Geral, Conselho Pedagógico, Coordenadores de Departamento, Conselho de Diretores de turma do 3º CEB e Conselho de Diretores de turma do ES.

No ano letivo 2021/2022 encontravam-se matriculados 1860 alunos. Destes, 771

pertenciam ao 3º CEB (358 no 7º ano, 175 no 8º ano e 232 no 9º ano), 77 pertenciam a cursos profissionais e 1012 aos diversos cursos científico-humanísticos disponíveis na ESDJGFA. O quadro de professores é maioritariamente estável (quadros de escola) sendo complementado por professores contratados.

Em termos de oferta curricular a escola disponibiliza para o 3º CEB as línguas de inglês, francês e espanhol e ainda Oficina de Artes e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como oferta de escola (resultante do contrato de autonomia). Em relação aos cursos científicos-humanísticos, estavam disponíveis o curso de Ciências e Tecnologia, o curso de Ciências Socioeconómicas, o curso de Línguas e Humanidades e ainda o curso de Artes Visuais. A escola ainda dispõe de uma oferta de Cursos Profissionais de Técnico de Turismo e Técnico de Multimédia, este último que teve oportunidade de conhecer e assistir/acompanhar.

A escola está envolvida em vários projetos internacionais como acontece com o projeto Content Language Integrated Learning (CLIL) ou Abordagem integrada de conteúdos e língua para o 3º CEB que promove o ensino do inglês a tempo inteiro, de forma interdisciplinar, combinando a aprendizagem de conteúdos com a aprendizagem de língua estrangeira (adicional), simultaneamente; o programa Erasmus+, o Projeto eTwinning através da Academia Júnior eTwinning (AJE) que visa um maior envolvimento dos alunos e o dar-lhes VOZ, o Prémio Ghandhi de Educação para a Cidadania, o projeto eSafety - "O invisível não desaparece" e o programa PRESSE – Educação Sexual, ligado à ARS Norte e ao Departamento de Saúde Pública.

A escola ainda disponibiliza o Centro de Formação de Associação de Escolas Aurélio da Paz dos Reis e o CRC Aurélio Paz dos Reis, incidindo na componente da educação e potenciando a formação de professores e de pessoal não docente.

Todo o ambiente da escola é salutar, existindo muitas interações entre alunos e funcionários/professores nos intervalos das aulas, não se usando a campainha para os assinalar.

1.2. O projeto educativo de escola – que participação e autonomia dos alunos?

É através do seu projeto educativo (PEE) que a ESDJGFA se dá a conhecer à comunidade – ali é exposta a filosofia educativa e suas valências e os objetivos a que a escola se propõe atingir na construção do conhecimento do processo ensino e aprendizagem. Estes objetivos estão identificados para as pessoas dos alunos, pessoal

docente e não-docente e, ainda, para a família, comunidade envolvente e parcerias. Estes objetivos são ainda complementados com estratégias, recursos e metas especificando as envolventes para a sua consecução.

O PEE advoga uma base humanista e pluralista conforme se encontra no seu início, ao citar Guilherme de Oliveira Martins sobre o PASEO (2017),

Um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. Daí considerarmos as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber. E a compreensão da realidade obriga a uma referência comum de rigor e atenção às diferenças.” (idem: 6).

O PEE integra vários objetivos que constituem a filosofia educativa desta escola, destacando-se aqui os que estão mais conectados com o desempenho dos alunos. Neste aspeto é referido um ensino que garanta a

formação de um cidadão de sucesso, capaz de integrar conhecimento, resolver problemas, dominar diferentes linguagens científicas e técnicas, cuidar do seu bem-estar, ser cooperante e autónomo, com sensibilidade estética e artística (...), [um ensino] que proporcione aprendizagens efetivas e significativas [e] a aquisição e desenvolvimento de competências-chave (idem: 5-6).

Trata-se de um ensino que, relativamente às áreas do PASEO (2017), visa o pensamento crítico e criativo e a autonomia e o desenvolvimento pessoal. Para tal é ainda referida a importância de desenvolver atividades de aprendizagem através de “projetos de desenvolvimento pessoal e social, bem como de promoção da intervenção cívica e democrática” (idem: 6) bem como a “construção conjunta de percursos formativos e o trabalho colaborativo, como parâmetros para a sua ação educativa” (idem: 10).

Este documento menciona também a existência de um Observatório de Supervisão e Avaliação, constituído por elementos provenientes do Conselho Geral, do Conselho Pedagógico e da equipa de Autoavaliação da escola, pretendendo ser um documento vértice e ponto de referência, orientador de toda a atividade escolar, construído com o envolvimento e participação de toda a comunidade educativa. Centrado na ação educativa e nos resultados da aprendizagem e munido da identificação de fontes de informação e clarificação dos processos de análise e de validação da informação, pode dar origem à deteção de falhas/necessidades e, conseqüentemente, a estratégias de melhoria. Acredito que o processo de avaliação nas escolas, feito de uma forma clara e transparente, seja vital

para a mudança dos processos de ensino e que, inevitavelmente, deve envolver mais os alunos.

Sendo o PEE uma referência na definição das prioridades educativas da escola, a elaboração do plano anual de atividades (PAA) e o próprio regulamento interno, e demais documentos que sustentam a organização e o funcionamento da escola, fazem breves referências à participação dos alunos.

O PAA da ESDJGFA para o ano letivo de 2021-2022, num contexto em que se iniciou o processo de desconfinamento da pandemia, observamos a aproximação aos interesses dos alunos em várias atividades, nomeadamente através de ações que apelam à promoção da “análise crítica e o debate” (PAA, 2021-22: 2); à valorização das “capacidades de cada aluno no sentido de se apropriarem de instrumentos facilitadores na interpretação de dados, construção de raciocínios e execução de tarefa”; de atividades que contemplem a possibilidade do aluno “ver, analisar, imaginar, recriar e ajuizar.” (idem: 3); de atividades onde os alunos possam “exercer o direito de expressão; desenvolver o exercício da cidadania e o espírito crítico.” (idem: 5).

Apesar de em todo o documento existir uma ligação com os alunos, esta não deixa de ser realizada numa perspetiva em que eles são vistos como elementos que usufruem das ações que lhes são predestinadas e que foram definidas previamente pelos professores para eles. Isso significa a completa ausência da participação do aluno nas escolhas e tomadas de decisão em relação às atividades em que os próprios estão convidados/implicados a participar, assumindo aqui, novamente, papéis de submissão de um plano de atividades de escola feito, para eles, mas sem a sua intervenção. Neste sentido, a proposta da semana das Artes presente no PAA, no contexto das comemorações da semana internacional do ensino artístico da UNESCO, envolvendo a participação ativa dos alunos não pode deixar de ser questionada pois apesar de haver um enfoque numa perspetiva colaborativa entre todos os intervenientes na ação educativa, a participação ativa dos alunos acaba por ser restrita uma vez que não é contemplada na fase de idealização e de definição daquilo em que consistirá essa semana. O aluno estará ligado com a atividade apenas porque fará parte dela no momento da execução, retirando daí as suas aprendizagens e vivências. Novamente, aqui, o aluno não intervém na preparação e sugestão das atividades, algo que poderia trazer mais relevo e importância para os próprios alunos caso fossem consultados e escutados.

Tal como nos restantes documentos, o Regulamento Interno da ESDJGFA também aponta como princípios orientadores essenciais o “fomento da participação e

integração de todos os intervenientes na comunidade envolvente” (2019: 13) e o “desenvolvimento da liberdade e autonomia responsáveis” (idem: 13). No entanto, ao longo do documento não encontramos referências concretas sobre formas de participação dos alunos nas tomadas de decisão ou de intervenção. Apenas nos direitos dos alunos, no Art.º 189, é referido que estes têm o direito a “reunir em assembleia de Alunos, em Assembleia Geral de Alunos e em reuniões de turma” (idem: 13), mas nunca focando a questão da sua participação nas várias decisões associadas à vida escolar.

Pela breve análise feita aos documentos de referência ao funcionamento da escola, a participação dos alunos quer a audição quer a contemplação das suas vontades, interesses, escolhas, preferências, parecem ficar muito aquém do desejado para a sustentação da sua inclusão nas tomadas de decisão, desde a conceção à planificação, acompanhamento e avaliação dos processos educativos. Todas as referências à participação acabam por ser muito gerais e generalistas, e, portanto, superficiais, destacando-se os condicionamentos do sistema educativo a ações e tarefas antecipadas, pré-programadas e controladas pelos professores e pela estrutura da organização escolar.

2. Educação Visual - apresentação da disciplina

A disciplina de EV contempla as Artes Visuais que englobam diferentes áreas como a pintura, escultura, gravura, colagem, fotografia, design, entre outras, as quais, podendo ser realizadas com inúmeros recursos materiais, pressupõem uma abertura para pôr em prática ações relativas a escolhas, tomadas de decisões, exploração e experimentações, essenciais para o desenvolvimento da participação e da autonomia do aluno. Nesta disciplina, através de diferentes formas de incentivar o envolvimento e a participação dos alunos, é possível criar situações passíveis deles consciencializarem que o(s) seu(s) “gostos(s) se desenvolve(m) e forma(m) através da prática sistemática de experiências culturais diversificadas, quer seja nos âmbitos da fruição, quer da experimentação” (AE – 3º ciclo, Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho: 6).

As Aprendizagens Essenciais (AE) de EV no 3º CEB, documento chave que orienta os objetivos teóricos e o currículo desta disciplina, resulta da substituição das Metas Curriculares de 2012, integrando linhas teórico-práticas de acordo com o PASEO (2017). As AE apresentam-se em 3 Domínios/Organizadores - a Apropriação e Reflexão, a Interpretação e Comunicação e a Experimentação e Criação -, representando três aspetos

dos processos de aprendizagem, que devem ser articulados. A todos eles subjaz a individualidade do ser do próprio aluno, o seu cunho pessoal, interesses, vontades e opções de escolha e a sua ação:

- o domínio da Apropriação e Reflexão faz referência à compreensão, identificação e análise dos saberes da comunicação visual pelo aluno, “aplicando os saberes apreendidos em situações de observação e/ou da sua experimentação plástica, estimulando o desenvolvimento do seu estilo de representação” (idem: 2).

- o domínio da Interpretação e Comunicação realça a interpretação, proporcionando múltiplas leituras diferentes e valorizando “as vivências e as experiências de cada aluno” (idem: 2).

- o domínio da Experimentação e Criação reporta à “criação de um sistema próprio de trabalho” (idem: 3) reinventando “soluções para a criação de novas imagens, relacionando conceitos, materiais, meios e técnicas, imprimindo-lhe a sua intencionalidade e o desenvolvimento da sua expressividade” (idem).

Na operacionalização das AE há referência a estratégias e formas de organização das atividades que implicam, relativamente ao aluno, “incentivar a importância de fazer propostas de projetos a realizar e de temáticas a investigar” (idem: 9), assim como “a disponibilidade de estar atento às necessidades dos seus pares e da comunidade, podendo exercitar formas de participação” ou ainda a possibilidade de “criar regras relativas aos procedimentos com os materiais, à gestão do espaço e à realização de tarefas” (idem: 10); ou seja, tudo formas de participação dos discentes nos processos de ensino-aprendizagem.

Ao pretender desenvolver as capacidades de exploração e experimentação dos alunos para que, baseados nos conhecimentos aprendidos, sejam capazes de alimentar a sua imaginação e criação, e encontrar soluções originais e pertinentes para os problemas de modo investigativo e autónomo, estes domínios/organizadores apontam para a importância das suas aprendizagens como significativas. Neste sentido apontam, ao mesmo tempo, para dimensões inerentes a processos participativos como a valorização das diferentes formas de expressão das vozes das crianças/jovens, a liberdade de escolha, e o respeito pelas tomadas de decisões nas ações em que estão envolvidos.

Esta interpretação dos domínios/organizadores inerentes às AE de EV no 3º CEB implica uma intervenção do professor capaz de fornecer informações e de criar bases de trabalho amplas e de abertura para que os alunos possam fazer as suas próprias escolhas e tomar as suas decisões, mesmo que simplesmente para explorar várias soluções e alternativas, bem como uma outra atitude e posicionamento para reconhecer e acolher os

contributos trazidos por eles para repensar e mudar os processos de ensino-aprendizagem. Trata-se, por outras palavras, de criar condições e oportunidades para a participação efetiva e influente dos alunos e não meramente superficial e figurativa.

Neste contexto a EV pode desenvolver um papel fulcral. Sendo uma área repleta de momentos diversificados de exploração de sensações e percepções, desejos e imaginações que enriquecem o aluno através das experimentações realizadas e incitando à sua participação.

“Ao longo da experimentação, e graças a este jogo interno de idas e voltas permanentes entre ações - observações – reflexões, realiza-se a tomada de consciência dos fenómenos. Ao mesmo tempo que se adquirem a liberdade do gesto, a sua precisão, o seu domínio (treino gestual e físico), cada gesto, cada ação é ligada à observação refletida (treino da reflexão, na análise), à vontade (treino na elaboração de métodos) e ao pensamento criativo (treino na invenção, nas pesquisas de conceção).” (Fontanel-Brassart e Rouquet, 1977: 43).

Esta amálgama de experiências, muitas delas provenientes da originalidade com que o aluno responde aos problemas e usa as suas capacidades criativas, proporciona condições essenciais para ir ao encontro de uma pedagogia que privilegie a sua participação e autonomia. Uma vez que os documentos referidos anteriormente contemplam esta liberdade criativa e ação do aluno, importará acautelar a conceção de projetos com percursos de desenvolvimento predefinidos, redutores do poder de investigação e de exploração do aluno.

“A liberdade no estudo, antes de mais, é limitar-se o professor a estimular a curiosidade, deixando ao interesse dos seus alunos o fazerem os estudos muito a seu gosto, com plena iniciativa do seu espírito e pelo uso constante da investigação experimental.” (Sérgio, 1984: 12).

A disciplina de EV tem a carga horária de 90 minutos por semana, o que significa 1 aula por semana comparativamente com as disciplinas de Português e de Matemática que ocorrem 3 dias semanalmente, com a carga horária de 180 minutos, ou seja, o dobro da carga horária de EV. A preponderância atribuída a disciplinas como a Matemática ou a Ciência não são uma moda ou uma perspetiva de técnicos ou governantes; decorrem de uma matriz económica de sustentação técnico-científica cada vez mais nítida nas sociedades atuais, colocando em segundo plano as dimensões das humanidades, com os riscos culturais a isso inerente. (Machado e Alves, 2013: 132). É um facto a diminuição da importância ao nível do currículo da área das Artes, deparando-nos com um total desinvestimento na dimensão artística do aluno, sendo que as artes continuam a ter de

lutar por um lugar no currículo escolar. A escola continua a ter uma orientação em torno dos objetivos e essa relação com as artes na educação continuam a toldar a visão e a estrangular a capacidade de pensar noutras formas alternativas da conceção da arte e das suas práticas associadas ao papel que possam ter na educação. No entanto, é precisamente a dimensão artística e a disciplina de Artes que é sempre solicitada para participar em projetos interdisciplinares com muitas das disciplinas que ocupam grande parte do horário dos alunos, seja de Português, ou, o que acontece mais com esta turma, com a disciplina de História e de Inglês.

3. O 7º ano de EV - caracterização da professora e dos alunos

A turma selecionada para desenvolver as aulas supervisionadas foi o 7º de escolaridade, da disciplina de EV, constituída por um grupo de alunos mais novos e novatos na escola, que se estavam a estreiar num novo ciclo de estudos.

A professora responsável pela disciplina de EV é docente há 32 anos, 18 deles nesta escola. Além da disciplina de EV (90 minutos por semana), ela leciona ainda a disciplina de Oficina de Artes à mesma turma. Esta última é uma disciplina de oferta de escola, tendo a duração de 45 min, uma vez por semana.

Ao longo do estágio expressou algum cansaço inerente a todo o desgaste associado ao processo de adaptação à pandemia e à própria utilização da máscara. Inclusivamente, acabou por adoecer com este vírus o que afetou ainda mais a sua fragilidade assim como influenciou o acompanhamento de algumas aulas.

O grupo turma é composto por 28 alunos, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos, havendo uma maioria de raparigas face aos rapazes - 17 raparigas e 11 rapazes. A maioria é de nacionalidade portuguesa, contando com um aluno nacionalidade brasileira que está plenamente integrado na turma. Existe ainda uma aluna que beneficia de medidas educativas especiais e outra com dislexia; ambas com procedimentos de avaliação adequados às suas características e ritmos de aprendizagem.

A turma participava no projeto Content Language Integrated Learning ou Abordagem integrada de conteúdos e língua (CLIL) do 3º CEB e, de acordo com informações da professora de EV, e, na generalidade, apresentava resultados académicos bons, sendo considerada colaborativa e com bom comportamento.

A observação ao longo do estágio pedagógico permitiu identificar outros dados

de caracterização da turma. Internamente, e a nível comportamental/relacional, co-existiam grupos muito heterogéneos, havendo alguns alunos com comportamentos mais infantis e outros com comportamentos mais maduros. A turma era muito comunicativa e sociável, embora, por vezes, um pouco efusiva e agitada na sua participação ativa em aula, sendo necessário chamar à atenção para que se pudessem ouvir todos os intervenientes. Havia também alguns alunos que facilmente dispersavam e brincavam no decorrer das atividades.

Ao nível de responsabilidade com o material para EV, inúmeras vezes este esteve em falta para a realização das propostas por motivos de esquecimento ou porque ainda não o tinham comprado. O mesmo se verificava com o cumprimento dos prazos de entrega dos trabalhos.

Ao nível técnico, a turma apresentava algumas dificuldades: era notória a diferença de habilidade e gosto pela área artística, algo muito característico nesta disciplina ao nível do 3º CEB, em que os alunos ainda não têm definida uma área de interesse. Outras dificuldades prendiam-se com as técnicas utilizadas, a definição das formas a criar e o medo de errar no ato de desenhar e de experimentar; facto bastante notório entre alguns alunos. Contudo, com o decorrer das aulas, e com algumas atividades experimentais, o grupo turma evoluiu, demonstrando mais qualidade técnica e uma postura mais desinibida para a experimentação.

Por fim, os alunos desenvolveram o hábito, promovido pela escola e pela docente, através de uma ficha de autoavaliação comum criada pelo grupo disciplinar (cf. anexo 2), de se autoavaliarem qualitativamente no final de cada período, registando ainda os trabalhos realizados cronologicamente e as avaliações obtidas. A estrutura deste documento contempla um conjunto de informações que se tornam úteis, como recolha de elementos, para reajuste de atividades/propostas.

CAPÍTULO 2 | PROCESSO DE ESTÁGIO – DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE À CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O estágio pedagógico na escola ESDJGFA decorreu entre o período de 14 de outubro de 2021 a 13 de junho de 2022, implicando idas 2 vezes por semana, em média.

Este longo tempo de permanência na escola é refletido segundo dois grandes momentos: um primeiro, em que a principal preocupação foi a de conhecer a escola e o seu funcionamento, sobretudo o das disciplinas integradas no grupo 600; e um segundo, mais centrado na turma do 7º ano de EV, onde veio a acontecer a intervenção pedagógica.

1. Observar e registar para conhecer e sustentar a intervenção pedagógica

Na minha Prática de Ensino Supervisionada encetei uma metodologia baseada na observação participante. O objetivo inicial desta observação prendia-se com a preocupação em conhecer “por dentro”, o tipo de funcionamento da escola, em geral, e, mais em particular, em entender as relações e dinâmicas que ocorriam nas aulas entre os professores e os alunos e entre estes, nas diversas disciplinas de grupo de Artes.

Segundo Estrela (2015),

a observação participante é aquela cujo observador participa da vida do grupo que está a estudar (...) [esta convivência do] investigador com a pessoa ou grupo em estudo proporciona condições privilegiadas para que o processo de observação seja conduzido de modo a possibilitar um entendimento genuíno dos factos, que de outra forma não seria possível” (idem: 35)

A referência “observação participante”, de acordo com Lapassade (2001), está conectada com o trabalho de campo referindo-se a todos os momentos “desde a chegada do investigador ao campo de pesquisa, quando inicia negociações para conseguir acesso a este e se continua numa visita prévia, com o reconhecimento do espaço ou campo de observação” (idem: 23). Trata-se, portanto, de observar cada momento/tempo de presença enquanto se desenvolvem interações entre a pessoa observadora e as dos observados, imergindo pessoalmente nas suas atividades, partilhando as suas experiências, criando relações de proximidade para melhor os conhecer nos seus modos habituais de ser e estar.

Das interações inerentes à observação participante resulta um conjunto de contributos em termos de aprendizagens acerca dos seus modos particulares de fazer, mas também de informações suscetíveis de gerarem reflexões e interrogações, que estarão presentes sob a forma de notas de campo escritas acerca do que o observador reteve e vai registando num diário ao longo do seu estágio, neste caso.

As notas de campo consubstanciadas no diário de bordo devem constituir-se narrativas que descrevam o contexto em observação, englobando informações dos seus intervenientes, bem como descrições de acontecimentos, momentos chave de interesse relevante, atividades entre outros. Apesar das notas de campo serem de grande importância, podem também recorrer a outras estratégias de registo de dados como o uso da fotografia.

A importância do “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados” (Bogdan & Biklen, 1994: 150) é uma base empírica essencial para conhecer a realidade, mas também para nela intervir de modo contextualizado. Isso significa que o processo do observador descrever o observado não é algo meramente mecânico, total ou objetivo uma vez que o ser humano não só é seletivo naquilo que observa como faz acompanhar os registos de interpretações e reflexões. A sua leitura e releitura deixa os registos de observação acessíveis a sucessivas releituras e, por isso, à sua problematização.

Sendo assim a observação participante foi uma metodologia útil que possibilitou a recolha de dados e informações relevantes para a apreensão e compreensão do grupo-turma e do contexto escolar em que me envolvi, e isso inclui ainda identificar problemas relacionados com as práticas pedagógicas da educação artística e do seu papel na educação escolar e na escola. Essa possibilidade de levar mais longe a reflexividade de um observador que pretende conhecer, contribui assim para que este busque entender as diversas causas envolvidas num dado problema, para o compreender mais densa e aprofundadamente de modo a poder intervir com adequação; ou seja, de modo informado, contextualizado, sustentado numa realidade específica. Neste sentido, os registos decorrentes da observação participante são elementos-chave para se conceber e executar unidades didáticas com sentido e não avulsas.

2. O estágio pedagógico – descrição e análise

O processo vivido durante o estágio pedagógico, desde a entrada na escola até à saída, passando pela observação participante das aulas e sua problematização para a criação/execução da UD e, conseqüente, produção do relatório de estágio pedagógico, é o que se descreve e analisa de seguida.

2.1. Entrar na escola

A partir da primeira reunião com os orientadores local e da faculdade comecei a assistir às aulas de algumas turmas e anos, nas várias disciplinas enquadradas no grupo de recrutamento 600. Numa fase inicial fui apresentada pelo professor cooperante aos outros colegas do grupo disciplinar. Visto existirem cerca de 7 docentes a lecionar neste grupo e não conseguir acompanhar todos, optei por acompanhar algumas disciplinas que considerei mais pertinentes e que se compatibilizavam com as minhas disponibilidades.

O acolhimento dos professores, especialmente o professor cooperante, foi importante para minimizar algum nervosismo inicial. Apesar dos vários anos de serviço e da lecionação em níveis do ensino secundário, sentia algum receio neste papel que agora assumia como estagiária - apesar de valorizar a minha disposição para uma contínua formação, da minha consciência de “inconclusão”, da vontade permanente de busca de novas respostas pedagógicas e educativas e do reconhecimento da importância desta experiência, vivi um receio inerente à exposição das minhas fragilidades físicas e psicológicas provocado pelo desgaste pessoal e profissional devido a múltiplos fatores externos e de saúde. Nesta condição e agora como “novata” experimentava um cansaço que afetava a total entrega e a pré-disposição para situações novas – estar e lecionar num ambiente que já é familiar e se controla porque se conhecem todos os intervenientes no processo, direção, colegas-professores, colaboradores não docentes e a generalidade dos alunos, traz uma segurança inequívoca e facilita todo o processo, algo que não acontecia agora.

Acreditando que o professor é um eterno ser em construção e que “é na inconclusão do ser que se sabe como tal que se funda a educação como processo permanente” (Freire, 1996: 25) tanto para o aluno como para o professor, não deixei, portanto, de abraçar esta oportunidade e assim enfrentar os meus receios iniciais: o de não estar à altura das tarefas, o de não conseguir envolver-me suficientemente com os alunos

por não estar habituada a trabalhar com as suas faixas etárias, o de encontrar professores pouco disponíveis e alunos com comportamentos “complicados”.

No entanto, todos estes meus medos foram, rapidamente, diluídos: todos os professores se mostraram cooperativos e integradores da minha presença e foi-me dada grande liberdade de ação, tendo sido possível assistir e participar ativamente no desenrolar das atividades letivas, especialmente na disciplina de EV do 3.º CEB. Também a relação que tentei criar de proximidade e à-vontade com os alunos das turmas apaziguaram os meus receios. Para isso parece ter sido importante o facto de ter conseguido identificar os nomes de alguns alunos logo nas primeiras aulas, depois de os ter memorizado, através da lista de turma:

“observo uma reação espontânea muito positiva por parte dos alunos ao perceberem que são reconhecidos ao fim de duas ou três aulas (Diário de Bordo, 25 de outubro de 2021)

Neste caso tive em conta a minha experiência já como docente de turmas iniciais do 10º ano, e a constatação reiterada de que o reconhecimento de cada um dos alunos pelo nome assume um valor enorme para eles. Foi isso que senti com os alunos, que demonstraram surpresa e apreço quando os nomeei pela primeira vez – esta minha atenção parece ter sido importante para criar relações de maior proximidade com eles.

Apesar de me encontrar fora da minha zona de conforto fui interagindo com os discentes, ambos tentando lidar com a estranheza mútua, e colaborando com os professores cooperantes na tentativa de os apoiar no que fosse preciso para, em conjunto, criarmos experiências significativas de ensino-aprendizagem.

2.2. A observação participante das aulas

O estágio pedagógico começou por implicar conhecer as diversas atividades que os professores do grupo 600 desenvolviam na escola e, nesse sentido, acompanhei as aulas de diferentes disciplinas como a disciplina de Educação Visual, a disciplina de Oficina das Artes, a disciplina de Técnicas de Multimédia e a disciplina de Geometria Descritiva, observando-as.

Chegando à sala à mesma hora que o professor e os alunos da turma, inicialmente posicionei-me mais como observadora atenta à forma como ocorriam as interações professor-alunos: se e de que modos estes eram implicados nas aulas, que respostas

davam, ou não, às solicitações feitas pelos professores. Nesta altura costumava ficar no fundo da sala, em alguma carteira vazia, e, discretamente, retirava algumas notas do que ia observando.

Logo depois de quebrado o gelo e os receios iniciais, senti-me mais confiante para passar a um outro posicionamento como observadora participante, agora visivelmente mais ativa, ao prestar algum apoio ao professor e aos alunos aquando da concretização dos trabalhos que, inicialmente, eram mais técnicos e não tão criativos. A interação com a professora cooperante também possibilitou esta aproximação, pois foi-me pedido alguma ajuda no acompanhamento, talvez por demonstrar mais à vontade com os alunos. Os próprios discentes pediam algum tipo de ajuda e, conjuntamente com a professora, fui-me envolvendo mais com o grupo-turma, nas atividades que estavam a decorrer.

A observação de aulas foi acompanhada pela elaboração dos respetivos registos que, debruçando-se sobre vários aspetos de interação do momento de aula, contemplavam uma parte mais descritiva e outra mais reflexiva e crítica. Em alguns momentos foi impossível de fazer anotações sobre a dinâmica de sala pois ficava totalmente absorvida nas inúmeras solicitações por parte dos alunos, deixando de perceber o tempo de aula e o tempo necessário para registar o que precisava, acabando -o por fazer quando chegava ao carro, já não na forma de observação direta. Novamente o tempo tornou-se o constrangimento mais implacável de todos, não permitindo uma observação isenta da colaboração individual a cada aluno, sendo que esta, a maior parte das vezes, inviabilizava a perceção das reações e das dinâmicas do grupo-turma em relação às atividades e à prática pedagógica da professora cooperante.

Usei também a fotografia como forma de registo das aulas, em momentos em que estes realizavam os seus projetos e terminavam as suas produções.

