



**Universidade Católica Portuguesa
Centro Regional de Braga**

**RELAÇÃO PEDAGÓGICA: QUE IMPLICAÇÕES NA PERCEÇÃO
DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO VISUAL?**

Relatório de Estágio apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Ensino das
Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e
Ensino Secundário**

Rui Miguel de Araújo Faria



FACULDADE DE FILOSOFIA
FEVEREIRO 2014



Universidade Católica Portuguesa Centro Regional de Braga

RELAÇÃO PEDAGÓGICA: QUE IMPLICAÇÕES NA PERCEÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO VISUAL?

Local do Estágio: Escola Básica do 2º e 3º
ciclos Professor João de Meira, Guimarães.

Relatório de Estágio apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Ensino das
Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico
e Ensino Secundário.**

Rui Miguel de Araújo Faria

Sob a Orientação da Professora Doutora **Ângela
Maria Pereira e Sá Azevedo**



FACULDADE DE FILOSOFIA
FEVEREIRO 2014

Agradecimentos

O primeiro agradecimento é para a minha família que sempre esteve presente nos bons e maus momentos. Foi o pilar para a conclusão do trabalho de estágio, assim como para a escrita deste relatório.

Aos amigos muito próximos que, de um modo geral, viram o tempo da nossa amizade diminuído, abdicando da minha presença, souberam estar sempre presentes pela força das palavras amigas que me foram dirigindo ao longo deste trabalho.

O apoio muito próximo da amiga Sílvia Fernandes, do amigo Eduardo Pires e amiga Eduarda Abreu que muito contribuíram para a minha formação e construção académica no período de escrita deste relatório.

A grande ajuda da Dr.^a Maria José Mações pelo apoio prestado na implementação das atividades no estágio pedagógico que agora termina, sem a sua ajuda seria mais pobre este trabalho.

Finalmente, um agradecimento à Professora Doutora Ângela Sá Azevedo pela coordenação e apoio neste Relatório de Estágio. A sua persistência permitiu que este trabalho se tornasse cada vez mais enriquecido pelo seu saber académico, científico e bibliográfico.

Resumo

Vários estudos nacionais e internacionais mostram a pertinência da Relação Pedagógica na Aprendizagem e Sucesso acadêmico dos alunos.

Ribeiro (1991) apresentou um dos primeiros modelos atuais da Relação Pedagógica: Relação Pedagógica de Agrado que preconiza uma interação professor-aluno em que o primeiro atrai a si a atenção dos seus alunos pelas estratégias que utiliza dentro da sala de aula. De forma a estudar a percepção dos alunos da Relação Pedagógica estabelecida com os professores Wubbels, Creaton e Hooymayes (1985), propuseram o Modelo Interpessoal do Comportamento do Professor.

Partindo dos modelos anteriores realizamos um estudo de caso junto de 23 alunos a frequentar uma turma do 7º ano de escolaridade, com os seguintes objetivos: conhecer a percepção dos alunos relativamente à Relação Pedagógica e seu impacto na motivação para a disciplina de Educação Visual (EV); construir e implementar um programa de atividades de aula para promover a Relação Pedagógica de Agrado; avaliar o impacto do programa na percepção da Relação Pedagógica e da motivação na disciplina de EV.

Este estudo contemplou três fases: pré-teste e caracterização dos alunos; implementação do programa; pós-teste e análise do impacto do programa.

Recorreu-se aos seguintes instrumentos: Questionário sócio demográfico, Questionário de Avaliação das estratégias pedagógicas do Professor (ambos construídos para este estudo) e o Questionário de Interação do professor (QIP) (Azevedo *et al.*, 2012)

Os principais resultados apontam para mudanças positivas na percepção dos alunos relativamente à Relação Pedagógica (como o professor é entusiasta na abordagem dos conteúdos, desperta a atenção dos alunos, promove a ligação entre a disciplina e a realidade) e à disciplina de EV.

Palavras-chave: Relação Pedagógica, Percepção da disciplina de Educação Visual.

Abstract

Several national and international studies demonstrate the relevance of the Educational Relationship on learning and academic success of students.

Ribeiro (1991) presented one of the earliest current models of Pedagogical Relationship: Relationship of Pedagogical Satisfaction, advocating a teacher-student interaction in which the first attracts the students' attention to the strategies used within the classroom. In order to study the students' perception of the Pedagogical Relationship established with teachers, Wubbels, Creaton and Hooymayes (1985) proposed the Interpersonal Model of Teacher's Behaviour.

Taking these models as a starting point, we conducted a case study with 23 students attending a 7th grade level class, with the following objectives: knowing the students' perception regarding the Pedagogical Relationship and its impact on the motivation for the subject of Visual Education (VE); building and implementing a programme of classroom activities to promote the pedagogical Relationship Satisfaction; assessing the impact of the programme on the perception of the Pedagogical Relationship and motivation in the subject of VE.

This study consists of three phases: pre-testing and characterisation of pupils; programme implementation; post-testing and programme impact analysis.

We have resorted to the following instruments: socio-demographic questionnaire, questionnaire for evaluation of teacher's pedagogical strategies (both constructed for this study) and the questionnaire of teacher interaction (QTI) (Azevedo *et al.*, 2012).

The main results point to positive changes on students' perception regarding the Pedagogical Relationship (due to teacher's enthusiasm in content approach, students' attention is aroused, promoting the link between the subject and reality) and to the subject of VE.

keywords: Pedagogic Relationship, Perception of the Visual Education subject

Índice	Página
Resumo.....	4
Abstract.....	4
Introdução Geral	8
<i>Capítulo I – A Relação Pedagógica</i>	10
Introdução ao capítulo	11
1. Modelos da Relação Pedagógica.....	12
1.1. Relação Pedagógica de Agrado	12
1.1.1. Exploração da Relação Pedagógica de Agrado	14
1.1.1.1. Domínio da “atração interpessoal”	14
1.1.1.2. Domínio da “Estimulação social”	14
1.1.1.3. Domínio da “Experiência de intimidade”	15
1.1.1.4. Domínio da “Rigidez”	16
1.2. Professor Eficaz	16
1.3. Modelo Interpessoal do Comportamento do Professor	18
1.3.1. Eixo de Influência.....	20
1.3.2. Eixo de Proximidade	21
1.3.3. Perfis de Professor.....	22
1.4. Estudos que estruturam a relação entre Sucesso Escolar e Relação Pedagógica	24
1.5. Conclusão do capítulo.....	25
<i>Capítulo II - Ensino de Educação Visual e a tipologia do ensino das Artes</i>	28
Introdução ao capítulo	29
2. Currículo e Arte.....	29
2.1. O Currículo e as Artes Visuais, uma perspectiva histórica.....	29
2.2. O Ensino das Artes	30
2.2.1. Promoção da cognição.....	31
2.2.2. Promoção da Relação Pedagógica	32
2.2.3. A Arte e a relação com outras disciplinas	33
2.3. Tipologia das aulas de Educação Visual	33
2.3.1. Saber Teórico	34
2.3.2. Saber Prático	34
2.4. Conclusão do capítulo.....	35
<i>Capítulo III - Estudo Empírico efetuado na turma de Prática Pedagógica</i>	37
3. Estudo Empírico	38

Introdução ao capítulo	38
3.1. Metodologia.....	38
3.2. Objetivos	39
3.3. Caracterização da Amostra (turma em estudo)	39
3.4. Instrumentos	43
3.5. Procedimento	46
3.5.1. Pré-Teste.....	46
3.5.1.1. Questionário Sócio Demográfico	46
3.5.1.2. Questionário de Avaliação das estratégias pedagógicas do professor (QAP)	46
3.5.1.3. Questionário Interação do Professor (QIP).....	46
3.5.2. Atividades.....	47
3.5.2.1. Atividade A – domínio da “atração interpessoal” e “experiência de intimidade”	47
3.5.2.2. Atividade B – domínio da “estimulação social”	48
3.5.3. Pós-Teste	49
3.5.3.1. Questionário de Avaliação das estratégias pedagógicas do professor (QAP)	50
3.5.3.2. Questionário de Interação do Professor (QIP).....	50
3.5.3.3. Questionário da Apreciação Qualitativa da percepção dos alunos face às atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Visual.....	50
3.6. Apresentação e discussão de resultados	51
3.6.1. Resultados do Pré-teste	51
3.6.2. Resultados do Pós-Teste.....	63
3.6.3. Discussão de Resultados.....	66
3.7. Conclusão do capítulo.....	72
Conclusões Gerais.....	75
Bibliografia	79

Índice de Figuras e Tabelas

Figura I Modelo para o comportamento interpessoal do professor (Wubbel et. al., 2006) adaptado por Azevedo, et. al.(2008).....	20
Figura II - Cronograma demonstrativo da interação promovida pela atividade A e B.	49
Tabela I- Distribuição da amostra por género.....	39
Tabela II - Distribuição da amostra por idades e género	40
Tabela III - Distribuição da amostra por idades e género.....	40
Tabela IV - Distribuição do número de pais e suas habilitações académicas.....	41
Tabela V - Profissões dos pais dos alunos da turma.	41
Tabela VI - Idade dos Pais e Mães dos alunos da turma.	42
Tabela VII - Tabela comparativa das avaliações em Ed. Visual nos anos letivos anteriores.....	51
Tabela VIII - Tabela de comparação entre as disciplinas preferidas dos alunos.	52

Tabela IX - Tabela justificativa do gosto das disciplinas.	53
Tabela X - Tabela justificativa do desinteresse pelas disciplinas.	53
Tabela XI - Tabela do tipo de aulas preferidas.	54
Tabela XII - Tabela das qualidades apreciadas no professor.	54
Tabela XIII - Tabela relativa à eficiência do professor.	55
Tabela XIV - Tabela da percepção das dificuldades na disciplina.	55
Tabela XV - Tabela comparativa da ligação da disciplina com o futuro.	55
Tabela XVI - Tabela de respostas dada às questões n.5, n.7 e n.11 do Q.A.P. (anexo VI) no período pré-teste.	56
Tabela XVII - Tabela de respostas dada às questões n.º8 e n.º10 do Q.A.P. (anexo VI) no período pré-teste.	57
Tabela XVIII - Tabela de respostas dada às questões n.º1 e n.º6 do Q.A.P. (anexo VI) no período pré-teste.	58
Tabela XIX - Tabela de respostas dada às questões n.º 2, n.º3, n.º4 e n.º 9 do Q.A.P. (anexo VI) no período pré-teste.	58
Tabela XX - Tabela respostas dadas à questão n.4 do Q.I.P. (anexo VII).	59
Tabela XXI - Tabela respostas dadas à questão n.8 do Q.I.P. (anexo VII).	59
Tabela XXII - Tabela respostas dadas à questão n.12 do Q.I.P. (anexo VII).	60
Tabela XXIII - Tabela de respostas dadas à questão n.13 do Q.I.P. (anexo VII).	60
Tabela XXIV - Tabela de respostas dadas à questão n.17 do Q.I.P. (anexo VII).	60
Tabela XXV - Tabela de respostas dadas à questão n.24 do Q.I.P. (anexo VII).	61
Tabela XXVI - Tabela de respostas dadas à questão n.40 do Q.I.P. (anexo VII).	61
Tabela XXVII - Tabela de respostas dadas à questão n.48 do Q.I.P. (anexo VII).	61
Tabela XXVIII - Tabela de respostas dadas à questão n.58 do Q.I.P. (anexo VII).	62
Tabela XXIX - Tabela de respostas dadas à questão n.5, n.º 7 e n.º 11 do Q.A.P. (anexo VIII).	63
Tabela XXX - Tabela de respostas dadas à questão n.8 e n.º 10 do Q.A.P. (anexo VIII).	64
Tabela XXXI - Tabela de respostas dadas à questão n.1 e n.º 6 do Q.A.P. (anexo VIII).	64
Tabela XXXII - Tabela de respostas dadas à questão n.2, n.º 3, n.º 4 e n.º 9 do Q.A.P. (anexo VIII).	65
Tabela XXXIII - Tabela comparativa das questões relacionadas com o domínio da “experiência de intimidade”	66
Tabela XXXIV - Tabela comparativa das questões relacionadas com o domínio da “atração interpessoal”	67
Tabela XXXV - Tabela comparativa das respostas às questões relacionadas com o domínio da “rigidez”	68
Tabela XXXVI - Tabela comparativa das respostas às questões relacionadas com o domínio da “estimulação social”	69
Tabela XXXVII - Tabela comparativa de respostas Q.I.P.	70

Introdução Geral

Estar numa sala de aula, como professor, implica que se tenha um olhar atento sobre os seus alunos, sobre os atos que estes praticam e, sobretudo, que prenda a sua atenção, visando a transmissão de saberes e de conhecimento. Conseguir a atenção do aluno é um dos desafios mais difíceis de um docente; mas, uma vez captada, o processo ensino-aprendizagem torna-se muito mais fluente e espontâneo. Neste contexto, a ligação emocional que se estabelece entre aluno e professor dá-se nos primeiros momentos da aula, onde a atenção se capta pelas primeiras palavras e pelos primeiros atos que ambos manifestam (Balancho et. al., 1996).

O presente relatório surge da necessidade de intervenção numa turma do 3º ciclo, cujo problema detetado pelo professor estagiário foi a relação entre alunos e professor e a consequente apatia e desmotivação destes pela disciplina de Educação Visual. Após a deteção do problema, desenvolveu-se um estudo teórico acerca da Relação Pedagógica, definindo-se como Modelos a seguir o Modelo da Relação de Agrado (Ribeiro, 1991) o Modelo Interpessoal do Comportamento do Professor (Wubbels, Creaton & Hooymayers, 1985) este último permitindo operacionalizar o comportamento do professor na aula de Educação Visual.

Sendo transmissor de saber, ao professor cabe a perceção da relação que estabelece com os seus alunos, no sentido de a melhorar ou de a condicionar, tornando-a um meio de sua aprendizagem. Este relatório propõe, assim, algumas atividades que, após a deteção do problema relacional entre alunos e professor de Educação Visual, serviram para aumentar o gosto pela assistência das aulas.

Para além dos pressupostos relacionais entre aluno-aluno e aluno-professor, o professor deve, segundo Gomez (1993), para a consideração e avaliação da relação pedagógica, aceitar o aluno tal como ele é, mas moldando-o de acordo com os valores sociais e morais impostos pelo Projeto Educativo e pelo Currículo Nacional. A dinâmica da aprendizagem é sempre muito diferente de aluno para aluno, daí a necessidade de uma perfeita relação entre os atores que integram o processo educativo.

Faz-se ainda um estudo, neste relatório, das diferentes abordagens teóricas da Relação Pedagógica e a sua implicação no sucesso escolar do aluno. Criar uma boa relação pedagógica é um fator fundamental para o sucesso e interesse pela disciplina.

Após o estudo teórico, definiram-se três atividades distintas, apresentadas no capítulo III e que visaram o trabalho com os alunos nos domínios estudados na Relação de

Agrado (Ribeiro, 1991). A mudança de comportamentos é observada e retirada dos inquéritos implementados no pré e pós-teste, constituídos por inquéritos quantitativos e qualitativos. Pretendeu-se, com estes inquéritos, observar algumas mudanças de opinião e comportamento dos alunos face ao seu professor antes e após as atividades referidas e retirar daí as devidas conclusões. Para operacionalizar os modelos estudados, propôs-se três atividades implementadas ao longo de um período de sete semanas nas aulas de Educação Visual. Após a implementação das atividades foram aplicados os inquéritos visando observar mudança de opinião dos alunos face ao comportamento do professor.

Como o contacto interpessoal gerado entre os intervenientes no processo educativo, a relação pedagógica abrange todos os intervenientes – aluno e professor e aluno – aluno (Estrela, 2002: 36). Importa também descrever antes da implementação das atividades, a amostra em estudo, assim como o relacionamento entre os intervenientes numa fase pré-implementação de atividades e numa fase pós-implementação de atividades.

Importa, finalmente, neste relatório, fazer uma reflexão acerca das atividades implementadas e se surtiram efeito, se mudaram comportamentos e/ou alteraram o modo como os alunos, na sua generalidade, encaram a disciplina de Educação Visual e se disponibilizam para aprender de forma autónoma.

Capítulo I – A Relação Pedagógica

Introdução ao capítulo

A relação entre aluno e professor sofre, ao longo da sua duração, diferentes alterações comportamentais possíveis de serem estudadas. Geralmente, a relação vai evoluindo, permitindo aos alunos as condições ideais para gostarem de aprender. Nesta abordagem concetual, pretende-se explanar alguns estudos feitos na área relacional entre alunos e professores, na sua vertente teórica, relacionando os modelos que os suportam com a prática docente tendo em vista o sucesso escolar dos alunos, a delineação e implementação das atividades adequadas.

Far-se-á uma exaustiva abordagem à Relação de Agrado (Ribeiro, 1991), sendo este o modelo a tomar para que os alunos alcancem sucesso na escola e mais concretamente nas aulas de Educação Visual. O Modelo Interpessoal do Comportamento do Professor (Wubbles, Creaton & Hooymayers, 1985) será também um modelo a estudar, na medida em que possibilita operacionalizar a perceção dos comportamentos observáveis na sala de aula do professor em relação ao aluno.

A prática docente coloca num mesmo espaço físico o docente e o aluno, dotados de conhecimentos previamente adquiridos ao longo dos seus percursos académicos e vivenciais. Ambos se relacionam ao longo do ano letivo, desenvolvendo contactos próximos de partilha, de conhecimento e de experiências que inibem ou impedem o aparecimento de comportamentos inadequados dentro da sala de aula.

Procurar-se-á abordar, neste capítulo, os estudos de autores que se debruçaram sobre a relação pedagógica, nomeadamente a Relação Pedagógica de Agrado (Ribeiro, 1991) e o Modelo Interpessoal do Comportamento do Professor (Wubbels, Creaton & Hooymayes, 1985), com aplicação num recente estudo – “Teacher-Student Relationship and Self-Regulated Learning in Portuguese Compulsory School” (Azevedo, Dias, Salgado, Guimarães, Lima & Barbosa, 2012) – paralelamente à teoria do “Professor Eficaz” (Lopes, 2009).

Importa também definir, neste capítulo os conceitos de Relação de Agrado (Ribeiro, 1991), pelos seus quatro domínios estruturantes: dimensão da atração interpessoal, estimulação social, experiência de intimidade e rigidez e em que medida a complementaridade destes domínios propicia a relação entre aluno e professor.

O Modelo Interpessoal do Comportamento do Professor (Wubbles, Creaton & Hooymayes, 1985) permitirá percecionar os diferentes comportamentos do professor na perspetiva do aluno, assim como percecionar o real comportamento do professor dentro da sala de aula. Simultaneamente a estes estudos, a abordagem de Professor Eficaz (Lopes, 2009)

associados aos aspetos da Relação Pedagógica de Agrado (Ribeiro, 1991), centrando-se nos aspetos que este modelo contribui para o conceito de Professor Eficaz (Lopes, 2009).

Paralelamente às definições dos modelos apresentados, a evolução da Relação Pedagógica ao longo dos tempos e a sua importância no sucesso escolar dos alunos serão abordados como forma de compreensão de comportamentos observados dentro da sala de aula.

1. Modelos da Relação Pedagógica

1.1. Relação Pedagógica de Agrado

No artigo “A Relação Educativa”, publicado em 1991, Agostinho Ribeiro escreve sobre relação educativa e defende que, para que esta seja entendível, devemos “enquadrá-la no seu contexto, onde se situam os modelos de comportamento” (Ribeiro, 1991: 135), isto é, para que se consiga entender a relação educativa entre aluno e professor, teremos que integrá-la sempre num contexto educativo, onde alunos e professores interagem e trocam experiências. Este autor refere ainda que “o contexto imediato de relação educativa é o grupo-turma” (Ribeiro, 1991: 135) e define como “um segundo nível de contexto” (Ribeiro, 1991: 135) a escola, a sociedade e a estrutura organizacional de ambos. Estamos, assim, neste estudo, perante uma abordagem reflexiva de comportamentos propiciados pela relação aluno/professor.

Ribeiro (1991) propõe, deste modo, quatro tipos de relação professor-aluno: A Relação de autoridade, Relação de ajuda, Relação de agrado e Relação de conflito. A primeira, a “relação de autoridade” (Ribeiro, 1991: 149), é a relação mais tradicional. Para o autor, esta relação de autoridade implica uma relação de poder e, conseqüentemente, de obediência, ou seja, estamos perante uma diferente distribuição de poderes entre professor e aluno. O professor possui mais poder, legitimando o domínio sobre o aluno que possui menos poder, logo, a obediência será o comportamento mais associado ao aluno – “a estrutura de autoridade implica, portanto, uma relação de poder (exercer influência sobre outrem), que facilmente se transforma em *domínio* (submeter ou subjugar)” (Ribeiro, 1991: 149). O autor refere ainda que o poder do professor é legitimado pelo “poder exclusivo do conhecimento” (Ribeiro, 1991:149). Importa, no entanto, refletir sobre a eficácia do professor legitimado pelo seu poder.

Paralelamente a Ribeiro (1991), Lopes (2009) faz referência ao “professor autoritário”. Contudo, a eficácia de um professor centra-se, segundo Lopes (2009), não no professor, mas na eficácia das suas aprendizagens – “a investigação educacional tem sido desde

há muito tempo dominada pela questão da eficácia do ensino, a partir da qual se têm desenvolvido os principais programas destinados a melhorar a qualidade dos professores e do ensino” (Lopes, 2009: 164).

Nos modelos apresentados por Ribeiro (1991), apesar do poder natural que o professor exerce, este goza de uma certa “fragilidade” (Ribeiro, 1991: 149). Esta fragilidade está conferida à capacidade que os alunos têm em desafiar o conhecimento do professor, quando questionam determinada abordagem. Assim, o autor define como segundo modelo de relação pedagógica a Relação de ajuda.

No modelo da relação de ajuda, Ribeiro propõe um tratamento equitativo entre professor e aluno. Este modelo favorece “o clima psicológico de facilidade” (Ribeiro, 1991: 150), em que o aluno possui liberdade para se movimentar na construção das suas aprendizagens. No entanto, este modelo torna-se controverso pela excessiva liberdade dada aos alunos.

A terceira definição de relação pedagógica que Ribeiro (1991) apresenta é a “relação de agrado” (Ribeiro, 1991: 151), sendo esta uma relação definida pela capacidade que o professor tem em atrair a atenção dos seus alunos e que reduz a distância criada nas relações anteriormente definidas – “A atração interpessoal, que tende a reduzir a distância, conduz, frequentemente, a uma Relação de Agrado” (Ribeiro, 1991: 151). Poderemos afirmar que a Relação de Agrado equilibra a relação professor-aluno, no sentido em que o primeiro atrai a si a atenção dos seus alunos pelas estratégias que utiliza dentro da sala de aula e não pelo distanciamento que uma “relação autoritária” implica.

É proposto também por Ribeiro (1991) o modelo da Relação de conflito, referindo que se trata de um “conflito social” entre aluno e professor em torno do poder e do saber. Torna-se importante saber gerir e organizar as situações de conflito, como o autor refere. São dois os fatores que propiciam situações de conflito – o clima de competição e a organização hierárquica (Ribeiro, 1991: 153).

Ainda sobre a Relação de conflito, o autor propõe que “a resolução de um conflito deve começar pela sua análise, tendo em conta a situação objetiva (incompatibilidades reais), as representações subjectivas (incompatibilidades imaginárias) e as normas e valores (fundamentos dos juízos e atitudes)” (Ribeiro, 1991: 153) isto é, a Relação de conflito pode, pelo seu poder negociável, ser utilizada como uma prática geradora de aprendizagem, contudo não sendo frequente, existem outras mais aconselháveis à relação entre aluno e professor.

Importa assim, explorar o modelo da Relação de Agrado (Ribeiro, 1991) como o modelo a seguir nas atividades propostas neste relatório.

1.1.1. Exploração da Relação Pedagógica de Agrado

Como chegar a esta atração pedagógica? Que dimensões define o autor? Ribeiro (1991) define quatro grandes eixos de ação: a dimensão da “atração interpessoal”, a “estimulação social”, a “experiência de intimidade” e a “Rigidez”, para que haja a referida atração pedagógica. Um professor, para atingir este tipo de relação, precisa de trabalhá-la com os seus alunos desde o primeiro até ao último dia de aulas, estando simultaneamente atento às diferentes mudanças de comportamento que os seus alunos possam vir a ter.

1.1.1.1. Domínio da “atração interpessoal”

A “atração interpessoal”, como “fenómeno primeiro”, segundo Ribeiro, possibilita que ambos os sujeitos (professor/aluno) desenvolvam os seus fatores interrelacionais, isto é, sejam capazes de promover experiências que os cativa simultaneamente para aquilo que o autor denomina de “experiência do *prazer compartilhado*”.

A troca de experiências de vida entre professor e aluno, no início e durante as aulas, vai possibilitar um conhecimento mútuo e desenvolver simultaneamente o que o autor chama de “experiência do *prazer compartilhado*”, citando Pagés (1976). Entenda-se que o conhecimento do ser próximo engloba o prazer, que promove o interesse de ambos pelo conhecimento interpessoal. Importa referir que o professor se deve tornar, dentro da sala de aula, e nunca perdendo a sua identidade, numa pessoa interessante para conhecer e descobrir. Neste sentido, o professor deve igualmente encontrar em cada aluno interesse para o conhecimento individual, pelas diferentes experiências que os alunos trazem e vindos de diferentes meios, transportando realidades muito distintas para dentro do mesmo espaço – a sala de aula.

1.1.1.2. Domínio da “Estimulação social”

A “estimulação social” (Ribeiro, 1991), enquanto conceito universal, possibilita a aproximação dos indivíduos, a fim de estruturarem as suas relações e clarificarem o tipo de comportamentos que devem tomar nas relações estabelecidas.

Esta estimulação social permitirá que se estruture a relação, sendo esta estimulação um conjunto de sentimentos devidamente estruturados e interligados com o mundo exterior dos sujeitos (professor/aluno). O autor sugere que a melhor forma de desenvolver a estimulação social entre professor e aluno são as atividades propostas na sua aula. Estas atividades devem ser diversificadas e propostas permitindo a referida aproximação e troca de experiências

apresentadas no subcapítulo anterior. Para Ribeiro, a “estimulação social” leva professores e alunos “a aproximarem-se uns dos outros e a estruturarem o seu tempo de modo a assegurarem a permanência dessa estimulação” (Ribeiro, 1991: 151). A “estruturação do tempo” deve ser feita, segundo o autor, através de “actividades de toda a espécie” (Ribeiro, 1991: 151). Esta estruturação temporal deve permitir de forma equilibrada a exploração científica de conceitos e conteúdos abordados na aula. O autor sugere que para melhorar a forma de estruturar o tempo se façam “*atividades de toda a espécie*” (Ribeiro, 1991: 151).

Quando o professor estrutura e planifica as suas aulas, deve ter em atenção os reais interesses sociais dos seus alunos, para que as atividades planificadas tenham sucesso. A relação da atividade com a vida do quotidiano torna-se importante, uma vez que o aluno a relaciona com a sua experiência e as suas vivências.

1.1.1.3. Domínio da “Experiência de intimidade”

A experiência das atividades desenvolvidas dentro da sala de aula permite uma aproximação entre professor e aluno, com troca de emoções, sentimentos e afetos. Ribeiro (1991) chama-lhe “experiência de intimidade” e descreve-a como “partilha de sentimentos, pensamentos e experiências” (Ribeiro, 1991: 151). Contudo, este tipo de aproximação constitui, na visão mais tradicional, um perigo emocional entre professor e alunos e tende a ser evitado pelos professores.

Para o autor, a dificuldade do professor em gerir esta intimidade pode causar ao que chama de neutralidade afetiva, onde o professor se distancia do aluno de forma que não consegue atingir esta “experiência de intimidade”. Outra forma de controlar o distanciamento entre aluno e professor é, ao que o autor chama de “prática agressiva do castigo físico” (Ribeiro, 1991: 151), ou seja, esta prática poderá servir para promover a “neutralidade afetiva” onde o aluno percebe que se deve dedicar ao foro da intimidade emocional e não física.

Quando se fala em intimidade, incorremos no erro de relacionar com contacto físico obrigatoriamente. No entanto, o autor faz questão de sublinhar que a intimidade pode existir sem que haja qualquer contacto físico – “a intimidade física provém da intimidade emocional e esta pode existir independentemente de qualquer contacto pessoal” (Ribeiro, 1991: 152). Assim, “o prazer compartilhado em torno de uma actividade escolar pode assumir aspectos de experiência de intimidade emocional: e nesse caso a relação educativa é, de facto, uma relação de agrado” (Ribeiro, 1991: 152).

1.1.1.4. Domínio da “Rigidez”

Quando o professor tem dificuldade em gerir a sua relação de intimidade, deve recorrer ao que o autor chama de “rigidez”. No entanto, não devemos confundir rigidez com castigo ou punição física. Ribeiro propõe a “rigidez” como “defesa” (Ribeiro, 1991: 152) de gestão da intimidade estabelecida neste modelo de relação. O professor deve assim ser rígido quando define quem manda na sala de aula, quando estabelece tempo para a execução de atividades e se cumpre uma relação de “neutralidade física” (Ribeiro, 1991: 152) apoiada na “distância física” (Ribeiro, 1991: 152).

Tomando como o modelo de Relação de agrado, Ribeiro (1991) e considerando, ao contrário dos outros modelos, como o modelo que permite uma maior aproximação entre aluno e professor, podemos afirmar que este tipo de relação possibilita uma aproximação do aluno, no sentido de o compreender e de perceber as suas dificuldades. Este modelo, caracterizado pela aproximação de professor e alunos, através da “atração interpessoal” possibilita a partilha de emoções e sentimentos mais pessoais dentro da sala de aula ao que Ribeiro (1991) chama de “experiência de intimidade”. Simultaneamente este modelo recorre ao “estimulação social” como forma do “prazer compartilhado” entre ambos e possibilita o recordar de experiências já vivenciadas pelos alunos.

Como forma de gestão da intimidade que esta relação pode causar, Ribeiro (1991) propõem a “rigidez” como comportamento regulador de possíveis dificuldades que o educador por ter. Estabelece assim três tipos de “rigidez”: a “rigidez na definição da relação” (p.152), em que o professor assume indiscutivelmente a sua autoridade; a “rigidez na estruturação do tempo” (p.152) onde apenas o professor programa as atividades recusando a iniciativa do aluno; e finalmente a “rigidez na expressão de afetos” (p.152) recorrendo esta à “neutralidade afetiva” (p.151) onde a distanciação de professor e aluno estabelece e clarifica os papéis de ambos na manifestação das suas emoções e afetos.

1.2. Professor Eficaz

O modelo de “professor Eficaz” proposto por Lopes (2009) visa essencialmente encontrar um tipo de professor que, da forma mais concreta, operacionalize a aprendizagem dos seus alunos levando-os ao conhecimento e auto-regulação de forma autónoma em busca do conhecimento. Assim, o modelo da Relação de Agrado (Ribeiro, 1991) permite chegar à eficácia proposta por Lopes (2009). O autor define “professor eficaz” distinguindo alguns tipos de investigação nesta área, recorrendo às características dos professores, aos métodos de ensino e

aos comportamentos observáveis. Para tal recorre a estudos feitos Good e Brophy (2000) para classificar diferentes tipos de “professor eficaz” (Lopes, 2009: 164) como sendo o– “professor indulgente, permissivo ou *laissez-faire*”; “professor autoritário”; “professor persuasivo”; e “professor indiferente” (Lopes, 2009:179-181). Este autor entende que a eficácia do professor é atingida quando o seu aluno percebe, independentemente da forma, os conteúdos da sua disciplina.