Na observação das aulas dos vários professores percebi várias diferenças ao nível da relação pedagógica, em termos i) da sua disponibilidade - se uns circulavam à volta dos alunos interagindo individualmente, outros mantinham-se à secretária dirigindo-se para o grupo-turma); ii) do modo como apresentavam propostas de atividades - apesar da generalidade dos professores apresentar propostas de trabalho bem definidas e expor a partir de PowerPoint, um outro, embora só após a realização dos exercícios que estavam especificados inicialmente convidava os alunos a selecionarem novos exercícios para realizarem, incluindo-os em parte dos processos de escolha; iii) dos processos de *feedback* de um outro professor que tinha o hábito de criar momentos de paragem na execução de trabalhos para analisar a capacidade de organização dos trabalhos por parte dos alunos e

ajustar/relembrar/reforçar a sequência das aprendizagens que estes iam fazendo:

O professor X aproveitou para fazer uma chamada de atenção para o rigor no cumprimento de prazos e acabou a abordar a questão dos erros e a falta de capacidade de organização dos alunos. Falou dos erros de forma construtiva, com o intuito de os alunos melhorarem e escreveu no quadro algumas das mudanças/correções que eles deviam efetuar. Questionou os alunos sobre as suas prestações até ao momento, perguntando quem achava que não conseguia fazer o módulo. Deu espaço e tempo individual para que cada aluno se pronunciasse e fizesse um balanço do seu desempenho. A razão mais apresentada foi a falta de entrega de trabalhos ou os atrasos. Os alunos foram falando sobre algumas falhas nos seus desempenhos, e dificuldades que sentiam e gerou-se um bom momento de consciencialização dos procedimentos que tinham de ser alterados. Foram falados alguns aspetos mais técnicos dos trabalhos, esclarecendo-se algumas dúvidas. O professor relacionou, ainda, a falta de cumprimento de prazos com o mundo profissional, dando importância ao cumprimento rigoroso.” (Diário de Bordo, 3 de novembro de 2021)

Este momento de paragem para abordar questões de estruturação dos exercícios e procedimentos, mais do que tempo de trabalho prático, foi importante para o professor escutar os alunos acerca das suas perceções sobre erros e falhas e outras razões e interesses.

2.3. Problematicar o observado nas aulas

Os processos de observação das aulas durante o estágio permitiram a sua reflexão crítica e, com isso, a possibilidade de identificar problemas, dificuldades, tensões e desmotivações no funcionamento das aulas e na prática dos professores, bem como na minha própria prática docente:

“não permite revelar os interesses dos alunos, nem ir ao encontro das suas vontades individuais e coletivas. Algo que fosse do seu gosto e realmente desse gosto em realizar (não digo que este trabalho não será interessante, até porque o acho um bom projeto)”. (Diário de Bordo, 3 de novembro de 2021)

“total definição do projeto pela professora... sem qualquer colaboração dos alunos ou qualquer tipo de negociação sendo algo imposto para ser executado (Diário de Bordo, 10 de janeiro de 2022)

“Apesar do interesse da proposta (divisória de uma obra de arte em partes para uma reinterpretação) e do interesse demonstrado por alguns alunos, notei que iam fazendo comentários no sentido da comparação da dificuldade de cada parte ou dificuldade em entender o que deveriam fazer.” (Diário de Bordo, 10 de janeiro de 2022).

Da análise das situações observadas sobressaiu um problema transversal às várias aulas a que assisti: por um lado, a apresentação de propostas de trabalho já pré-definidas

pelos professores e, por outro, alguma desmotivação dos alunos que desenvolviam propostas de trabalho com que não se identificavam, expressando o seu descontentamento. Esse era o caso da participação e co-construção dos processos de trabalho - tinha constatado que na maior parte das propostas apresentadas aos alunos já havia uma predefinição do processo de trabalho, desde a temática às propostas e várias etapas para a sua realização, apenas havendo alguma liberdade no uso de materiais e isso acontecia, especialmente, na disciplina de EV, que tinha passado a acompanhar com mais regularidade.

Com efeito, constatei na disciplina de EV que, por via dos projetos existentes na escola e seus prazos (cf. Capítulo 1), as propostas de trabalho eram sempre definidas pela professora e que os alunos, talvez por hábitos há muito enraizados, “executavam” trabalho, dependendo, na maioria das vezes, das suas instruções. O tempo de realização, os objetivos para que estavam predestinados, a grande predominância de trabalhos interdisciplinares especialmente com a disciplina de História, Semana das Artes, outros eventos, limitavam a capacidade criativa dos alunos direcionando as suas atividades para os fins desejados:

“a professora esteve a explicar, a segunda etapa do trabalho do Paleolítico em que os alunos deviam fazer uma composição de figuras animais características das pinturas rupestres. Deixou pesquisar no telemóvel, mas também forneceu algumas imagens plastificadas para que pudessem ser manuseadas. Os alunos mostraram algum desinteresse começando a falar entre si. Sentia-se um burburinho geral que ia perturbando a professora fazendo-a chamar a atenção aos alunos constantemente. Parecia que estavam desligados do que estavam a produzir.” (Diário de Bordo, 6 de dezembro de 2021)

Este desinteresse ficou explícito posteriormente, nos questionários aos alunos aquando da conceção da UD, em respostas como “eu não gosto de abordar desenhos ligados à História, Egipto, etc...” (cf. Capítulo 4).

Como duas faces da mesma moeda, considerou-se a problematização da sua relação em termos dos poderes do professor e da ausência de uma participação ativa dos alunos. Neste sentido, importava-me pensar – o que também era uma preocupação latente na minha atividade profissional -,

- como incorporar as vozes dos alunos na conceção e realização de projetos em EV?
- como conceber práticas na disciplina de EV que incluam o poder de escolha dos alunos, tendo em conta as suas vontades e preferências, e proporcionando linguagens visuais e estilos de representação próprios?

2.4. Da problematização à escolha da disciplina de EV para a intervenção pedagógica: primeiras preocupações e negociações

Apesar de ter contactado e interagido com todos os professores da área das artes, a minha relação acabou por ser mais próxima com o professor cooperante, que se mostrou sempre disponível na minha integração na escola, e com a professora da turma do 7º ano, o grupo-turma e disciplina de EV que também acolheu a possibilidade de poder acompanhar mais de perto as suas aulas e ali realizar a intervenção pedagógica com o grupo-turma.

Acresce o facto de ser uma disciplina que já tinha experienciado anteriormente e por ser uma disciplina prática e mais livre no conjunto dos seus conteúdos, o que me permitia pensar a UD de forma mais ampla e aberta. Ao mesmo tempo, sendo a faixa etária dos seus alunos muito diferente daquela com que normalmente trabalho no ensino secundário, tinha a oportunidade de presenciar a abordagem da docente e a relação pedagógica estabelecida nestas idades. O grupo turma, constituído por alunos que ainda não optaram pela sua área de estudo específica, era também mais plural/heterogéneo, o que constituía um desafio para que conseguisse envolver e criar experiências que fossem significativas para todos.

Comecei então a seguir semanalmente esta turma todas as 2ª feiras, entre as 10h até às 11h.30 e, para acompanhar as aulas da disciplina mais sistematicamente solicitei a professora a sua planificação (cf. anexo 1), que é balizada pelo PCEV e pelas AE da disciplina, em articulação com o PASEO (2017). Esta minha presença e maior proximidade com a professora permitiram outras trocas e partilhas em que foi referido o seu cansaço e a dificuldade em trazer para a prática dinâmicas pensadas pelos alunos. Ao relembrar o projeto “Uma lição uma ideia”, já realizado noutros anos, e em que apresentava vários exemplos de trabalhos e os alunos escolhiam o que faziam, referiu alguns constrangimentos como a dificuldade de escolha e criação da ideia “até porque os alunos não conseguem dar o que não têm”, a falta de recursos pela vasta hipótese de escolha de materiais e suportes “os alunos nunca traziam os materiais para concretizarem as suas ideias” e o tempo despendido pois a fase inicial de elaboração da ideia era muito complexa e demorada.

Fui então conciliando a observação das aulas com a conceção da UD apoiada na minha pretensão de criar dinâmicas de aula assentes numa base pedagógica menos diretiva, e em que a participação dos alunos fosse essencial para a construção de

experiências de aprendizagem mais significativas e duradouras, incluindo-os, desde logo, na concretização da proposta didática. Pensar a UD obrigava-me, no imediato, a refletir sobre o papel e a ação do professor quando este realiza as suas planificações anuais para contemplar práticas participativas que fossem promotoras da autonomia do aluno (cf. ponto anterior).

Estas ideias foram expostas à professora, havendo um encontro para definição e planificação da UD na sua planificação anual. No entanto, esta possibilidade de integração das minhas ideias gerou algum ceticismo da sua parte, pois tinha alguma relutância em deixar os alunos escolherem a atividade, destacando dificuldades como, a sala de aula e a falta de condições para algumas das opções, o tempo necessário para encetar a dinâmica e a dispersão dos alunos por haver a possibilidade de trabalhos de grupo e a implicação que estas minhas pretensões iriam ter ao nível da sua planificação. Nessa altura, tentei assegurar que iria minimizar o impacto no tempo e no espaço das minhas ações, trazendo algumas ferramentas e materiais para facilitar/agilizar os processos e mostrei alguma segurança na forma como defini o que gostaria de fazer.

O facto de apenas ter disponibilidade para poder lecionar a UD em maio implicou ter de articular algumas aulas com outras atividades escolares previstas no PAA, nomeadamente uma exposição para a semana das Artes, no contexto da 8ª Comemoração da Semana Internacional do Ensino Artístico da UNESCO, e, ainda o ter de lidar com a sua gestão por apenas 5 aulas disponibilizadas pela professora, a que correspondiam 5 tempos de 90 minutos. Sendo assim ficou definido, com os professores cooperantes, que as aulas para as UD e suas dinâmicas decorreriam nos dias 2, 9, 16, 23 e 30 de maio.

Nesse sentido, a UD desdobrou-se na criação de duas propostas pedagógicas: uma, condicionada à referida exposição – até mesmo para dar resposta ao pedido do professor cooperante - e outra que se basearia nas escolhas dos alunos e suas opiniões (cf. pt anterior). Em ambos os casos manteve-se a pretensão de idealizar e concretizar a UD de modo que os alunos escolhessem e participassem na definição e organização do projeto e seus constituintes, o mais ativa e completamente possível.

2.5. Conceber uma UD a partir da escuta dos alunos – realização de questionários

A fim de conceber uma UD a partir da escuta dos alunos, incluindo os seus interesses e preferências desde a escolha de temáticas, construção do processo de trabalho, técnicas, materiais e suportes, criando alguns mecanismos de negociação que

contemplassem as suas escolhas, foi elaborado um inquérito por questionário, com perguntas fechadas e abertas (cf. apêndice 1), que se organizou para obter informações acerca:

- i) *formas de trabalhar* (Opções: individualmente, pares ou grupos mais alargados);
- ii) *tipo de projetos de arte em que gostariam de trabalhar*, (Opções: Desenho, Pintura, Escultura, Técnicas mistas, Colagens, Fotografia, Banda Desenhada, outros);
- iii) *assuntos/temas/problemas que gostariam de ver abordados e explorar em trabalhos artísticos*, (pergunta aberta)
- iv) *assuntos/temas/problemas que NÃO gostariam de ver abordados em trabalhos artísticos*, (pergunta aberta)
- v) *materiais que gostariam de trabalhar*, (Opções: Lápis de cor, Lápis de cera, Guaches, Marcador preto, Marcadores, Pastéis de óleo, Carvão, Tinta da China, Aguarela, Materiais tridimensionais, Tinta acrílica, Fotografia, outros)
- vi) *suportes que gostariam de trabalhar*, (Opções: Papel Cavalinho, Cartolinas, Papel de aguarela, Telas, outros)

A primeira pergunta do questionário era de resposta única e as seguintes eram de escolha múltipla e perguntas abertas para que os alunos pudessem dar conta das suas preferências de um modo mais aproximado. O questionário deixava, ainda, espaço para que os alunos dessem opinião/sugestão livre sobre alguma coisa que gostassem de fazer em EV/ Oficina de Artes (cf. Apêndice 1).

O inquérito foi entregue na aula em que iniciámos o trabalho para a exposição, sendo que logo na abertura da aula expus a razão do aparecimento do mesmo e que, as informações retiradas iriam ser usadas para uma dinâmica de aula a seguir ao trabalho que estávamos a realizar. Foi-lhes também explicado que as suas respostas sinceras eram importantes pois eram fonte de informação essenciais para conceber as aulas que iria lecionar-lhes posteriormente.

Para além da reação dos alunos, que ficaram curiosos por estarem a dar opiniões sobre coisas/trabalhos que gostariam de fazer, também ficaram um pouco intimidados por esta abordagem, principalmente na questão em que tinham de destacar o que gostavam menos ou não gostavam de todo. Todavia, como o questionário era anónimo acabaram por responder na totalidade.

Da análise deste questionário surgiram informações muito relevantes para a conceção da UD e para a reflexão da prática pedagógica (cf. Capítulo 4).

Capítulo 3 | ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A problematização da análise dos registos de observação participante nas aulas e a sua assunção como justificação para construir uma UD contextualizada e com sentido - em torno das questões do poder do professor e da participação dos alunos no contexto da educação artística (cf. Capítulo 3) -, implicou recorrer a um conjunto de contributos teórico-concetuais para fundamentar a intervenção pedagógica, conforme se explicita de seguida.

1. Crianças/jovens, participação e autonomia

Considerando um mundo em rápida evolução e mudança constante, em que a destabilização dos sistemas sociais por fatores nunca outrora imaginados, como a Covid 19, a crise daí decorrente e preocupações futuras, é importante formar pessoas com consciência crítica, espírito de iniciativa, para tomada de decisões. Ou seja, uma pessoa capaz de interpretar as mudanças e de lidar com elas em diálogo com os outros mediante a participação ativa ao mesmo tempo que constrói a sua autonomia. “A autonomia centra-nos e, simultaneamente, move-nos em direção aos outros. (...) Pela autonomia somos e fazemos o nosso caminho, o nosso percurso, o nosso trajeto” (Medeiros, 2006:45). Uma autonomia que é construída pela participação ativa e envolvimento com o que nos rodeia para daí se retirar experiências que permitam a construção e crescimento autónomo.

De acordo com o dicionário de Língua Portuguesa (2022: 160), participar tem como possíveis significados “tomar parte (em); intervir (em); compartilhar (de); fazer parte integrante (de); ter qualidades comuns (a); ser parte (de)”, tendo a sua origem do latim *participāre*, «ter a sua parte em; comunicar», sinónimos que nos reportam a atitudes e formas de estar realmente implicadas e envolvidas no momento, posições e reações de quem assume um papel ativo em determinada ação na qual está inserido.

Refletindo atentamente na origem da palavra e na sua ligação entre as palavras/ações “ter parte em” e “comunicar” é suposto haver um envolvimento integral no ato de participação. Ninguém participa/comunica estando fechado no seu mundo, assistindo da plateia, mesmo estando no meio dela. Participar ativamente é o princípio social da Participação e da Democracia, implicando por isso mesmo, a assunção de

responsabilidades, compromisso e tomada de decisões. Guerra (2002) refere a este propósito:

As exigências da democracia não se mantêm a um nível puramente teórico, antes, traduzem-se nas estruturas e nas normas, mas, sobretudo, encarnam nos comportamentos e nas atitudes dos protagonistas. (2002: 30).

E, de forma a mobilizar os comportamentos e atitudes das crianças/jovens, incentivando à sua participação, “no sentido da construção de autênticas escolas-comunidades educativas, as decisões devem também apoiar-se nas suas sugestões” (Pereira, 2010: 752), sugestões essas que estarão na base da tomada de decisões importantes para a vida destas crianças/jovens e que devem estar refletidas em toda a fase dos processos de crescimento e em todos os microssistemas em que está envolvido. Só com o exercício da “microparticipação” (Bodernave, 1983: 22) nos sistemas, e a perceção do papel e influência das suas decisões, se consegue chegar, com consciência e autonomia, à “macroparticipação” (idem) ou participação social. Desta forma, tomar decisões é inerente a qualquer ato de participar ou a processos participativos, pois é decidindo, como nos diz Freire (1996: 119), “que se aprende a decidir. Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca”.

Em íntima relação com o conceito de participação está o de autonomia. A palavra autonomia é derivado do grego, que une “auto” - com o significado de “si mesmo” - e “nomos” que significa “regras ou leis”. É um termo cujo significado está ligado à competência de agir de acordo consigo próprio. “O estudante na perspetiva da autonomia e da emancipação é um sujeito histórico ativo que tem diante de si a possibilidade de direccionar o sentido da sua própria história” (Debus, 2019: 206).

É frequente pensar que a autonomia está ligada à ideia de liberdade total, em que a criança/jovem pode fazer tudo o que quiser. O importante é perceber que a autonomia e o exercício da liberdade, tendo em conta aprendizagens mais significativas, pressupõe colocar no centro de educação pedagógica a negociação de consensos que sejam importantes para ambas as partes que constituem o núcleo de negociação, professores e alunos. “O respeito pela criança competente e participativa inicia -se na negociação do que aprender, como aprender, como avaliar” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2006: 20). Só assim é possível conciliar interesses e vontades com objetivos e normas, de forma a criar cidadãos responsáveis e participativos, segundo valores e regras democráticas de respeito e de solidariedade para com os outros e para com o mundo em geral.

“Assim, a autonomia pressupõe desenvolvimento livre e capacidade para pensar, decidir e agir, de acordo com o sentido de liberdade e a responsabilidade de gerir as diversas dependências, individuais ou grupais, encontradas nos contextos sociais. A autonomia pressupõe, em certa medida, autogoverno dos indivíduos e das organizações, no sentido de que ambos se têm de reger por regras próprias, de acordo com as suas normas sociais.” (Ferreira, 2011: 65)

Não obstante a importância social destes conceitos, eles são sujeitos a outras reinterpretações quando se passa a ter em consideração o contexto da escola e da educação escolar, onde passam boa parte do seu dia-a-dia durante 18 anos da sua vida.

2. Escola e participação dos alunos

A participação dos alunos no processo da sua formação é condição fundamental para a apropriação e construção de conhecimentos significativos, para estabelecer relações implicadas com todos os atores educativos e para realizar um direito que lhe é reconhecido como cidadãos.

No que se refere ao desenvolvimento do conhecimento e à relação dos alunos com os mecanismos de aprendizagem, a participação exerce uma grande importância assumindo um papel fundamental visto que é pelo seu envolvimento com o processo educativo que, segundo Charlot (2000), o aluno se constrói e é construído pelos outros. Ou seja,

“a educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda (...) participação do outro e com o outro, o que significa que eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo” (idem: 54).

Este entendimento da participação e sua relação com os processos de aprendizagem vai ao encontro de Dewey (2002) que, através das interações estabelecidas entre os alunos e professores perspetivava o proporcionar de ferramentas para tomarem iniciativas, partilharem decisões, procurarem respostas e aprenderem princípios democráticos.

Neste alinhamento, para Apple e Beane (2000), o reconhecimento dos benefícios de uma aprendizagem proveniente de metodologias participativas pelos próprios alunos é relevante para estes “abandonarem o papel passivo de consumidores do conhecimento e a assumirem o papel ativo de construtores de significados” (idem: 41). Para isso “é preciso reconhecer aos alunos o direito de interferirem na organização do seu próprio

trabalho, em parceria com os outros trabalhadores, no respeito das suas competências próprias e de um modo ajustado à sua idade e esfera de influência” (Barroso, 1995)

Um tal posicionamento, relacionado com a importância da participação das crianças/jovens para estabelecerem relações implicadas com todos os atores educativos, pode assumir uma pluralidade de facetas. Gerison Lansdown, citada por Tomás (2007), sugere três níveis e graus diferentes de participação. Um, a que chama de “processos consultivos”, em que o adulto reconhece as opiniões e experiências infantojuvenis, mas, no entanto, os processos são, na sua totalidade, da sua esfera não havendo interferência por parte dos alunos no controlo dos resultados. Outro, que identifica como “processos participativos”, nos quais as atividades são iniciadas pelos adultos com a colaboração das crianças/jovens sendo-lhes atribuído o poder de exercer influência ou expressar dúvidas sobre o processo e os seus resultados. Um outro, referido como “processos autónomos” nos quais as crianças/jovens assumem o poder da ação, identificam os temas a tratar e o controlo do processo, tendo os adultos apenas o papel de facilitadores.

Em todos os processos participativos, e especialmente nas escolas, é fundamental não esquecer que no sistema educativo e em toda a organização escolar tende a prevalecer a transmissão de conhecimento de forma linear e vertical, sendo o adulto, o máximo detentor do poder sobre as crianças/jovens - “o aluno é sempre visto como algo extrínseco à produção do próprio ato educativo, limitando-se a «sofrê-lo» ou a «consumi-lo», conforme a metáfora utilizada” (Barroso, cit in Tomás, 2011: 11). Nesse sentido, importa fazer uma distinção igualmente relevante entre o poder do professor atribuir poder de escolha aos alunos, abrindo-se à oportunidade de integrar as suas vontades e preferências no seu programa, envolvendo-o de alguma forma nas suas escolhas e decisões, e uma outra postura em que o professor reconhece o aluno como tal e como cidadão de direitos à educação e participação a escola, assumindo incluir os seus interesses e escolhas nos processos pedagógicos. Se no primeiro caso, acaba por se manter inalterada a relação tradicional professor-aluno, já no segundo se trata de construir novas relações professor-alunos em que processos de auscultação, negociação e de compromissos mútuos são pilares essenciais. Só através deste reconhecimento do poder de escolha dos alunos se pratica a participação e a autonomia, “ninguém é autónomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai-se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (Freire, 1996: 120).

2.1. Processos de ensino-aprendizagem não diretivos e participação e autonomia dos alunos

A não - diretividade no ensino e as suas teorias, ao refletirem a relação entre professores e alunos, colocaram em causa os seus papéis tradicionais, confrontando o poder do mestre e a atitude submissa dos alunos, e sublinharam a importância da expressão da experiência pessoal, das ligações sociais do grupo turma e a participação dos alunos nos processos de escolha e tomada de decisões.

As pedagogias não diretivas, associadas aos trabalhos de Rogers (1979), Hameline e Dardelin (1967), Neill (1975, 1976), Joyce, Kluwin e Weill (1979) e Snyders (1978), entre outros, apesar das muitas polémicas e opiniões divididas, defendem “que a criança possui capacidades para se educar a si própria, para encontrar os seus próprios caminhos de acordo com as suas necessidades e interesses específicos e individuais.” (Sousa, 2017: 127) e destacam a dimensão do grupo, afastando-se da imposição, do perfeccionismo e da repressividade em que, frequentemente, se encontra a situação do aluno.

Um dos grandes defensores da não diretividade, Carl Rogers, realça a “abordagem centrada na pessoa”, considerando o ato de aprender como algo individual e singular, acreditando que “o indivíduo tem dentro de si amplos recursos para autocompreensão, para alterar seu autoconceito, suas atitudes e seu comportamento autodirigido” (Rogers, 1989: 16) e propondo um modelo de intervenção “que acredita na autonomia e nas capacidades de uma pessoa, no seu direito de escolher qual a direção a tomar no seu comportamento e sua responsabilidade pelo mesmo.” (idem: 28). Segundo o autor,

Tem-se de encontrar uma maneira de desenvolver, dentro do sistema educacional como um todo, e em cada componente, um clima conducente ao crescimento pessoal; um clima no qual a inovação não seja assustadora, em que as capacidades criadoras de administradores, professores e estudantes sejam nutridas e expressadas, ao invés de abafadas. Tem-se de encontrar, no sistema, uma maneira na qual a focalização não incida sobre o ensino, mas sobre a facilitação da aprendizagem autodirigida” (Rogers, 1974: 380)

Rogers realça algumas condições importantes para se ter uma postura educativa não diretiva, focando a relação entre o professor e as crianças, que deverá permitir a expressão dos sentimentos do aluno (dentro de normas previamente combinadas entre os mesmos), aceitando tudo como correto e normal e isenta, por um lado, de julgamentos e “considerações morais ou doutrinações” e, por outro, por qualquer tipo de pressão ou coerção. Considera ainda que

“o professor deverá mostrar disponibilidade e atenção, expressando interesse genuíno pela criança, aceitando-a como pessoa, tal qual ela é. Esta disposição é manifestada pelo modo como conduz o diálogo, expressando consideração e delicadeza” (Rogers, cit. in Sousa, 2017: 131).

Sendo assim, o professor não diretivo, na perspectiva de Rogers deve ter em consideração, no processo de ensino e na sua planificação, as vontades e desejos dos alunos, criando oportunidades para explorarem e pesquisarem de forma autónoma, para assim descobrirem conhecimentos e emoções que serão propícias ao seu desenvolvimento e crescimento. Uma posição do professor que demonstra respeito, compreensão pelo aluno e que proporciona “oportunidades para que eles façam as suas próprias explorações, descubram os seus conhecimentos e estabeleçam as suas relações, motivando-os e estimulando-os nestes propósitos.” (idem: 127)

Também A. S. Neill, fundador da escola de Summerhill, advogava a capacidade de autogoverno e autorregulação da criança no processo ensino-aprendizagem, considerando que a missão do professor é estimular o pensamento do aluno e nunca impor e injetar conhecimento. É totalmente contra as coações, principalmente ao nível da disciplina e da ordem, tomando uma posição mais polarizada: “Temos de escolher: a autoridade ou a liberdade; a disciplina ou a autodeterminação. Não pode haver meio termo.” (Neill, cit. in Snyders, 1978: 80).

Reportando-se ao condicionamento e ação do professor na sala de aula, Hameline e Dardelin referem que “o professor apresenta factos e métodos exatamente afeiçoados, o resultado parece surgir com toda a facilidade, os acontecimentos foram tão cuidadosamente ordenados que a conclusão se impõe por si mesma.” (Hameline e Dardelin 1967, cit. in Snyders, 1978: 203). Estes autores contestam a excessiva diretividade exercida pelo professor, que distribui uma verdade incontestável, “Um único comanda, um único é responsável, um único decide em última instância.” (idem: 80), destacando tanto a falta de vivências participadas do grupo, como a perda da autonomia e do poder de escolha do aluno. Referem ainda que o aluno, acomodado e aliviado por não ter de pensar muito ao ser conduzido, assume “uma certa cumplicidade” (idem: 318), que o liberta de assumir responsabilidade e autonomia, autonomia essa que obrigaria a mais esforço e proatividade. Desta forma, sugerem um modelo de professor que atue como vigilante, um perito que assume como função

“dar informações, responder a perguntas; pode mesmo fazer exposições, dar aulas, com a condição formal de nem as iniciativas nem o controlo lhe pertencerem, mas

unicamente à classe. Está à disposição do grupo, para auxiliar a tomada de consciência as experiências e dos prolemas vividos por esse grupo, abstendo-se de toda a intervenção que fosse desvirtuá-los ou modificá-los. É o grupo que, por iniciativa própria, determina as tarefas e a maneira de as abordar...em resumo, os poderes de decisão são postos integralmente nas mãos dos alunos.” (Snyders, 1978: 207)

O mesmo autor, inspirado por Gilles Ferry, refere ainda que “há não-diretividade sempre que houver «aceitação» dos atos praticados pelos alunos e sempre que o professor se liberte das «atitudes de influência tais como as atitudes de ordem, de conselho, de avaliação»”. (idem: 180)

Apesar de grande parte dos autores assumirem riscos e falhas da não-diretividade na gestão das aulas, principalmente ao que é a realidade do grupo-turma com todas as suas imprevisibilidades, e nos processos de ensino-aprendizagem inerentes, percebe-se o fosso gigantesco entre uma pedagogia não diretiva e uma pedagogia tradicional que faz perigar a liberdade, a participação, a autonomia e a construção de aprendizagens significativas por parte dos alunos. Esta tomada de consciência da importância do papel não diretivo, ou, pelo menos, menos diretivo, do professor, ao recolocar a centralidade do aluno nos processos ensino-aprendizagem, nas escolhas, nas tomadas de decisões, destaca igualmente a sua relação com a criação de maiores condições e oportunidades práticas para a sua participação e autonomia.