A investigação neste campo tem-se centrado em áreas como “a) a investigação sobre as características dos professores; b) a investigação sobre os métodos de ensino; c) a investigação sobre os comportamentos do professor” (Lopes, 2009: 164). O autor considera também que, na primeira área da investigação das características do professor, apesar de muitos estudos, os resultados são sempre inconclusivos. A avaliação de várias qualidades como a inteligência, a personalidade, as vivências de que um professor possa estar dotado terão muita influência na forma como dá as suas aulas, uma vez que o sucesso destas depende da capacidade que este tem em motivar os seus alunos – “Este tipo de investigação tem, em princípio, um grande interesse para a formação de professores. Contudo, Getzels e Jackson (1963), numa revisão de milhares de estudos sobre as “características de personalidade do professor eficaz”, concluem que a investigação é largamente improdutivo” (Lopes, 2009: 164).

Recorrendo a estudos de Kounin, efetuados desde 1970 até aos dias de hoje, define diferentes tipos de comportamentos para a eficácia do seu ato de ensinar. Pela “testemunhação” ou seja pelo exemplo que o professor demonstra aos seus alunos. Dentro da “testemunhação”, o professor deve ter capacidade do “scanning visual” em que este observa constantemente toda a sala de aula, levando a que os alunos sintam o controlo do docente. As deslocções na sala de aula, são também espectáveis na “testemunhação”, em que, deste modo os alunos sentem constantemente a presença do seu professor e conseqüentemente condiciona comportamentos anómalos à sala de aula. Finalmente, e ainda no domínio da “testemunhação”, sugere-se o sistema de sinais, como forma de organizar ou chamar atenção em determinado momento da aula, para a correção de comportamentos.

Lopes (2009) sugere ainda, através dos estudos de Kounin, que para a eficácia do professor dentro da sala de aula, este deve ter a capacidade de efetuar várias tarefas simultaneamente, chamando a esta capacidade de “sobreposição”. Esta competência permite ao professor acompanhar determinado aluno, individualmente enquanto a turma executa outra tarefa. Para além da “sobreposição” e da “testemunhação”, refere-se a “continuidade de sinal e ritmo de lições” e a “variedade e desafio do trabalho no lugar” como comportamentos a adotar

dentro da sala de aula. Este último é fundamental para a gestão eficaz do comportamento do professor, ou seja, se o professor souber promover a autonomia no trabalho e a variedade de tarefas – “Kounin percebeu ainda que os alunos dos professores eficazes trabalham de forma independente e não com a supervisão do professor e que as tarefas que lhe são requeridas são suficientemente fáceis e familiares para a experiência do sucesso” (Lopes, 2009: 185).

Como refere Lopes (2009), recorrendo a Kounin (1970) estudos relacionados com a definição de professor eficaz através da “testemunhação” e de “deslocações na sala de aula” em que “sempre que possível, o professor deve evitar limitar o seu raio de acção à sua secretária ou zonas adjacentes” (Lopes, 2009: 183).

Assim sendo, nas aulas de Educação Visual, o professor deve deslocar-se constantemente pela sala enquanto os alunos executam as tarefas da aula, comentando e discutindo o trabalho realizado. Contudo, esta deslocação pela sala de aula pode ser condicionada pelo comportamento da turma, face às atividades propostas. Good e Brophy (2000) definem quatro modelos distintos de comportamento do professor na sala de aula: quando a turma é irrequieta, ruidosa e muito distraída e o professor recorre à ameaça e à punição, mas sem sucesso; quando o professor, perante uma turma também ruidosa, distraída e pouco motivada, recorre a atividades mais lúdicas como filmes, apresentações de diapositivos e jogos, mas, apesar disto, o aproveitamento dos seus alunos continua baixo e com poucos resultados; quando a turma se mostra atenta, calma e pouco ruidosa e o professor estabelece regras, obrigando os seus alunos a cumprirem, sendo que, o professor é eficaz, mas como “um eficaz disciplinador” (Lopes, 2009: 177); e, finalmente, quando “o professor despende a maior parte do tempo a ensinar e não a lidar com questões disciplinares” (Lopes, 2009:178). Entende-se assim que a descrição de “Professor Eficaz” definido por Good e Brophy (2000) seja a mais desejada nas aulas de Educação Visual, uma vez que esta estimula comportamentos de proximidade como a “testemunhação”, a “sobreposição” e a “variedade e desafio do trabalho no lugar” que por sua vez promovem a “experiência de intimidade” prevista na Relação de Agrado (Ribeiro, 1991).

Importa agora explorar de que forma podemos operacionalizar e avaliar o comportamento do professor dentro da sala de aula assim como a relação deste percebida pelos seus alunos.

1.3. Modelo Interpessoal do Comportamento do Professor

Num artigo editado em 1985, Wubbles, Creaton & Hooymayers definem um modelo que irá possibilitar estudar/operacionalizar o comportamento do professor na sala de aula

e do relacionamento com os seus alunos. Este modelo permite estudar a percepção dos alunos quanto ao comportamento do professor.

Os autores distinguem dois aspetos essenciais no comportamento do professor dentro da sala de aula – “The first is the instructional - methodological aspect and the second the interrelational aspect” (Wubbels, Creaton& Hooymayers, 1985: 2). O primeiro aspeto baseia-se, fundamentalmente, no modo como o professor prepara e desenvolve as suas aulas – pelas atividades que propõe e pelo modo como transmite os conhecimentos aos seus alunos, ao que habitualmente chamamos de recursos e estratégias. Quanto ao segundo aspeto abordado por este modelo, está diretamente ligado com o clima favorável à aprendizagem, desenvolvido dentro da sala de aula – aspeto de relação humana entre aluno e professor – “Of importance here is the kind of relationship which is built up between the teacher and his students. Values, attitudes and emotions play a more important role” (Wubbels, Creaton& Hooymayers, 1985: 2).

Paralelamente a estes aspetos, os autores defendem que ambos estão interrelacionados, ou seja, o comportamento metodológico e instrutório relaciona-se com o comportamento inter-relacional aluno/professor em que um domina sobre o outro. Sugerem o exemplo “When for instance a teacher has been talking for an hour in a abstract way (an instructional-methodological aspect) this behaviour also has relational implications: it provokes apathy or aggression” (Wubbels, Creaton& Hooymayers, 1985: 2), como verificamos, o comportamento do professor tem consequentemente repercursões no comportamento dos seus alunos. Assim, surge a necessidade de definição de Modelo Interpessoal do Comportamento do Professor pela relação entre os aspetos metodológicos do professor e o seu relacionamento com os alunos.

A interação entre aluno/professor, ao que os autores chamam de “interactional aspect” (Wubbels, Creaton& Hooymayers, 1985), permite definir e compreender que tipo de comportamento os alunos estabelecem com o seu professor, assim como entender o tipo de comportamento que o professor estabelece com os seus alunos.

Apresentamos de seguida os comportamentos definidos pelos autores e abordados neste modelo: domínio-submissão e oposição-cooperação, como as duas dimensões que do Modelo Interpessoal do Comportamento do Professor e que permitem operacionalizar oito comportamentos do professor e percebidos pelos alunos: liderança, apoio, compreensão, liberdade dos alunos, insegurança, insatisfação, repreensão e rigor.

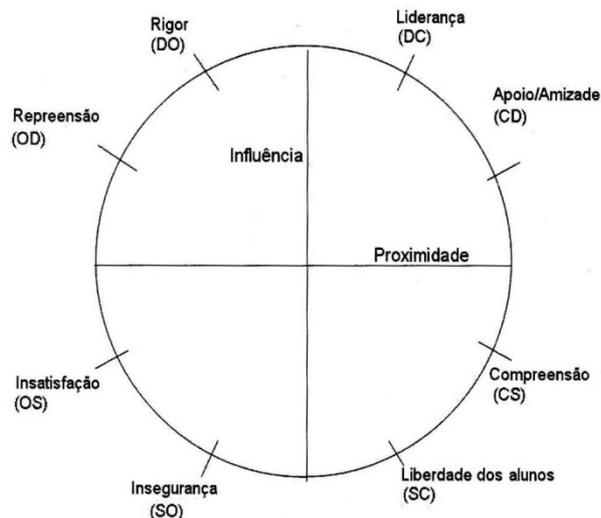


Figura 1 Modelo para o comportamento interpessoal do professor (Wubbel et. al., 2006) adaptado por Azevedo, et. al.(2008)

Wubbels, Créton & Hooymayers (2006) propõem, no esquema adaptado por Azevedo & Dias (2008), uma tipologia de professor associado aos comportamentos com os domínios de influência e proximidade ao aluno. Analisa-se de seguida os domínios Domínio – Submissão e Oposição – Cooperação apresentados na figura 1 – Modelo para o Comportamento Interpessoal do Professor (Azevedo, et. al. 2008: 22). Partindo dos dois eixos definidos neste modelo, podemos observar oito comportamentos distintos e definir oito perfis de professor. Apresentam-se de seguida os comportamentos observáveis nos eixos de influência e proximidade.

1.3.1. Eixo de Influência

Este eixo, representado na vertical, como eixo que representa a Influência do professor sobre o aluno, permite definir comportamentos muito opostos, em que no Domínio encontramos dois comportamentos mais observáveis: Rigor (DO – mais domínio sobre oposição), em que o professor estabelece regras muito restritas, exige silêncio na sua aula e define regras; comportamento de Liderança (DC – mais domínio sobre cooperação), em que o professor estabelece regras, organiza, define tarefas e mantém controlo de tudo o que se passa dentro da sala de aula.

Este domínio de rigidez pode induzir o professor a ter uma atitude severa controlando de modo muito rígido todos os movimentos dos seus alunos e não permitindo qualquer comportamento não previsto ao estipulado. Há muito pouca liberdade por parte dos alunos para se movimentarem na sala de aula e a disposição das carteiras normalmente é em fila.

Em oposição, temos os comportamentos de submissão: insegurança (SO – submissão sobre oposição), onde o professor deixa que a aula se desenvolva, mas sem o seu controlo; o professor não assume o papel de líder. Dentro da área da submissão temos comportamentos como a Liberdade dos alunos (SC – mais domínio de submissão sobre cooperação), em que o professor permite que os alunos escolham as suas aprendizagens e as tarefas que realizam na sala de aula. A caracterização deste professor remete-nos para Lopes (2009) na definição que apresenta sobre “professor indulgente, permissivo ou “laissez-faire”” (p.179) como sendo um professor muito permissivo e não controlando as atividades na sala de aula: – “Este professor aceita os actos impulsivos dos alunos e raramente monitoriza o seu comportamento” (Lopes, 2009: 179). A Liberdade dada aos alunos pode ser positiva para o decorrer da aula se estes a usarem com responsabilidade e como fator de autonomia, contudo quando o professor demonstra Insegurança, perde o controlo da turma tornando-se tendencialmente submissivo ao comportamento dos alunos.

1.3.2. Eixo de Proximidade

Representado como um eixo horizontal, este representa a proximidade e a distância entre professor e aluno. Na área da oposição temos comportamentos como a Repreensão (OD – oposição sobre domínio), onde o professor expressa irritação perante o comportamento dos alunos e aplica punições; e comportamentos de Insatisfação (OS – oposição domina sobre submissão), em que o professor aguarda pelo silêncio na sua sala de aula, critica e demonstra pouca satisfação perante as tarefas que os alunos realizam. Este tipo de professor, descrito como controlador e encorajador, mostra-se bastante flexível aos diferentes comportamentos que possam surgir dentro da sala de aula. Recorrendo a Lopes, este sublinha que “este estilo de professor encoraja comportamentos socialmente competentes e contribui para uma elevada motivação para a realização” (Lopes, 2009: 181), contudo, afasta-se dos seus alunos de tal forma que poderá perder a atenção destes para as suas aulas.

Já no campo oposto cooperação observamos dois grandes comportamentos. O comportamento do apoio/amizade aos alunos (CD – mais cooperação sobre menos domínio), onde o professor mostra interesse, apoia e revela confiança aos seus alunos e também e comportamentos de Compreensão (CS – mais cooperação sobre menos submissão), onde o professor revela abertura para as sugestões dos alunos, entende os diferentes pontos de vista e interessa-se pelas problemáticas levantadas pelos seus alunos. Estes comportamentos assemelham-se ao estilo de professor que, não sendo referido por Good e Brophy (2000), é, contudo, referido por Lopes (2009) como um estilo de professor que “envolve-se pouco com o

ensino” (p.181). Isto é, aproximando-se demasiado do aluno, pode correr o risco de não exercer o seu papel de professor, daí a necessidade de regras pré estabelecidas e da importância do cumprimento das mesmas.

1.3.3. Perfis de Professor

O Modelo Interpessoal do Comportamento do Professor (Wubbels, Creaton & Hooymayers, 1985) permite perceber a forma como os alunos posicionam o professor na relação que estabelecem na escola. Para esse posicionamento deve utilizar-se o questionário a que os autores chamaram de QUIT (*Questionnaire for Interactional Teacher-Behaviour*) e mais tarde adaptado para português como Questionário de Interação do Professor – QIP (Azevedo et al, 2010). A análise do questionário situará o professor num domínio predominante perante o seu grupo de alunos. Este questionário será também usado neste estudo, para aferir o posicionamento do professor de Educação Visual e a percepção que os alunos tem do comportamento do seu professor.

Num artigo mais recente sobre o Relacionamento Professor – Aluno e Auto-regulação da Aprendizagem no 3º ciclo do Ensino Médio Português – Azevedo et al (2012) referem-se ao Modelo Interpessoal do Comportamento do Professor como um modelo no qual o professor é responsável pelas dinâmicas que impõe dentro da sua aula e atribui ao professor a tarefa de regular as relações estabelecidas dentro da sala de aula – “In this model it is assumed that the teacher is ultimately responsible for the interaction dynamics that occur in this context, with it being the teacher’s job to guide and regulate the relationship” (Azevedo et al, 2012: 198). É ainda referido que é da responsabilidade do professor promover e dinamizar as atividades que desenvolvam a aprendizagem.

A questão fundamental não é criar uma sala de aula onde haja simplesmente relacionamento positivo ou agradável, mas sim uma sala de aula na qual se propicie o ambiente ideal para a aprendizagem do grupo de alunos/turma e o conseqüente sucesso escolar dos mesmos.

Para compreender melhor os comportamentos espectáveis em cada domínio – no eixo da proximidade e no eixo da influência, definem-se oito tipos/perfis de professor baseados nos estudos do Modelo Interpessoal do Comportamento do Professor (Wubbels, Breckelmans, Brok, & Tartwijk, 2006). Assim, como perfis observáveis temos o perfil de professor “Directivo” como sendo um professor que “proporciona um clima de aprendizagem bem estruturado e orientado para a tarefa” (Azevedo, et. al. 2008: 22), em que este professor sabe exigir aos alunos disciplina mantendo o interesse e a atenção destes para o decorrer da aula.

Temos também o perfil de professor “Autoritário” como sendo um professor com que impõem regras bem estruturadas e direcionadas para as tarefas – “o professor mantém um clima autoritário bem estruturado, agradável e orientado para as tarefas com as regras e os procedimentos claros, mantendo um interesse pessoal com os alunos” (Azevedo, et. al. 2008: 22).

Segue-se o perfil de professor “Tolerante/autoritário” como sendo um professor que se revela mais próximo dos seus alunos este desenvolve atividades que se adequam às necessidades dos seus alunos.

Mais próximo do perfil anterior temos o perfil de professor “Tolerante” como sendo um professor que promove um ambiente agradável e divertido das suas aulas, apesar de se mostrar como desorganizado e pouco preparado para as necessidades dos alunos (Azevedo, et. al. 2008).

Um pouco diferente do perfil de professor “Tolerante” definem os autores o perfil de professor “Indeciso/Tolerante” como sendo um professor que apesar da vontade de ensinar e transmitir conhecimentos aos seus alunos, não demonstra competências de liderança na turma assim como das reais necessidades desta (Azevedo, et al. 2008).

O perfil de professor “Indeciso/Agressivo” como um professor que dando importância à gestão do comportamento dos seus alunos, se esquece da diversificação de métodos de ensino e no objetivo de ensinar os seus alunos (Azevedo, et. al. 2008), ou seja, impõem sempre mesmo método de ensino no sentido de não perder o controlo da turma impondo de forma metódica os conteúdos da aula.

Um outro tipo de perfil de professor é o de professor “Repressivo”, este como um professor que tem um comportamento exagerado de correção de regras, exigindo sempre bom comportamento e corrigindo pequenas distrações dos alunos (Azevedo, et. al. 2008).

Finalmente o perfil de professor “Escravo” como sendo um professor indeciso e que se debate durante as aulas apenas por gerir a sala de aula tornando-se por vezes agressivo (Azevedo, et. al. 2008).

O Modelo Interpessoal do Comportamento do Professor (Wubbels et. al., 1985), explorado posteriormente em diferentes estudos, permite situar o professor dentro dos domínios de influência (Domínio e Submissão) e proximidade (Cooperação e Oposição) e estabelecer os tipos de comportamentos observáveis pelos seus alunos.

Para este estudo, onde o comportamento dos alunos e a percepção que estes tem do seu professor de Educação Visual se torna fator de sucesso e interesse na disciplina, importa abordar o sucesso escolar como grande meta a alcançar pelo professor.

1.4. Estudos que estruturam a relação entre Sucesso Escolar e Relação Pedagógica

Os diferentes modelos abordados nas páginas anteriores visam, sobretudo, a definição do modelo ideal de relação entre aluno e professor: que comportamentos, que formas de agir e que formas de interagir interessam melhorar para alcançar resultados positivos na aprendizagem dos alunos.

Sobre o sucesso escolar é possível afirmar, tomando palavras de Franco, que “a actividade educativa é essencialmente relacional e interativa. Educador e educando (e educandos) situam-se num espaço relacional de forma dinâmica e permanente” (Franco, 1999: 161). Ensinar e educar envolve, para além de transmissão de conhecimentos, relações humanas de mútuo conhecimento e de construção da personalidade.

Num estudo elaborado por Fonte (2010) utiliza o Modelo Interpessoal do Comportamento do Professor (Wubbels, 1985) para definir a percepção do comportamento do professor face aos alunos e a sua influência no sucesso escolar. Este estudo analisou e avaliou de que forma o género de aluno, a idade do aluno, o ano escolar e o número de retenções influenciam na percepção do aluno do comportamento do seu professor. Para além disso, a autora faz uma análise de como relação pedagógica estará relacionada com o sucesso e insucesso dos alunos.

Esta autora conclui no mesmo estudo que, a interação de professor-aluno varia conforme o género do aluno. Assim, “para o Apoio e Compreensão, que são superiores no género feminino e para a Responsabilidade / Liberdade dos alunos, Insatisfação e Repreensão que são superiores no género masculino” (Fonte, 2010: 63).

O ano de escolaridade é também motivo modificador de comportamentos relativos à Relação Pedagógica para Fonte (2010). O estudo desta autora mostra que os comportamentos de “Liderança, Apoio e Compreensão, que são superiores para o 7º ano e inferiores para o 8º ano, para a Responsabilidade /Liberdade dos alunos e Rigor, que são superiores para o 9º ano e para a Insatisfação e Repreensão, que aumentam com o aumento do ano de escolaridade” (Fonte, 2010: 63). O mesmo estudo aponta que os professores são mais tolerantes, dando mais liberdade aos seus alunos em idades menores – “os professores com o aumento da idade, consideram que os alunos devem ser mais autónomos e responsáveis” (Fonte, 2010: 55).

Para além do ano de escolaridade, a idade do aluno também influencia na interação deste com o professor. O mesmo estudo refere que a “Responsabilidade/Liberdade dos alunos, Insegurança, Insatisfação e Repreensão, que aumentam com o aumento da idade e para a Liderança, que diminui com o aumento da idade” (Fonte, 2010: 63).

Este autor conclui ainda que “existe uma relação positiva entre o sucesso escolar e a interação marcada pela Liderança; pela Compreensão; pelo Apoio/amizade e pelo Rigor” (Fonte, 2010: 64).

Num outro estudo, também relacionado com o sucesso escolar e a relação entre aluno e professor, elaborado por Barbosa (2010), em que se propõem analisar o modo como a perceção dos alunos acerca do comportamento interpessoal do professor influencia o processo autorregulatório nos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico mostra que os alunos no 7º ano de escolaridade percecionam mais facilmente o professor líder que os alunos em idade escolar mais avançada. Ao mesmo tempo, os alunos do sexo feminino, de um modo geral tem a perceção mais positiva que os alunos do sexo masculino, no entanto, estes últimos percecionam com mais facilidade o professor Liberal, Inseguro, Insatisfeito e Repreensivo. Este estudo demonstra também que o sucesso escolar está relacionado diretamente com a auto-regulação dos alunos nas tarefas escolares assim como a boa relação que desenvolvem com o seu professor.

A Relação Pedagógica não se constrói no primeiro dia de aulas, nem no mês subsequente – é um conjunto de comportamentos, sentimentos e afetos, entre aluno e professor, em constante alteração e desenvolvimento. Uma boa Relação Pedagógica é aquela que serve de motor à busca do conhecimento e à autonomia do aluno, face ao comportamento esperado pelos alunos e professor.

1.5. Conclusão do capítulo

A Relação Pedagógica de Agrado, segundo Ribeiro (1991) está alicerçada em quatro grandes domínios: o domínio da “atração interpessoal”, em que o aluno deve interessar-se pelo seu professor, como uma fonte de conhecimento, sentindo-se atraído por esse modelo; a “estimulação social”, em que o professor deve saber relacionar os acontecimentos sociais dos seus alunos com a sua disciplina; deve ainda propiciar-se a que haja “experiências de intimidade”, ou seja, o professor deve aproximar-se de tal forma do seu aluno que este se sinta seguro intelectualmente em manifestar as suas falhas e os seus erros; a o domínio da “Rigidez”, onde o professor encontra a forma de definir os reais papeis entre professor e aluno. Deve ser “rígido” nas correções comportamentais e intelectuais.

Paralelamente a este modelo, apresentado por Ribeiro, foi estudado neste capítulo o Modelo de Interação do Comportamento do Professor de Wubbles, Creaton & Hooymayers, que permite estudar a percepção do comportamento do professor pelo aluno. Segundo o Modelo para o Comportamento Interpessoal do Professor (Wubbels, Brekelmans, Brok & Tartwijk, 1985) podemos definir oito tipos de comportamentos dentro dos domínios de influência e de proximidade – Insegurança, Insatisfação, Repreensão, Rigor, Liderança, Apoio/Amizade, Compreensão e Liberdade dos alunos. Partindo destes comportamentos observáveis, possibilitam definir oito tipos ou perfis de professor partindo do seu comportamento – o professor “Diretivo”, o professor “Autoritário”, o professor “Tolerante/Autoritário”, o professor “Tolerante”, o professor “Indeciso/Tolerante”, o professor “Indeciso/Agressivo”, o professor “Repressivo e finalmente o professor “Escravo”. Importa assim, entender que tipo de perfil se atribui ao professor de Educação Visual, no sentido de perceber a relação entre este e os seus alunos.

O conhecimento dos seus alunos, por parte do professor, contribui para que este se torne “eficaz” – “Os professores devem esforçar-se por conhecer os alunos individualmente” (Lopes, 2009: 187 apud MCCaslin & Good, 1996). Para Lopes (2009) o professor eficaz é aquele que consegue, pelo seu modelo de aprendizagem, captar a atenção do aluno e leva-lo à aprendizagem.

Aliar a coerência ao ato de ensinar é referido no modelo de “Professor Eficaz” (Lopes, 2009) como essencial ao processo ensino-aprendizagem. O professor deve empenhar-se em fundamentar cientificamente tudo o que afirma na sua aula, mostrando, assim, segurança nas suas aulas – “Os professores devem mostrar-se credíveis desde o primeiro dia de aulas” (Lopes, 2009: 187).

A criação de atividades que vão de encontro à relação Pedagógica de Agrado (Ribeiro,1991) poderá melhorar a relação entre aluno e professor nas aulas de Educação Visual. Criar atividades que estimulem os domínios do modelo de Ribeiro (1991), pode mudar o comportamento dos alunos perante o seu professor.

Em estudos realizados comprova-se uma interligação muito próxima entre sucesso escolar e relação pedagógica. Os estudos apresentados mostram que a percepção do professor por parte dos alunos varia conforme a idade, o ano de escolaridade, o género do aluno e o número de retenções. Fonte (2010) afirma que existe uma relação positiva entre o professor que demonstra “Liderança”, “Compreensão”, “Apoio/Amizade” e “Rigor” face aos seus alunos. Deste modo, importa perceber se modificando o comportamento do professor, a percepção do comportamento deste também se altera.

A interação aluno/professor, nas aulas de Educação Visual, poderá ser melhorada, partindo dos domínios de interação propostos por Ribeiro (1991) e referenciados como a consequente Relação Pedagógica de Agrado. Os quatro domínios – “atração interpessoal”, “estimulação social”, “experiência de intimidade” e “rigidez” são os grandes eixos motrizes da proposta de Ribeiro (1991).

Num estudo recente, Barbosa (2010) demonstra que o sucesso escolar está diretamente relacionado com a relação estabelecida entre aluno e professor, assim como o desenvolvimento da aprendizagem auto-regulada. Promover a melhoria da relação entre aluno e professor permite que os alunos percecionem os comportamentos do seu professor de forma positiva, no sentido de se sentirem motivados para a disciplina e consequentemente tornem as aprendizagens dos conteúdos de forma mais autónoma – “A relação que o professor estabelece com o aluno deve proporcionar ao sujeito efetuar escolhas e exercer controlo sobre algumas dimensões essenciais do processo de aprendizagem” (Barbosa, 2010: 91).

Capítulo II - Ensino de Educação Visual e a tipologia do ensino das Artes

Introdução ao capítulo

A disciplina de Educação Visual, contemplada no currículo nacional português como disciplina obrigatória, possui no seu plano de estudos o ensino de conteúdos transversais a outras áreas científicas previstas no currículo do ensino básico. A transdisciplinaridade permite que diferentes conteúdos sejam lecionados simultaneamente e com metodologias de ensino com índole prática dentro da sala de aula.

Neste capítulo far-se-á uma abordagem à tipologia das aulas de Educação Visual e a importância desta disciplina como fomentadora da vontade de aprender noutras áreas académicas.

A metodologia do ensino dos conteúdos em Educação Visual poderá ser usada como forma de melhorar a relação entre professor e aluno? Em que medida as diferentes dimensões presentes no modelo da Relação de Agrado (Ribeiro, 1996), abordadas no capítulo anterior, poderão ser implementadas nas aulas de Educação Visual?

Será pertinente fazer uma abordagem ao Ensino das Artes Visuais e indagar para que serve a Educação Artística no âmbito do currículo nacional português. É feito neste capítulo uma abordagem a autores relacionados com o estudo da Educação Artística.

2. Currículo e Arte

2.1. O Currículo e as Artes Visuais, uma perspetiva histórica

Ao longo dos tempos, o currículo nacional foi reestruturado constantemente na área das Artes Visuais. O mais recente documento que regula esta disciplina é o das “metas curriculares do ensino básico para Educação Visual” que na sua nota introdutória refere que “a disciplina de Educação Visual, através da realização de ações e experiências sistemáticas, deverá desenvolver nos alunos a curiosidade, a imaginação, a criatividade e o prazer pela investigação, ao mesmo tempo que proporciona a aquisição de um conjunto de conhecimentos e de processos cooperativos” (Rodrigues et al, 2012: 3).

Só a partir de 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, se começou a privilegiar a educação artística como uma área na educação, de articulação de saberes e da promoção para a formação do aluno como um ser capaz de criar autonomamente o seu gosto estético e a sua perceção artística do mundo. Numa abordagem histórica da educação artística em Portugal, Sousa refere que “pela primeira vez em Portugal, é oficialmente aceite, de modo claro e inequívoco, que a Arte é um factor importante na formação integral da pessoa, devendo por

isso fazer parte integrante do sistema educativo. Esta Lei determina, por isso, que nos currículos dos níveis Pré-escolar, Ensino Básico, Ensino Superior, Educação Extra-Escolar e Ensino Especial, sejam integradas áreas disciplinares com o objectivo de «desenvolver as capacidades de expressão; a imaginação criativa; a actividade lúdica; promover a Educação Artística nas diversas formas de Expressão Estética» (Sousa, 2003: 31).

Foram, desde aí, criadas algumas disciplinas, na área da Educação Artística, como Educação Musical, Educação Tecnológica, Educação Dramática e Educação Visual, sendo esta última a que permite uma maior flexibilização dos seus conteúdos com a articulação de outras disciplinas.

A noção de currículo em Arte assume uma dimensão prática. Eisner defende que o currículo seja uma sequência de atividades: "by the term "curriculum" I mean a sequence of activities that is intentionally developed to provide educational experience for one or more students" (Eisner, 1979: 153). Este autor defende que o currículo da disciplina seja dotado de atividades sequências que permitam a experimentação e a vivência prática dos conteúdos teóricos.

No terceiro ciclo do ensino básico, onde o estudo empírico foi feito, é reduzido o tempo semanal dedicado às disciplinas artísticas. Apesar da sua importância no desenvolvimento e na construção da personalidade individual de cada aluno, estas assumem um papel secundário no currículo. A título de exemplo, a disciplina de Educação Visual tem na carga horária de cada turma apenas noventa minutos semanais.

2.2. O Ensino das Artes

A Arte, no seu conceito geral, engloba muitos saberes e competências aliadas a inúmeras técnicas de que um indivíduo se vai dotando ao longo da sua vida. O currículo nacional português refere que “as artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno” – Ministério da Educação (2005).

Proporcionar aos alunos a liberdade de construir a sua identidade cultural, a sua expressão emocional e o modo de se relacionarem com áreas mais científicas, torna-se pois um dos pilares fundamentais do ensino artístico. Educar para as artes, como Platão sugere no seu livro da República, deve ser um processo interior e espiritual, que transcende o físico e o material:

“Devem os encarregados da cidade apegar-se a este sistema de educação, a fim de que não lhes passe despercebida qualquer alteração, mas que a

tenham sob vigilância em todas as situações, para que não haja inovações contra as regras estabelecidas na ginástica nem na música..” (Platão, Liv. IV: 169)

Sobre educação e ensino em Arte, Sousa (2003), recorrendo a H. Read, reforça a importância do ensino das artes na formação dos alunos. H. Read foi um dos teóricos que defendeu, na década de cinquenta, que a arte deveria estar ao serviço da educação como base fundamental e indispensável na formação académica do currículo: “H. Read preocupa-se fundamentalmente com a educação, vendo-a como a formação humana integral, em cujo processo a arte desempenha um papel primordial, sob todas as suas formas expressivas, para a adequada formação da personalidade” (Sousa, 2003). E reforça: “Quando se refere a «educação artística», H. Read também não pensa num leque de disciplinas de ensino de artes (música, teatro, dança, etc.) processando-se curricularmente de modo estanque ao lado umas das outras, mas em algo muito mais abrangente, num modelo educacional integrado, com objectivos de desenvolvimento da pessoa como um todo” (Sousa, 2003)

O ensino das artes deverá, partindo destes princípios fundamentais, estimular o aluno para competências fundamentais para as disciplinas da área científica. A articulação entre estas disciplinas como Matemática, Português, Ciências Naturais, como exemplo, e a disciplina de Educação Visual torna-se grande promotor de outras capacidades como a inteligência e, no foro mais emocional, a afetividade.