Enquanto forma de combater a imposição de trabalhos e/ou projetos predefinidos e a predefinição de tudo o que envolve os respetivos processos de concretização - práticas comuns do ensino - para assegurar que os ensinamentos previstos no currículo sejam transmitidos no tempo adequado, e de modo a manter a ordem, a disciplina e o controlo da sala de aula, não se defende acriticamente as pedagogias não-diretivas - os limites colocados aos poderes do professor na relação com os alunos não podem ser confundidos com a desconsideração do seu papel na formação dos mais novos, no incentivo à sua participação ativa e efetiva, e à sua autonomia de pensamento e nos processos de trabalho.

2.2. Entre metodologias participativas e o controlo da turma em sala de aula

Um dos maiores problemas/confrontos/preocupações e que, muitas das vezes, condiciona as opções encetadas pelo professor prende-se com a questão da disciplina escolar.

Vivemos tempos de grande instabilidade, de alterações substanciais dos modos de ensino (ensino a distância/presencial), de ausências prolongadas da vida escolar dita normal, de crise e de graves consequências ao nível das vidas das famílias dos nossos

alunos e restante comunidade educativa. A indisciplina e os momentos de rebeldia/revolta dos alunos podem-se ver como reflexo desta insegurança instalada, do mau estar vivido relativo à Pandemia e à Guerra e da indefinição do que pode ser o futuro. A forma como estes medos se repercutem nas dinâmicas de sala, criando tensões e exigências emocionais intensas estão a ter efeito nas práticas educativas afetando toda a comunidade educativa com espelho na relação entre a participação e autonomia que se pretende proporcionar ao aluno e o controlo da sala de aula.

De acordo com Freire (1996), para a prática educativa é necessário saber lidar com a “relação entre autoridade-liberdade, sempre tensa e que gera disciplina como indisciplina”, um equilíbrio, muito difícil, entre promover uma maior liberdade de ação do aluno e a participação, autonomia, poder de escolha, decisão, e a rapidez como essa opção pode dar origem a momentos de confusão e indisciplina, em que o professor perde o controlo.

É claro, que num processo de tomada de decisão, por exemplo, a confusão é útil e originada pelos processos de discussão (em grupos, ou no próprio grupo-turma). Mas o facto é que para muitos professores esta confusão instalada não passa de indisciplina, tomando rapidamente a ordem na sala de aula e inviabilizando estes processos de crescimento e autonomia. Aí surge o autoritarismo do professor no controlo do poder ou, raras vezes, a “licenciosidade” (Freire, 1996: 29) para não se incomodar apenas ansiando pelo término da aula. Os dois sendo “formas indisciplinadas de comportamento que negam...a vocação ontológica do ser humano.” (idem)

Este desafio pedagógico para construir e dar sentido a uma aprendizagem significativa requer uma conciliação importante que

“obriga a escola a abandonar o princípio da imposição da ordem e a compreender o princípio da afirmação do desejo do ser do aluno (...) os professores precisam de conhecer a cultura da criança e da escola, para serem monitores entre o desejo de ser e a necessidade de o aluno aceitar o princípio da imposição da ordem” (Lúcio, 2019)

Esta tensão constante pode assumir proporções gigantes em determinados contextos, inviabilizando a amplitude de ação e vontade tanto dos alunos como do professor. Em muitas situações, e por receio de perderem o controlo de sala de aula e pelo desgaste, insegurança, receio de consequências, ou simplesmente alheamento, os professores optam por direccionar e condicionar todas as ações educativas e assim

“privilegiam o seu papel de transmissores do conhecimento, monopolizam ou

centralizam a comunicação limitando as possibilidades de o aluno- recetor se tornar emissor, criam formas ilusórias de participação e minimizam os aspetos relacionais.” (Estrela, 1992: 38).

Fatores como a dimensão das turmas, escolas superlotadas, falta de pessoal auxiliar e professores e contextos adversos ao bom funcionamento da aula, programa extensos, objetivos a alcançar e tempos muito curtos de aula, são conducentes a práticas pedagógicas diretivas; uma forma mais efetiva de controlar os alunos tornando o momento de ensino mais fácil, mais rápido e sem contratempos. Embora se procure a autodisciplina e autonomia do discente, na prática, “a falta de atribuição de responsabilidades ao aluno na organização do ato pedagógico” (Estrela, 1992: 28) invalida as oportunidades para o exercício da participação dos alunos

“Desapareceu o estrado e, por vezes, as carteiras estão dispostas de modo não convencional, mas a rede das comunicações e o tempo das comunicações do professor e dos alunos revela bem o princípio do domínio professoral, defendido por noções de ordem e de disciplina que se tentam manter a todo o custo, mesmo quando a resistência dos alunos as torna ineficazes e inoperantes. Trata-se, no entanto, de uma pedagogia coerente com os seus pressupostos e objetivos e, quando bem executada, sem dúvida eficaz em relação a eles. O problema está apenas em saber se eles são adequados e suficientes à formação do cidadão vivendo em democracia num mundo complexo e instável.” (Estrela, 1992: 35)

Ao relevar a pessoa do aluno, a reflexão entre a linha da diretividade e das implicações da não-diretividade no ensino pode criar uma forma de encontro para a mudança dos processos ensino-aprendizagem e da ordem negociada, obrigando os professores a consciencializar mais o seu poder e autoridade.

Ajudar a criar mecanismos que, por um lado, permitam uma maior participação e autonomia do aluno na atividade letiva e, ao mesmo tempo, a manutenção de um ambiente/ clima de aula salutar - abandonando os conceitos de disciplina e ordem, que por si só são expressões de imposição - baseada em valores enriquecedores do ser do aluno e da sua comunidade educativa e familiar. “O clima de aula – de liberdade, tolerância e aceitação mútua – é a condição para o sucesso das estratégias de personalização que o professor deve utilizar.” (Estrela, 1992: 12).

De acordo com Tomás (2007), discutir as questões de participação das crianças[jovens] implica repensar e ressignificar o papel das escolas na promoção dos seus direitos, nomeadamente, a consideração da sua agência e ação nos contextos educativos, ou seja, os seus direitos de participação. Desta forma, é importante que a escola adote uma filosofia integradora dos interesses e escolhas dos alunos, e da sua

participação nas tomadas de decisão. Isso implica repensar as relações tradicionais entre professores e alunos e as relações de poder tradicionais. Implica ainda repensar estratégias e metodologias participativas para que estes a sintam e a vivam como tal.

3. Educação artística e participação

A participação dos alunos nas dinâmicas escolares e nos processos de escolha e decisão dos trabalhos e projetos supõe a criação de condições para a sua autoexpressão criadora - manifestação do próprio pensamento, vontade, opinião - e autoconstrução, que, segundo Gutiérrez (1988), aumenta o seu poder efetivo e a sua vontade de afirmação individual e coletiva. Esta premissa encontra eco naquilo que são os propósitos da educação artística e da EV na formação de crianças/jovens, tendo a sua visibilidade naquilo que é o Plano Nacional das Artes (PNA) e em referências à importância das “manifestações culturais... para o reconhecimento pessoal de cada um e da comunidade” (2019: 17), nos quais os alunos estão inseridos. Esta educação artística é vista

“como um processo de aprendizagem ao longo da vida, onde se constroem, de forma participada e conjunta, conhecimentos, capacidades e atitudes fundamentais para o desenvolvimento integral da pessoa” (idem) visando a escola “como comunidade de aprendizagem em que todos os membros são coconstrutores desse aprender...” (idem).

Um desenvolvimento integral da pessoa do aluno que mobiliza todos os “saberes em ação”, num conjunto essencial de conhecimentos (Saber), capacidades ou habilidades (Saber Fazer) e atitudes (Saber Ser) ESTRUTURANTES de cada área/disciplina de saber, consagrados nas AE (cf. Capítulo 2), sendo que as orientações, nesta área, apontam para uma integração, cada vez mais profunda, destes saberes no âmbito das teorias da arte, da estética e da educação.

De acordo com o Roteiro para a Educação Artística (2006), compilado a partir das deliberações da Conferência Mundial sobre Educação Artística, que ocorreu em 9 de março de 2006 em Lisboa “a Educação Artística contribui para uma educação que integra as faculdades físicas, intelectuais e criativas e possibilita relações mais dinâmicas e frutíferas entre educação, cultura e arte.” (idem: 6). A envolvimento e a participação ativa em processos criativos proporcionada pela arte “permite cultivar em cada indivíduo o sentido de criatividade e iniciativa, uma imaginação fértil, inteligência emocional e uma

“bússola” moral, capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e ação.” (idem).

Ainda com base em documentos provenientes da UNESCO e que focam a importância das artes e da educação artística no desenvolvimento integral do aluno, é referido que “hoje, as habilidades, os valores e os comportamentos promovidos pela educação artística são mais essenciais do que nunca. Essas competências – criatividade, colaboração e resolução criativa de problemas – desenvolvem resiliência, alimentam a apreciação da diversidade cultural e da liberdade de expressão, além de cultivarem a inovação e as habilidades de pensamento crítico” (UNESCO, 2020: 1).

Também o PASEO (2017), como documento estrutural e base do sistema educativo reconhece “a centralidade da sensibilidade estética e artística como competência a desenvolver”, identificando como “competências centrais a resolução de problemas e pensamento crítico e criativo, necessariamente estimulados em atividades em que a estética e a arte são instrumento e objetivo” (PNA, 2019).

Sendo assim, é notório a relação essencial entre a individualidade do estudante, naquilo que é a sua capacidade de descoberta e a sua dimensão crítica e participativa, com a sua forma de reflexão, interpretação e posterior criação, tudo Domínios/Organizadores das AE (2018) (cf. Capítulo 2). A importância das experiências artísticas que são feitas pelos alunos, nas suas escolhas dentro dos processos de trabalho é vital para que, daí, possam surgir novas formas de olhar, ver e pensar.

“as artes são valiosas para a educação por sua própria natureza. Aprender por meio e com as artes permite que crianças e jovens obtenham uma maneira diferente de entender o mundo e encontrem um significado pessoal, para além das ciências naturais e humanas. Na arte, não há respostas certas ou erradas. Os estudantes são livres para explorar e experimentar”. (OCDE, 2013).

Nesta continuidade, pressupõe-se que o ensino das artes (subjacente nos programas das disciplinas artísticas) pretende desenvolver nos adolescentes o hábito da observação, o espírito de análise, o gosto pela exploração, fornecendo-lhes meios de traduzirem as ideias e pretendendo dar a todos uma melhor compreensão do mundo e das formas que os rodeiam, do que resultará necessariamente, uma identificação maior com o mesmo. Tornando-se, cada vez mais, uma fonte pluridisciplinar, desdobra-se em muitas formas distintas de criação e produção - da simples exploração das técnicas, investigação e descoberta, aos diferentes tipos de representação e projetos finais - onde a materialização das ideias provocam uma viragem significativa na forma como teoria e

prática, pensamento e ação, ideia e realização, estão interligados.

Tal como Eisner (2008) reflete, a educação artística pode ter um papel essencial, representativo na forma como a educação desperta nos alunos aprendizagens significativas. As artes são uma via de conhecimento, com a capacidade de ensinar os alunos a “agir e julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a nuances, a agir e apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas” (2008: 10), trazendo uma variedade de experiências mais focalizada na exploração, na valorização, considerando mais importante o processo do que a finalização (nota), sendo no entanto esta finalização o resultado de um processo significativo. E são essas inúmeras experiências e as diferentes reações/ações autónomas e individuais de cada aluno e dos alunos do grupo-turma, que irão trazer um real significado às atividades, principalmente se houver um reflexo prático das suas opiniões/decisões/vontades individuais ou coletivas.

Desenvolver trabalho de forma autónoma, fruto dos variados conhecimentos obtidos nas inúmeras decisões tomadas e experimentadas ao longo do tempo, e estimulado pela participação em projetos artísticos significativos, pode ser visto como a competência demonstrada pelos alunos em se organizarem, selecionarem e escolherem as fontes pertinentes de informação disponíveis, os materiais a usar e gerirem equilibradamente o seu tempo de dedicação ao estudo e a outras atividades. O mesmo é dizer, que o aluno

“torna-se responsável pelo caminho que escolhe, usa estratégias de aprendizagem, monitoriza o progresso e adapta a sua abordagem para cumprir, por si ou em cooperação com outros, os objetivos de aprendizagem traçados”. (Barros, 2013: 15).

Mas este desenvolvimento só é possível criando-se momentos de trabalho participativo, algo que os alunos estão pouco ou nada habituados:

“Se os modelos em que foram educados se basearam em situações de dominadores-dominados e em relações despóticas e ditatoriais (do Ministério em relação às Escolas, dos professores em relação aos alunos), como poderão depois compreender e praticar aquilo que naturalmente aspiram, mas que desconhecem e que é contrário ao que viveram?” (Sousa, 2017: 122).

Torna-se assim vital que os professores de Educação Artística encetem dinâmicas que incluam os alunos nos processos de escolha e decisão e que o possam pensar na fase de planificação. Criar modelos que proporcionem aos alunos possibilidades de incluírem as suas escolhas, valorizando os seus interesses e preferências e que se possam tornar

oportunidades para que estes criem as suas próprias linguagens visuais e estilos de representação.

“O benefício da educação artística consiste em convidar os estudantes para a realização de atividades criativas de forma ativa como produtores, o que indica que suas emoções, seus conhecimentos e seus ambientes podem ser incorporados ao processo de aprendizagem” (UNESCO, 2020: 3).

A disciplina de EV é, assim, um lugar privilegiado para a integração de situações de aprendizagem, formais e não formais, que possam desenvolver modos de olha e ver, ajudando a desenvolver a sensibilidade artística e o pensamento crítico, áreas de competências essenciais, tão valorizadas no PASEO e naquilo que se pretende para as aprendizagens significativas dos alunos.

Torna-se então urgente encontrar os espaços, na disciplina, para as expressões, opiniões e escolhas, dos alunos, em diferentes níveis, preconizando-se que as experiências vivenciadas por discentes e docentes, neste registo de partilha de poderes, se possam constituir em aprendizagens mútuas significativas e transformadoras.

Capítulo 4 | “- POSSO ESCOLHER?” - RECONHECER OS INTERESSES DOS ALUNOS, PROMOVER A SUA PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA. A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO VISUAL

Neste capítulo dá-se conta das preocupações e princípios que presidiram à conceção de duas UD para a disciplina de EV do 7º ano de escolaridade, seguindo-se a análise reflexiva e crítica dos processos pedagógicos vividos.

1. A conceção das UDs - reconhecer os interesses dos alunos, promover a sua participação e autonomia

1.1. Princípios orientadores

Os princípios orientadores das UD propostas basearam-se nos principais documentos orientadores para a escolaridade obrigatória e para o ensino da disciplina de EV (cf. Capítulo 1), considerando a planificação anual da professora e os conteúdos programáticos, nomeadamente aqueles ligados aos elementos da forma e ao *design*, e as pretensões decorrentes da problematização da observação das aulas e das informações recolhidas nos inquéritos por questionário aos alunos (cf. Capítulo 2) - trazer à intervenção pedagógica em educação artística uma metodologia participativa em que os alunos tivessem poder de escolha e uma maior participação e autonomia (cf. Capítulo 3).

Assim, a conceção da UD procurou enquadrar os objetivos das AE, quando estabelecem

“que a experiência plástica dos alunos não seja encarada, apenas, como uma atividade ilustrativa do que vê, mas a (re)invenção de soluções para a criação de novas imagens, relacionando conceitos, materiais, meios e técnicas, imprimindo-lhe a sua intencionalidade e o desenvolvimento da sua expressividade.” (AE, 2018: 3).

O mesmo aconteceu com as implicações práticas do PASEO, que consideram essenciais as “alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos.” (2017: 31), reportando a algumas ações da atividade docente como a organização do ensino

“prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes [ou a promoção] de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores.” (idem).

A prática pedagógica pretendida na concretização da unidade didática visou então a experimentação de outros caminhos focados na aprendizagem, de acordo com os interesses dos alunos e mediante a criação de espaços de reflexão, discussão, partilha e coconstrução do conhecimento a partir de diferentes escolhas e as acordadas em conjunto com o grupo-turma, facultando que o aluno se torne o construtor do seu próprio processo de aprendizagem.

1.2. Delinear propostas de trabalho

As aprendizagens na disciplina de EV, organizadas segundo três domínios apresentados nas AE, englobam áreas de exploração e implicam o tratamento de conteúdos que são uma referência sem, no entanto, se centrarem neles (cf. Capítulo 1). Esta conceção de aprendizagem pressupõe uma abordagem por temas, situações, fenómenos, assuntos, visando proporcionar mais liberdade para tratar os saberes presentes nas UD nas diferentes áreas e domínios de aprendizagem. Segundo Carlos Gomes, presidente da Associação Nacional de Professores de Educação Visual e Tecnológica (APEVT) “lecionar por conteúdos é desvalorizar a área de educação artística e tecnológica, é subverter conscientemente o paradigma das Aprendizagens Essenciais e do Perfil dos Alunos e a sua centralidade no aluno e no processo de ensino” (2021).

Neste sentido, as propostas de trabalho com os alunos procuraram levar em consideração os princípios enunciados anteriormente (pt. 1.1.) e, ainda, a análise das respostas dos alunos ao questionário (cf. Capítulo 2), conforme se sistematiza na tabela 1. Trabalhar em grupo projetos artísticos de desenho, escultura, pintura e técnicas mistas versando a temática da natureza seja sob a forma de cartaz, capa de livro, trabalhos de design, reciclagem ou produção de trabalhos tridimensionais e podendo usar como materiais privilegiados as aguarelas, guaches e carvão e suportes como o papel cavalinho e as telas constituem os aspetos preferenciais dos alunos.

Tabela 1 – Inquéritos por questionário aos alunos – sistematização das respostas

Grupos de perguntas	Respostas dos alunos
i) Formas de trabalhar	maioritariamente, a organização de trabalho em grupo
ii) Tipos de projetos de arte em que gostariam de trabalhar	Desenho, Escultura, Pintura e Técnicas mistas
iii) Assuntos/temas/problemas que gostariam de ver abordados e explorar em trabalhos artísticos	a temática da Natureza a criação de cartaz, capa de livro, trabalhos de design, a reciclagem e a produção de trabalhos tridimensionais
iv) Assuntos/temas/problemas que não gostariam de ver abordados em trabalhos artísticos	trabalhos de reprodução de imagens, interdisciplinares, ligados especialmente à história, a banda desenhada e a figura humana
v) Materiais e suportes que gostariam de trabalhar	materiais, o uso das aguarelas, guaches e carvão nos suportes, o papel cavalinho e as telas

Embora algumas das suas preferências tendam a reproduzir práticas e materiais usuais em EV, o conjunto de informações reafirma a importância de ouvir as vozes dos alunos e envolvê-los em processos participativos e de decisão para repensar metodologias de trabalho – dispondo de um tema do seu interesse - “a natureza” - tratava-se de o recolocar à discussão para o confirmar ao nível do grupo-turma ou para o alargar a outros temas que, entretanto, surgissem. Com efeito, uma vez que em causa estava o respeito pelas escolhas dos alunos e a sua inclusão nas propostas de trabalho a consensualizar para desenvolver, admitia que diferentes alunos têm diferentes interesses e, portanto, que poderiam coexistir diferentes propostas temáticas a realizar em grupos.

Do mesmo modo, importava que a constituição dos grupos de trabalho pudesse decorrer de propostas de organização dos alunos, de forma a contemplar preferências de interação e interajuda e que resultassem do sentir e do querer dos discentes, contemplando-se a organização em grupos mais reduzidos para eu poder apoiar todos os grupos de trabalho.

1.2.1. Guião artístico: um sistema próprio de trabalho dos alunos

A fim de envolver mais os alunos nos processos de escolha e de construção das etapas de trabalho, criei uma ferramenta que denominei de guião artístico e que tinha como objetivo principal auxiliar na constante composição e estruturação autónoma do trabalho dos alunos, feito pelos próprios, auxiliando a focagem da discussão de grupo e o trabalho autónomo (cf. Apêndices 2 e 3). Este guião foi pensado para se tornar uma ferramenta essencial no início de cada trabalho, no arranque, planificação e criação do

projeto em EV, incluindo espaços para os alunos criarem o nome do projeto e fazerem uma pequena descrição, para definirem as etapas realizadas ou a realizar e que se pretendem construídas pelo próprio e definidas por este. Tem ainda um espaço para a identificação de Recursos/Materiais, assim como um espaço final destinado à definição de Critérios de avaliação. Desta forma, ao iniciar o trabalho e seu trajeto/planificação, os alunos interviriam e participariam não só nas escolhas/opções do trabalho a realizar, como no processo e na própria definição dos critérios que seriam alvo de avaliação.

Em conjunto com o professor e o grupo turma seriam refletidos os aspetos mais importantes que serviriam para avaliar o desempenho dos alunos no trabalho, tendo em conta que

“o processo de avaliação deve poder contar sempre com a participação sistemática dos alunos através do seu envolvimento ativo numa diversidade de atividades, tais como a autoavaliação, a avaliação entre pares e a participação na discussão de critérios, de descritores e de rubricas de avaliação (...) Desta forma, alunos e alunas, professores e professoras tornam-se construtores da avaliação da aprendizagem e devem aprender a entendê-la como um trabalho coletivo num esforço conjunto para melhorar as práticas pedagógicas e a avaliação daí decorrente.” (Fernandes, 2022: 10-15)

Apesar de ter alguma estrutura, o objetivo do Guião é ajudar os alunos a orientar as suas opções, proporcionando reflexão sobre o que vai fazer e adequação do que pretende para o executar.

Este documento contém ainda espaços em branco para ajudar a definir o projeto, assim como espaço para recolha de informação que poderá ser colada, desenhada, esboços iniciais e criação de ideias e, por fim, um apontamento de possíveis soluções encontradas.

Este documento ainda contempla um momento de reflexão através das questões *O que correu bem? O que podia ter corrido melhor? Aprendi que...*, que ajuda o aluno a questionar-se e a refletir sobre o seu desempenho, fazendo uma transição para a Ficha de autoavaliação adotada pela escola (cf. anexo 2) e que é realizada no final de cada período escolar. A autoavaliação do aluno assume uma reflexão crítica da situação vivida e apreendida que contribui para o desenvolvimento da sua autonomia.

Através da inserção de espaços de reflexão sobre o trabalho e o projeto, pretendi fazer a ponte com os processos de avaliação do projeto MAIA², repensando a avaliação

² O Projeto MAIA - Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica - é um projeto multidimensional no âmbito do qual se discutem questões curriculares e pedagógicas, teóricas e práticas de ensino, aprendizagem e avaliação, bem como da formação contínua e do desenvolvimento profissional dos professores. Constitui-se como um esforço concertado a nível nacional no sentido de

envolvendo o aluno. Seria uma forma de recolha de informação para a criação da rubrica de avaliação final e seria um veículo para um melhor e maior *feedback* ao aluno durante o trabalho.

Com este documento, que pode ser uma ferramenta de trabalho para o professor de EV, além de envolver os alunos na definição da atividade, pretendi criar recursos para a construção do seu próprio sistema de trabalho, consciencializando-os dos intervenientes no processo, dos mecanismos de trabalho de equipa para chegar a consensos, na esquematização das ideias e na organização livre da forma de registo da sua ideia.

Desta forma, e nos vários espaços que permitiam criação de registos livres (Recolha de informação/Esboços/Possíveis Soluções), os alunos poderiam desenvolver uma base de inspiração criada a partir da combinação de imagens, desenhos, cores, apontamentos, com o objetivo de traduzir visualmente a ideia do grupo, uma orientação de etapas de criação do trabalho ou, até mesmo, uma espécie de Moodboard – “ferramenta projetual, essencialmente visual, gerada por colagens e composições que podem incluir imagens, materiais, desenhos e objetos, a fim de fomentar a inspiração e comunicação no processo criativo (Gardner e McDonagh-Philip, 2001: 57). Conforme Donald Schön (2000) afirma,

“o ato de projetar pode ser encarado como uma série de processos de tomada de decisões. Estas são baseadas na capacidade de refletir durante o processo, sendo estabelecido um diálogo entre o designer e o objeto de criação, quando a coexistência da ação e reflexão permite a articulação de conhecimentos tácitos e a experiência em prol da resolução do problema.”.

Apesar do autor se reportar mais à criação no design gráfico, associo muito a importância desta ideia, à criação artística do aluno na disciplina de EV.

1.3. Avaliação

Dada a importância que assume na análise dos conhecimentos/saberes que se pretende que o aluno alcance no decurso do processo de ensino-aprendizagem, é vital que a avaliação se reflita nos processos pedagógicos dos projetos e que neles se criem

desenvolver um processo que, em colaboração com os CFAE, direções dos Agrupamentos de Escolas/Escolas Não Agrupadas e docentes, crie condições para que a avaliação pedagógica seja integrada nos processos de desenvolvimento curricular e, desse modo, se articule com o ensino e com a aprendizagem. O Projeto MAIA teve o seu início em setembro de 2019, contou com a conceção e coordenação do Professor Domingos Fernandes e com a implementação da Direção-Geral de Educação.

condições para que os alunos estejam envolvidos logo no início da sua conceção e organização das atividades até à sua concretização e resultados obtidos. Tal como diz Domingos Fernandes (2022), relativamente ao projeto de MAIA,

“o que de facto faz a diferença no final de uma dada sequência de ensino-aprendizagem-avaliação é o que os alunos sabem e são capazes de fazer e a qualidade e riqueza da experiência ou experiências em que se envolveram e que permitiram o desenvolvimento dos seus conhecimentos, competências e atitudes.” (Fernandes, Domingos, 2022: 8).

O aluno, num contexto escolar que aposte nos mecanismos de avaliação formativa e sumativa diferenciados, tal como a ESDJGFA preconiza no seu PEE, e que aprendeu a autoavaliar-se, provavelmente terá desenvolvido maiores disposições e competências para o exercício da autonomia, o que lhe permite refletir sobre os projetos escolares e as aprendizagens que realiza. Tal como refere Martinho, Leite e Fernandes (2013)

”olhando pelo ângulo dos alunos, como sujeitos da aprendizagem na avaliação, estes assumem um papel fulcral na orientação a seguir, particularmente, por meio da autoavaliação e coavaliação. São esses processos que contribuem para a consciencialização da sua situação escolar e do seu desenvolvimento em termos cognitivos, assim como para o desenvolvimento da sua autonomia.” (2013: 314).

Nessa perspetiva, a autoavaliação é um processo multidirecional e pode ser desenvolvida e estimulada através de diversas técnicas e instrumentos, podendo o Guião Artístico (cf. pt. 1.2.1) tornar-se útil neste processo - este instrumento pode assumir um papel de automonitoramento, permitindo ao aluno apreciar criticamente as suas próprias ações e progressos, ou não, onde se encontra e até onde avançar, tornando-se, assim, um recurso pedagógico que apoia a avaliação formativa com o objetivo de melhorar a aprendizagem e contribuir para a construção da autonomia, bem como os processos de ensino. Ajuda ainda na distribuição de *feedback*, algo vital, na opinião de Domingos Fernandes (2022) quando se refere que

“o feedback é o conteúdo mais fundamental da avaliação formativa e, nestes termos, no contexto mais amplo da avaliação pedagógica tem sempre um papel muito relevante. De facto, é um processo através do qual os alunos sentem que participam nos processos de avaliação, de aprendizagem e de ensino, o que suscita a sua motivação e o seu maior envolvimento.” (Fernandes, 2022: 15)

Só com um adequado e atempado *feedback*, os alunos conseguem saber a situação em que se encontram quanto às aprendizagens que deveriam fazer e, assim, compreender os esforços que têm de encetar para alcançar os objetivos pretendidos e, dessa maneira,

aprenderem o que está previsto.

Importa então definir critérios claros, que possam ser inseridos na avaliação pedagógica e, nesse sentido, que tenham uma utilização formativa que permita a distribuição de *feedback* de elevada qualidade, assim como a identificação pelos alunos do trabalho que têm de encetar para alcançar determinados objetivos. Este tipo de avaliação apoia o professor na fundamentação da avaliação formativa e avaliação sumativa e consequentes avaliações finais de período.

2. As UD em ação – reflexão crítica sobre o processo vivido

2.1. UD 1 – “As mãos fluorescentes”, um projeto para uma exposição/instalação interativa

A primeira intervenção pedagógica com os alunos do 7º ano de EV ocorreu nos dias 2 e 9 de maio, tendo o seu momento alto com a exposição dos trabalhos realizados para a Semana de Artes integrada na 8.ª Comemoração da Semana Internacional de Ensino Artístico da UNESCO na escola, entre os dias 23 e 27 de maio.

2.1.1. Entre as intenções pedagógicas e lidar com as contingências da escola

Entre a pretensão de criar dinâmicas de aula assentes numa base pedagógica menos diretiva, e em que a participação dos alunos fosse essencial para a construção de experiências de aprendizagem mais significativas e duradouras, incluindo-os, desde logo, na concretização da proposta didática, e, depois, a concretização da UD, fui confrontada com imprevistos e contingências várias que implicaram a sua reformulação. Com efeito, das negociações havidas com a professora responsável por EV e do compromisso da disciplina de EV com a exposição para a semana das Artes ficou claro que teria de suspender a ideia de negociar com os alunos a definição do tema e processos de trabalho e, rapidamente, repensar uma outra proposta, mais fechada, mas em que pudesse estar contemplado algum modo de participação e expressão pessoal dos alunos.

Eu já tinha tido a oportunidade de observar – e também de experimentar enquanto professora - que a inclusão de trabalhos realizados nas aulas de EV em projetos extracurriculares e interdisciplinares era sempre condicionadora do tema, tipo e formas da sua execução, pressupondo alcançar determinado objetivo, fixo no espaço e no tempo,

no uso dos materiais. Acresce que a estas produções eram atribuídas, a maior parte das vezes, funções de adorno/decoração para alindar eventos escolares e/ou a escola. Como referem Canda & Batista (2009), o lugar da Arte, em muitas situações, volta-se para “as ações de entretenimento, terapia, liberação emocional ou recreação” (idem: 108), uma conceção instrumental que encara a arte apenas como um meio para atingir fins, um instrumento usado para (re)produzir representações e objetos decorativos que a comunidade escolar requisita e espera ver nos corredores durante as épocas festivas, por exemplo. Esta subjugação da criação artística à função decorativa e ao poder organizativo escolar entra, muitas vezes, em conflito com as pretensões/planificações do professor de artes que, por um lado, pretende um ensino-aprendizagem baseado na simples exploração e experimentação de materiais/técnicas mas que se sente influenciado/compelido a relacionar os seus objetivos com as variáveis impostas pela escola e a “aceitar as penetrações no interior da sua disciplina, os extravasamentos em direção a outras disciplinas, o intercâmbio mútuo, o recuo dos limites...” (Fontanel-Brassart e Rouquet, 1977: 25).

Esta “relação interdisciplinar” torna-se muitas vezes o elemento “salvador” para o aparecimento de ideias e encontro de propostas que satisfaçam professores e escola, mas que se esquecem da inclusão dos verdadeiros construtores desses projetos, sendo que os alunos não são tidos em conta para esta definição de trabalhos. Neste sentido, verifiquei que na turma do 7º ano era usual os comentários negativos em relação a este tipo de atividades. Os alunos mostravam-se entediados em fazer projetos interdisciplinares principalmente com a disciplina de História.

Visto que dispunha de pouco tempo para conceber uma proposta de UD capaz de articular, da melhor maneira possível, as minhas pretensões como professora estagiária interessada em promover processos criativos mais livres e participativos (cf. Capítulos 2 e 3 e pt 1 deste capítulo), os compromissos e as expetativas da professora responsável pela disciplina de EV depositadas em mim, o “pedido” da escola, e, ainda, de a levar a cabo com os alunos, tinha de encontrar uma maneira de os poder envolver na produção de trabalhos passíveis de participarem na exposição da Semana das Artes.

Essa semana, tal como nome indica, é considerada um momento alto para o grupo de Artes, pela visibilidade pública que adquire no espaço escolar devido à organização de uma exposição que a acompanha e em que a disciplina de EV costuma participar. A ideia instituída e prática habitual na escola seria a de se criarem trabalhos temáticos com os alunos nas aulas de EV e colocá-los de forma expositiva nos corredores da escola. A

suspensão deste tipo de atividades durante a pandemia e a persistência de alguma indefinição quanto à sua realização no atual ano letivo, também devido à imprevisibilidade da Covid, implicou ter de lidar já tardiamente com este facto e ter de reorganizar a UD inicialmente concebida uma vez que, agora, a UD a desenvolver com os alunos também deveria ser incluída na exposição na semana das Artes.

Várias questões se levantaram no momento. Estaria eu, ao encetar um trabalho com os alunos com um propósito e um destino previamente definidos – a exposição –, a valorizar mais os produtos em detrimento dos processos de participação que tanto ambicionava explorar? Se realizasse esta UD de forma imposta perderia os alunos para uma atividade posterior, mais participativa? De que forma poderia envolver os alunos na conceção da exposição? O papel das exposições escolares e sua importância no centro da escola com a função “ostentativa” de mostrar trabalho realizado com os alunos aos outros da comunidade educativa visa “satisfazer as necessidades dos profissionais mostrarem ao mundo exterior que trabalham na implementação da participação das crianças” (Bae, 2015: 23) ou contribuir para a formação em educação artística dos alunos?

Esta posição crítica como professora estagiária perante a naturalização deste ritual escolar, mas também como alguém com experiência profissional como docente, gerou tensões entre os propósitos iniciais de criar oportunidades efetivas para a participação dos alunos e os de não desconsiderar o que eram as próprias expectativas dos professores cooperantes, da escola e, porventura, de alguns alunos; entre a consciência aguda dos limites temporais e a contingência de ter conceber e propor uma UD mais controlada, que fosse ao encontro da planificação da unidade didática da professora de EV. Como, então, poderia conciliar a participação da turma na exposição, conforme o previsto e no tempo previsto, mas sem descuidar alguns aspetos essenciais nos processos de participação dos alunos?

Ficara encarregada de me debruçar sobre os elementos da comunicação visual – ponto; linha; forma; estrutura; cor; textura; dimensão. Assim, para conceber a proposta e dinâmicas a apresentar aos alunos tive em mente que estes nunca tinham participado com trabalhos seus numa exposição (também devido às contingências da Covid 19), mas ao mesmo tempo que seria importante a oportunidade de experimentarem algo novo para eles. A experiência pessoal, já como professora, na preparação de exposições escolares levava-me, no imediato e face aos prazos definidos, a pensar em propor aos alunos “algo diferente” do que até então observara nas aulas de EV, mas... até que ponto não iria, eu mesma, reproduzir o modelo que estava a questionar?

Neste confronto interno, sentido já várias vezes na prática profissional pela necessidade de corresponder a rituais e atividades já predestinadas e contempladas no PAA (o que era o caso), voltava a necessitar de conjugar duas situações. Por um lado, corresponder ao pretendido para a exposição e dar resposta à pretensão da escola e por outro criar algo que provocasse o entusiasmo do aluno, o seu envolvimento, buscando formas de participação ativa e espontânea durante o processo. Neste sentido, a realização desta exposição e respetivos trabalhos deveriam apostar em elementos diferenciadores que espoletassem processos de expressão, exploração e descoberta, importantes para a participação e autonomia do aluno, e para a descoberta e encontro do ponto de partida dentro de si, dos seus conhecimentos e experiências, para criar soluções criativas, originais e úteis a novas situações. Ora, para participar é essencial criar condições propícias para tal clima de participação, liberdade e abertura à novidade, imprevisibilidade e diversidade, estimulando a experimentação como meio de aprendizagem. É essa relação entre a experiência, o desejo de saber e a própria aprendizagem inerente à experimentação que permitem o desenvolvimento da autonomia e da vontade do aluno; dimensões que ecoam na disciplina de EV e seu tipo de trabalhos.

Percebendo então que esta UD seria uma intervenção centrada no professor, onde os alunos iriam executar as diretrizes e desenvolver trabalho orientado, recorri à estratégia da surpresa e da novidade através dos materiais escolhidos – ligaduras de gesso, tinta fluorescente – para realizar uma proposta – mãos de gesso – de forma tridimensional para possibilitar a sua exposição e – luz negra – para exposição e sua preparação.

2.1.2. Planificação da UD

No seguimento da conceção da ideia base da UD, os planos das aulas elaborados, seguindo de perto a orientação da planificação anual feita pela professora de EV (cf. anexo 1) e sua estrutura, explicitam os tempos previstos das atividades, bem como os conhecimentos/capacidades e atitudes das AE a mobilizar e, ainda, as ações estratégicas e o tipo de avaliação. A sua formalização em tabelas permite visualizar rapidamente o encadeamento dos diferentes assuntos a abordar, o que facilita ao professor perceber a sua organização e a coerência interna dos conteúdos abordados.

Estas planificações foram apresentadas aos professores cooperantes que, em conjunto, puderam intervir e dar algumas sugestões. Assim, as planificações de aula realizadas incluíram momentos para a UD executada com os alunos: foram criados 3

planos de aulas de 90 minutos cada (referente a 2 aulas de 45 min), de forma a ser possível desenvolver a atividade para a Semana das Artes em dois dias de aulas (cf. Apêndice 4 e 5) e um terceiro para a montagem da exposição (cf. Apêndice 7).

No entanto, considero que se esta forma de planificação é um elemento que apoia a preparação das atividades e o processo de trabalho do professor, ela não deve ser assumida como uma ferramenta rígida que limite as dinâmicas pedagógicas e relacionais inerentes às atividades em si, com os seus impasses, imprevistos e surpresas. Ora, face ao objetivo central das aulas da UD promoverem a participação dos alunos (cf. Capítulos 2 e 3), aquando da planificação não foi contemplada a existência de espaços de escuta dos alunos sobre as propostas e suas formas de operacionalização.

2.1.3. Uma intervenção pedagógica centrada no professor

Como envolver os alunos na tomada de decisões e na preparação de uma atividade predefinida pelo professor?

A primeira UD realizada com os alunos foi planificada para duas aulas de 90 minutos e a proposta que lhes foi apresentada foi a realização de mãos tridimensionais com ligaduras de gesso, um material diferente dos habitualmente usados que permitia aprendizagens ligadas à modelação de formas do corpo, ponto de partida para a abordagem dos elementos da linguagem plástica, tal como constava no plano de aula (cf. Apêndice 4).

Assim, para a preparação da abordagem aos conteúdos foi necessário repensar a forma de trabalho, particularmente a organização do espaço e dos materiais que os alunos iriam utilizar, de modo que se aproveitasse ao máximo o tempo em aula. Foram previamente preparados os seguintes materiais: i) ligaduras de gesso: já cortadas e divididas em sacos, 1 saco por cada par de alunos: para que não perdessem tempo a preparar o início de trabalho; ii) creme hidratante para proteção da pele, a aplicar antes de iniciar a colocação da ligadura de gesso na mão. Também no dia da aula, a sala foi preparada antecipadamente: i) as bases das mesas foram forradas com plástico para serem protegidas e para que no final de aula fosse mais rápida a arrumação; ii) foram disponibilizados recipientes com água – pratos e garrafas com água para que também não perdessem tempo em deslocações para a casa de banho. Todo o material era reciclável e foi reaproveitado para outras atividades.

Toda a intervenção foi centrada no professor, desde a organização da atividade, à

preparação dos materiais para trazer para dentro da sala, até às orientações dadas durante a execução da proposta.

No início da primeira aula apresentei a proposta de trabalho (cf. Apêndice 9), e expliquei a forma de trabalhar referindo a divisão do projeto em duas aulas: iriam criar a estrutura da mão e na aula seguinte fariam a pintura de acordo com uma narrativa ligada a uma palavra escolhida individualmente e que completasse a frase “*Reaching...*” - uma palavra previamente selecionada que seria o mote para a pintura com elementos da linguagem plástica onde seriam utilizadas cores fluorescentes para uma instalação-exposição com luz negra dos trabalhos realizados. A proposta de trabalho continha vários momentos do processo de execução e exemplos permitindo que os alunos entendessem o tipo de trabalho pretendido.

Posteriormente pedi aos alunos que se organizassem em pares. Justifiquei este critério com o facto de que cada aluno iria realizar o seu trabalho a partir da mão do outro. Esta situação gerou alguns risos, mas rapidamente verifiquei que os alunos se posicionaram para dar início ao trabalho, provavelmente porque seria a primeira vez no ano que estavam a trabalhar em conjunto, de forma muito interativa e direta - o processo de colocar as ligaduras de gesso nas mãos do outro obrigava ao toque e ao trabalho de equipa.

De seguida dei algumas diretrizes para a manipulação dos materiais, que tinham sido colocados nas mesas previamente. Antes de começarem pedi que colocassem um creme nas mãos para a proteção da pele e, recorrendo a um dos grupos, exemplifiquei para o resto da turma como deveriam proceder antes de iniciarem a colocação das ligaduras de gesso e na mão (cf. Fotos 3, 4, 5).



Foto 3 – UD1- Explicação trabalho



Foto 4 e 5 – Definição da posição das mãos e trabalho a pares

Fui dando algumas orientações para acautelar aspetos que podiam não correr tão bem - ligaduras de gesso pouco esticadas e pouco modeladas à forma da mão, não obtendo

corretamente os formatos, ou o fechamento total dos dedos, por exemplo, que poderia inviabilizar/prejudicar o descolamento natural do molde da mão - e fui ajudando cada par de alunos a desbloquear dificuldades encontradas. Durante esta execução das mãos de gesso, os alunos foram expressando reações de espanto, principalmente pelas sensações tácteis do material: “*é frio*”, “*faz cócegas*”, “*faz impressão*”, colaborando entre si para produzirem as suas mãos. Além da entreajuda de pares, foi possível verificar a interajuda de turma quando os que concluíam iam ajudar os outros.

Foi uma aula que suscitou o interesse dos alunos e o seu envolvimento na atividade, talvez pela novidade aportada pelo uso do material em si mesmos, mas também pela forma como capacitou os duos e o grupo-turma no trabalho cooperativo. Apesar dos meus propósitos de participação dos alunos nos processos de escolha e tomadas de decisão não estarem contemplados, a aula parece ter sido cativante e uma experiência tornada significativa, dado o seu foco e investimento interessado:

“A criança[jovem] mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna.” (Charlot, 2000: 55).

A professora cooperante, apesar de, na proposta e planificação da UD estar apreensiva com a utilização daqueles materiais, também se mostrou muito interessada no processo, colaborando no apoio aos pequenos grupos e captando imagens fotográficas. Penso que ficou agradada com o nível de preparação da sala e dos materiais e percebeu que quer o desenrolar da atividade quer a arrumação final e término da aula não seriam pretexto para se instalar a bagunça e a desordem, algo que se verificou até ao fim da atividade.

A segunda aula da UD (cf. Apêndice 5), em continuidade com atividade anterior, voltou a requerer a preparação da sala e materiais já descrita para acautelar que tudo decorresse de modo a serem finalizados os projetos a expor na Semana das Artes, que se seguia. Tratava-se agora dos alunos finalizarem a mão que tinham realizado e avançarem para a narrativa que queriam criar (mensagem a partir da palavra “*Reaching...*”), usando elementos da linguagem plástica (conteúdo programático).

No início da aula assumi a palavra e realizei um primeiro momento expositivo sobre aquele conteúdo, recorrendo à apresentação de um PowerPoint (cf. Figura 1). A inclusão de variadas manifestações culturais do património local e global como obras e

artefactos de arte – pintura, escultura, desenho, assemblage, colagem, fotografia, instalação, land’art, banda desenhada, design, arquitetura, artesanato, multimédia e linguagens cinematográficas -, e a sua observação, visava “enriquecer as experiências visuais dos alunos, estimulando hábitos de apreciação e fruição dos diferentes contextos culturais” (AE, 2018: 6).

Nesta explicação informei os alunos acerca de como seria exposto o trabalho das mãos na Semana das Artes, e que a ideia era criar uma estrutura fechada, com panos pretos, utilizando luz negra para destacar o efeito fluorescente das tintas, tanto nas mãos, como nas palavras que cada um tinha escolhido. Para exemplificar este efeito, trouxe para a sala um candeeiro e uma lâmpada de luz negra e mostrei o resultado apagando as luzes e criando um ambiente mais escuro, o que levou, novamente à surpresa e motivação pelo desconhecimento deste tipo de atividade e efeito.

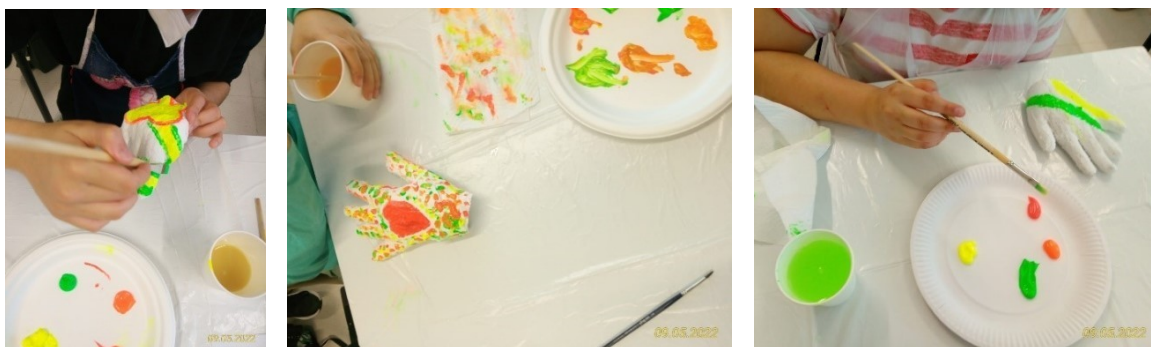


Figura 1 – Powerpoint para a UD1 (elementos da linguagem plástica)



Figura 2 – Powerpoint para a UD1 (elementos da linguagem plástica - continuação)

Para além disso, coloquei no corredor o candeeiro, e os alunos, à medida que iam pintando as suas mãos, levantavam-se e iam verificar o efeito criado, retificando ou melhorando de acordo com o resultado visualizado.



Fotos 6, 7, 8 – Pintura das mãos de gesso com cores fluorescentes

Ao contrário da aula anterior, o trabalho foi realizado individualmente, uma vez que a palavra que cada um teria de escolher, escrever e pintar era pessoal. No entanto, devido à quantidade de materiais e elementos envolvidos - pratos que funcionaram como paleta, tintas, água, panos de limpeza -, alguns alunos voluntariaram-se para me auxiliar na atividade: uma aluna responsabilizou-se por colocar água em todas as mesas, outra por distribuir os pratos de papel para a tinta e sua colocação e, no final da aula, dois alunos assumiram a recolha dos pratos usados e de lixo. Esta participação inesperada e inusitada dos alunos, emergente da sua própria iniciativa talvez por terem antecipado alguma instabilidade pela dimensão da dinâmica do trabalho em mãos e da minha pretensão de chegar a todos, não deixa, no entanto, de se constituir num modo de participação

colaborativa com o professor, o que denota, pelo menos alguma convergência de interesses entre a(s) proposta(s) apresentadas e as descobertas, gosto e significado que delas extraíram para si.

2.1.4. A exposição na escola

O PAA da ESDJGFA para o ano letivo de 2021-2022 espelhou o início do processo de desconfinamento da pandemia, propondo a semana das Artes, no contexto das comemorações da semana internacional do ensino artístico da UNESCO. Neste evento é habitualmente montada uma exposição nos corredores e pavilhões da escola, estando aberta a toda a comunidade escolar, procurando envolver e expor os trabalhos/obras dos alunos do ensino artístico da escola, bem como de outros artistas exteriores à instituição.

Esta exposição integrada na UD “*As mãos fluorescentes*” pensada para a turma, teve como principal objetivo apresentar os trabalhos realizados, envolvendo a turma numa atividade artística de exposição/instalação que fosse diferente do conceito de exposição literal de trabalhos. Pretendeu-se com esta ideia criar uma exposição com um poderoso efeito visual, envolvendo os visitantes num desejo de exploração e numa experiência narrativa fora do comum e que fosse memorável. Tal como Ralph Rugoff (2015) expressa no seu texto “*You Talking to me?*”, uma exposição memorável é aquela que “leva o seu espectador a ter um papel ativo e preponderante para além da simples visita de observação” (2015:44). O autor refere ainda que uma das marcas de uma exposição bem orientada é quando a mesma “eleva e enriquece a experiência de toda a arte que apresenta, fornece trabalhos menores com uma disposição que os faz brilhar e tornar interessantes, trabalhos esses que seriam desvalorizados noutro tipo de exposição” (Rugoff, 2015 cit. in Marincola 2015: 44).

Reforçando este conceito e de forma a trazer para esta exposição uma transformação da própria experiência visual dos alunos, foi preparada uma instalação/exposição com um ambiente de luz negra, havendo pontos de acesso e de saída controlados pelos alunos. A exposição estava localizada à saída da sala da própria turma, ocupando grande parte do corredor e todo o seu interior estava coberto com panos pretos e preenchido com os trabalhos das mãos de gesso que, pintadas em cores fluorescentes, provocavam um ambiente alternativo e impactante (cf. fotos 9 a 12):



Fotos 9, 10, 11 e 12 – Exposição/Instalação de Luz Negra e trabalhos expostos

Realizar uma exposição escolar engloba diferentes objetivos, tais como, promover o trabalho em equipa, promover os trabalhos de uma determinada disciplina ou atividade, preparar os alunos para organizarem a apresentação dos seus trabalhos, cativando e envolvendo os seus visitantes. A organização de exposições escolares enquanto propósito de ir além da mostra de trabalhos para proporcionar vivências artísticas com potencialidades para envolver e integrar os seus visitantes, traduziu-se numa atividade multifacetada refletora da matriz da escola na interseção da arte, ciência e tecnologia, e de recursos gráficos e audiovisuais para incentivar a troca de experiências entre as diversas classes que a visitam. A relação sensorial e perceptiva das crianças/jovens com o espaço expositivo, gerador de uma atenção maior, torna vital que estes espectadores não tenham uma função passiva e possam assumir um papel mais ativo e preponderante para além da simples visita de observação. É nas experiências mais interativas que as aprendizagens se tornam realmente significativas e mais duradouras, reforçando-as através da emoção e do sentir.

2.1.5. Que participação dos alunos? – síntese

A execução da proposta descrita, diferente e inovadora visto que os alunos nunca tinham explorado os processos de trabalho e os materiais mobilizados, assentou numa

lógica de manutenção da ação ensino-proposta-execução em que foi assumido e evidente o papel de poder do professor desde a conceção e preparação à execução e exibição da proposta. Tratou-se de uma UD cujas dinâmicas pedagógicas acabaram por ser mais diretivas e controladas - os vários momentos em que a mesma se desdobrou foram antecipados e programados ao detalhe, condicionando as ações dos alunos e as iniciativas que pudessem vir a ter nas suas escolhas e modos de fazer. A execução de tarefas era encaminhada e estava totalmente preparada do ponto de vista dos materiais e forma de realização. Apesar da preferência dos alunos por realizarem trabalhos de grupo (resultado dos inquéritos) o trabalho foi maioritariamente em pares ou individual, o que também me permitiu um maior controlo na gestão das atividades e da turma.

Não obstante todas estas condicionantes os alunos foram muito recetivos à atividade, também pela sua novidade, desenvolvendo os produtos e mobilizando o saber-fazer na sua concretização e dispondo-se a colaborar na realização de tarefas “menores” como ajudar a distribuir materiais e arrumar a sala. Foi, no entanto, a sua participação na organização e acompanhamento da exposição que se revestiu de particularidades interessantes para refletir acerca dos processos da sua participação pois, ao contrário do processo de execução das mãos, onde corresponderam às diretrizes dadas, aqui, devido ao facto de não estar disponível para os acompanhar, automobilizaram-se e mobilizaram a turma, de forma muito autónoma - a exposição estaria patente toda a semana, de 23 a 30 de maio, e eu não estaria presente, mas os alunos organizaram-se entre si e por iniciativa própria, sem qualquer interferência dos professores, criaram horários e postos de “trabalho” para todos, dividindo responsabilidades como controlar as entradas e saídas da exposição, servir de guias aos visitantes e de zeladores. No *feedback* que tive no final da semana, tinham conseguido gerir todas as visitas de um universo grande de alunos dos anos superiores e dos professores da escola.

2.2. UD 2 – “Um cartaz” - construir a UD com os alunos, valorizar as suas opiniões

A segunda UD desenrolou-se nos dias 16 e 30 de maio.

2.2.1. Conceber a UD com os alunos e construir os consensos possíveis

Tendo em consideração as reflexões acerca dos processos de intervenção envolvidos na UD 1, tinha agora como propósito que a escolha da atividade a realizar

fosse definida pelo grupo turma (cf. Capítulos 2 e 3 e pt 1 deste Capítulo) e, desta vez, procurando levar em consideração o questionário (cf. Capítulo 2 e Apêndice 1) preenchido no início de todas as atividades.

Assim, a primeira aula iniciou-se com um balanço acerca do trabalho realizado na UD 1 – “*As mãos fluorescentes*”, tendo elogiando o trabalho e o envolvimento dos alunos e falado da exposição dos trabalhos com luz negra na Semana das Artes. De seguida passei à introdução da nova proposta de trabalho, recorrendo à apresentação de um powerpoint, mas em que logo no início e na definição do que os alunos iriam fazer aparecia um grande ponto de interrogação (cf. Figura 3).



Figura 3 – PowerPoint da UD2 – Início

A visualização do slide levou logo à agitação e surpresa dos alunos, começando a olhar uns para os outros e a perguntar o que iriam fazer, pois não havia nenhuma diretiva nem orientação acerca de qual seria o próximo trabalho. A intenção era a de provocar uma reação de abertura para o desconhecido e, de algum modo, tal parece ter

sido conseguido – os propósitos parecem ter sido alcançados pois os alunos mostravam-se mais curiosos e atentos, até havendo alguns que questionavam se iam escolher a atividade.

Referi que a atividade a realizar seria pensada por e com eles e que estaria na continuidade dos questionários que tinham preenchido no início da nossa interação. Cabia-lhes a eles escolher e decidir a forma de trabalho, a temática, as técnicas, o processo de trabalho e até avaliação. Esta informação provocou, no início, alguma agitação, mas acima de tudo curiosidade sobre o que vinha a seguir. Nesse sentido, retomei a apresentação em PowerPoint avançando para sistematização dos resultados obtidos através do inquérito por questionário (cf. Tabela 2 e Apêndice 1) e, juntamente com a turma, fomos comentando cada uma das respostas dadas (cf. Apêndice 1).

Tabela 2 – Inquéritos por questionário aos alunos – sistematização das respostas

Grupos de perguntas	Respostas dos alunos
Assuntos/temas/problemas que gostariam de ver abordados e explorar em trabalhos artísticos	“abordar os sentimentos e problemas psicológicos”; “Acho que devíamos abordar os problemas atuais como a violação, a guerra”; “Abstração”; “Gostaria de criar coisas novas (mundos, animais) e gosto de desenhar paisagens, pessoas, objetos que me vêm à cabeça entre vários outros”; “Eu gostava de trabalhar a fotografia, porque acho que é um tema muito giro e divertido. Para além disso adoraria trabalhar a escultura para trabalhar a motricidade fina”; “Fazer trabalhos tridimensionais”; “Arte com materiais reciclados” “Problemas nossos, pensados pela nossa cabeça” “Deixar os alunos experimentar e escolher o próprio tema (...) não gostava de abordar/explorar problemas dos outros, pensados por outras pessoas nem copiar imagens”.
Assuntos/temas/problemas que não gostariam de ver abordados em trabalhos artísticos	“o paleolítico, o Egipto”; “Geometria”; “Eu não gosto de abordar desenhos ligados à História, Egipto, etc...”; “Não gostaria de abordar temas com muito detalhe”; “Eu não gosto muito da colagem ou banda desenhada”; “Não gostaria de fazer a estrutura humana, porque não gosto e não sou boa nisso. Nem o futebol.”; “Fazer trabalhos com cera (lápiz)”; “Acho que os problemas de coisas como o racismo, igualdade de género, porque penso que são muito pesados para trabalhar com elas”.
Opiniões/sugestões	“Deixar os alunos experimentar mais”; “Eu gostava de experimentar fazer um design gráfico diferente, como fazer uma capa de um livro ou um cartaz de um concerto”; “Gostava de fazer uma pintura em grupo, com a turma toda”, “trabalhar em grupo” – 4 respostas; “Na minha opinião eu gostaria de trabalhar com papéis de aquarela e tinta acrílica”; “Pintar numa tela”.