2.2.1. Promoção da cognição

A capacidade de raciocínio que o aluno desenvolve em disciplinas científicas, pode ser promovida também nas aulas de Educação Visual. Sobre inteligência, Eisner (1979) recorre a Dewey como um dos primeiros autores que aborda a inteligência como uma competência que se pode promover no aluno. Refere Eisner: “For Dewey, intelligence was the way in which someone coped with a situation that was problematic” (Eisner, 1979: 113). Podemos assim afirmar que impondo problemas adequados ao aluno, promovendo a sua resolução, poderemos incrementar a capacidade de raciocínio do aluno.

Nas aulas de Educação Visual, a promoção da inteligência está, aula a aula, a ser trabalhada, quer pela diversidade de propostas de trabalho e pela liberdade constante em criar e raciocinar quer pela escolha de materiais adequados à execução plástica de um determinado trabalho: “Now if we use this general conception and apply it to art activity we will see the child

who paints, or draws, or sculpts is coping with a problem, one of finding ways to transform some material an idea, image or feeling he possesses” (Eisner, 1979: 113).

A resolução de problemas propostos nas aulas de Educação Visual são promotores do raciocínio inter-relacional de saberes e de conhecimentos adquiridos noutras disciplinas. Propor atividades que promovam a interdisciplinaridade deve ser essencial nas aulas de Educação Visual.

A troca de experiências e de ideias entre alunos e professor levam à autocrítica e à hetero crítica das soluções apresentadas. Esta atividade promove também situações de afetividade e reforça elos sentimentais entre alunos e professor.

2.2.2. Promoção da Relação Pedagógica

As aulas de Educação Visual podem promover a Relação Pedagógica ou mesmo a relação entre alunos, isto é, a requisição de opiniões quando os alunos apresentam os seus trabalhos promove a crítica e a autocrítica assim como a capacidade da aceitação de opiniões. Sousa (2003) defende que “considerando-se a Arte como a linguagem das emoções e dos sentimentos, compreende-se o relevo que a Educação Artística dá, no desenvolvimento da personalidade, aos aspectos emocionais-sentimentais, tratando com especial a forma de relação educativa que se estabelece entre educador e criança, que propõe que seja a mais estreita forma de mútua relação afectiva” (Sousa, 2003: 147). O autor quer reforçar o sentido do desenvolvimento relacional no processo criativo durante a aprendizagem dos saberes das artes.

Quando se implementa um desafio aos alunos, após a abordagem teórica, estes buscam soluções críticas e criativas, que se tornam mais férteis após discussão e troca de opiniões. Saber ouvir, saber aceitar e saber aplicar um comentário feito por um colega, pode tornar-se fator de construção artística constante nas aulas de Educação Visual.

Ainda sobre a relação entre alunos e professor, a quem o autor chama de educador, reforça Sousa que “interessa, portanto, educacionalmente, que se estabeleça uma relação de afecto recíproco, de igual nível, entre educador e a criança. Esta situação estabelece por si todo um clima e comportamento situacional, de simpatia, de consideração, de estima, de delicadeza, de amizade, mútuos e duradouros, ou seja, o clima mais adequado para as vivências educacionais” (Sousa, 2003: 147). Parece pertinente interligar esta teoria com a teoria da Relação de Agrado (Ribeiro, 1991), abordada no capítulo I: a “experiência de intimidade” poderá facilmente ser trabalhada nas aulas de Educação Visual.

O professor deve promover, nas aulas de Educação Visual, experiências de proximidade, de partilha e de troca de ideias na avaliação de um trabalho e na sua melhoria.

2.2.3. A Arte e a relação com outras disciplinas

Orientar as aulas de Educação Visual para a promoção da criatividade e inteligência, recorrendo a experiências que estimulam a afetividade, como abordamos nos subcapítulos anteriores, poderá ser fundamental para o sucesso escolar dos alunos na disciplina, assim como para promover a relação pedagógica entre alunos e professor. Contudo, esta relação entre aluno e professor tornar-se-á mais completa se as aulas contemplarem momentos de relação de saberes científicos de outras áreas.

A título de exemplo, o conteúdo da *Cor* em Educação Visual poderá ser relacionado com as disciplinas de Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas. Os alunos podem preparar uma atividade de plantação de sementes fazendo-as germinar num local escuro, constatando de seguida que, quando nascem, se encontram brancas pela ausência de luz. O professor de Educação Visual pode recorrer às Ciências Físico-Químicas para explicar a constituição da luz e consequente pigmentação das plantas, a título de exemplo.

Este exemplo apresentado serve para demonstrar como uma atividade simples pode englobar várias áreas do saber nas aulas de Educação Visual. A interdisciplinaridade pode promover a dimensão da “estimulação social” da Relação de Agrado (Ribeiro, 1991), no sentido que promove a compreensão de acontecimentos do quotidiano, relacionados com a vida do aluno e abordados nas áreas disciplinares mais científicas.

2.3. Tipologia das aulas de Educação Visual

Atendendo aos princípios fundamentais da estruturação do currículo na disciplina de Educação Visual, enumerados nos capítulos anteriores, importa aprofundar o tipo de aulas que podem ser preparadas na disciplina de Educação Visual.

Sobre o modo como transmitir os conteúdos, Sousa considera que “a transmissão dos conhecimentos científicos e técnicos criados pelo homem têm sido, desde há séculos, a preocupação exclusiva das escolas e dos sistemas de ensino” (Sousa, 2003: 109). Na disciplina de Educação Visual a transmissão dos conteúdos poderá estar subdividida em dois tipos de saber: o saber teórico e o saber prático. A transmissão destes saberes, como sublinha Sousa, deve ser preocupação do professor de Educação Visual. Nenhum saber Teórico poderá ficar completo sem o Saber Prático e o Saber Prático ficará empobrecido sem o Saber Teórico.

2.3.1. Saber Teórico

O Currículo Nacional do Ensino Básico refere que a transmissão do Saber Teórico da disciplina de Educação Visual se faça atendendo à interação do conhecimento teórico com as vivências de cada indivíduo e do meio onde os alunos se inserem: “a Educação Visual constitui-se como uma área de saber que se situa no interface da comunicação e da cultura dos indivíduos tornando-se necessária à organização de situações de aprendizagem, formais e não formais, para apreensão dos elementos disponíveis no Universo Visual” (Ministério da Educação, 2005: 155).

A área teórica da disciplina deve estar em constante articulação com a sociedade, indo ao encontro do Modelo da Relação de Agrado (Ribeiro, 1996) quanto à “estimulação social”. Há neste sentido um elemento facilitador da Relação Pedagógica de Agrado quando o professor de Educação Visual introduz um novo conceito ou conteúdo teórico.

Para exemplificação de conteúdos e conceitos mais teóricos, o professor pode recorrer a exemplos atuais e do quotidiano: alguma exposição plástica, um artista mais conhecido dos alunos, uma experiência já vivenciada. Um determinado Saber Teórico pode também ser abordado ao longo do ano, sempre que um Saber Prático o exija.

2.3.2. Saber Prático

Nas aulas de Educação Visual, experimentar e vivenciar o Saber Teórico, recorrendo à execução de trabalhos resolventes de problemas, pode proporcionar não só uma maior consolidação dos conteúdos como estimular a interação com o meio: “as actividades, o material empregue e as obras criadas pelas crianças não têm, em Educação Artística, um fim em si, apenas sendo considerados meios de proporcionar à criança possibilidades de se expressar e de desenvolver as suas capacidades criativas, possibilitar à criança possibilidades transacionais, ou seja, de estabelecer relações afectivas (com o educador, com outros, com o meio)” (Sousa, 2003: 148).

Recorrendo ainda, como feito no subcapítulo anterior, ao Currículo Nacional do Ensino Básico para a Educação Artística, podemos verificar que “as investigações iniciadas no século XX na área da Educação e da Psicologia contribuíram para uma compreensão mais vasta do papel da arte no desenvolvimento humano.

O Saber Prático assume grande importância na disciplina de Educação Visual, uma vez que possibilita aos alunos a capacidade de desenvolverem a sua criatividade, assim como de se relacionarem com os seus colegas da turma e o seu professor. O professor encontra aqui uma forma de melhorar a relação pedagógica com os seus alunos. Circular pela sala, enquanto os

alunos aplicam o Saber Prático, não só possibilita experiências de aprendizagem autónoma como se estabelecem diálogos de maior proximidade.

Deste modo, na planificação das aulas de Educação Visual prevê-se uma pequena parte da aula para o saber teórico seguindo-se a maior parte da aula dedicado ao saber prático, à execução e à experimentação de atividades que promovem o saber teórico. Propor aos alunos exercícios práticos de desenho, pintura ou gravura são alguns exemplos de como poderão ser exercitados os conteúdos da disciplina.

Vê-se aqui uma grande oportunidade que o professor tem para desenvolver a “experiência de intimidade” com os seus alunos contemplada na Relação Pedagógica de Agrado (Ribeiro, 1991). O ato de dar opinião aos alunos e partilhar a sua opinião pessoal pode ser uma forma de promover este domínio. Contudo, o professor deverá formular críticas positivas, para que o aluno nunca entre num processo de desmotivação criativa.

2.4. Conclusão do capítulo

O Ensino das Artes tornou-se uma área fundamental no currículo de educação de uma civilização que valoriza a formação do cidadão como um ser global e dotado de individualidade. O Currículo Nacional do Ensino Básico contempla esta vertente para o ensino artístico e possibilita a articulação entre o Saber Teórico e o Saber Prático.

O Ensino de Educação Visual pode tornar-se um meio de motivação e compreensão para outras áreas do saber científico. A articulação interdisciplinar é, assim, um motor de trabalho fundamental nas aulas desta disciplina. Ao mesmo tempo, a Relação Pedagógica de Agrado (Ribeiro, 1991) encontra, nas atividades desenvolvidas nesta disciplina, uma forte possibilidade de melhorar a Relação Pedagógica entre alunos e professores, quer pela “estimulação social” quer pela “experiência de intimidade” e pela dimensão da “atração interpessoal” (Ribeiro, 1996).

O currículo de Educação Visual, pelo seu carácter abrangente nos conteúdos que possui, pode servir como um grande mentor motivacional dos alunos para o “conhecimento”.

A disciplina de Educação Visual pode assim promover e aumentar a capacidade intelectual, assim como estimular as relações entre alunos e o próprio professor.

A disciplina é dotada de atividades que promovem o Saber Prático (saber fazer) com o Saber Teórico (teoria). Estas atividades estimulam e facilitam a implementação dos diferentes domínios estruturais da Relação Pedagógica de Agrado (Ribeiro, 1991).

Deste modo, após a abordagem mais teórica do Modelo da Relação Pedagógica de Agrado (Ribeiro, 1991), pelo Modelo Interpessoal do Comportamento do Professor (Wubbels,

Brekelmans, Brok & Tartwijk, 1985) como forma de analisar a relação do professor com os seus alunos nas aulas de Educação Visual, e pelo caráter teórico das aulas de Educação Visual explanado neste capítulo, proceder-se-á ao estudo que promoverá a Relação Pedagógica nas aulas de Educação Visual e conseqüentemente o sucesso nessa disciplina por parte dos alunos.

*Capítulo III - Estudo Empírico efetuado na turma de Prática
Pedagógica*

3. Estudo Empírico

Introdução ao capítulo

Promover a melhoria da Relação Pedagógica visando aumentar o interesse pela disciplina de Educação Visual foi o principal objetivo ao desenvolver atividades que levassem à promoção dos domínios previstos no Modelo da Relação Pedagógica de Agrado (Ribeiro, 1991) no sentido de contribuir para a motivação dos alunos nas aprendizagens da disciplina.

Após a concetualização teórica dos diferentes modelos de Relação Pedagógica na atualidade, importa neste capítulo definir a metodologia a usar no estudo empírico e definir atividades para melhorar o real problema dos alunos com o professor de Educação Visual focalizando o estudo na turma onde a prática pedagógica decorreu. Definiram-se assim objetivos operacionalizados em tarefas que promovessem as dimensões da Relação Pedagógica de Agrado (Ribeiro, 1991) e incrementassem a motivação para a disciplina.

Apresentam-se ainda neste capítulo, os instrumentos utilizados para a recolha de dados na amostra em estudo, assim como a sua fundamentação e aplicação. Faz-se ainda uma descrição das atividades implementadas e o impacto destas numa fase pós-teste. Nos procedimentos apresentam-se os resultados do pré-teste e do pós-teste retirando a leitura dos inquéritos implementados. Importa por fim, analisar e discutir os resultados com o estudo teórico feito nos capítulos anteriores para observar se resolução do problema foi alcançado e os objetivos atingidos.

Importa perceber, no final deste capítulo, o impacto que teve a implementação das atividades na turma (amostra em estudo) e se esta mudou a sua perceção relativamente ao comportamento do Professor de Educação Visual. Neste capítulo importa perceber se a promoção os domínios da “atração interpessoal”, “experiência de intimidade”, “rigidez” e “estimulação social” (Ribeiro, 1991) alterou o modo como os alunos percecionam a disciplina e o seu professor.

3.1. Metodologia

Para o estudo empírico foi utilizado o método qualitativo, através da implementação de questionários aplicados nos alunos da turma sobre a sua relação com o professor de Educação Visual. Foi feita uma análise dos inquéritos qualitativos implementados, numa fase pré-

implementação das atividades e numa fase pós-implementação das atividades (pré-teste e pós-teste).

3.2. Objetivos

O principal objetivo para este estudo é conhecer a percepção dos alunos face ao comportamento do professor de Educação Visual e promover a relação pedagógica de forma a motivar os alunos para a disciplina. Partindo deste principal objetivo, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Caracterizar a turma em estudo, através dos dados socio-biográficos fornecidos pela Diretora de Turma.
- b) Compreender a principal forma de desmotivação para a disciplina de Educação Visual e qual a importância do professor neste processo.
- c) Propor atividades que alterem a percepção dos alunos face ao comportamento do professor de Educação Visual.
- d) Recolher a percepção dos alunos quanto ao comportamento do seu professor de Educação Visual antes e após a implementação das atividades.
- e) Perceber se com a proposta de atividades que seguem o Modelo da Relação Pedagógica de Agrado (Ribeiro, 1991) promovem a motivação dos alunos para a aprendizagem da disciplina de Educação Visual.
- f) Enunciar as principais mudanças de opinião dos alunos face ao comportamento do professor de Educação Visual.
- g) Compreender os resultados obtidos numa fase pré-atividades e pós-atividades relacionando-os com a percepção do comportamento do professor por parte dos alunos.

3.3. Caracterização da Amostra (turma em estudo)

Apresenta-se uma caracterização da turma recorrendo a dados recolhidos com entrevista direta à Diretora de Turma. A amostra é composta por vinte e três alunos a frequentar o 7º ano numa escola na cidade de Guimarães.

	Género Masculino	Género Feminino	Total
Nº Alunos	16	8	24
Percentagem	67%	33%	100%

Tabela I- Distribuição da amostra por género

Como observamos na tabela I, a amostra é composta maioritariamente por rapazes – 67% onde 33% são alunos do género feminino. Constata-se que a turma tem na sua maioria rapazes num total de 24 alunos.