Foi interessante observar a satisfação dos alunos ao verem as suas respostas projetadas no quadro e importância que eu estava a dar às suas diferentes escolhas. Disse-lhes que o objetivo final era chegarem a um consenso de turma sobre o novo trabalho a executar, em relação à forma, ao tema, às técnicas e suportes e até à composição de grupo, pares ou individualmente. Para tal falei-lhes da técnica de *brainstorming* e da importância da discussão em grupo para se chegar à solução mais eficaz para resolver o problema. Dei alguns exemplos ligados à publicidade e design gráfico. Pretendia-se chegar a uma ideia global que agradasse todos e que fosse ao encontro das vontades dos alunos em geral. Referi que era sempre difícil chegar a um acordo de turma que agradasse todos e que era importante que respeitassem as ideias do grupo e que ouvissem cada um dos colegas.

Dado que o tempo de aula era bastante limitado, procurei contornar esta dificuldade apresentando aos alunos um mapa onde estavam resumidas as ideias

principais (cf. Figura 4) em torno do qual importava que fizessem escolhas.

Brainstorming	
COMO:	1. Grupo / Individualmente
FORMA:	2. Desenho/Escultura/Pintura/Técnicas mistas
TEMA:	3. Natureza/Design Gráfico/Reciclagem/Tridimensional
NÃO:	4. Copiar imagens/História/BD/Fig. Humana
TÉCNICA:	5. Aguarela/Guache/Carvão/Caneta preta/Lápis de cor
SUPORTE:	6. Papel Cavalinho/Telas/Papel Aguarela/Cartolina
SUGESTÕES:	7. Grupo/Experimental/Design diferente/abstrato/

Figura 4 – Respostas do questionário – resumo

Neste momento do processo fui dando a palavra aos alunos que iam participando sobre as várias dimensões a trabalhar. Sendo um grupo-turma grande, criou-se alguma perturbação nas possibilidades de escolha da atividade. Algumas delas geraram mais discussão que outras, mas foi-se delineando um percurso de trabalho. Ficou definido o seguinte: i) os alunos iriam trabalhar em grupos de 4 (esta opção foi unânime), ii) a temática estaria relacionada com a natureza/ambiente (escolha maioritária) e iii) iriam trabalhar, o desenho, o *design* gráfico e a tridimensionalidade através de um cartaz diferente (escolha feita no momento de discussão para conciliar as preferências eleitas no questionário e tendo em conta que era um tipo de projeto que constava no programa da disciplina); iv) os materiais seriam adaptados às técnicas e seriam técnicas mistas da escolha de cada grupo; v) o suporte seria a tela ou algo mais rígido que o papel normal.

Esta definição, apesar de ter sido discutida entre alunos, selecionada pelos mesmos e construída nos grupos constituídos, condicionou alguns (poucos) alunos que, por terem escolhido, na fase de questionário, outras opções, manifestaram algum desagrado referindo “que gostava de fazer outra coisa” e porque é que tinham sido selecionadas “aquelas ideias”. De novo, procurei alertar para a necessidade e importância de construir consensos e para as limitações temporais que pesavam sobre nós.

Os resultados deste questionário não tiveram apenas impacto junto dos alunos. Já anteriormente, na leitura que deles fiz, pelos assuntos que os alunos abordavam e as suas escolhas, tinha constatado e confirmado algumas das reflexões decorrentes da problematização das observações, designadamente que i) os alunos tinham muitas

vontades e preferências variadas e que estavam conscientes do que gostariam de fazer; ii) escolhiam abordar novas temáticas, novos materiais e suportes, desejando experimentar, explorar e criar, e mostrando insatisfação com alguns trabalhos já realizados atividades e materiais novos; iii) gostariam de trabalhar em grupo, e até com todo o grupo-turma e iv) queriam ser tidos em conta e poder escolher, ter uma palavra a dizer:

“Problemas nossos, pensados pela nossa cabeça”

“Deixar os alunos experimentar e escolher o próprio tema (...) não gostava de abordar/explorar problemas dos outros, pensados por outras pessoas nem copiar imagens”.

Estes resultados também tiveram impacto na professora cooperante, sobretudo as referências depreciativas aos trabalhos interdisciplinares, principalmente os ligados à disciplina de História, que levantaram algumas dúvidas sobre os projetos a encetar futuramente:

“tenho que rever os trabalhos sobre o Paleolítico e o Egito e modificar um pouco a planificação para contemplar mais os gostos dos alunos” (comentário da professora).

Concebidas as ideias centrais da UD, a planificação das aulas assentou nas escolhas negociadas dos/com os alunos. Ao mesmo tempo, e apesar dos alunos terem ficado de trazer materiais de casa, preparei antecipadamente todos os materiais de apoio à realização da UD, bem como um guião artístico que também apoiava os processos de avaliação.

2.2.2. Participar, sim, mas... o guião artístico, um sistema próprio de trabalho dos alunos?

Após estar consensualizada a definição inicial da atividade, introduzi o guião artístico (cf. Apêndice 2) como uma ferramenta de apoio para a construção das ideias e discussão dentro dos minigrupos. O seu objetivo é ajudar os alunos a orientar as suas opções, proporcionando-lhes a reflexão sobre o que vai fazer e adequação do que pretende para o executar. Com esta base de trabalho, os alunos iniciaram o seu preenchimento definindo elementos como: quem era o grupo de trabalho? Que materiais iriam utilizar? Que etapas? (a discutirem nos minigrupos) (cf. Apêndices 2 e 3). Este documento contém ainda espaços em branco para ajudar a definir o projeto, assim como espaço para recolha de informação que poderá ser colada, desenhada, esboços iniciais e criação de ideias e, por fim, um apontamento de possíveis soluções encontradas-(cf. Apêndice 2 e 3).-Estes

espaços em branco funcionam como base para esboçar ideias, algo que a professora cooperante já pedia para os alunos realizarem em folhas soltas ou num caderno próprio. Com esta possibilidade de visualização das ideias dos alunos, a professora podia reunir antes da execução para um *feedback* das ações e ponto de encontro no início de desenvolvimento dos trabalhos.

Apesar dos objetivos inerentes à criação do Guião Artístico e de ajudar o aluno a procurar o seu caminho, algumas dúvidas surgiram no momento da sua elaboração: seria mesmo necessário introduzir esta ferramenta na preparação da atividade pelo aluno? Será que este instrumento não iria antes refletir uma organização de trabalho pelo professor e segundo a sua lógica? Ao impor uma base de orientação, mesmo que aberta para ser preenchida pelo discente, não estaria a direcionar todo o processo de trabalho? De que forma e até que ponto ela promove uma maior participação e autonomia dos alunos?

Mesmo com estas dúvidas e receios optei por utilizar esta ferramenta pois pareceu-me uma forma de fomentar o trabalho participativo, criativo, autónomo e consciente, talvez influenciada pela minha formação mais ligada ao Design Gráfico e às Artes Gráficas e aos hábitos instalados de formas de estruturação das ideias.

Assim, passei à explicação acerca do preenchimento de cada parte do guião, através de uma apresentação no PowerPoint e, posteriormente, os alunos juntaram-se em grupos para encetar esta tarefa (cf. fotos 13, 14 e 15). Inicialmente gerou-se alguma confusão para o preenchimento do guião e o início de trabalho tendo em conta que era a primeira vez que este lhes tinha sido apresentado, sendo-lhes prestados todos os esclarecimentos.



Fotos 13, 14 e 15 – Preenchimento do Guião Artístico

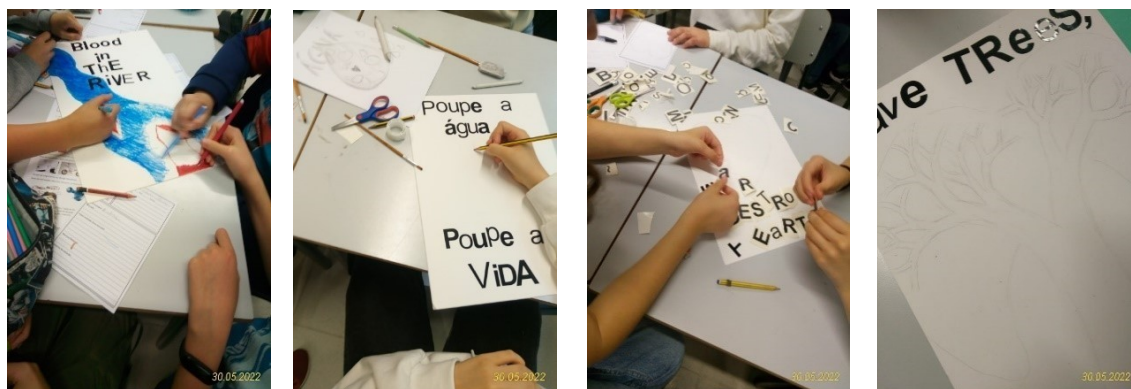
Nos grupos, os alunos definiram, com o apoio do guião artístico, a estrutura do projeto e todos os elementos inerentes à concretização do trabalho, refletindo algumas ideias iniciais, identificando e dividindo tarefas entre si - na componente da escolha e

recolha do seu próprio material para o trabalho, alguns grupos definiram e registaram no guião quem ficaria responsável pelos materiais a trazer. Neste momento, alguns alunos recolheram algumas ideias através da visualização no telemóvel, e foram feitos os primeiros esboços e definição do slogan para o cartaz.

Foi notória, no preenchimento deste instrumento, a envolvimento entre os elementos dos grupos, na discussão do processo de trabalho, no encontro de ideias e na criatividade originada por esses confrontos. Alguns alunos não completaram partes do guião pois passaram rapidamente para o desenho, o que me fez refletir, na falta de hábitos de pensar antes o trabalho e depois realizá-lo, e nas dificuldades que tinham em escrever sobre o que queriam fazer.

Na segunda aula e após uma breve exposição inicial sobre design gráfico e o cartaz, inserindo conteúdos programáticos com base no conceito do trabalho, os alunos colocaram em prática as ideias planeadas na aula anterior, trazendo algum material próprio e também usando outro que dispunham na sala, que tinha sobrado da dinâmica anterior e que eu tinha trazido. Devido à falta de tempo para a conclusão da atividade, disponibilizei também tipografia em vinil para que os alunos conseguissem obter os seus slogans criando mais contrastes nos seus cartazes.

Os alunos selecionaram as letras e colaram no suporte, após a definição das formas de desenho. Fizeram posteriormente as ilustrações/colagens utilizando os materiais que eles próprios tinham escolhido (cf. fotos 16-19).



Fotos 16, 17, 18 e 19 – Atividades de produção do cartaz.

Na experiência que encetei com este “Guião Artístico”, acabei por lidar com alguns constrangimentos no momento da sua implementação. Além da apresentação de um documento novo aos alunos, que não tinham hábitos de planificação e reflexão sobre as atividades a desenvolver antes de as executar – daí, o terem mostrado dificuldades, dúvidas e

até alguma resistência na sua elaboração -, o tempo também foi um elemento muito prejudicial, não permitindo uma maior consolidação da sua apropriação pelos alunos. Os limites temporais impediram igualmente o aprofundamento do guião artístico no que se refere à definição dos objetivos de aprendizagem e dos critérios de avaliação. No entanto, considero que foi uma ferramenta muito produtiva para a construção de processos participativos dos alunos no pequeno grupo, para a gestão autónoma dos grupos de trabalho, traduzindo-se no grau de satisfação demonstrado pelos alunos nesta atividade.

2.2.3. Que participação dos alunos? – síntese

As questões da participação efetiva dos alunos no decorrer da aula de EV, nomeadamente nos processos de escolha dos trabalhos, e que estiveram na base da construção desta UD e da dinâmica pedagógica realizada, estiveram integradas logo desde o início. Não havia uma proposta pré-feita, nem um PowerPoint com explicações como era habitual no início de cada proposta de trabalho e a escolha da atividade foi decidida com base nos questionários realizados e sua discussão na turma.

Os alunos expressaram os seus interesses que estiveram na base da seleção dos “que fazer”, mas, no entanto, alguns acabaram por ter de se “sujeitar” às diferentes e inúmeras ideias de outros, com vista a um entendimento e conceito global para o trabalho. Neste contexto em que interesses individuais se debatem com interesses mais coletivos, as minhas pequenas intervenções foram no sentido de contribuir para a construção do consenso, procurando mediar a solução que recolhia o agrado da maioria, e ajudá-los a negociar para encontrarem pontes entre as várias opções em discussão.

Não havia uma dispersão exagerada de escolhas; no entanto, fazendo um balanço crítico e *a posteriori*, os alunos poderiam ter escolhido mais livremente o que queriam e como fazer, construindo consensos não necessariamente no grupo-turma, mas nos grupos criados, de 4 elementos. O facto de não ter colocado antecipadamente esta possibilidade, nem mesmo no momento da discussão entre a turma, leva-me a consciencializar e a refletir até que ponto determinadas lógicas pedagógicas e de trabalho sistematizado estão naturalizadas e enraizadas nas práticas docentes, acabando por alimentar processos de uniformização e de rotinização nos sistemas de ensino e, especificamente, na disciplina de EV. É como se a minha perceção da participação dos alunos tivesse alcançado o seu ponto máximo na identificação e escolha das premissas da atividade e, depois, na sua concretização, limitando esse processo com a formalização da sua participação –

racionalizar e burocratizar a ação -, resvalando para procedimentos habituais.

Esta reflexão acerca da intencionalidade pedagógica informada pela problematização da realidade observada nas aulas de EV e os processos analisados vai no sentido de que esta UD, apensar de ter tido um ponto de partida muito diferente da UD 1 “Mãos fluorescentes” (cf. pt 2.1. deste capítulo) ficou aquém do idealizado, em boa medida pela introdução do guião artístico. No entanto, mais do que isso, foi visível que os alunos precisavam “que a professora se importasse com as suas ideias”, que os ouvisse, tendo mostrado satisfação por estarem a ser contemplados os seus interesses e preferências. Isso mesmo ficou expresso na última aula quando lhes foi pedido que, anonimamente, dessem o seu *feedback* acerca da UD:

- “Eu achei muito interessante o trabalho tridimensional das mãos em ligadura de gesso, foi diferente daquilo que fazemos normalmente. Também gostei do trabalho do cartaz.”
- “Adorei trabalhar consigo. Por falar, para o ano faça mais trabalhos assim.”
- “Achei que as atividades que foram realizadas foram muito divertidas e únicas. Devemos repetir.”

3. Principais limitações da UD 1 e UD 2 - condições de trabalho: espaço, tempo e materiais

A conceção e implementação da UD 1 e 2 não foi isenta de limitações. Condições primordiais às oportunidades de práticas participativas, o espaço, o tempo e os materiais disponíveis, de certa forma afetaram o desenvolvimento das dinâmicas pedagógicas realizadas, ora possibilitando ora dificultando o trabalho do professor com os alunos.

Neste aspeto começo por realçar as questões ligadas ao espaço. Devido à COVID-19, as aulas de EV decorriam numa sala convencional, utilizada para disciplinas mais teóricas, tendo um espaço reduzido para o desenvolvimento de atividades artísticas. Não dispunha de espaços amplos de trabalho, nem bancas de lavagem, elementos essenciais de uma sala de EV. Devido à falta de condições espaciais da sala, era frequente a professora justificar os limites de formato dos suportes e tipos de técnicas e materiais que se estavam a usar na disciplina - folhas A4, com materiais como o lápis de cor, marcadores e lápis de cera, sendo notório a opção por trabalhos mais do foro individual. E, talvez por isso, os seus receios relativamente quando tomou conhecimento da primeira proposta para a UD 1.

Pelo facto de as aulas de EV funcionarem no mesmo espaço que todas as outras disciplinas, a hipótese da sua reorganização espacial colocava logo limitações, incluindo temporais: exigiria mudar a disposição de mesas e cadeiras no início e no final da aula de EV, retirando tempo para as atividades a desenvolver. Por isso, a quase totalidade dos trabalhos era feita de forma individual. Estes constrangimentos influíram na forma como foi planificada, principalmente, a UD1 – situação que procurei contrariar da melhor maneira possível.

A preocupação com a limpeza nas aulas de EV – deixar a sala limpa para a aula da disciplina seguinte – condicionava também a escolha de materiais e suportes – evitando utilizar técnicas que eram menos contidas na produção gestual e na utilização de elementos de apoio, como é o caso dos materiais de pintura ou aguadas, em que é necessário a utilização de água e lavagem posterior dos utensílios usados (estas salas não dispõem de condições para tal).

Todos estes condicionalismos espaciais, apesar de atenuados, acabaram por reduzir o tempo das dinâmicas pedagógicas da UD 1 e 2 pois era necessário incluir sempre um momento para arrumação e limpeza da sala, no final da aula. O tempo e a sua gestão foram as limitações mais difíceis de enfrentar: a começar pelo facto do meu próprio tempo já ser escasso, tendo de compatibilizar a minha atividade profissional e horário de trabalho com os horários, a planificação da professora de EV e as atividades que já estavam delineadas, como a exposição da semana das artes.

De acordo com o estudo Organização escolar levado a cabo pelo Conselho Nacional de Educação, “o tempo escolar é um bem escasso e limitado que por isso exige uma gestão rigorosa e uma intencionalidade pedagógica que consagre o princípio da qualidade da aprendizagem enquanto objetivo central da organização escolar.” (2017: 6). O foco nas aprendizagens, e não no ensinar, face aos limites de tempo inviabiliza muitos processos participativos e metodologias inovadoras não permitindo respeitar os ritmos individuais de trabalho de cada aluno nem a especificidade de cada disciplina que está sujeita a currículos, a programas extensos e a turmas cada vez mais numerosas e complexas. O tempo das aulas de EV (90 min por semana) é um grande exemplo disso pois sendo extremamente reduzido exige a aceleração dos processos de trabalho e a obtenção de resultados rápidos (conclusão dos trabalhos), interferindo quer na consolidação das dinâmicas de trabalho e seu aperfeiçoamento, sobretudo, na reflexão com os alunos acerca das possibilidades e processos de escolha, da exploração de diferentes respostas, bem como do “erro”, essenciais para a construção de percursos

criativos em que a sua envolvimento para explorar, redesenhar, reestruturar; logo, amadurecer os seus projetos, constituem domínios preconizados das AE.

Entre a minuciosa planificação - por vezes, até excessiva face a um tempo de “atuação” extremamente curto - onde o professor tenta projetar e imaginar formas de trabalhar as AE e, ao mesmo tempo, corresponder aos conteúdos do currículo, este torna-se um autêntico “malabarista” procurando equilibrar saberes, temáticas, materiais, processos de trabalho em condições de espaço, tempo, materiais nem sempre adequados e perante turmas numerosas, com alunos com características muito diferentes, numa idade de manifestação intensa do seu ser e com ritmos de trabalho muito dispares e diferentes apetências/gostos pelas áreas artísticas.

Penso que o tempo para gerir toda esta panóplia de exigências e condicionantes na área artística torna extremamente frustrante a ação do próprio professor e foi, com certeza, apesar da minha experiência, o aspeto mais desafiante de todos os constrangimentos. Esse constrangimento refletiu-se, finalmente, na avaliação – apesar da minha preocupação em envolver os alunos na construção e definição de critérios este processo foi abordado de forma pouco profunda e, contrariando intenções iniciais, acabei por sujeitar a avaliação à proposta de avaliação da professora vigente da disciplina.

4. Entre a participação dos alunos e o seu controlo – reflexão final sobre as UD

As propostas didáticas concebidas e, sobretudo, os processos vividos nas aulas, permitiram ponderar diferentes relações professor-alunos, modos de participação dos alunos e de satisfação e avaliação do trabalho executado.

Na UD 1, a planificação detalhada da atividade por parte do professor e o controlo exercido sobre os fatores externos de espaço, material, forma de trabalho dos alunos, criação das ideias, gerou fortes interferências e constrangimentos nos processos de participação dos alunos uma vez que, previamente, lhe couberam as escolhas, as tomadas de decisão feitas previamente pelo professor acerca dos vários momentos e o controlo do tempo.

Nesta perspetiva, a intenção desejada de potenciar o desenvolvimento da capacidade criadora, crítica, reflexiva e a participação ativa dos alunos, destabilizando a reprodução de modos rotineiros, naturalizados e não questionados de aprendizagem,

acabaram por se traduzir em rituais semelhantes a muitos dos professores observados e a muitas das minhas práticas habituais. Com efeito, a necessidade por mim sentida de manter a ordem e a disciplina em contexto de sala de aula e em que não dispúnhamos de muito tempo, pois os trabalhos criados seriam para integrar uma exposição, condicionou fortemente as atividades com os alunos e as oportunidades para participarem de forma influente na apropriação significativa de saberes. O facto de todos os elementos externos de apoio à execução da tarefa estarem controlados - materiais, preparação da sala e planificação do trabalho espelhado na explicação dada na aula e proposta definida -, proporcionou um ambiente de trabalho organizado e produtivo patente nos produtos resultantes das atividades. O comportamento e disciplina também estiveram mais controlados visto não existirem tempos mortos - os alunos foram mantidos ocupados, tendo sempre tarefas a realizar. Neste caso, foi-lhes atribuído um papel de meros executantes das tarefas às quais foram direcionados - apesar da disponibilidade para aderirem às tarefas na UD1 poder ser considerada bastante positiva à superfície, subsistiu a sua conformação e submissão às decisões e poder do professor, mais do que alunos capazes de tomarem decisões, fazerem escolhas.

Neste processo a sugestão de propor aos alunos “algo diferente” ganha relevo na medida em que essa diferença recai mais sobre os resultados que se pretendia obter e as técnicas usadas para tal e não nos processos participativos necessário para construir mudanças nas relações e práticas pedagógicas em EV. Este tipo de pensamento docente – fazer algo diferente – obriga ainda a repensar o papel da disciplina de EV na escola: o que se passou nas aulas da UD 1 parece ter funcionado mais como mote para suscitar a curiosidade e a adesão dos alunos a uma proposta que lhes era alheia do que assente na escuta das suas opiniões, alimentada pela novidade dos materiais e técnicas usados que, por sua vez, parecem ter atenuado os efeitos das relações de poder tradicionais. Até que ponto a atribuição do “fazer algo diferente” à disciplina de EV não acaba por a instrumentalizar? Até que ponto trazer a novidade e a surpresa não se tornam máscaras para captar o foco dos alunos e levá-los à falsa sensação de participação ativa e envolvimento?

Colocam-se aqui as questões da gestão da participação e da liberdade de escolha e decisão do aluno e a do respeito pela ordem, autoridade e pela disciplina, estando ciente agora que mesmo a questão da organização do espaço físico - entre espaços mais alternativos e a manutenção dos espaços mais tradicionais – pode ser mais uma outra forma do professor manter, de modos indiretos, o controlo do coletivo turma dentro da

sala de aula. O mesmo aconteceu com a gestão do tempo, que condicionou bastante a prática e os objetivos pretendidos com a UD 1 – as datas da exposição impuseram-se e balizaram o trabalho do professor que os impôs aos alunos.

Na UD2, através de ferramentas introduzidas e da forma como se iniciou a dinâmica pedagógica com a turma, criando condições para a sua participação, tentei levar em consideração as escolhas e vontades dos alunos, de forma a serem os próprios os produtores dos processos de criação das ideias e modos de trabalho, mediante o confronto de ideias e o debate, a partilha, a cooperação e o compromisso em algo comum.

Numa primeira análise a este momento foi notória a satisfação dos alunos, demonstrada pela sua atenção e exclamações na aula, pela importância dada às respostas do questionário e à possibilidade de intervirem na escolha da atividade seguinte, e foi algo interpretado como impulsionador para a sua disponibilidade de empreenderem o momento seguinte. A tomada de decisão relativa às escolhas para realizar a proposta “*Um cartaz*”, constituiu um ponto alto, apenas pelo facto de se terem exprimido, analisado em comum o problema, de terem podido comunicar entre si e comigo e de terem chegado a uma decisão comum - fator preponderante na construção da dinâmica, e de uma aprendizagem do trabalho de equipa. Porém, mesmo com a adesão à atividade e a sua concretização, colocam-se alguns questionamentos que interferem na intencionalidade inicial: o facto de ter pedido que chegassem a um consenso de turma inviabilizou um processo participativo isento? (Só o facto de lhes ter pedido isso já me levanta muitas questões agora mais afastada do momento). Estaria a contemplar a participação de todos os alunos? Se nem todas as escolhas iniciais ficaram integradas nos trabalhos não tinha eu desvirtuado o que tinha em mente concretizar inicialmente? Apercebi-me então que aceitar os processos de escolha dos alunos na base de uma suposta igualdade de critérios para todos acaba por excluir as escolhas de alguns e, portanto, da coexistência da diversidade e do que se pode aprender com ela. Neste sentido, mudar o trinómio “proposta-ensino-execução”, integrando as escolhas dos alunos e os processos de participação ativa, implicaria iniciar o processo pela auscultação dos discentes e, a partir daí otimizar o trabalho a realizar, definido por eles e para eles.

A introdução e o preenchimento do “guião artístico”, também ele animado das melhores intenções pedagógicas para ser uma base de composição autónoma da estrutura do trabalho e de criação própria dos elementos definidores do projeto (etapas, recursos, critérios), revelou algumas falhas. A primeira muito ligada às questões do tempo. Para os alunos avaliarem a sua utilidade efetiva para o seu trabalho autónomo, teria sido

necessário despendar tempo no seu preenchimento; algo prejudicado pela meia hora usada para o fazer. A segunda muito ligada às lógicas da cultura escolar e do controlo do professor, e suas contradições e tensões, quando se visa promover a participação dos alunos. Ao criar o guião e ao introduzi-lo na “administração” dos processos de trabalho não estaria eu a reproduzir, por outras vias, uma metodologia diretiva de trabalho? Apesar de algumas definições trazidas pelos alunos, na base do documento não seria este um elemento condutor das suas ações? Estaria com esta ferramenta a camuflar a minha pretensão de promover a participação do aluno? Novamente nesta UD2, a gestão da participação e da liberdade de escolha e decisão do aluno e a do respeito pela ordem, autoridade e pela disciplina foram observados, antevendo mais agitação do grupo-turma - as rotinas de trabalho habituais não aconteceriam, os alunos ficariam mais excitados e o barulho na sala seria muito superior pelas discussões necessárias à sua realização. A observação de algum desconforto da professora perante situações idênticas levou-me a refletir as interpretações que os processos participativos podem ter ao nível da disciplina de EV, enquanto desestabilizadores da ordem e geradores do caos. Levantei novas questões: Poderia o aluno ganhar poder e espaço para ser ouvido e contemplado nos processos de decisão se mantivesse comportamentos que interferissem na suposta “calma” pretendida pela maioria dos professores, mesmo que fossem comportamentos inerentes aos processos de trabalho e à sua satisfação e interesse? A suposta intencionalidade de participação não estava a ser inviabilizada pelos comportamentos tidos como imprevistos que irrompiam neste tipo de dinâmicas? A dificuldade na gestão dos comportamentos poderia castrar, logo à partida, a integração das questões da participação e autonomia? Como chegar ao equilíbrio “participar sim, mas sem bagunça” quando os alunos não estavam habituados a que lhes perguntassem que opiniões tinham e o que queriam escolher?

Finalmente, e não obstante todas as incongruências havidas e vividas durante a realização das UD no estágio supervisionado, resta o *feedback* dos alunos na última aula. Os alunos produziram algumas frases que representavam a experiência com as duas UD e dinâmicas criadas e com a minha presença na sala deles. Foi-lhes dado um pedaço de papel onde deveriam escrever algo sobre o que tinham sentido com as atividades realizadas e com a minha presença. Dai resultaram as seguintes expressões escritas:

- “Os trabalhos feitos com a professora Ana foram ótimos e muito divertidos. Adorei.”
- “Na minha opinião estes trabalhos foram muito divertidos de realizar e até mesmo

de ver o resultado. Obrigada por tudo”

- “Eu gostei muito de trabalhar com a professora novas ideias e métodos diferentes Obrigado por tudo.”

- “Gostei muito da maioria dos trabalhos, mas não gostei muito dos trabalhos do Paleolitic Art.”

- “Gostei muito de trabalhar com a professora, aprendi muitas coisas novas e gostava de aprender mais consigo.”

- “Gostei muito de trabalhar com estes materiais e de fazer estes trabalhos. Foi uma atividade diferente e divertida. Um bom momento de aprendizado”

- “Adorei trabalhar com a professora, é muito simpática e prestável. Acho que nos deu oportunidade para trabalharmos com outros materiais e descobrir coisas novas. Adorei os trabalhos e gostava de os poder fazer novamente.”