Apresenta-se de seguida a distribuição da amostra por idades:

Género	Género Masculino	Género Feminino	Total
Idades			
11 Anos	2	1	3
	8%	4%	13%
12 Anos	14	6	20
	58%	25%	83%
13 Anos	-	1	1
		4%	4%

Tabela II - Distribuição da amostra por idades e género

Tabela II – Distribuição da amostra por idades e género

Como se pode interpretar na tabela II, há uma aluna que se encontra com treze anos de idade, no entanto, quer no sexo masculino quer no sexo feminino, a amostra é composta maioritariamente por alunos na faixa etária dos doze anos - a média de idades da amostra é de 11,9 anos. Analisando o percurso escolar dos alunos que compõem a amostra, podemos apresentar a seguinte tabela que ilustra o número de retenções e nível de ensino.

Género	Sexo Masculino	Sexo Feminino	Total
Nº de Retenções			
1 Retenção	1 (7º Ano)	1 (1º Ano)	2
			8%
2 Retenções	-	1 (2º e 7º ano)	1
			4%
Sem retenções	15	6	21
			88%

Tabela III - Distribuição da amostra por idades e género

Observando a tabela III, há dois alunos que apresentam retenções no mesmo nível de escolaridade e uma aluna com uma retenção no primeiro ciclo. De referir que apenas um aluno apresenta mais de uma retenção no seu percurso escolar.

Recorrendo aos dados sócio biográficos facultados pela Diretora de Turma relativamente à vida familiar dos alunos, podemos apresentar uma caracterização dos pais demonstrado na seguinte tabela:

Habilitações	1º Ciclo E.B.	2º Ciclo	3º Ciclo e Secundário	Ensino Superior	Não sabe / N. responde	Total
Nº Pais	6	6	7	14	14	47
	13%	13%	15%	30%	30%	100%

Tabela IV - Distribuição do número de pais e suas habilitações académicas.

Os pais dos alunos da turma possuem habilitações académicas distribuídas por todos os níveis de ensino, o que torna a turma muito heterogénea quanto à capacidade dos pais poderem ajudar os seus filhos no estudo e na motivação escolar.

Observe-se as profissões dos pais representadas na seguinte tabela:

	Número de Pais		Número de Mães	
Profissões	Quadros superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresas	1	Quadros superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresas	2
	Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	1	Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	1
	Técnicos e Profissionais de nível intermédio	2	Técnicos e Profissionais de nível intermédio	4
	Pessoal Administrativo e Similares	3	Pessoal Administrativo e Similares	1
	Pessoal dos Serviços e Vendedores	3	Pessoal dos Serviços e Vendedores	1
	Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas	0	Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas	0
	Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	3	Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	4
	Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores de Montagem	2	Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores de Montagem	3
	Trabalhadores Não Qualificados	-	Trabalhadores Não Qualificados	1
	Não sabem / Não resp.	9	Não sabem / Não resp.	7

Tabela V - Profissões dos pais dos alunos da turma.

Os pais dos alunos desta turma têm profissões muito variadas – economistas, operadores de indústria de manufaturação, técnicos de radiologia, empresários liberais, técnicos da construção civil e professores. Há neste sentido, pais com formação académica superior e pais com apenas o primeiro ciclo do ensino básico, como verificado na tabela IV. O nível socioeconómico das famílias dos alunos caracteriza-se como médio ou baixo.

Relativamente às idades dos pais dos alunos da amostra, observa-se a seguinte tabela com o número de alunos e a respetiva percentagem:

	Pais	Mães
30-39	3 – 6%	4 – 9%
40-50	14 – 30%	15 – 32%
superior a 50	1 – 2%	1 – 2%
não sabe / não responde	6 – 13%	4 – 9%

Tabela VI - Idade dos Pais e Mães dos alunos da turma.

A grande maioria dos pais, como observamos na tabela VI, tem idades compreendidas entre os 40-50anos, havendo uma percentagem significativa de alunos que desconhece a idade dos pais.

Para além da descrição quantitativa atrás apresentada, segue-se uma descrição qualitativa da turma feita através da leitura das fichas sócio biográficas fornecidas pela diretora de turma. A grande maioria dos alunos vem a pé para a escola e os que vêm de transporte, utilizam o transporte familiar para se deslocarem. Há um grupo de doze alunos que se destacam pelo interesse e atenção nas aulas: quando o professor propõe um trabalho de desenho ou pintura, este grupo de alunos executa com interesse a tarefa esforçando-se pelo melhor resultado no produto final. Paralelamente a este grupo, há outro grupo muito conversador, que está constantemente a estabelecer diálogos descontextualizados dentro da sala de aula. Este grupo é composto por alunos que se distraem com muita frequência e não conseguem terminar os trabalhos nos tempos estabelecidos pelo professor.

A relação pedagógica observada com o professor de Educação Visual, no início do ano letivo, revela-se como uma relação em que os alunos se mostram pouco motivados, indiferentes e algo distantes para a disciplina, isto é, quando o professor propõe uma tarefa na sala de aula, facilmente os alunos se opõem a realizar. Quando sentem dificuldades em executar a tarefa, não pedem ajuda ao professor e acabam mesmo por desistir antes da sua conclusão.

Um aluno está institucionalizado não tendo qualquer contacto com o pai e é órfão de mãe. Este aluno vive com outras crianças na mesma situação.

Os pais, na sua maioria, são interessados pela vida académica dos filhos. Em entrevista à diretora de turma observou-se muito interesse dos pais em comparecerem nas reuniões convocadas pela escola, preocupando-se pelo sucesso dos seus filhos.

O professor de Educação Visual desta turma é do sexo masculino, com catorze anos de serviço de lecionação, encontra-se pela primeira vez a lecionar neste nível de estudos.

3.4. Instrumentos

Para implementar este estudo, adotaram-se quatro questionários para avaliar a opinião dos alunos face à sua relação pedagógica com a disciplina de Educação Visual: o *Questionário Sócio Demográfico* (anexo I); o *Questionário de Avaliação das estratégias pedagógicas do professor* (anexo II); o *Questionário de Interação do Professor* (Wubbels, Creton & Hooymayers, 1985 adaptado à população portuguesa por Azevedo et. al. 2010) (anexo III) para apurar a perceção do comportamento do professor de Educação Visual pelos alunos; e finalmente o *Questionário de Apreciação Qualitativa da Perceção dos alunos face às atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Visual* (anexo IV).

O *Questionário Sócio Demográfico* (anexo I) foi elaborado pelos autores deste trabalho. O ano de elaboração foi em 2012 e possui dois tipos de resposta: resposta múltipla e resposta direta. Este instrumento é composto por treze perguntas, havendo perguntas de opinião e perguntas de escolha múltipla. A análise deste instrumento será qualitativa e quantitativa apresentada em gráficos circulares.

No sentido de recolher o posicionamento dos alunos face à disciplina de Educação Visual, este questionário permitiu aos autores deste estudo empírico visualizar a relação do aluno com a disciplina, assimilar as principais dificuldades do aluno na disciplina em anos anteriores e compreender a perceção dos alunos relativamente à importância da disciplina no seu futuro.

Relativamente ao *Questionário de Avaliação das estratégias pedagógicas do professor* (anexo II), este instrumento foi elaborado pelos autores deste estudo no início do ano de 2013. É composto por onze questões onde a escala de resposta deste questionário vai de 0 a 4 em que 0 equivale a Nunca e 4 a Sempre. Na elaboração do *Questionário de Avaliação das estratégias pedagógicas do professor*, tomaram-se em consideração os quatro domínios definidos por Ribeiro (1991) na formulação do Modelo de Relação Pedagógica de Agrado. Para cada domínio são criadas questões e numeradas aleatoriamente, no sentido de não evidenciar os domínios pretendidos. Assim sendo:

Para o domínio da “atração interpessoal” (Ribeiro, 1991) definiram-se três questões:

- a) Questão n.º 7 - O Professor de Educação Visual desperta-me atenção para aprender?
- b) Questão n.º 11 - O Professor de Educação Visual cativa os alunos?
- c) Questão n.º 5 - O Professor de Educação Visual mostra entusiasmo quando fala da matéria da aula?

Para o domínio da “estimulação social” (Ribeiro, 1991) definiram-se duas questões:

- a) Questão n.º 10 – O Professor de Educação Visual dá exemplos que se aplicam ao nosso dia a dia?
- b) Questão n.º 8 - O Professor de Educação Visual complementa a matéria da aula com outros assuntos relacionados com o dia a dia?

Para o domínio da “experiência de intimidade” (Ribeiro, 1991) foram definidas três questões:

- a) Questão n.º 6 - O Professor de Educação Visual mostra o seu lado emocional quando interage com os alunos?
- b) Questão n.º 1 - O Professor de Educação Visual compreende a emoção que coloco nos trabalhos que realizo?

Para o domínio da “rigidez” (Ribeiro, 1991) ou comunicação do professor com os alunos definiram-se as seguintes questões:

- a) Questão n.º 9 - O Professor de Educação Visual expressa-se de forma clara?
- b) Questão n.º 4 - O Professor de Educação Visual tem um tom de voz agradável?
- c) Questão n.º 3 - O Professor de Educação Visual comporta-se de forma adequada na sala de aula?
- d) Questão n.º 2 - O Professor de Educação Visual mostra-se disponível para esclarecer as dúvidas que coloco?

A este questionário são acrescentadas questões da comunicação do professor com o aluno, para se aferir o grau de comunicação existente na aula de Educação Visual.

O *Questionário de Apreciação Qualitativa da Perceção dos alunos face às atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Visual* (anexo IV) foi elaborado pelos autores deste trabalho em abril de 2013 e implementado no mês seguinte para fazer uma avaliação qualitativa das atividades implementadas e cujo principal objetivo foi de complementar o *Questionário de Avaliação das estratégias pedagógicas do professor* (anexo II) assim como aferir uma avaliação mais completa por cada aluno da turma da sua opinião face às atividades implementadas no período entre o pré teste e pós teste. Este instrumento é composto por quatro questões de opinião:

- e) Questão n.º1: “Faz um breve comentário à forma como o Professor deu as aulas ao longo dos últimos meses. (O Professor cativou-me? O Professor deu exemplos do dia a dia? O tom de voz do Professor foi agradável? O Professor

foi paciente? O Professor ajudou-nos nos nossos trabalhos? O Professor mostrou utilidade para aquilo que aprendemos nas suas aulas?)” Com esta questão pretende-se recolher a opinião dos alunos face à capacidade que o professor teve de captar a atenção para a disciplina de Educação Visual e a interligação desta com os seu quotidiano.

- f) Questão n.º2: “As atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Visual serão úteis para o teu desenvolvimento pessoal? E em termos da aprendizagem da disciplina?” – Esta questão permitiu recolher a opinião acerca da identificação dos conteúdos da disciplina com os alunos e na sua vida futura.
- g) Questão n.º3: “Escreve algumas palavras do que mais gostaste e do que menos gostaste nas aulas nas atividades da disciplina de Educação Visual” pretende-se recolher a opinião descritiva das atividades que mais agradaram aos alunos.
- h) Questão n.º4: “Sugere aspetos que mudarias nas atividades que o Professor desenvolveu na aula ou outras atividades que gostarias de ver nas aulas de Educação Visual.” Com esta questão pretende recolher a opinião sobre aspetos a melhor nas atividades propostas.

O *Questionário de Interação do Professor* (Wubbels, Creton & Hooymayers, 1985 adaptado à população portuguesa por Azevedo et. al. 2010) (anexo III). Este instrumento é composto por sessenta e quatro questões com uma amplitude de resposta entre 0 e 4, onde 0 é para Nunca e 4 é para Sempre. Este questionário está orientado para duas dimensões, já referidas no Capítulo I deste estudo: a dimensão da influência (Domínio/Submissão) e a dimensão da proximidade (Oposição/Proximidade), como explorado no capítulo 1.3.1. e capítulo 1.3.2. Estes dois domínios permitem posicionar a perceção dos alunos face ao comportamento do seu professor definidas em oito tipos de comportamento observáveis, como apresentados na figura 1 (pp.20). Os comportamentos observáveis no eixo de influência são a Liderança, Liberdade dos Alunos, Insegurança e Rigor e no eixo da proximidade, os comportamentos de Apoio, Compreensão, Insatisfação e Repreensão. Este questionário apresenta nos estudos psicométricos onde foi utilizado um grande grau de confiança – “The QTI is an instrument that has been used in many cultures and, although the Brazilian version has weaker psychometric properties than in other cultures, it allows the role of the teacher-student relationship on cognitive and emotional variables to be studied” (Azevedo, 2010: 199).

Este instrumento permitiu perceber o comportamento do Professor de Educação Visual perante os seus alunos numa fase pré e pós implementação das atividades propostas.

3.5. Procedimento

Na sequência da prática de estágio pedagógico, pelo professor estagiário, após observação das primeiras aulas no início do ano letivo 2012/2013, detetou um problema na turma (amostra) e daí definiu um tema a trabalhar.

Neste sentido estipularam-se três diferentes fases de trabalho neste estudo empírico: A fase pré-teste, fase de atividades e fase pós-teste.

3.5.1. Pré-Teste

O estudo começou com a aplicação de três questionários à turma e ocorreu entre o dia 5 de dezembro de 2012 e o dia 27 de fevereiro de 2013

3.5.1.1. Questionário Sócio Demográfico

O primeiro questionário implementado, o *Questionário Sócio Demográfico* (anexo I) foi implementado no dia 5 de dezembro de 2012, na primeira aula da manhã. Durante trinta minutos os alunos responderam a questões relacionadas com a disciplina e com o seu passado em Educação Visual.

3.5.1.2. Questionário de Avaliação das estratégias pedagógicas do professor (QAP)

A aplicação do *Questionário de Avaliação das estratégias pedagógicas do professor* (anexo II) ocorreu no dia 27 de fevereiro de 2013 num período definido de 10 minutos antes do início da aula. A este questionário responderam todos os alunos da turma colocando algumas questões à medida que surgiam dúvidas no seu preenchimento.

3.5.1.3. Questionário Interação do Professor (QIP)

O *Questionário de Interação do Professor* (Azevedo et. al., 2010) foi aplicado no mesmo dia e após o questionário referido no capítulo 3.5.1.2. A duração do preenchimento deste questionário não ultrapassou os 20 minutos.

Responderam aos questionários todos os alunos da turma de forma anónima permitindo assim que os alunos manifestassem de forma mais sincera a sua opinião.

3.5.2. Atividades

Após a análise dos resultados do pré-teste, foram planejadas e implementadas três atividades promovendo os domínios da Relação Pedagógica de Agrado (Ribeiro, 1991). A Atividade A.1, Atividade A.2 e atividade B cuja implementação decorreu entre 6 de março e 8 de maio de 2013, num total de 8 semanas, intercalado este período por uma pausa letiva de 15 dias para férias escolares.

A implementação das atividades esteve a cargo do professor estagiário de Educação Visual sendo observado pela sua professora cooperante. As atividades foram implementadas paralelamente aos conteúdos previstos nas planificações da disciplina e sem qualquer atraso programático do currículo de Educação Visual.

Nesta fase os alunos da turma encontravam-se a trabalhar os conteúdos programáticos de geometria – divisão da circunferência em 3,4,5,6,7,8,9,10 e 12 partes iguais assim como o desenho geométrico de polígonos estrelados com base na divisão da circunferência. Tratam-se de conteúdos programáticos de extrema dificuldade de execução prática, para alunos de 7º ano e onde o rigor, o método e a sequência de operações podem levar ao desinteresse dos alunos para a disciplina. Deste modo, todo o processo de implementação das atividades, permitiu abrir momentos na aula de descontração para os conteúdos abordados.