- “Gostei muito dos temas dos trabalhos, dos materiais que usei, a professora também é muito boa a ensinar e é muito divertida e simpática. Adorei”

- “Nós gostamos muito das suas aulas, pois foram super divertidas e enquanto a turma adoramos explorar novas técnicas, gostaríamos que ficasse connosco para o ano! Obrigada...”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão final deste Relatório de Estágio vai no sentido do questionamento do papel do professor na criação de condições e oportunidades para uma maior participação e autonomia dos alunos, da valorização das suas escolhas e nas decisões dos trabalhos artísticos, e também dos constrangimentos afetos aos modos de atuar perante eles.

Com efeito, a experiência de estágio reavivou algumas das minhas preocupações vivenciadas no início da minha carreira docente, no que se refere ao espaço dado aos alunos, para serem participantes ativos e construtores do seu percurso formativo. Apesar de compreender que a autonomia está associada ao desenvolvimento pessoal e social, que é relevante para interações construtivas com os outros e para uma aprendizagem mais efetiva dos alunos, que os recentes documentos legislativos formalizam a necessidade de promover metodologias e dinâmicas pedagógicas que alimentem o princípio da participação e autonomia do aluno, que a mudança dos contextos económicos e sociais, derivada de sucessivas crises (Pandemia, Guerra), instaurou grandes alterações humanas ao nível dos jovens e dos seus objetivos académicos, ainda há muito a adaptar nas escolas e um longo caminho a percorrer, uma vez que, na prática, tais princípios e valores dificilmente se verificam - aos alunos não é reconhecido nem dado poder de escolha na maior parte das atividades, apenas podendo tomar algumas decisões relativamente a dimensões mais formais.

Assim, abordar a diretividade e a não-diretividade no Ensino, como extremos, foi importante, para perceber a necessidade de um equilíbrio entre estes posicionamentos, salientando que as contribuições de uma pedagogia não-diretiva se abrem a questionamentos que trazem à discussão a participação e autonomia dos discentes. Este questionamento colocou-se com particular acuidade a propósito da intervenção do professor, sobretudo naquilo que é a intensa planificação atempada das tarefas e processos de trabalho. Pretendi, pois, entender a influência, o alcance e as limitações destas posturas pedagógicas no desenvolvimento de alunos mais envolvidos, participativos e mais autónomos.

É incontestável que para o professor é necessário e estruturante para a sua intervenção haver uma planificação, para se organizar e estar preparado para as atividades a lecionar. É também importante que na disciplina de Educação Visual se possam criar projetos e concretizá-los, mas isso não tem de ser, necessariamente, sinónimo de que estes

sejam definidos pelos professores e impostos como obrigação a cumprir, logo no início do ano letivo, nem que a sua concretização se resuma a seguir uma planificação prévia, rígida, e segundo uma sequência organizada de etapas, para alcançar o fim almejado. Este tipo de “hábito” dos professores e, sobretudo, a sua excessiva planificação deve-se mais a uma necessidade sua de organização, enquanto forma de controlo da ordem da sala de aula, de gestão de espaços/tempo e recursos, de manutenção dos alunos em tarefa ocupados, entre outros aspetos, não contemplando momentos nem instrumentos que envolvam direta e ativamente as opiniões dos alunos na escolha do tema do projeto e no planeamento das atividades. A ausência de qualquer tipo de negociação no que concerne às atividades a realizar, sendo a maioria das tarefas impostas para serem executadas, é reveladora de uma postura rígida e naturalizada dos professores e dos modos de ensinar, que não permite revelar os interesses dos alunos, nem ir ao encontro das suas vontades individuais e coletivas. Daí a importância de refletir sobre as possibilidades que se abrem, a partir de uma planificação mais aberta e da escuta dos interesses dos alunos, capaz de permitir a coconstrução de projetos de EV e de etapas, e que contemple momentos não diretivos, da autoria/escolha dos alunos, possibilitando uma maior motivação e envolvimento, da sua parte.

Não obstante, torna-se extenuante querer realizar algo aliciante e diferente, fruto da vontade individual ou coletiva dos alunos, e em que se possa transmitir, trocar e partilhar conhecimentos, conciliando tudo isto com todos os procedimentos relativos ao percurso criativo, à metodologia projetual, à resolução de problemas e reflexão sobre as possibilidades, à exploração na execução, ao aprimoramento do resultado, tudo etapas de aprendizagem e crescimento do pensamento criativo, crítico e da experimentação, todos domínios das AE.

Este posicionamento requer por parte do professor ter vontade e estar disposto a explorar e experimentar metodologias pedagógicas e dinâmicas relacionais, para reconfigurar novas propostas aos/com alunos, que, por disporem de tantos estímulos externos, se encontram cada vez mais insatisfeitos na escola e dispersos no que se refere às aprendizagens e ao gosto por explorarem as suas potencialidades artísticas, o que é este caso. No entanto, esta disponibilidade por parte do professor envolve muita entrega e exige uma capacidade de resistência à frustração enorme, pois tais intenções são muito condicionadas e prejudicadas por uma panóplia de fatores, como a extensão dos currículos e programas, e o tempo para a sua leção, a dimensão das turmas e as características do grupo turma, a crescente burocratização das tarefas docentes e de gestão, e a

disponibilidade para mediar processos de educação artística mais humanista, holística e participativa.

Muitas questões se levantam no balanço das duas UD encetadas durante o estágio.

Na UD1, toda a atividade “As mãos fluorescentes” acabou por ter como objetivo uma exposição escolar e assumiu, desde o início, uma determinada instrumentalização consubstanciada numa dinâmica mais diretiva, mas que, a dado momento, e na minha ausência, proporcionou um impactante momento de autonomia e participação livre dos alunos, no qual tomaram em suas mãos a continuidade do projeto e se auto-organizaram para que a exposição fosse um sucesso. Mais do que cumprir as etapas, as diretrizes para a criação dos produtos criados e formas de trabalhar, os alunos construíram um sentimento de pertença a toda uma dinâmica diferente do que estavam habituados e criaram mecanismos próprios individuais, e no grupo-turma, para levarem a bom porto o desafio.

Como reflexão desta UD, mais do que a questão de o ensino ser mais ou menos diretivo, de questionar a planificação/idealização pelo professor, torna-se importante destacar a oportunidade criada para os alunos experimentarem de forma diferente e, com isso, acreditarem mais em si mesmos e nas suas competências, para agirem com autonomia. Um processo de ensino-aprendizagem que começou como "diretivo" e nos moldes normais do trinómio “proposta-ensino-execução”, acabou por dar os seus frutos, em termos de participação e autonomia, trazendo experiências significativas, mesmo que as mesmas “não tenham saído da cabeça dos alunos”, não tenham sido fonte discente.

Na UD2, em que os mesmos alunos foram envolvidos nas escolhas e nos processos de tomada de decisão acerca do projeto e dos processos, logo no início e antes da atividade “estar pensada” pelo professor, questiono a validade da introdução do Guião e do seu objetivo real a determinado momento. Sendo que foi criado para uma orientação própria pelo grupo/aluno e para que o discente fosse construindo o seu processo de trabalho, questiono a diretividade que assumiu, apesar dos alunos não estarem muito presos a esse registo. Os alunos foram experimentando soluções e usando esta base para registar ideias, definir papéis, perceber o que tinham de trazer e fazer para concretizar o trabalho, apoiando-se nesta organização do grupo para iniciar os seus cartazes. Contudo, sendo este instrumento introduzido pelo professor e com itens da sua autoria, espelhou a sua orientação e diretrizes e, possivelmente, se tivesse sido, também, construído com os alunos, poderia ter-se tornado mais um mecanismo a ser ativado para a promoção da maior autonomia e participação dos alunos.

Mais do que respostas, estas duas experiências educativas, proporcionaram reflexões e questionamentos. Haverá processos de participação sempre coerentes, quando há poderes diferentes (professor/ aluno) que se deparam? Os alunos participam quando não estão habituados a participar? Os professores estão suficientemente seguros de si, quando também não estão habituados a partilhar os seus saberes e poderes com os alunos? Se centrarmos o processo educativo no aluno e na sua aprendizagem será exequível realizar processos de escolha em todos os trabalhos que se realizam, neste caso, em EV? Estando esta pretensão imbuída da necessidade de mais tempo, ou de uma outra visão acerca do tempo, e da disposição para a relação tradicional de poder ser desafiada para dialogar e escutar, de facto, os alunos, estarão os professores capacitados, emocionalmente, para isso? E os alunos? Terão estes a vontade suficiente para encetarem processos de escolha e de decisão? Visto que não cresceram com esses hábitos de práticas pedagógicas, nem tiveram oportunidade para o fazer? “Como agir para que os jovens aprendam a fazer o que não sabem fazer, fazendo-o? Esta contradição lógica tem, de acordo com Perrenoud (2002), uma resposta pedagógica, a qual exige um esforço ímpar, dos professores, na conjugação de todos os fatores que possibilitam metodologias participativas. No entanto, para o mesmo autor, “todos sabemos que, partindo do facto de que não se sabe ler, é a ler que se aprende a ler... e o método resulta.” (2002: 46). Melhor se compreende, agora, o título deste Relatório, acerca da problemática da participação e autonomia dos alunos, expressando a pergunta uma certa perplexidade perante essa oportunidade: *Posso escolher?*

A importância que dou à escolha dos alunos e à vontade de a contemplar nas minhas práticas letivas é um fator que me tem acompanhado ao longo dos anos. Uma pretensão que, ainda não estando totalmente espelhada nas planificações e em algumas disciplinas que leciono, encontra-se presente em muitas das atividades e dinâmicas que espolito em contexto de sala de aula, na tentativa de “abandar” aquilo que chamo o trinómio “apresentação da proposta-ensino do conteúdo-execução da tarefa” e as relações de poder instituídas entre professor-aluno e professor-sistema educativo. Com efeito, “as relações de poder existem e a maioria das experiências de participação das crianças resultam de uma participação limitada a grupos específicos de crianças e a experiências pontuais.” (Tomás, 2007), especialmente no contexto escolar, pelo que só a abertura aos alunos e aos seus “eus” segundo uma relação mais horizontal, algo totalmente diferente da prática pedagógica comum, torna possível a sua participação e consequente autonomia.

Durante o meu primeiro ano do Mestrado, tive contacto com vídeos relativos à conferência "Currículo para o Século XXI - A Voz dos Alunos", realizada em novembro de 2016 em Leiria, sendo esta uma iniciativa inédita em Portugal e que a OCDE acolheu, estando empenhada na sua divulgação pelas escolas de todos os estados-membros do projeto "Educação 2030". Nesta conferência, deu-se a possibilidade aos alunos de se manifestarem sobre o que realmente queriam das escolas, nomeadamente ao nível dos conteúdos que aprendem, as competências que desenvolvem, os ambientes educativos que frequentam, as metodologias que são utilizadas no processo ensino aprendizagem, e quais os respetivos contributos para o futuro, permitindo retirar informação importante, para identificar lacunas e falhas no sistema educativo. É curioso que, quando ouvi alguns destes testemunhos (que abrangem várias faixas etárias, do pré-escolar ao secundário), me apercebi da mudança de gosto e até paixão, inerente aos discursos que demonstravam pela escola entre as fases iniciais de escolaridade e as seguintes. Nos primeiros anos, os alunos referiam, maioritariamente, que gostavam da escola, porque os professores os deixavam "brincar" e "brincar naquilo que mais gostavam", referiam ainda, os diferentes espaços (casa das bonecas, canto das pistas, das ferramentas, a biblioteca, etc,) como que a definir diferentes áreas de interesse, e manifestavam contentamento com as salas e espaços escolares. A quantidade de formas/meios de aprendizagem e momentos diferentes na rotina do dia escolar eram referidos com exatidão e com a nítida perceção da aprendizagem, em cada um desses momentos. Esse mesmo encantamento, ao longo das entrevistas com alunos mais velhos e à medida que os ciclos iam aumentando, mudava radicalmente, principalmente no 3º ciclo e no Ensino Secundário. Aí, os alunos referiam que se sentiam "perdidos em tanta informação", sendo difícil "gerir e separar a informação essencial", ou, ainda, "que sentiam as salas como prisões e que isso não é motivador" (excertos da conferência – "À conversa com os alunos", 2016). Nesta fase, os alunos manifestavam mais queixas e desilusões, referindo que a escola devia "vocacionar e incentivar os alunos a desenvolver o gosto pelo aprender", que deveriam ser tidos mais em conta pois "as crianças nem sempre são ouvidas" ou, como dizia uma criança, no início da conferência, "Não queiram fazer nada sobre nós, sem nós".

Em toda a conferência os alunos davam sugestões de mudança, destacando o que gostavam mais - visitas de estudo, atividades de grupo, professores que se preocupavam com eles, os intervalos, a possibilidade de escolher disciplinas, debates, assembleias de estudantes, o trabalho experimental, o uso das novas tecnologias, a diminuição dos currículos, uma maior interatividade, etc.

Desta conferência, saíram importantes referências, sendo o mote inspirador para o 5º Encontro do Projeto “Educação 2030” da OCDE, em maio de 2017. Novamente, aqui, cerca de 30 alunos de vários países refletiram numa sessão dinâmica e interativa sobre o que desejavam para a educação, ao nível do currículo e dos valores, realçando a preocupação das consequências do atual sistema de ensino, no futuro.

Estas iniciativas permitiram uma ampla discussão pública sobre o Currículo Escolar, que contribuiu para a definição do PASEO, homologado pelo Senhor Secretário de Estado da Educação, através do Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho“, constituindo-se como um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas”. Apesar das intenções de ouvir os alunos e da abordagem da sua participação e das suas vozes serem o gatilho para o aparecimento dos documentos orientadores em vigor, como foi este caso, toda esta intencionalidade se esvai, quando integrada no contexto educativo, tornando-se difícil reconhecer o valor destas aprendizagens que, muitas vezes, se resumem a conceitos ou ao cumprimento de papéis e tarefas pré-estabelecidos. Nesta continuidade, e refletindo sobre o poder e participação dos alunos no meio escolar, cito Leonor Lima Torres, que destaca a quantidade de produção de sucessivos normativos de um processo de experimentação de programas e medidas reformadoras da escola,

“Vários têm sido os autores a sustentar a tese de que em Portugal existe uma discrepância importante entre o nível dos discursos e reflexões sobre o processo da autonomia democrática e o plano das práticas desenvolvidas nas escolas (...) o excesso dos discursos esconde uma grande pobreza das práticas. Dito de outro modo: temos um discurso coerente, em muitos aspetos consensual, estamos de acordo quanto ao que é preciso fazer, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer” (2011: 92).

Na perspetiva da autora, existe uma intensificação dos trabalhos produzidos sobre o papel dos diferentes atores no processo educativo, mas “a autonomia em ação, expressa pela forma como quotidianamente os atores a constroem e lhe conferem significado, através dos processos de decisão política, continua em grande medida por desbravar...” (idem: 94). Também João Barroso refere que

“as reformas neste, como em outros domínios, só podem ter êxito se encontrarem nas escolas um meio propício ao seu desenvolvimento”, [sendo que] “o meio propício passa pela existência de uma real cultura de participação que afete o quotidiano escolar, desde as atividades na sala de aula, ao funcionamento dos diferentes órgãos de gestão, às relações com os pais e famílias dos alunos, às práticas de liderança inerentes aos diferentes cargos, à vida em comum”. (1995: 5)

São mais do que muitas as evidências da falta de voz dos alunos no sistema educativo. O próprio Estatuto do Aluno, espelhado/transcrito na maior parte dos Regulamentos das escolas, reflete a falta de coerência com a vontade de “dar voz” aos alunos. Este estatuto, que tem como objetivos estabelecer os direitos e os deveres do aluno dos Ensinos Básico e Secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação é composto por 55 artigos, em que apenas um se refere aos direitos dos alunos e, aí, só tem quatro alíneas a referir-se à liberdade de expressão e participação de opinião (Artigo 7º, alínea m), n), o) e f)). Grande parte dos artigos estão ligados a questões legais, relativas a incumprimentos, infrações, medidas e procedimentos disciplinares, denotando em todo o estatuto um carácter de obrigatoriedade, dever, cumprimento e aceitação de um sistema educativo “pouco democrático” (Dec.Lei n.º 51/2012, DGE)

“A escola deve, então, criar uma tradição de convivência democrática, promovendo quer o funcionamento de lógicas democráticas ao nível da relação educativa e pedagógica, quer a consolidação do associativismo estudantil, investindo fortemente na sua gestão democrática, quer ainda valorizando a participação dos alunos nas decisões e ações relacionadas com a planificação, atuação e avaliação das atividades que nela se desenvolvem.” (Pedro e Pereira, 2010: 750)

Neste sentido, o problema da participação não reside, unicamente, na necessária criação de estruturas participativas, mas, sobretudo, na formação e sensibilização dos respetivos atores nessa participação, ou seja, na aposta de uma “educação para e pela participação”. (idem). Importa que os alunos tenham um papel ativo e uma atitude crítica, antes, durante e depois da conclusão dos vários projetos e atividades em que vão participando.

Se, por um lado, a reflexão sobre a intencionalidade e problemática levantada no estágio, acerca da participação dos alunos, me obrigou a questionar muitas práticas já ritualizadas e a estar mais desperta e aberta aos processos participativos dos alunos, por outro lado, passou, também, por relembrar um percurso, no mínimo, fora do comum, entre a realização do 1º ano do MEAV, em 2018 e o momento presente, e em que a expressão de Xavier Aragay “há décadas em que não acontece nada e semanas em que passam décadas”³, reflete, de modo claro, os sentimentos inerentes às inúmeras mudanças pessoais e sociais por que passei/temos passado, nestes quase 5 anos. A referência a esta expressão e a sua ligação a um balanço final do que foi este percurso pessoal, profissional

³ Expressão do autor escutada num webinar em (30/06/2021) “Educação em tempos de exceção”

e como estagiária, reflete um sentimento de alguma frustração, receio, vontade de desistir, que foram acontecendo durante o estágio e, principalmente, na produção deste Relatório. É inevitável a conexão do que nos acontece, com o que queremos fazer e conseguimos fazer, tendo em conta que a prática do ensino é indissociável de quem a pratica e está associada à “bagagem” de cada professor.

Neste meu duplo papel de professora já com anos de experiência profissional, mas, agora, enquanto professora estagiária, não consigo deixar de lucubrar este meu percurso como uma contínua construção, afirmando que esse é o verdadeiro caminho, apesar de difícil e de, por vezes, parecer incansavelmente infinito. O caminho da assunção que o professor é um ser em eterna construção e um ser “inconcluso” e que, através de processos de aprendizagem/reflexão, vai adequando as suas práticas aos alunos, e ao contexto onde se vão desenvolver as aprendizagens.

“O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. Como vimos, aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas, mas também podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a...” (Freire, 1996: 30).

Torna-se, assim, vital que se promova, na sala de aula e fora dela, dinâmicas e momentos de aprendizagem que permitam aos discentes fazer escolhas, confrontar pontos de vista e intervir na resolução de problemas e tomadas de decisão. Parece-me indispensável escutar as opiniões dos alunos como o princípio de uma mudança integradora que permita reconhecer os seus interesses, que promova a sua participação ativa e que contribua para a criação de sujeitos mais autónomos e mais conscientes da sua responsabilidade na criação de uma escola melhor, potenciadora de um mundo melhor.

BIBLIOGRAFIA

APPLE, Michael; BEANE, James (2000) Escolas democráticas. Porto: PORTO EDITORA.

BAE, Berit (2015) O direito das crianças a participar - desafios nas interações do quotidiano, Da Investigação às práticas. Norway: OSLO UNIVERSITY COLLEGE, OSLO 7 – 30

BARROS, Maria (2013) Estratégias de aprendizagem numa pedagogia para a autonomia e desenvolvimento integrado de competências: um caso de supervisão colaborativa na aula de F.L.E, Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação, p. 15.

BARROSO, João (1995) “Para o desenvolvimento de uma cultura de participação de escola”, Cadernos de Organização e Gestão Curricular, Instituto de Inovação Educacional, 2 – 12

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (1994) Investigação Qualitativa em Educação. Porto: PORTO EDITORA.

BODERNAVE, Juan (1983) O que é a Participação. São Paulo: Editora Brasiliense s.a., 6ª edição, 7 - 36

CANDA, Cilene; BATISTA, Carla (2009) “Qual o lugar da Arte no currículo escolar?” FAP, Curitiba, Vol 4, nº2, p.107-119.

CARMO, Bárbara (2020) “O que vamos fazer? Práticas artísticas participativas em educação artística” Fundação para a Ciência e Tecnologia, saber & educar 31/2022

CHARLOT, Bernard (2000) Da Relação com o Saber – Elementos para uma teoria. Porto Alegre: ARTES MÉDICAS SUL.
Convenção dos Direitos da Criança (1989). UNICEF

COMISSÃO NACIONAL DA UNESCO. (2006) Roteiro para a Educação Artística

DEBUS, José (2019) “A autonomia do estudante nas relações de ensino e aprendizagem: reflexões sobre a atualidade do conceito de autonomia”, Revista Educação e Emancipação, São Luís, v.12, n. 2, 206

DEWEY, John (2002) “A Escola e a sociedade. A criança e o currículo.” Lisboa: RELÓGIO D'ÁGUA EDITORES.

DEWEY, John (1916) Democracy and education - an introduction to the philosophy of Education. The free press, NY, USA

DOMINGOS, Fernandes (2022) Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica. Porto: LEYA EDUCAÇÃO.

EISNER, Elliot (2008), “O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?”, Currículo sem fronteiras, vol. 8, 2, pp-5-7

ESTRELA, Albano (2015) Teoria e Prática de Observação de Classes. Porto: PORTO EDITORA.

ESTRELA, Maria (1992) *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na sala de aula*. Porto: PORTO EDITORA.

FERREIRA, Elisabete (2011) *(D)Enunciar a Autonomia, Contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia escolar*. Porto: PORTO EDITORA.

FONTANEL-BRASSART, Simone e ROUQUET, André (1977) *A Educação Artística na Ação*. Coimbra: LIVRARIA ALMEDINA.

FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: TERRA VIVA, COLEÇÃO LEITURA.

GATZAMBIDE-FERNANDEZ, Ruben (2013) *Why the Arts Don't do Nothing?* Harvard Education Review. 211-237

GARDNER, Steve.; MCDONAGH-PHILP, Deana (2001) "Problem Interpretation And Resolution via Visual Stimuli: The Use Of 'Mood Boards' In Design Education", *The Journal Of Art And Design Education*, 57

GUERRA, Miguel (2002) *Os desafios da participação: desenvolver a democracia na Escola*. Tradução Maria Palmira Carlos Alves. Porto: Porto Editora

GUTIÉRREZ, Francisco (1988) *Educação como práxis política*. São Paulo: SUMMUS.

KESTER, Grant (2015) *Sobre a relação entre teoria e prática na arte socialmente comprometida*. In: *Textos para uma história da arte socialmente comprometida*. Lisboa: Documenta, 77-83

LANSDOWN, Gerison (2005) "¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan", *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*, 36, 6 - 26

LANSDOWN, Gerison (2010). *The Realisation of Children's Participation Rights, Critical Reflections*. In Percy-Smith, B. & Thomas, N. (eds.). *A Handbook of Children and Young People's Participation, Perspectives from Theory and Practice*, 11-23

LAPASSADE, Georges (2001) "L'Observation participante", *Revista Europeia de Etnografia de Educação*, 1, 9-26.

MACHADO, Joaquim e ALVES, José Matias (2013), "Melhorar a escola", *Universidade Católica Portuguesa*, 131-140

MARINCOLA, Paula (2015) *What makes a Great Exhibition?* Philadelphia: THE PEW CENTER FOR ARTS & HERITAGE.

MARTINHO, Paulo; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa (2013) *A avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de "testinite"* Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 55, 304 - 334

MARTINS, G. et al. (Coord.) (2017). *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

MEDEIROS, Emanuel (2006) *O Educar, Comunicar e Ser*. Mirandela: JOÃO AZEVEDO.

MIGUÉNS, Manuel et al. (Coord.) (2017). *Organização escolar: o tempo*. Conselho Nacional de Educação (CNE).

- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia e FORMOSINHO, João (2006) *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*, Porto Editora, 7 - 48
- PEDRO, Ana; PEREIRA, Caridade (2010) “Participação escolar: representações dos alunos do 3º ciclo de Aveiro (Portugal)” *Universidade de Aveiro, Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.3, p. 747-762
- PERRENOUD, Philippe (1995) *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: PORTO EDITORA
- ROGERS, Carl (1989) *Sobre o Poder Pessoal*. S. Paulo: MARTINS FONTES EDITORA.
- ROGERS, Carl (1974) *A Terapia Centrada no Paciente*. Lisboa: MORAES EDITORES.
- SÉRGIO, António (1984) *Educação Cívica*, Lisboa, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa
- SCHÖN, Donald (2000) *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: ARTMED.
- SHIER, Harry (2001). *Pathways of Participation: openings, opportunities, and obligations*. *Children & Society*, volume 15, p.107-117
- SNYDERS, Georges (1978) *Para onde vão as pedagogias não-diretivas*. Lisboa: MORAES EDITORES.
- SOUSA, Alberto (2017) *Educação pelas Artes e Artes na Educação*. Lisboa: EDIÇÕES PIAGET.
- TORRES, Leonor (2011) *A construção da autonomia num contexto de dependências. Limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública*, *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 32, 91-109
- TOMÁS, Catarina; Gama, Ana (2011) *Cultura de (não) participação das crianças em Contexto escolar. Educação, Territórios e (Des)Igualdades*, II Encontro de Sociologia da Educação, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 1- 28
- TOMÁS, Catarina (2007). *Participação não tem idade, Participação das Crianças e Cidadania da infância*. Editora Unijuí, Contexto e Educação, pp. 45-68
- TOMÁS, Catarina, Fernandes, Natália (2013). *Participação e ação pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e ação social das crianças*. *Educativa*, Goiânia, v.12, n.2, pp. 201-216

WEBGRAFIA

- COLÓQUIO OBVIE (2021) “*Escola, Educação e Artes Visuais: Que desafios curriculares?*” Disponível em <https://apevt.pt/2022/02/02/3131/> [Consult. 8 set. 2022]
- CONFERÊNCIA “*Escola em Mudança*”(2019) Encontro Nacional Autonomia e Flexibilidade Curricular, 4 junho, Figueira da Foz
Disponível em <https://www.dge.mec.pt/autonomia-e-flexibilidade-curricular-encontro-nacional-4-junho-2019> [Consult. 22 jul. 2022]

Conferência Currículo para o Século XXI: A Voz dos Alunos. DGE. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/conferencia-curriculo-para-o-seculo-xxi-voz-dos-alunos> [Consult. 26 set. 2022]

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/autonomia> [consultado em 06-09-2022].

Dicionário de Língua Portuguesa (2022) Porto Editora

OECD. Art for art's sake? The Impact of arts education. OECD Centre for Educational Research and Innovation, 2013. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/cei/arts.htm> , [Consult. 26 set. 2022]

PNA. Estratégia do Plano Nacional das Artes 2019-2024. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia_do_plano_nacional_das_artes_2019-2024.pdf [Consult. 26 set. 2022]

Projeto "A voz dos alunos" permite informação importante para melhorar sistema – ministro - Diário de Notícias. 16 de Maio 2017. Disponível em <https://www.dn.pt/lusa/interior/projeto-a-voz-dos-alunos-permite-informacao-importante-para-melhorar-sistema---ministro-8480128.html> [Consult. 27 set. 2022]

UNESCO. *Educação artística para a resiliência e a criatividade* (2020) art-week-technote. Disponível em <https://pt.unesco.org> [Consult. 26 set. 2022]

Documentos legais

Ministério da Educação, “Programa de educação visual 3º ciclo vol. I”

Ministério da Educação, “Programa de educação visual 3º ciclo vol. II”

Ministério da Educação, (2012) “Metas Curriculares - Educação Visual - 2º e 3º Ciclo”

Ministério da Educação, (2018) “Aprendizagens Essenciais” - Articulação com o Perfil dos Alunos - 3º Ciclo do Ensino Básico - Educação Visual

Legislação

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho

Decreto-Lei n.º 51/2012, de 9 de maio

Documentos da ESDJGFA

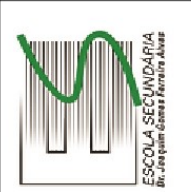
(2017) Plano Educativo de Escola – Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves

(2019) Regulamento Interno - Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves

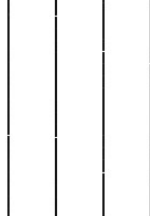
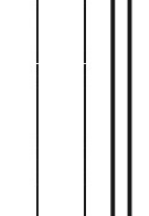
(2021) Plano Anual de Atividades - Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves

APÊNDICES

Apêndice 1 – Inquéritos por questionário aos estudantes

 	Este questionário tem como objetivo conhecer os teus interesses e gostos para trabalhar na disciplina de Educação Visual. NÃO É PARA A AVALIAÇÃO! Pretende-se que respondas de uma forma séria e honesta e que contribuias com a tua opinião. Para cada questão deves escolher apenas uma opção. Podes acrescentar ideias em Outros. <i>Obrigado pela tua participação.</i> 1 – Como gostas mais de trabalhar num projeto de E.V.? ☐ Individualmente ☐ A Pares (grupos de dois) ☐ Grupos mais alargados 2 – Em que tipos de projetos de arte gostarias de trabalhar? ☐ Desenho ☐ Pintura ☐ Escultura ☐ Técnicas mistas (vários materiais misturados) ☐ Colagens ☐ Fotografia ☐ Banda Desenhada ☐ Outros _____ _____ _____ _____																
3 – Que assuntos/temas/problemas gostarias de abordar e explorar em trabalhos artísticos? _____ _____ _____ _____	4 – Que assuntos/temas/problemas NÃO gostarias de abordar e explorar em trabalhos artísticos? _____ _____ _____ 5 – Com que materiais gostarias de trabalhar? <table border="0"> <tr> <td>☐ Lápis de cor</td> <td>☐ Tinta acrílica</td> </tr> <tr> <td>☐ Lápis de cera</td> <td>☐ Aguarela</td> </tr> <tr> <td>☐ Guaches</td> <td>☐ Materiais tridimensionais</td> </tr> <tr> <td>☐ Caneta preta</td> <td>☐ Tinta da China</td> </tr> <tr> <td>☐ Marcadores</td> <td>☐ Fotografia</td> </tr> <tr> <td>☐ Pastéis de óleo</td> <td></td> </tr> <tr> <td>☐ Carvão</td> <td></td> </tr> <tr> <td>☐ Outros _____</td> <td></td> </tr> </table> 6 – Com que suportes gostarias de trabalhar? ☐ Papel Cavalinho ☐ Cartolinas ☐ Papel de aguarela ☐ Telas ☐ Outros _____ 7 – Deixa a tua opinião/sugestão sobre alguma coisa que gostasses de fazer em E.V./ Oficina de Artes? _____ _____ _____	☐ Lápis de cor	☐ Tinta acrílica	☐ Lápis de cera	☐ Aguarela	☐ Guaches	☐ Materiais tridimensionais	☐ Caneta preta	☐ Tinta da China	☐ Marcadores	☐ Fotografia	☐ Pastéis de óleo		☐ Carvão		☐ Outros _____	
☐ Lápis de cor	☐ Tinta acrílica																
☐ Lápis de cera	☐ Aguarela																
☐ Guaches	☐ Materiais tridimensionais																
☐ Caneta preta	☐ Tinta da China																
☐ Marcadores	☐ Fotografia																
☐ Pastéis de óleo																	
☐ Carvão																	
☐ Outros _____																	

Apêndice 2 – *Guião Artístico - Frente*

ETAPA 3: Possíveis Soluções	  Nome do Aluno: _____ N.º: _____ Ano: _____ Turma: _____ Disciplina: _____ Professor: _____ Objetivos: _____ _____ _____ _____
	Nome do projeto: _____ Descrição: _____ _____ _____ Etapas realizadas (breve descrição): _____ _____ _____ _____ _____ Recursos/Materiais: _____ _____ Crítérios de avaliação: _____ _____ _____ _____

ETAPA 2: Esboços

ETAPA 1: Recolha de Informação

Apêndice 3 – Exemplo Guião Artístico preenchido pelos alunos

GUIÃO ARTÍSTICO EV./OA 	Nome do Aluno: _____ N.º: _____ Ano: _____ Turma: _____ Disciplina: <u>Educação Visual</u> Professor: _____ Objetivos: _____ _____ _____
	Nome do projeto: _____ Descrição: <u>Tela com informações sobre o dióxido de carbono, a parte grossa da tela</u> Etapas realizadas (breve descrição): <u>- construção do estatuto do dióxido; - pintura; - escrever na tela sobre o dióxido; - pensamento crítico;</u> Recursos/Materiais: <u>Tela branca, guache, caneta preta, gesso e cortolino</u> Critérios de avaliação: _____ _____ _____

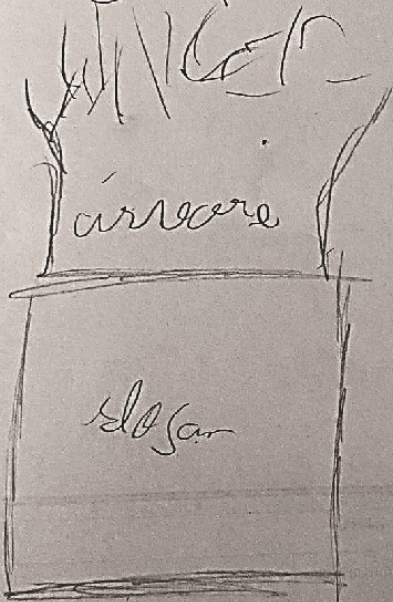
ETAPA 1: Recolha de Informação

- Arvore de gesso
- Tela branca
- Cortolino
- Guache
- Gesso
- caneta preta (nomes)

Aluno: edla
 Aluno: cortolino
 Aluno: pinceis e guache
 Aluno: Tela e gesso

ETAPA 2: Esboços

dióxido: árvores protegidas, oxigênio e arquiteto



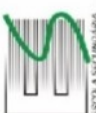
dióxido

árvores

ETAPA 2: Esboços



Apêndice 4 - Planificação da primeira aula - Plano de aula do dia 2 de maio

 REPÚBLICA PORTUGUESA CICLO ESCOLA SECUNDÁRIA 3º Ciclo do Ensino Básico		 DEPARTAMENTO CURRICULAR Expressões		ENSINO BÁSICO 3º Ciclo		PLANO DE AULA 02 MAIO 2021/22		7ºG		EDUCAÇÃO VISUAL 3º PERÍODO	
ORGANIZADOR DOMÍNIO	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES	CONTEÚDOS	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO	TRABALHO / PROJETO	TEMPO	AVALIAÇÃO					
APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO	- Refletir sobre as manifestações culturais do património local e global (obras e artefactos de arte – pintura, escultura, desenho, assemblage, colagem, fotografia, instalação, land art, banda desenhada, design, arquitetura, artesanato, multimédia e linguagens cinematográficas).	Comunicação • Narrativas visuais	- Promover dinâmicas que exijam relações entre aquilo que se sabe, o que se pensa e os diferentes universos do conhecimento. - Incentivar práticas que mobilizem processos para imaginar diferentes possibilidades para gerar novas ideias. - Fazer apreciações fundamentadas em relação aos seus trabalhos e aos dos seus pares. - Descobrir progressivamente a intencionalidade das suas experiências plásticas. - Selecionar técnicas e materiais ajustando-os à intenção expressiva das suas representações. - Utilizar sistematicamente processos de registo de ideias, de planeamento e de trabalho. - Selecionar elementos de natureza diversa (plástica, escrita, entre outros) para criar dinâmicas na comunidade (exposições, debates, entre outras). - Criar regras relativas aos procedimentos com os materiais, à gestão do espaço e à realização de tarefas. - Manifestar sentido de comprometimento, respeitando o trabalho individual, a par e de grupo. - Respeitar os prazos de cumprimento dos trabalhos e criar o seu portefólio com vista à autoavaliação. - Incentivar a importância de fazer propostas de projetos a realizar e de temáticas a investigar. - Organizar os espaços e os materiais de acordo com as regras construídas em grupo e/ou pelo professor. - Partilhar ideias, no sentido de encontrar soluções e de compreender o ponto de vista dos outros. - Valorizar os saberes do outro, compreendendo as suas intenções e ajudando-o a expressar as suas ideias.	Introdução Questionário inicial (questionário para obter informação sobre os interesses do aluno na disciplina de E.V.) Preparação da zona de trabalho	15 min	FORMATIVA Técnicas - Inquérito - Observação - Análise de conteúdo					
INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO	- Relacionar o modo como os processos de criação interferem na(s) intencionalidade(s) dos objetos artísticos. - Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo.	Elementos da linguagem plástica • Textura • Ponto • Linha • Cor • Valor tonal		Dinâmica Criação escultura mãos com ligaduras de gesso.	15 min	INSTRUMENTOS - Questionário - Grelhas de observação (apontamento) - Rubrica de avaliação-proposta 1					
EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO	- Articular conceitos (espaço, volume, cor, luz, movimento, estrutura, forma, ritmo), referências, experiências, materiais e suportes nas suas composições plásticas. - Manifestar expressividade nos seus trabalhos, selecionando, de forma intencional, conceitos, temáticas, materiais, suportes e técnicas. - Justificar a intencionalidade das suas composições, recorrendo a critérios de ordem estética (vivências, experiências e conhecimentos). - Organizar exposições em diferentes formatos – físicos e/ou digitais – individuais ou de grupo, selecionando trabalhos tendo por base os processos de análise, síntese e comparação, que conjugam as noções de composição e de harmonia, de acordo com o objetivo escolhido/proposto. - Selecionar, de forma autónoma, processos de trabalho e de registo de ideias que envolvam a pesquisa, investigação e experimentação.			Introdução (apresentação de exemplos de esculturas e outras manifestações artísticas) Relação com os sentidos (tacto, texturas). Manipulação dos materiais e execução da escultura (molde mãos) em pares. Frase aplicada ao objeto artístico criado na construção de uma narrativa visual.	45 min						
				Arrumação da sala	15 min						

MATERIAIS E INSTRUMENTOS DE TRABALHO

- Materiais riscadores (lápiz grafite, canetas, lápis de cor, pastel, etc.) | Suportes diversos (papel cavaleiro, papel vegetal, papel craft, cartão, etc.) | Materiais de pintura (aquarelas) | Borracha e afixantes | Régua, esquadro e compasso | Dossiê/Capa da disciplina | Caderno diário | Manual e Caderno de Atividades adotado | Outros considerados necessários em cada projeto/trabalho.

*Esta planificação tem por referência as Aprendizagens Essenciais para as Artes Visuais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Apêndice 5 – Planificação da segunda aula - Plano de aula do dia 9 de maio

 REPÚBLICA PORTUGUESA  DEPARTAMENTO CURRICULAR Expressões		ENSINO BÁSICO 3º Ciclo		PLANO DE AULA 09 MAIO 2021/22		7ºG		EDUCAÇÃO VISUAL 3º PERÍODO	
ORGANIZADOR DOMÍNIO	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES			CONTEÚDOS	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO	TRABALHO / PROJETO	TEMPO	AVALIAÇÃO	
APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO	- Refletir sobre as manifestações culturais do património local e global (obras e artefactos de arte – pintura, escultura, desenho, assemblage, colagem, fotografia, instalação, land art, banda desenhada, design, arquitetura, artesanato, multimédia e linguagens cinematográficas).			Comunicação • Narrativas visuais	- Promover dinâmicas que exijam relações entre aquilo que se sabe, o que se pensa e os diferentes universos do conhecimento. - Incentivar práticas que mobilizem processos para imaginar diferentes possibilidades para gerar novas ideias. - Fazer apreciações fundamentadas em relação aos seus trabalhos e aos dos seus pares. - Descobrir progressivamente a intencionalidade das suas experiências plásticas. - Selecionar técnicas e materiais ajustando-os à intenção expressiva das suas representações. - Utilizar sistematicamente processos de registo de ideias, de planeamento e de trabalho. - Selecionar elementos de natureza diversa (plástica, escrita, entre outros) para criar dinâmicas na comunidade (exposições, debates, entre outras). - Criar regras relativas aos procedimentos com os materiais, à gestão do espaço e à realização de tarefas. - Manifestar sentido de comprometimento, respeitando o trabalho individual, a par e de grupo. - Respeitar os prazos de cumprimento dos trabalhos e criar o seu portefólio com vista à autoavaliação. - Incentivar a importância de fazer propostas de projetos a realizar e de temáticas a investigar. - Organizar os espaços e os materiais, de acordo com as regras construídas em grupo e/ou pelo professor. - Partilhar ideias, no sentido de encontrar soluções e de compreender o ponto de vista dos outros. - Valorizar os saberes do outro, compreendendo as suas intenções e ajudando-o a expressar as suas ideias.	Continuação da dinâmica anterior	15 min	FORMATIVA Técnicas - Inquérito - Observação - Análise de conteúdo	
INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO	- Relacionar o modo como os processos de criação interferem na(s) intencionalidade(s) dos objetos artísticos. - Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo.			Elementos da linguagem plástica • Textura • Ponto • Linha • Cor • Valor tonal		Introdução Os elementos da Linguagem Plástica – Powerpoint_ Momento expositivo	5 min	INSTRUMENTOS - Questionário - Grelhas de observação (apontamento) - Rubrica de avaliação – proposta 1	
EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO	- Articular conceitos (espaço, volume, cor, luz, movimento, estrutura, forma, ritmo), referências, experiências, materiais e suportes nas suas composições plásticas. - Manifestar expressividade nos seus trabalhos, selecionando, de forma intencional, conceitos, temáticas, materiais, suportes e técnicas. - Justificar a intencionalidade das suas composições, recorrendo a critérios de ordem estética (vivências, experiências e conhecimentos). - Organizar exposições em diferentes formatos – físicos e/ou digitais – individuais ou de grupo, selecionando trabalhos tendo por base os processos de análise, síntese e comparação, que conjugam as noções de composição e de harmonia, de acordo com o objetivo escolhido/proposto. - Selecionar, de forma autónoma, processos de trabalho e de registo de ideias que envolvam a pesquisa, investigação e experimentação.					Proposta de Trabalho 1: Narrativa visual através da escultura – MÃO DE GESSO e exposição de luz negra com as mãos e as frases.	60 min		
					Dinâmica anterior Pintura do trabalho realizado com cores fluorescentes aplicando os conteúdos dos elementos da linguagem plástica, a Linha e o Ponto.	10 min			
					Definição da palavra/conceito para completar a frase: REACHING..... Arrumação da sala				

MATERIAIS E INSTRUMENTOS DE TRABALHO

- Materiais riscadores (lápis grafite, canetas, lápis de cor, pastel, etc.) | Suportes diversos (papel cavilinho, papel aguçado, papel vegetal, papel craft, cartão, etc.) | Materiais de pintura (aquarelas) | Borracha e afia-lápis | Régua, esquadro e compasso | Guião | Manual e Caderno de Atividades adotado | Outros considerados necessários em cada projeto/trabalho.

*Esta planificação tem por referência as Aprendizagens Essenciais para as Artes Visuais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Apêndice 6 - Planificação da terceira aula - Plano de aula do dia 16 de maio

 REPÚBLICA PORTUGUESA MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO		 DEPARTAMENTO CURRICULAR Expressões				
ENSINO BÁSICO 3º Ciclo		PLANO DE AULA 16 MAIO 2021/22				
7ºG		EDUCAÇÃO VISUAL 3º PERÍODO				
ORGANIZADOR DOMÍNIO	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES	CONTEÚDOS	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO	TRABALHO / PROJETO	TEMPO	AValiação
APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO	- Dominar os conceitos de plano, ritmo, espaço, estrutura, luz-cor, enquadramento, entre outros - em diferentes contextos e modalidades expressivas: pintura, escultura, desenho, design, fotografia, cinema, vídeo, banda desenhada.	Design • Design de comunicação • Design de produto Disciplinas que integram o Design	- Promover dinâmicas que exijam relações entre aquilo que se sabe, o que se pensa e os diferentes universos do conhecimento. - Incentivar práticas que mobilizem processos para imaginar diferentes possibilidades para gerar novas ideias. - Fazer apreciações fundamentadas em relação aos seus trabalhos e aos dos seus pares. - Descobrir progressivamente a intencionalidade das suas experiências plásticas. - Selecionar técnicas e materiais ajustando-os à intenção expressiva das suas representações. - Utilizar sistematicamente processos de registo de ideias, de planeamento e de trabalho. - Selecionar elementos de natureza diversa (plástica, escrita, entre outros) para criar dinâmicas na comunidade (exposições, debates, entre outras). - Criar regras relativas aos procedimentos com os materiais, à gestão do espaço e à realização de tarefas. - Manter o sentido de comprometimento, respeitando o trabalho individual, a par e de grupo. - Respeitar os prazos de cumprimento dos trabalhos e criar o seu portefólio com vista à autoavaliação. - Incentivar a importância de fazer propostas de projetos a realizar e de temáticas a investigar. - Organizar os espaços e os materiais, de acordo com as regras construídas em grupo e/ou pelo professor. - Partilhar ideias, no sentido de encontrar soluções e de compreender o ponto de vista dos outros. - Valorizar os saberes do outro, compreendendo as suas intenções e ajudando-o a expressar as suas ideias.	Análise do questionário Brainstorming com a turma com base nos questionários realizados dia 02. O Design e a Metodologia Projetual.	15 min	FORMATIVA Técnicas -Inquérito -Observação -Análise de conteúdo INSTRUMENTOS -Grelhas de observação -Guião Artístico - Modelo
INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO	- Relacionar o modo como os processos de criação interferem na(s) intencionalidade(s) dos objetos artísticos. - Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo.	Design • Metodologia Projetual		Construção do Guião Artístico para preparar o trabalho seguinte.	15 min	
EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO	- Articular conceitos (espaço, volume, cor, luz, movimento, estrutura, forma, ritmo), referências, experiências, materiais e suportes nas suas composições plásticas. - Manifestar expressividade nos seus trabalhos, selecionando, de forma intencional, conceitos, temáticas, materiais, suportes e técnicas. - Justificar a intencionalidade das suas composições, recorrendo a critérios de ordem estética (vivências, experiências e conhecimentos) - Selecionar, de forma autónoma, processos de trabalho e de registo de ideias que envolvam a pesquisa, investigação e experimentação.			Trabalho de acordo com o definido anteriormente pelos alunos. Definição dos objetivos e construção do esboço do trabalho.	50 min	
				Arrumação da sala	10 min	

MATERIAIS E INSTRUMENTOS DE TRABALHO

- Materiais riscadores (lápis grafite, canetas, lápis de cor, pastel, etc.) | Suportes diversos (papel cavilinho, papel agulheiro, papel vegetal, papel craft, cartão, etc.) | Materiais de pintura (aquarelas) | Borracha e afia-lápis | Régua, esquadro e compasso | Guião | Manual e Caderno de Atividades adotado | Outros considerados necessários em cada projeto/trabalho.

*Esta planificação tem por referência as Aprendizagens Essenciais para as Artes Visuais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Apêndice 7- Planificação da quarta aula - Plano de aula do dia 23 de maio

REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO ESCOLA SECUNDÁRIA Dr. António Soares Pereira Alves CAR. 30/7/20		DEPARTAMENTO CURRICULAR		Expressões	
ENSINO BÁSICO		7ºG		EDUCAÇÃO VISUAL	
3º Ciclo		PLANO DE AULA 23 MAIO 2021/22		3º PERÍODO	
ORGANIZADOR DOMÍNIO	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES	CONTEÚDOS	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO	TRABALHO / PROJETO	TEMPO
APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO	- Refletir sobre as manifestações culturais do património local e global (obras e artefactos de arte – pintura, escultura, desenho, assemblage, colagem, fotografia, instalação, land art, banda desenhada, design, arquitetura, artesanato, multimédia e linguagens cinematográficas).	Comunicação • Narrativas visuais	- Promover dinâmicas que exijam relações entre aquilo que se sabe, o que se pensa e os diferentes universos do conhecimento. - Incentivar práticas que mobilizem processos para imaginar diferentes possibilidades para gerar novas ideias. - Fazer apreciações fundamentadas em relação aos seus trabalhos e aos dos seus pares. - Descobrir progressivamente a intencionalidade das suas experiências plásticas. - Selecionar técnicas e materiais ajustando-os à intenção expressiva das suas representações. - Utilizar sistematicamente processos de registo de ideias, de planeamento e de trabalho. - Selecionar elementos de natureza diversa (plástica, escrita, entre outros) para criar dinâmicas na comunidade (exposições, debates, entre outras). - Criar regras relativas aos procedimentos com os materiais, à gestão do espaço e à realização de tarefas. - Manifestar sentido de comprometimento, respeitando o trabalho individual, a par e de grupo. - Respeitar os prazos de cumprimento dos trabalhos e criar o seu portefólio com vista à autoavaliação. - Incentivar a importância de fazer propostas de projetos a realizar e de temáticas a investigar. - Organizar os espaços e os materiais, de acordo com as regras construídas em grupo e/ou pelo professor. - Partilhar ideias, no sentido de encontrar soluções e de compreender o ponto de vista dos outros. - Valorizar os saberes do outro, compreendendo as suas intenções e ajudando-o a expressar as suas ideias.	Proposta 1: Preparação da exposição e participação dos alunos (organização).	80 min.
INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO	- Relacionar o modo como os processos de criação interferem na(s) intencionalidade(s) dos objetos artísticos. - Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo.	Exposições de Artes e sua importância.		Conclusão de alguns elementos de complemento da exposição (frases).	
EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO	- Articular conceitos (espaço, volume, cor, luz, movimento, estrutura, forma, ritmo), referências, experiências, materiais e suportes nas suas composições plásticas. - Manifestar expressividade nos seus trabalhos, selecionando, de forma intencional, conceitos, temáticas, materiais, suportes e técnicas. - Justificar a intencionalidade das suas composições, recorrendo a critérios de ordem estética (vivências, experiências e conhecimentos). - Organizar exposições em diferentes formatos – físicos e/ou digitais –, individuais ou de grupo, selecionando trabalhos tendo por base os processos de análise, síntese e comparação, que conjugam as noções de composição e de harmonia, de acordo com o objetivo escolhido/proposto. - Selecionar, de forma autónoma, processos de trabalho e de registo de ideias que envolvam a pesquisa, investigação e experimentação.			Envolvimento com a semana das Artes e entrega de pulseiras fluorescentes aos alunos. Arrumação da sala	10 min
				</	

MATERIAIS E INSTRUMENTOS DE TRABALHO

Materiais riscadores (lápis grafito, candelas, lápis de cor, pastel, etc.) | Suportes diversos (papel cavallinho, papel aguarelado, papel vegetal, papel craft, cartão, etc.) | Materiais de pintura (aquarelas) | Borracha e afia-lápis | Régua, esquadro e compasso | Dossiê/Capa da disciplina | Caderno diário | Manual e Caderno de Atividades adotado | Outros considerados necessários em cada projeto/trabalho.

Esta planificação tem por referência as Aprendizagens Essenciais para as Artes Visuais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Apêndice 8 - Planificação da quinta aula - Plano de aula do dia 30 de maio

 REPÚBLICA PORTUGUESA ESCOLA SECUNDÁRIA Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves Cart. 87/198		 DEPARTAMENTO CURRICULAR Expressões						
ENSINO BÁSICO 3º Ciclo		PLANO DE AULA 30 MAIO 2021/22		7ºG		EDUCAÇÃO VISUAL 3º PERÍODO		
ORGANIZADOR DOMÍNIO	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES		CONTEÚDOS	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO		TRABALHO / PROJETO	TEMPO	AVALIAÇÃO
APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO	- Dominar os conceitos de plano, ritmo, espaço, estrutura, luz-cor, enquadramento, entre outros - em diferentes contextos e modalidades expressivas: pintura, escultura, desenho, design, fotografia, cinema, vídeo, banda desenhada.		Design • Design de comunicação • Design de produto Disciplinas que integram o Design • Metodologia Projetual	- Promover dinâmicas que exijam relações entre aquilo que se sabe, o que se pensa e os diferentes universos do conhecimento. - Incentivar práticas que mobilizem processos para imaginar diferentes possibilidades para gerar novas ideias. - Fazer apreciações fundamentadas em relação aos seus trabalhos e aos dos seus pares. - Descobrir progressivamente a intencionalidade das suas experiências plásticas. - Selecionar técnicas e materiais ajustando-os à intenção expressiva das suas representações. - Utilizar sistematicamente processos de registo de ideias, de planeamento e de trabalho. - Selecionar elementos de natureza diversa (plástica, escrita, entre outros) para criar dinâmicas na comunidade (exposições, debates, entre outras). - Criar regras relativas aos procedimentos com os materiais, à gestão do espaço e à realização de tarefas. - Manifestar sentido de comprometimento, respeitando o trabalho individual, a par e de grupo. - Respeitar os prazos de cumprimento dos trabalhos e criar o seu portefólio com vista à autoavaliação. - Incentivar a importância de fazer propostas de projetos a realizar e de temáticas a investigar. - Organizar os espaços e os materiais, de acordo com as regras construídas em grupo e/ou pelo professor. - Partilhar ideias, no sentido de encontrar soluções e de compreender o ponto de vista dos outros. - Valorizar os saberes do outro, compreendendo as suas intenções e ajudando-o a expressar as suas ideias.		Introdução Os Domínios do Design – Powerpoint – Momento expositivo	15 min	FORMATIVA Técnicas -Inquérito -Observação -Análise de conteúdo INSTRUMENTOS -Grelhas de observação - Rubrica de avaliação – proposta 2 -Guião Artístico - Modelo
INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO	- Relacionar o modo como os processos de criação interferem na(s) intencionalidade(s) dos objetos artísticos. - Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo.					Visualização da proposta de trabalho 2 de acordo com o definido anteriormente pelos alunos. Proposta de Trabalho 2: O Cartaz Design Gráfico /Tridimensionalidade/Desenho_ Pintura Criação de um cartaz com tema à escolha do grupo. Trabalho em grupos na construção do cartaz.	65 min	
EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO	- Articular conceitos (espaço, volume, cor, luz, movimento, estrutura, forma, ritmo), referências, experiências, materiais e suportes nas suas composições plásticas. - Manifestar expressividade nos seus trabalhos, selecionando, de forma intencional, conceitos, temáticas, materiais, suportes e técnicas. - Justificar a intencionalidade das suas composições, recorrendo a critérios de ordem estética (vivências, experiências e conhecimentos). - Selecionar, de forma autónoma, processos de trabalho e de registo de ideias que envolvam a pesquisa, investigação e experimentação.					Arrumação da sala	10 min	

MATERIAIS E INSTRUMENTOS DE TRABALHO

- Materiais riscadores (lápis grafite, canetas, lápis de cor, pastel, etc.) | Suportes diversos (papel cavilinho, papel aguarela, papel vegetal, papel craft, cartão, etc.) | Materiais de pintura (aquarelas) | Borracha e afixa-lápis | Régua, esquadro e compasso | Guião | Manual e Caderno de Atividades adido | Outros considerados necessários em cada projeto/trabalho.

*Esta planificação tem por referência as Aprendizagens Essenciais para as Artes Visuais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Apêndice 9 – Proposta de trabalho para a UD 1 – “As mãos fluorescentes”

Proposta de Trabalho 1: Narrativa visual através da escultura – MÃO DE GESSO e exposição de luz negra com as mãos e as frases.
Ilustração da frase REACHING..... (aula dia 9)







1 – Construção da mão com ligaduras de gesso (aula dia 2)

2 – Definição do conceito ligado à palavra escolhida que completa a frase REACHING..... (aula dia 9)

REACHING FOR THE STARS; REACHING FOR PEACE; REACHING FOR LOVE...

3 – Aplicação dos elementos da linguagem plástica e relação com a palavra escolhida (aula dia 9)

PONTO - DOT

É o elemento mais simples da comunicação visual. É considerado o elemento de origem.
Modos de representação do ponto

Grandes



Pequenos



Dispersos



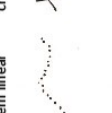
Concentrados



Concentração modeladora



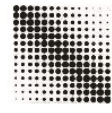
Sequência produtora de imagem linear



Convergência ou cruzamento de linhas



Orientados



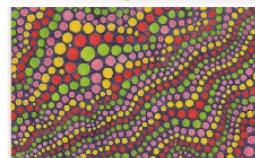
Ordenados

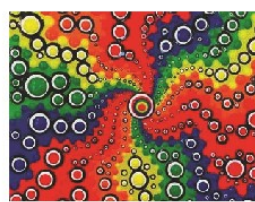


Saturados



Exemplos:



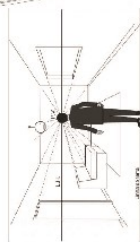



LINHA - LINE

A linha é o ponto em movimento. Por ser considerada o desdobramento do elemento original (ponto), e por isso um subproduto dele, a linha pode ser entendida como elemento secundário da Linguagem Visual. Possui posição e direção.