A implementação das atividades teve início no dia 6 de março de 2013 com a explicação de como se deveria desenvolver a atividade B. Houve a preocupação de esclarecer os alunos de todas as dúvidas que surgiram quanto ao processamento das atividades.

As atividades desenvolvidas foram:

3.5.2.1. Atividade A – domínio da “atração interpessoal” e “experiência de intimidade”

Esta atividade, a que se chamou “Atividade A”, subdividiu-se em duas atividades: a “Atividade A.1” e a “Atividade A.2”. O objetivo desta atividade foi aumentar os estímulos de proximidade entre o professor e o aluno.

A “Atividade A.1” aplicou-se em todas as aulas, ocorrendo no primeiro momento da aula e sendo direcionada para o domínio da “experiência de intimidade” (Ribeiro, 1991). Esta atividade ocorreu após os alunos entrarem na sala de aula, promovendo um diálogo em que o professor questionou os alunos acerca da sua vida fora da sala de aula. Colocaram-se questões no decorrer desta atividade: como decorrem as aulas das outras disciplinas, como decorreu o fim de semana, que testes de avaliação os alunos tiveram na semana e se os seus resultados nas outras

disciplinas foram positivos. Esta atividade permitiu que o aluno se apercebesse da preocupação do professor para a vida escolar e social do aluno fora da sala de aula.

Relativamente à atividade denominada de “Atividade A.2”, consistiu num diálogo, nunca excedendo os cinco minutos no final de todas as aulas e em que se desenvolveu o trabalho no domínio da “atração interpessoal” (Ribeiro, 1991). O diálogo, moderado pelo professor, foi encaminhado no sentido de procurar a perceção do aluno perante a aula que terminou. O professor aferiu se os alunos gostaram da aula, se entenderam os exercícios e se não se sentiram frustrados perante alguma dificuldade com que se depararam na mesma. A reflexão do desenvolvimento destas atividades – anexo XIII, apresenta no seu âmbito geral um incremento das interações entre professor e os seus alunos. Tornou-se assim uma atividade de descontração e envolvimento dos alunos na aula de Educação Visual.

3.5.2.2. Atividade B – domínio da “estimulação social”

Esta atividade, denominada de Atividade B tem como objetivo principal promover essencialmente o domínio da “estimulação social” onde se pretende na sua globalidade permitir que o aluno decida e escolha um tema relacionado com o seu quotidiano e ligado ao contexto da Arte. Paralelamente ao trabalho no domínio da “estimulação social” (Ribeiro, 1991) há também um trabalho no domínio da “experiência de intimidade” (Ribeiro, 1991) uma vez que, aos alunos é dado o poder de decisão de um momento da aula de Educação Visual.

Esta atividade ocorreu durante a aula, num espaço definido pelo professor, quando este achou tratar-se de um momento menos favorável à aprendizagem. Esta atividade nunca excedeu cinco minutos. Foi um espaço em que os alunos, de aula para aula, puderam escolher uma corrente artística, um pintor, escultor, ou algum assunto relacionado com a Educação em Arte e que os alunos se tenham interrogado fora da sala de aula.

De aula para aula, foram auscultados os alunos para a escolha do tema a tratar na aula seguinte, havendo para isso uma preparação prévia da atividade por parte do professor. Foram também escolhidas metodologias de exposição diversificadas com recurso a imagens, vídeos ou mesmo gravuras do artista ou corrente de arte.

Procura-se com esta atividade, incrementar a conexão com o meio social do aluno e o interior da sala de aula, trabalhando, assim, a “estimulação social”, a “atração interpessoal” e a “experiência de intimidade” (Ribeiro, 1991). Possibilitar ao aluno a escolha de um tema a ser abordado na sala de aula, facilitará a ligação entre o meio social e cultural com a disciplina.

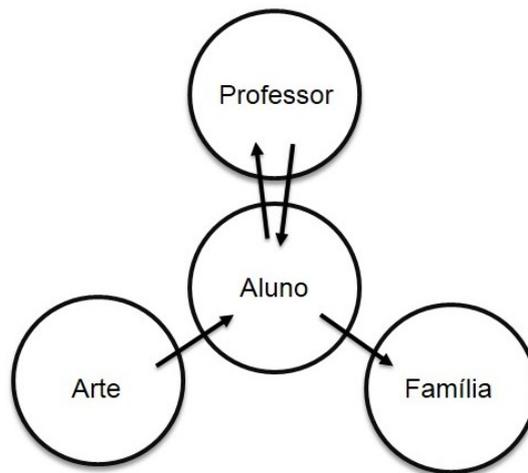


Figura II - Cronograma demonstrativo da interação promovida pela atividade A e B.

Observando a figura 2, pretende-se, com as atividades propostas, que o aluno consiga através da atividade B, estabelecer a ligação entre o seu meio familiar, o seu meio social, e especificamente as experiências sociais do aluno com o mundo da arte. O professor, como demonstrado na figura 2, deve enviar e receber os estímulos que o aluno tem com a família e a arte. Isto é, deve facultar ao aluno o espaço para trazer as suas experiências sociais e familiares para o interior da sala de aula.

O memorando desta atividade (anexo XIV) demonstra o grande entusiasmo manifestado pelos alunos durante as semanas da implementação desta atividade. Para além de cada aluno ter a possibilidade de apresentar ao professor e à turma as suas experiências com a arte, permitiu que os restantes alunos fizessem questões ao aluno sobre a sua experiência vivida fora da sala de aula.

Para além da troca de experiências entre aluno e professor, os restantes colegas tem oportunidade de questionar e de se interessar pelas experiências vividas do seu colega.

3.5.3. Pós-Teste

A implementação de três questionários, nesta última fase, permitiu comparar resultados com o pré-teste realizado antes das atividades introduzidas nas aulas de Educação Visual, assim como obter uma apreciação qualitativa dos alunos face à sua relação o seu professor de Educação Visual.

A fase Pós-teste, composta pelo *Questionário de Avaliação das estratégias pedagógicas do professor* – anexo II – o *Questionário de Interação Professor* – QIP (Wubbels,

Creton & Hooymayers, 1985 adaptado à população portuguesa por Azevedo, et al., 2010) – Anexo III – e o *Questionário da Apreciação Qualitativa da Perceção dos alunos face às atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Visual* – Anexo IV – foi implementada no dia 8 de maio, numa aula de conclusão das atividades e exposição dos trabalhos. Aos inquiridos responderam vinte e três alunos.

3.5.3.1. Questionário de Avaliação das estratégias pedagógicas do professor (QAP)

Tratando-se do primeiro questionário preenchido no dia 8 de maio, não suscitou dúvidas no seu preenchimento, uma vez que, os alunos já conheciam este instrumento da fase pré-teste.

3.5.3.2. Questionário de Interação do Professor (QIP)

Este questionário foi o segundo a ser preenchido após o preenchimento do questionário do capítulo anterior. Os alunos não levantaram dúvidas no seu preenchimento uma vez que, já o conheciam do período pré-teste.

3.5.3.3. Questionário da Apreciação Qualitativa da perceção dos alunos face às atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Visual

O *Questionário da Apreciação Qualitativa da perceção dos alunos face às atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Visual* fez-se uma avaliação qualitativa das atividades implementadas. Este questionário foi o último a ser implementado no dia 8 de maio de 2013 e permitiu a recolha qualitativa da avaliação das atividades desenvolvidas.

3.6. Apresentação e discussão de resultados

No sentido de analisar o impacto das atividades implementadas na turma, fez-se a análise dos questionários aplicados à turma nas duas diferentes fases, a fase pré-teste e na fase pós-teste. De seguida apresentam-se esses resultados:

3.6.1. Resultados do Pré-teste

No sentido de detetar os possíveis problemas que esta turma apresentava face à apatia latente na disciplina de Educação Visual, foi implementado, em dezembro de 2012, o pré-teste através do *Questionário Sócio Demográfico* (anexo I). Este questionário permitiu observar a perceção dos alunos face à disciplina de Educação Visual, assim como entender a relação no passado com a disciplina. Os resultados deste questionário apresentam resultados significativos (anexo V) e que passamos a apresentar.

À pergunta sobre as avaliações no 5º e 6º ano na disciplina de Educação Visual e Tecnológica, nota-se algumas mudanças:

No final do 5º ano, fui avaliado na disciplina de EVT com:	n.º respostas	%
nível 2	0	0%
nível 3	7	32%
nível 4	9	41%
nível 5	6	27%
total	22	100%

No final do 6º ano, fui avaliado na disciplina de EVT com:	n.º respostas	%
nível 2	0	0%
nível 3	5	23%
nível 4	7	32%
nível 5	10	45%
Total	22	100%

Tabela VII - Tabela comparativa das avaliações em Ed. Visual nos anos letivos anteriores.

Analisando as respostas, nota-se que os alunos no 5º ano de escolaridade apresentam menos avaliações nível 5 do que no ano 6º ano de escolaridade. Todas as avaliações no 5º e 6º ano de escolaridade são positivas. Como observado não há mau aproveitamento no passado dos alunos em Educação Visual (na extinta disciplina de Educação Visual e Tecnológica).

Quanto às disciplinas preferidas dos alunos, apresenta-se a tabela comparativa entre disciplinas preferidas e disciplinas que os alunos manifestam não gostar.

Disciplinas Preferidas	N.º respostas	%
Educação Visual	1	5%
Ciências da Natureza	10	45%
Educação Física	15	68%
Ciências Físico-Químicas	6	27%
História	1	5%
Francês	3	14%
Português	3	14%
Inglês	5	23%
TIC	2	9%
Geografia	3	14%
Matemática	7	32%
Moral	4	18%
TOTAL	60	100%

Disciplinas que não gostas	n.º de respostas	%
Física e Química	3	14%
Matemática	9	41%
Inglês	6	27%
TIC	1	5%
Educação Física	2	9%
Português	9	41%
História	4	18%
Francês	1	5%
Ciências da Natureza	6	27%
Geografia	2	9%
Educação Visual	1	5%
TOTAL	44	100%

Tabela VIII - Tabela de comparação entre as disciplinas preferidas dos alunos.

Os gostos manifestados pelos alunos da turma, nesta fase do ano, apontam para na sua maioria os alunos gostarem das disciplinas de Educação Física – 68% e Ciências da Natureza – 45%. Apenas um aluno tem Educação Visual como a sua disciplina preferida – o que representa 5 % no total de alunos, paralelamente, quando se questionam os alunos quanto às disciplinas que não gostam, o número de respostas na disciplina de Educação Visual é também um aluno, ou seja, a disciplina de Educação Visual, para esta turma, não aparece nas respostas dadas nas disciplinas preferidas assim como nas disciplinas que desgostam. Podemos constatar que os alunos estão predispostos ao gosto e motivação para a disciplina de Educação Visual. O facto de

esta disciplina aparecer com resultados quase nulos em ambas as tabelas, indicia que os alunos poderão estar predispostos à motivação para os conteúdos da disciplina.

Se considerarmos as razões que levam os alunos desta turma a gostarem de uma determinada disciplina obtemos a seguinte tabela:

O que me leva a gostar de determinada disciplina?	N.º respostas	%
Compreender a matéria da disciplina	14	64%
Entender como aplicar o que aprendo à minha vida no quotidiano	11	50%
A forma como o professor dá as suas aulas	15	68%
Ser permitido falar e conversar nessa disciplina	2	9%
Não ser necessário fazer trabalhos de casa nessa disciplina	6	27%
Não ser preciso estudar para essa disciplina	4	18%

Tabela IX - Tabela justificativa do gosto das disciplinas.

Analisando a tabela IX podemos interpretar que o principal motivo que os leva a gostar de determinada disciplina é a forma como o professor dá as aulas, onde 68% dos alunos escolheram esta opção. Também é importante referir que 64% dos alunos entendem que compreender a matéria da disciplina os pode levar a gostar da disciplina.

O que me leva a desinteressar por determinada disciplina?	N.º de respostas	%
Não entender as aulas	10	45%
As aulas serem aborrecidas	18	82%
O professor dessa disciplina	8	36%
Ter que estudar muito para essa disciplina	4	18%
Ser uma disciplina que exige pouco de mim	5	23%
Essa disciplina ter poucas aulas práticas e muitas teóricas	5	23%
Ter que estudar muito para essa disciplina	4	18%

Tabela X - Tabela justificativa do desinteresse pelas disciplinas.

O desinteresse por uma disciplina pode ser causado pelo tipo de aulas se tornarem monótonas e aborrecidas – 82% dos alunos afirma que este tipo de aulas lhes causa desinteresse. Há ainda 36% dos alunos que referem o professor da disciplina os pode levar ao desinteresse. Não entender as aulas representa para 45% dos alunos um motivo para causar desinteresse pela disciplina.

Que tipo de aulas prefiro?	n.º de respostas	%
Onde o professor fala muito e eu participo pouco	0	0%
De trabalho de grupo	13	59%
Com vídeos e imagens	13	59%
Com pesquisa e trabalhos práticos	9	41%
Com trabalhos propostos para casa	2	9%
Aulas em que o professor coloca desafios para resolver	12	55%
Aulas em que o professor solicita a minha opinião	10	45%
Onde eu perceba a importância da disciplina para o meu futuro	12	55%

Tabela XI - Tabela do tipo de aulas preferidas.

O tipo aulas preferidas dos alunos – tabela XI são de trabalho de grupo (59% dos alunos manifestaram que gostam de aulas de trabalho de grupo) e aulas em que professor coloca desafios para resolver (55% dos alunos assinala esta resposta). Torna-se importante, na preparação das atividades, que se tenha em conta este tipo de opinião manifestada pelos alunos, ou seja, planificar aulas onde sejam contempladas atividades com trabalho de grupo, exibição de vídeos e imagens onde o professor coloca desafios e explica a importância dos conteúdos no futuro dos alunos.

Das seguintes qualidades, quais as que aprecio no professor?	n.º de respostas	%
Encoraja os alunos para aprender	16	73%
É flexível	11	50%
Respeita a personalidade de cada aluno	20	91%
É otimista	15	68%
É claro e entende-se como comunica com os seus alunos	16	73%
Cumpre o que promete	15	68%

Tabela XII - Tabela das qualidades apreciadas no professor.

Na questão sobre as qualidades que o aluno mais aprecia no professor, uma grande maioria dos alunos – 91% dos alunos, manifesta que aprecia o professor que respeita a personalidade do aluno. Um total de 73% dos alunos manifestam que apreciam o professor que encoraja o aluno para aprender. Isto é, as qualidades que os alunos demonstram preferência são as características contempladas no Modelo da Relação Pedagógica de Agrado (Ribeiro, 1991) e já explanado no capítulo I deste estudo.

Relativamente à eficiência do professor, os resultados foram os seguintes:

12. Um professor é eficiente se:	n.º de respostas	%
Não permite o diálogo nas suas aulas	5	22%
Permite que eu faça tudo na aula	2	9%
É compreensível e ajuda na avaliação final mesmo que eu não mereça	16	73%
É antipático	0	0%
Não respeita a minha opinião	1	5%
Entende porque não percebo determinada matéria nessa disciplina	14	64%

Tabela XIII - Tabela relativa à eficiência do professor.

Quando se questionou sobre a eficiência do professor, 73% dos alunos manifestaram que o professor é eficiente se o for compreensivo e ajude na avaliação final. Como podemos constatar, para estes alunos, o mais importante na disciplina é o resultado da sua avaliação no final do ano. Para além disso, a compreensão por parte do professor quando o aluno não entende é também importante para esta turma, onde 64% dos alunos assinalam esta opção como demonstrando a eficiência por parte do professor.

Quanto às dificuldades da disciplina de Educação Visual observemos a seguinte tabela:

Tens dificuldades em Educação Visual?	N.º de respostas	%
Sim	11	50%
Não	11	50%

Tabela XIV - Tabela da perceção das dificuldades na disciplina.