É dividida em 3 grandes grupos:

LINHAS DE CONSTRUÇÃO



LINHAS DE REPRESENTAÇÃO



LINHAS EXPRESSIVAS

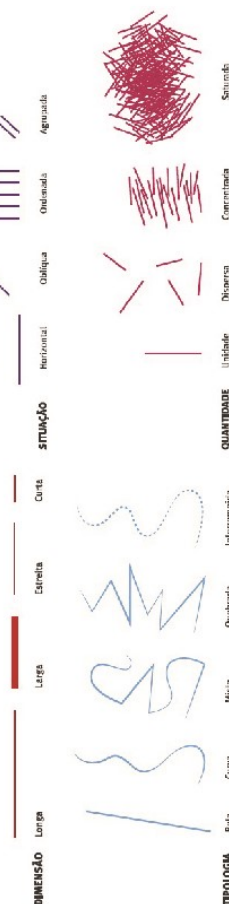


Linhas de contorno



Linhas geradora de superfície

Diferentes anatomias da linha

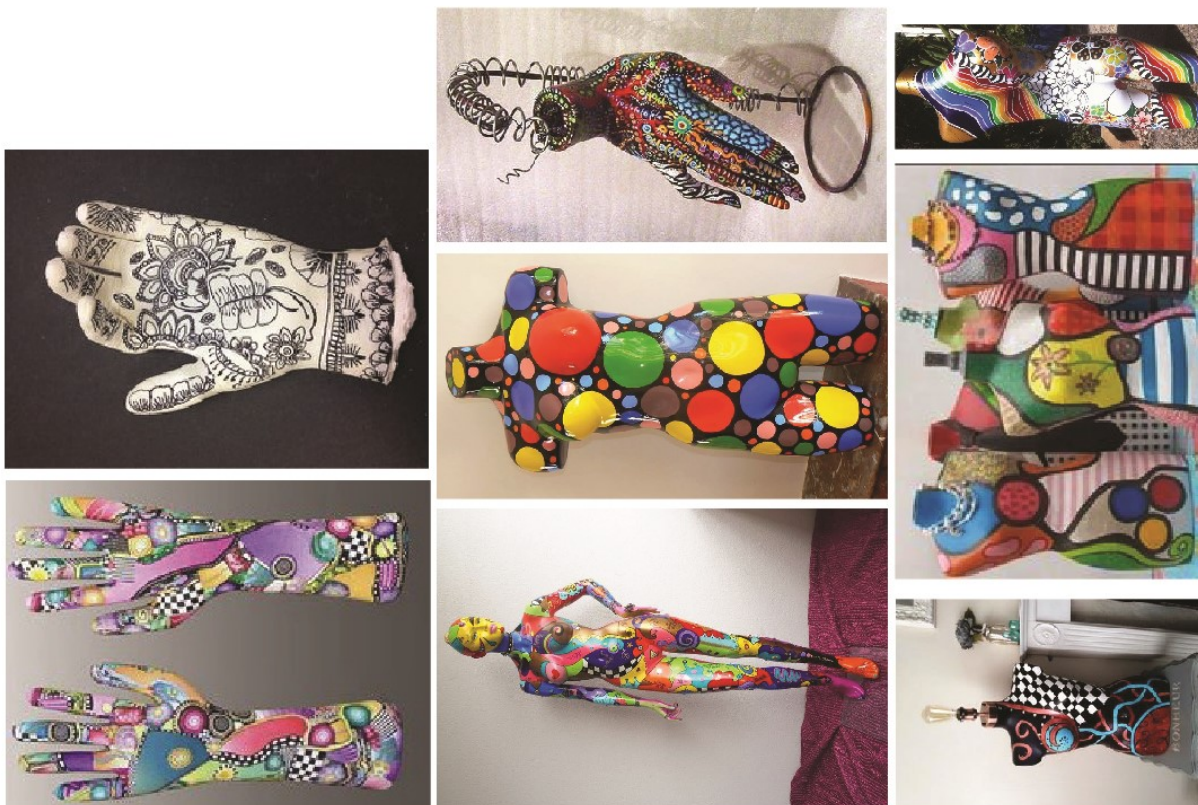


Exemplos:

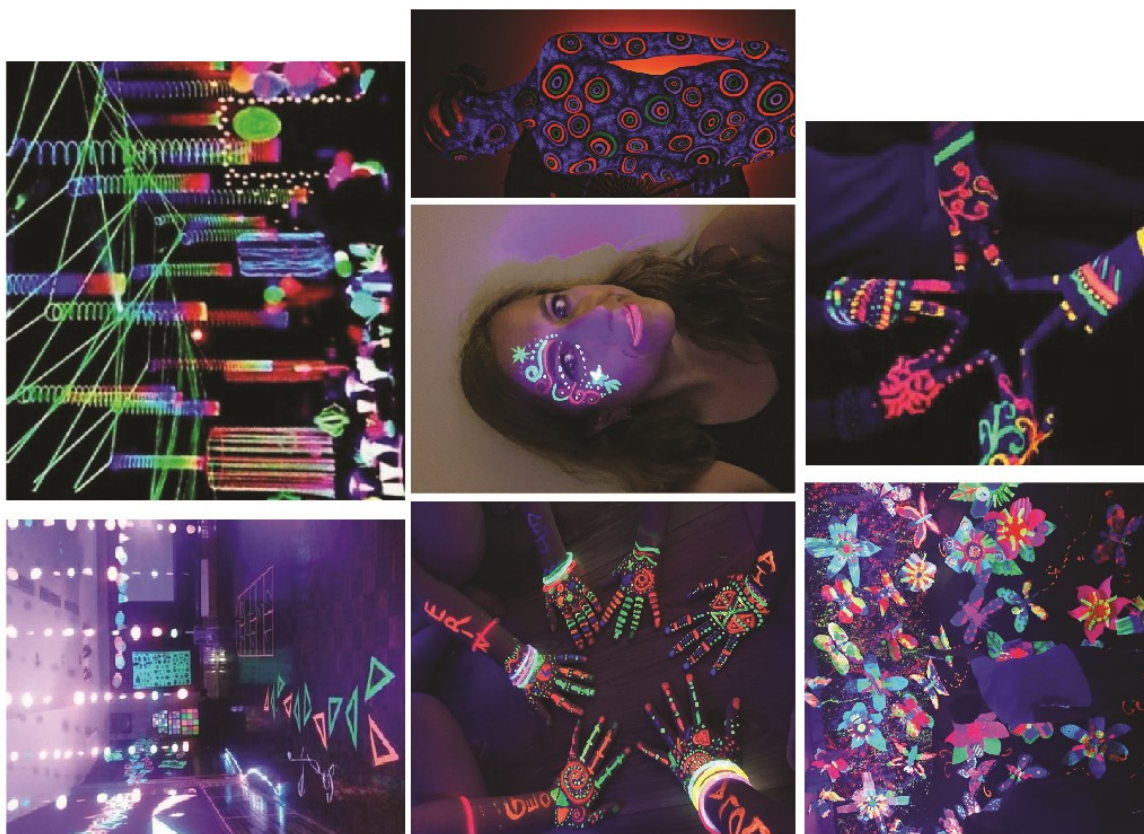


(continuação)

Pesquisa variada:

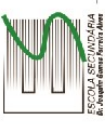


4 – Montagem da exposição com luz negra e participação na exposição (a marcar)



ANEXOS

Anexo 1 – Planificação Anual – Professora de Educação Visual

 REPÚBLICA PORTUGUESA Ministério da Educação Escola Secundária de Alameda		 DEPARTAMENTO CURRICULAR Expressões		EDUCAÇÃO VISUAL 1º PERÍODO	
ENSINO BÁSICO 3º Ciclo		PLANIFICAÇÃO* 2021/22		7º ANO	
ORGANIZADOR DOMÍNIO	AE- CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES	CONTEÚDOS	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO		AP
APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO	- Refletir sobre as manifestações culturais do património local e global (obras e artefactos de arte – pintura, escultura, desenho, assemblage, colagem, fotografia, instalação, land art, banda desenhada, design, arquitetura, artesanato, multimédia e linguagens cinematográficas). - Dominar os conceitos de plano, ritmo, espaço, estrutura, luz-cor, enquadramento, entre outros, em diferentes contextos e modalidades expressivas: pintura, escultura, desenho, design, fotografia, cinema, vídeo, banda desenhada. - Enquadrar os objetos artísticos de diferentes culturas e períodos históricos, tendo como referência os saberes da História da Arte (estilos, movimentos, intencionalidades e ruturas). - Compreender a importância da inter-relação dos saberes da comunicação visual (espaço, volume, cor, luz, forma, movimento, estrutura, ritmo, entre outros) nos processos de fruição dos universos culturais. - Relacionar o modo como os processos de criação interferem na(s) intencionalidade(s) dos objetos artísticos. - Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo.	Materiais e técnicas de expressão • Suportes e instrumentos de registo • Técnicas de representação • Desenho expressivo e de observação • Figura humana Elementos da forma • Forma • Simplificação da forma • Ponto e linha • Linha de contorno, silhueta, mancha • Volumes (valores de claro-escuro)	- Enriquecer as experiências visuais dos alunos, estimulando hábitos de apreciação e fruição dos diferentes contextos culturais. - Mobilizar saberes e processos, através dos quais perceciona, seleciona e organiza os dados, atribuindo-lhes significados novos. - Promover dinâmicas que exijam relações entre aquilo que se sabe, o que se pensa e os diferentes universos do conhecimento. - Incentivar práticas que mobilizem processos para imaginar diferentes possibilidades para gerar novas ideias. - Promover debates sobre as diferentes imagens, criando circunstâncias para a discussão e argumentação dos seus pontos de vista e dos outros. - Fazer apreciações fundamentadas em relação aos seus trabalhos e aos dos seus pares. - Descobrir progressivamente a intencionalidade das suas experiências plásticas. - Selecionar técnicas e materiais ajustando-os à intenção expressiva das suas representações. - Utilizar sistematicamente processos de registo de ideias, de planeamento e de trabalho. - Transferir para novas situações processos de análise e de síntese, de modo a criar um conjunto de imagens e de objetos com possibilidades de desenvolver trabalhos com um nível mais elevado de complexidade. - Selecionar elementos de natureza diversa (plástica, escrita, entre outros) para criar dinâmicas na comunidade (exposições, debates, entre outras). - Identificar as suas capacidades e fragilidades e os materiais que melhor domina para expressar as suas ideias. - Criar regras relativas aos procedimentos com os materiais, à gestão do espaço e à realização de tarefas. - Manifestar sentido de comprometimento, respeitando o trabalho individual, a par e de grupo. - Respeitar os prazos de cumprimento dos trabalhos e criar o seu portefólio com vista à autoavaliação. - Incentivar a importância de fazer propostas de projetos a realizar e de temáticas a investigar. - Organizar os espaços e os materiais, de acordo com as regras construídas em grupo e/ou pelo professor. - Partilhar ideias, no sentido de encontrar soluções e de compreender o ponto de vista dos outros. - Valorizar os saberes do outro, compreendendo as suas intenções e ajudando-o a expressar as suas ideias.		FORMATIVA Técnicas -Inquérito -Observação -Análise de conteúdo -Testagem INSTRUMENTOS - Questionários -Grelhas de observação/ -Listas de verificação -Escala de classificação/ -Grelhas de auto e heteroavaliação -Planos de trabalho- -Relatórios -Trabalhos de pesquisa- -Portefólios -Diários de aprendizagens- -Pósteres -Cadernos digitais- -Maquetes -Guiões de trabalho- -Modelos -Testes (tipologia variada) -Questões de aula -Apresentações orais -Atividades de expressão plástica/motora
INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO					
EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO	- Articular conceitos (espaço, volume, cor, luz, movimento, estrutura, forma, ritmo), referências, experiências, materiais e suportes nas suas composições plásticas. - Manifestar expressividade nos seus trabalhos, selecionando, de forma intencional, conceitos, temáticas, materiais, suportes e técnicas. - Justificar a intencionalidade das suas composições, recorrendo a critérios de ordem estética (vivências, experiências e conhecimentos). - Organizar exposições em diferentes formatos – físicos e/ou digitais –, individuais ou de grupo, selecionando trabalhos tendo por base os processos de análise, síntese e comparação, que conjugam as noções de composição e de harmonia, de acordo com o objetivo escolhido/proposto. - Selecionar, de forma autónoma, processos de trabalho e de registo de ideias que envolvam a pesquisa, investigação e experimentação.				

MATERIAIS E INSTRUMENTOS DE TRABALHO

- Materiais riscadores (lápis grafite, canetas, lápis de cor, pastel, etc.) | Suportes diversos (papel cavalete, papel vegetal, papel craft, cartão, etc.) | Materiais de pintura (aquarelas) | Borracha e afia-lápis | Régua, esquadro e compasso | Dossê/Capa da disciplina | Caderno diário | Manual e Caderno de Atividades abolido | Outros considerados necessários em cada projeto/trabalho.

Livro adotado: **Manual Novo Visual - Educação Visual - 7.º, 8.º e 9.º Anos - Porto Editora**

*Esta planificação tem por referência as Aprendizagens Essenciais para as Artes Visuais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

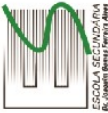
ENSINO BÁSICO 3º Ciclo			7º ANO		EDUCAÇÃO VISUAL 2º PERÍODO	
ORGANIZADOR DOMÍNIO APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES	CONTEÚDOS	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO	AP	AVALIAÇÃO	
INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO	- Refletir sobre as manifestações culturais do património local e global (obras e artefactos de arte – pintura, escultura, desenho, <i>assemblage</i>, colagem, fotografia, instalação, <i>land art</i>, banda desenhada, <i>design</i>, arquitetura, artesanato, multimédia e linguagens cinematográficas). - Reconhecer a importância das imagens como meios de comunicação de massas, capazes de veicular diferentes significados (económicos, políticos, sociais, religiosos, ambientais, entre outros). - Compreender a importância da inter-relação dos saberes da comunicação visual (espaço, volume, cor, luz, forma, movimento, estrutura, ritmo, entre outros) nos processos de fruição dos universos culturais. - Relacionar o modo como os processos de criação interferem na(s) intencionalidade(s) dos objetos artísticos. - Perceber os “jogos de poder” das imagens e da sua capacidade de mistificação ou desmistificação do real. - Interrogar os processos artísticos para a compreensão da arte contemporânea. - Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo.	Representação Técnica Construções geométricas Tecnologias digitais na representação	- Enriquecer as experiências visuais dos alunos, estimulando hábitos de apreciação e fruição dos diferentes contextos culturais. - Mobilizar saberes e processos, através dos quais percetiona, seleciona e organiza os dados, atribuindo-lhes significados novos. - Promover dinâmicas que exijam relações entre aquilo que se sabe, o que se pensa e os diferentes universos do conhecimento. - Incentivar práticas que mobilizem processos para imaginar diferentes possibilidades para gerar novas ideias. - Promover debates sobre as diferentes imagens, criando circunstâncias para a discussão e argumentação dos seus pontos de vista e dos outros. - Fazer apreciações fundamentadas em relação aos seus trabalhos e aos dos seus pares. - Descobrir progressivamente a intencionalidade das suas experiências plásticas. - Selecionar técnicas e materiais ajustando-os à intenção expressiva das suas representações. - Utilizar sistematicamente processos de registo de ideias, de planeamento e de trabalho. - Transferir para novas situações processos de análise e de síntese, de modo a criar um conjunto de imagens e de objetos com possibilidades de desenvolver trabalhos com um nível mais elevado de complexidade. - Selecionar elementos de natureza diversa (plástica, escrita, entre outros) para criar dinâmicas na comunidade (exposições, debates, entre outras). - Participar em projetos de trabalho multidisciplinares. - Identificar as suas capacidades e fragilidades e os materiais que melhor domina para expressar as suas ideias. - Criar regras relativas aos procedimentos com os materiais, à gestão do espaço e à realização de tarefas. - Manifestar sentido de comprometimento, respeitando o trabalho individual, a par e de grupo. - Respeitar os prazos de cumprimento dos trabalhos e criar o seu portefólio com vista à autoavaliação. - Incentivar a importância de fazer propostas de projetos a realizar e de temáticas a investigar. - Organizar os espaços e os materiais, de acordo com as regras construídas em grupo e/ou pelo professor. - Partilhar ideias, no sentido de encontrar soluções e de compreender o ponto de vista dos outros. - Valorizar os saberes do outro, compreendendo as suas intenções e ajudando-o a expressar as suas ideias.	—	FORMATIVA Técnicas -Inquérito -Observação -Análise de conteúdo -Testagem INSTRUMENTOS -Questionários -Grelhas de observação/ -Listas de verificação -Escala de classificação/ -Grelhas de auto e heteroavaliação -Planos de trabalho- -Relatórios -Trabalhos de pesquisa- -Portefólios -Diários de aprendizagens- -Pósteres -Cadernos digitais- -Maquetes -Guiões de trabalho- -Modelos -Testes (tipologia variada) -Questões de aula -Apresentações orais -Atividades de expressão plástica/motora	
EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO	- Articular conceitos (espaço, volume, cor, luz, movimento, estrutura, forma, ritmo), referências, experiências, materiais e suportes nas suas composições plásticas. - Manifestar expressividade nos seus trabalhos, selecionando, de forma intencional, conceitos, temáticas, materiais, suportes e técnicas. - Justificar a intencionalidade das suas composições, recorrendo a critérios de ordem estética (vivências, experiências e conhecimentos). - Organizar exposições em diferentes formatos – físicos e/ou digitais –, individuais ou de grupo, selecionando trabalhos tendo por base os processos de análise, síntese e comparação, que conjugam as noções de composição e de harmonia, de acordo com o objetivo escolhido/proposto. - Selecionar, de forma autónoma, processos de trabalho e de registo de ideias que envolvam a pesquisa, investigação e experimentação.					

MATERIAIS E INSTRUMENTOS DE TRABALHO

- Materiais riscadores (lápis grafite, canetas, lápis de cor, pastel, etc.) | Suportes diversos (papel cavallinho, papel aquarela, papel vegetal, papel craft, cartão, etc.) | Materiais de pintura (aquarelas) | Borracha e alta-lápis | Régua, esquadro e compasso | Dossê/ Capa da disciplina | Caderno diário | Manual e Caderno de Atividades adotado | Outros considerados necessários em cada projeto/trabalho.

Livro adotado: **Manual Novo Visual - 7.º, 8.º e 9.º Anos - Porto Editora**

*Esta planificação tem por referência as Aprendizagens Essenciais para as Artes Visuais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.





REPUBLICA PORTUGUESA

ESCOLA SECUNDÁRIA
Dr. Augusto Soares de Sousa e Almeida

DEPARTAMENTO CURRICULAR
Expressões

ENSINO BÁSICO 3º Ciclo		PLANIFICAÇÃO* 2021/22		7ºANO		EDUCAÇÃO VISUAL 3º PERÍODO	
ORGANIZADOR DOMÍNIO	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES	CONTEÚDOS	ACÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO	AP	AVALIAÇÃO		
APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO	- Refletir sobre as manifestações culturais do património local e global (obras e artefactos de arte – pintura, escultura, desenho, assemblage, colagem, fotografia, instalação, <i>land art</i>, banda desenhada, <i>design</i>, arquitetura, artesanato, multimédia e linguagens cinematográficas). - Dominar os conceitos de plano, ritmo, espaço, estrutura, luz-cor, enquadramento, entre outros – em diferentes contextos e modalidades expressivas: pintura, escultura, desenho, <i>design</i>, fotografia, cinema, vídeo, banda desenhada. - Reconhecer a importância das imagens como meios de comunicação de massas, capazes de veicular diferentes significados (económicos, políticos, sociais, religiosos, ambientais, entre outros). - Enquadrar os objetos artísticos de diferentes culturas e períodos históricos, tendo como referência os saberes da História da Arte (estilos, movimentos, intencionalidades e ruturas).	Comunicação • Narrativas visuais • Banda desenhada • Pintura Design • Design de comunicação • Design de produto • Disciplinas que integram o Design	- Enriquecer as experiências visuais dos alunos, estimulando hábitos de apreciação e fruição dos diferentes contextos culturais. - Consciencializar que o(s) gosto(s) se desenvolvem(m) e forma(m) através da prática sistemática de experiências culturais diversificadas, quer seja nos âmbitos da fruição, quer da experimentação. - Mobilizar saberes e processos, através dos quais perceciona, seleciona e organiza os dados, atribuindo-lhes significados novos. - Promover dinâmicas que exijam relações entre aquilo que se sabe, o que se pensa e os diferentes universos do conhecimento. - Incentivar práticas que mobilizem processos para imaginar diferentes possibilidades para gerar novas ideias. - Promover debates sobre diferentes imagens, criando circunstâncias para a discussão e argumentação dos seus pontos de vista e dos outros. - Fazer apreciações fundamentadas em relação aos seus trabalhos e aos dos seus pares. - Reinventar soluções para a criação de novas imagens relacionando conceitos, materiais, meios e técnicas. - Descobrir progressivamente a intencionalidade das suas experiências plásticas. - Reconhecer a importância do património cultural e artístico nacional e de outras culturas, como valores indispensáveis para uma maior capacidade de participação e intervenção nas dinâmicas sociais e culturais. - Selecionar técnicas e materiais ajustando-os à intenção expressiva das suas representações. - Utilizar sistematicamente processos de registo de ideias, de planeamento e de trabalho. - Transferir para novas situações processos de análise e de síntese, de modo a criar um conjunto de imagens e de objetos com possibilidades de desenvolver trabalhos com um nível mais elevado de complexidade. - Questionar as diferentes circunstâncias culturais, ambientais, urbanísticas, entre outras, e perceber o seu contributo para uma ação cívica, junto das comunidades. - Selecionar elementos de natureza diversa (plástica, escrita, entre outros) para criar dinâmicas na comunidade (exposições, debates, entre outras). - Participar em projetos de trabalho multidisciplinares. - Incentivar a importância de fazer propostas de projetos a realizar e de temáticas a investigar. - Organizar os espaços e os materiais, de acordo com as regras construídas em grupo e/ou pelo professor. Partilhar ideias, no sentido de encontrar soluções e de compreender o ponto de vista dos outros	—	FORMATIVA Técnicas -Inquérito -Observação -Análise de conteúdo -Testagem INSTRUMENTOS -Questionários -Grelhas de observação/ -Listas de verificação -Escala de classificação/ -Grelhas de auto e heteroavaliação -Planos de trabalho- -Relatórios -Trabalhos de pesquisa- -Portefólios -Diários de aprendizagens- -Pósteres -Cadernos digitais- -Maquetes -Guiões de trabalho- -Modelos -Testes (tipologia variada) -Questões de aula -Apresentações orais -Atividades de expressão plástica/motora		
INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO	- Compreender a importância da inter-relação dos saberes da comunicação visual (espaço, volume, cor, luz, forma, movimento, estrutura, ritmo, entre outros) nos processos de fruição dos universos culturais. - Relacionar o modo como os processos de criação interferem na(s) intencionalidade(s) dos objetos artísticos. - Perceber os "jogos de poder" das imagens e da sua capacidade de mistificação ou desmistificação do real. - Interrogar os processos artísticos para a compreensão da arte contemporânea. - Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo.						
EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO	- Articular conceitos (espaço, volume, cor, luz, movimento, estrutura, forma, ritmo), referências, experiências, materiais e suportes nas suas composições plásticas. - Manifestar expressividade nos seus trabalhos, selecionando, de forma intencional, conceitos, temáticas, materiais, suportes e técnicas. - Justificar a intencionalidade das suas composições, recorrendo a critérios de ordem estética (vivências, experiências e conhecimentos). - Organizar exposições em diferentes formatos – físicos e/ou digitais –, individuais ou de grupo, selecionando trabalhos tendo por base os processos de análise, síntese e comparação, que conjugam as noções de composição e de harmonia, de acordo com o objetivo escolhido/proposto. - Selecionar, de forma autónoma, processos de trabalho e de registo de ideias que envolvam a pesquisa, investigação e experimentação.						

MATERIAIS E INSTRUMENTOS DE TRABALHO

- Materiais riscadores (lápis grafite, canetas, lápis de cor, pastel, etc.) | Suportes diversos (papel cavallinho, papel vegetal, papel cartão, etc.) | Borracha e afixação | Régua, esquadro e compasso | Dossiê/Capa da disciplina | Caderno diário | Manual e Caderno de Atividades adotado

Livro adotado: **Manual Novo Visual - Educação Visual - 7.º, 8.º e 9.º Anos - Porto Editora**

*Esta planificação tem por referência as Aprendizagens Essenciais para as Artes Visuais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Anexo 2 – *Ficha de autoavaliação*



ESCOLA SECUNDÁRIA
Dr. Joaquim Falcão Ferreira Alves



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CULTURA

Ed: 40745

DEPARTAMENTO CURRICULAR DE EXPRESSÕES

ENSINO BÁSICO
3º CICLO

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

2021/2022

DISCIPLINA	OFICINA DE ARTES
------------	------------------

PROFESSOR (A)

PERÍODO

DATA

1°

2°

30

ALUNO (A)

Nº

ANO/TURMA

Faça uma apreciação global ao trabalho que desenvolveu, considere a sua atitude face à aprendizagem, o seu aproveitamento e preencha a tabela.

FAÇA A SUA AUTOAVALIAÇÃO COM RIGOR E HONESTIDADE	AVALIAÇÃO QUALITATIVA														
	1º PERÍODO					2º PERÍODO					3º PERÍODO				
Conhecimentos, capacidades e atitudes	M	I	S	B	MB	M	I	S	B	MB	M	I	S	B	MB
Desenvolve processos de pesquisa e tratamento de informação.															
Compreendo e explico-me de forma oral, escrita, visual e multimodal.															
Aplico processos de raciocínio conducentes à resolução de problemas.															
Sou responsável e autónomo.															
Observo, analiso e argumento.															
Sou criativo na realização dos trabalhos.															
Cumpro as regras básicas de comportamento.															
Sou assíduo e pontual.															
TRABALHOS/PROJETOS (INDIVIDUAIS OU DE GRUPO) *	M	I	S	B	MB	M	I	S	B	MB	M	I	S	B	MB
Apresento o material didático indispensável em cada aula.															
Participo com empenho nas atividades da aula.															
Respeito os prazos de execução dos trabalhos.															
Domino os conteúdos e aplico os saberes (técnicos, representação...).															
Compreendo os conceitos e terminologias artísticas.															
Utilizo adequadamente os materiais, os suportes e os instrumentos.															
Valorizo o meu espaço de trabalho e mantenho-o organizado.															
Concretizo os projetos artísticos de forma crítica e criativa.															
Regista de seguida o(s) trabalho(s) / projeto(s) que realizeste no período e autoavalia-os:	M	I	S	B	MB	M	I	S	B	MB	M	I	S	B	MB
CLASSIFICAÇÃO QUALITATIVA (média)															
PROPONHO O SEGUINTE NÍVEL															

* INTEGRAM AS ÁREAS DE COMPETÊNCIA DO PERFIL DO ALUNO: (A) Linguagens e textos (B) Informação e comunicação. (C) Raciocínio e resolução de problemas. (D) Pensamento crítico e pensamento criativo. (E) Relacionamento interpessoal. (F) Desenvolvimento pessoal e autonomia. (G) Bem-estar, saúde e ambiente. (H) Sensibilidade estética e artística. (I) Saber científico, técnico e tecnológico. (J) Consciência e domínio do corpo.

1º PERÍODO - Elabore um texto curto, abaixo, onde justifique a classificação proposta.

2º PERÍODO - Elabore um texto curto, abaixo, onde justifique a classificação proposta.

3º PERÍODO - Elabore um texto curto, abaixo, onde justifique a classificação proposta.

MI = com muita dificuldade | I = com dificuldade | S = suficientemente | B = com facilidade | MB = com muita facilidade

1º PERÍODO

Aspetos a melhorar nas aulas.

O que me pode ajudar a superar as dificuldades.

2º PERÍODO

Aspetos a melhorar nas aulas.

O que me pode ajudar a superar as dificuldades.

3º PERÍODO

Considerações finais.