Metade da turma, 50% dos alunos, responde ao inquérito que tem dificuldades em Educação Visual. Quando se pergunta a que se devem estas dificuldades, o maior número de respostas é “por vezes não entendo o que o professor me pede”.

Na questão “como vejo a disciplina de Educação Visual no meu futuro” há algumas reflexões a considerar nas respostas dos alunos.

Como vejo a disciplina de Educação Visual no meu futuro?	n.º de respostas	%
Não terá qualquer utilidade	6	27%
Poderá ajudar-me na minha futura profissão	7	32%
Acho que poderá ajudar-me a definir o meu gosto	8	36%
Nunca pensei nisso	4	18%

Tabela XV - Tabela comparativa da ligação da disciplina com o futuro.

Será importante refletir que 27% alunos pensam que a disciplina de Educação Visual não terá qualquer utilidade ou nunca pensou na utilidade que esta poderá ter no seu futuro,

e que 18% dos alunos nunca pensou nisso, ou seja, quase metade dos alunos da turma não valoriza a disciplina de Educação Visual pois aparentemente não tem qualquer importância no seu futuro.

Os resultados deste inquérito permitiram definir que o tema a investigar seria a relação pedagógica com o professor, no sentido de melhorar o seu interesse e a motivação pela disciplina de Educação Visual uma vez que, melhorando a relação entre alunos e professor, tornará mais fácil o processo ensino-aprendizagem. Conclui-se ainda que, os alunos da turma não atribuem qualquer importância à disciplina de Educação Visual no seu currículo, podendo ser esta uma das principais razões para a rejeição e pouco interesse pelas atividades nas aulas de Educação Visual.

Foi também implementado, nesta fase de pré-teste, o *Questionário de Avaliação das estratégias pedagógicas do professor* (anexo II) no dia 27 de fevereiro de 2013, no sentido e auscultar junto dos alunos a sua opinião quanto às diferentes dimensões previstas no Modelo da Relação Pedagógica de Agrado (Ribeiro, 1991). Os resultados apresentam-se no anexo VI deste relatório.

No domínio da “atração interpessoal” (Ribeiro, 1991) prevista no Modelo da Relação Pedagógica de Agrado foram colocadas neste questionário três questões cujos resultados nesta fase se apresentam na seguinte tabela:

	Nunca	Quase Nunca	Por Vezes	Geralmente	Sempre	Total
5. O Professor de Educação Visual mostra entusiasmo quando fala da matéria da aula?						
Número de respostas	0	1	3	8	10	22
%	0%	5%	14%	36%	45%	100%
7. O Professor de Educação Visual desperta-me atenção para aprender?						
Número de respostas	0	1	2	11	8	22
%	0%	5%	9%	50%	36%	100%
11. O Professor de Educação Visual cativa os alunos?						
Número de respostas	0	5	5	4	8	22
%	0%	23%	23%	18%	36%	100%

Tabela XVI - Tabela de respostas dada às questões n.5, n.7 e n.11 do Q.A.P. (anexo VI) no período pré-teste.

Na questão n.º 5 há um elevado número de alunos que considera que o professor mostra entusiasmo quando fala da matéria da aula – 45% dos alunos responderam “sempre” à questão colocada.

Ainda no domínio da “atração interpessoal” (Ribeiro, 1991) à pergunta “ O professor desperta-me atenção para aprender” metade dos alunos considera que “geralmente” o professor os cativa para as aprendizagens.

Relativamente à questão n.º 11 – “O professor cativa os alunos” – 36% dos alunos responde “sempre”, no entanto, 46% dos alunos responde que “quase nunca” ou apenas “por vezes”. Deteta-se neste domínio alguma insuficiência na capacidade que o professor tem em cativar os seus alunos.

Quanto ao domínio da “estimulação social” (Ribeiro, 1991) apresentam-se os resultados obtidos neste período:

	Nunca	Quase Nunca	Por Vezes	Geralmente	Sempre	Total
8. O Professor de Educação Visual complementa a matéria da aula com outros assuntos?						
Número de respostas	1	4	10	3	4	22
%	5%	18%	45%	14%	18%	100%
10. O Professor de Educação Visual dá exemplos que se aplicam ao nosso dia a dia?						
Número de respostas	1	7	6	5	3	22
%	5%	31%	27%	23%	14%	100%

Tabela XVII - Tabela de respostas dada às questões n.º8 e n.º10 do Q.A.P. (anexo VI) no período pré-teste.

Um elevado número de alunos - 45% responde que o professor apenas “por vezes” complementa a matéria da aula com outros assuntos. Acentuando uma percentagem elevada – 23% dos alunos, que consideram que “nunca” ou “quase nunca” o professor recorre a complementos curriculares para além dos previstos no currículo da disciplina.

Na questão n.º 10 – “O professor de Educação Visual dá exemplos que se aplicam ao nosso dia a dia?” – 31 % dos alunos consideram que “quase nunca” o professor o faz.

As respostas a estas duas questões, evidenciam alguma insuficiência no domínio da “estimulação social” (Ribeiro,1991) previsto no Modelo da Relação Pedagógica de Agrado, isto é, os alunos manifestam que o professor não exemplifica e não aplica os conteúdos da disciplina com o seu dia-a-dia. Importa estabelecer os conceitos da disciplina com as vivências dos alunos fora da escola como prevê o domínio da “estimulação social” do Modelo de Relação Pedagógica de Agrado (Ribeiro, 1991).

Analisando de seguida as respostas dadas neste período às questões previstas para o domínio da “experiência de intimidade” (Ribeiro, 1991) obtemos a seguinte tabela:

	Nunca	Quase Nunca	Por Vezes	Geralmente	Sempre	Total
1. O Professor de Educação Visual compreende a emoção que coloco no trabalhos que realizo?						
Número de respostas	0	1	10	3	8	22
%	0%	5%	46%	13%	36%	100%
6. O Professor de Educação Visual mostra o seu lado emocional quando interage com os alunos?						
Número de respostas	2	4	2	10	4	22
%	9%	18%	9%	46%	18%	100%

Tabela XVIII - Tabela de respostas dada às questões n.º1 e n.º6 do Q.A.P. (anexo VI) no período pré-teste.

Podemos verificar pelas respostas dadas à questão n.º 1 que 46% dos alunos consideram que só “por vezes” o professor compreende a emoção colocada nos trabalhos executados na aula. Paralelamente, na questão n.º6, há um elevado número que responde nas opções negativas de “nunca”, “quase nunca” e “por vezes” – um total de 36% dos alunos. Contudo, 46% dos alunos considera que “geralmente” o professor mostra o seu lado emocional quando interage com os alunos.

No domínio da “rigidez” (Ribeiro, 1991) foram colocadas quatro questões, onde no período pré-teste os resultados foram os seguintes:

	Nunca	Quase Nunca	Por Vezes	Geralmente	Sempre	Total
2. O Professor de Educação Visual mostra-se disponível para esclarecer as dúvidas que coloco?						
Número de respostas	0	1	5	11	5	22
%	0%	4%	23%	50%	23%	100%
3. O Professor de Educação Visual comporta-se de forma adequada na sala de aula?						
Número de respostas	1	0	3	3	15	22
%	4%	0%	14%	14%	68%	100%
4. O Professor de Educação Visual tem um tom de voz agradável?						
Número de respostas	0	2	3	5	12	22
%	0%	9%	14%	23%	54%	100%
9. O Professor de Educação Visual expressa-se de forma clara?						
Número de respostas	0	2	1	8	11	22
%	0%	9%	4%	35%	50%	100%

Tabela XIX - Tabela de respostas dada às questões n.º 2, n.º3, n.º4 e n.º 9 do Q.A.P. (anexo VI) no período pré-teste.

Na questão n.º 2 – “o professor de Educação Visual mostra-se disponível para esclarecer as dúvidas que coloco?”, 50 % dos alunos considera que “geralmente” o professor está disponível contudo, há uma elevada percentagem que considera apenas “por vezes” e “quase nunca”. A questão n.º 3 e n.º 4 não apresentam resultados de relevância negativa, ou seja, a maior

parte dos alunos considera que o professor se comporta de forma adequada na sala de aula e tem um tom de voz agradável. O uso de uma linguagem adequada e compreensível para os alunos, é também percebida por maior parte dos alunos – 50% que consideram que o professor “sempre” se expressa de forma clara.

O último questionário implementado na fase pré-teste, foi o *Q.I.P. – Questionário de Interação do Professor* (original de Wubbels, Creton & Hooymayers, 1985, adaptado à população portuguesa por Azevedo, e. al., 2010) e cujos resultados, apresentados no anexo VII, visam a percepção do comportamento do professor de Educação Visual na fase pré-implementação das atividades. Assim, há a referir alguns aspetos evidenciados nas respostas a este questionário. Considerando as respostas à questão “O professor confia em nós”:

<i>O professor confia em nós</i>	Nunca	Quase Nunca	Por Vezes	Geralmente	Sempre	Total
Número de respostas	3	9	5	3	2	22
%	14%	41%	23%	14%	9%	100%

Tabela XX - Tabela respostas dadas à questão n.4 do Q.I.P. (anexo VII).

O número de respostas está distribuído na sua maioria por “Nunca” ou “Quase Nunca”, ou seja, a percepção dos alunos é de que o professor de Educação Visual não confia nos deles – 55% dos alunos da turma. Este resultado evidencia a necessidade de um trabalho mais aprofundado no domínio da “experiência de intimidade” previsto no Modelo da Relação Pedagógica de Agrado (Ribeiro, 1991), visto que, importa inverter estes resultados.

Será também importante analisar, as respostas dadas à questão n.8 - “Podemos decidir alguma coisa na aula”.

<i>Podemos decidir alguma coisa na aula</i>	Nunca	Quase Nunca	Por Vezes	Geralmente	Sempre	Total
Número de respostas	4	4	7	7	0	22
%	18%	18%	32%	32%	0%	100%

Tabela XXI - Tabela respostas dadas à questão n.8 do Q.I.P. (anexo VII).

Observa-se pela análise da tabela, que há um grande número de alunos que considera não ter poder de decisão na aula de Educação Visual. A percepção dos alunos sobre a decisão da sua aula é negativa, fator que deve ser tido em conta na preparação de atividades a implementar no projeto. Previsto pelo Modelo da Relação Pedagógica de Agrado (Ribeiro, 1991), estudado no capítulo I, o domínio da “experiência de intimidade” deve proporcionar a liberdade suficiente para que os alunos tenham algum poder de decisão dentro da sala de aula. Acerca da

liberdade dos alunos, Ribeiro (1991) defende a “educação para a liberdade” como uma relação pedagógica de intercomunicação professor-aluno, onde seja possível a comunicação bidirecional - ao que chama de “relação de biofilia” (Ribeiro, 1991: 150). Importa assim, ter em conta ao planificar as atividades, os princípios de comunicação bidirecional permitindo ao aluno a liberdade de decisão em alguns momentos definidos na aula.

Analisando os resultados da questão n. 12 obtivemos o seguinte resultado:

<i>O Professor acha que não sabemos nada</i>	Nunca	Quase Nunca	Por Vezes	Geralmente	Sempre	Total
Número de respostas	9	4	1	7	1	22
%	41%	18%	5%	32%	5%	100%

Tabela XXII - Tabela respostas dadas à questão n.12 do Q.I.P. (anexo VII).

Há também um elevado número de alunos – 37% que responde afirmativamente a esta questão, sendo a perceção dos alunos face à confiança do professor em si muito negativa. Importa inverter estes resultados com a planificação das atividades, ou seja, melhorar o domínio da “atração interpessoal” (Ribeiro, 1991) promovendo atividades que incrementem a confiança entre professor e aluno.

A justificar esta necessidade, apresentamos os resultados obtidos na pergunta “ Se quisermos alguma coisa, o professor está disposto a colaborar”:

<i>Se quisermos alguma coisa, o professor está disposto a colaborar</i>	Nunca	Quase Nunca	Por Vezes	Geralmente	Sempre	Total
Número de respostas	1	7	8	1	5	22
%	5%	32%	36%	5%	23%	100%

Tabela XXIII - Tabela de respostas dadas à questão n.13 do Q.I.P. (anexo VII).

Os resultados obtidos evidenciam que 37% dos alunos acham que o professor não está disposto a ajudar, confirmando assim uma necessidade de trabalho no domínio da “atração interpessoal” (Ribeiro, 1991), visto que pela confiança e pela interajuda este domínio pode ser trabalhado.

Na questão “Se tivermos algo a dizer, o professor ouve-nos” obtivemos as seguintes respostas:

<i>Se tivermos algo a dizer, o professor ouve-nos</i>	Nunca	Quase Nunca	Por Vezes	Geralmente	Sempre	Total
Número de respostas	3	6	5	2	6	22
%	14%	27%	23%	9%	27%	100%

Tabela XXIV - Tabela de respostas dadas à questão n.17 do Q.I.P. (anexo VII).

Há nesta questão um elevado número de respostas - 41% dos alunos acha que o professor não os ouve. Este resultado evidencia mais uma vez alguma insuficiência do comportamento do professor no domínio da “atração interpessoal” (Ribeiro, 1991). Permitir ao aluno espaço para manifestar a sua opinião deve estar previsto nas atividades que se irão planificar.

Observemos a distribuição das respostas dadas à questão n.24 – “O professor olha-nos de cima”:

<i>O professor olha-nos de cima</i>	Nunca	Quase Nunca	Por Vezes	Geralmente	Sempre	Total
Número de respostas	6	1	6	6	3	22
%	27%	5%	27%	27%	14%	100%

Tabela XXV - Tabela de respostas dadas à questão n.24 do Q.I.P. (anexo VII).

Os resultados são também motivo de reflexão. Há um total de 41% dos alunos que considera “geralmente” ou “sempre” o professor os olha de cima. Se somar a opção “por vezes” obtemos 68% dos alunos que tem uma opinião positiva de que o professor se coloca a um nível superior. Esta perceção dos alunos evidencia insuficiência no domínio “experiência de intimidade” (Ribeiro, 1991) onde importa desenvolver atividades que invertam estes resultados.

Na questão “o professor prende a nossa atenção” os alunos responderam:

<i>O professor prende a nossa atenção</i>	Nunca	Quase Nunca	Por Vezes	Geralmente	Sempre	Total
Número de respostas	4	2	4	7	5	22
%	18%	9%	18%	32%	23%	100%

Tabela XXVI - Tabela de respostas dadas à questão n.40 do Q.I.P. (anexo VII).

Como se pode observar, há um elevado número de alunos a responder “nunca”, “quase nunca” e “por vezes”. A soma destas três variáveis de resposta corresponde a quase metade da turma – 45 % dos alunos. Esta questão poderá evidenciar uma falha no domínio “atração interpessoal” (Ribeiro, 1991), ou seja, importa desenvolver atividades que promovam a atenção dos alunos para o seu professor.

Observando os resultados à questão “o professor dá-nos muitas alternativas para escolher aquilo que queremos estudar”:

<i>O professor dá-nos muitas alternativas para escolher aquilo que queremos estudar</i>	Nunca	Quase Nunca	Por Vezes	Geralmente	Sempre	Total
Número de respostas	9	3	5	2	0	22
%	41%	14%	23%	9%	0%	100%

Tabela XXVII - Tabela de respostas dadas à questão n.48 do Q.I.P. (anexo VII).

Os resultados demonstrados na tabela XXVII revelam que 55 % dos alunos responderam que “nunca” ou “quase nunca”. Isto é, mais de metade dos alunos percebe que não existe espaço para escolherem algo que pretendam aprender na disciplina de Educação Visual. Esta questão evidencia uma necessidade de trabalho no domínio da “estimulação social” (Ribeiro, 1991) como forma de permitir a escolha e decisão de momentos ao longo da aula.

Por fim importa analisar as respostas à questão n.º 58 – “o professor é desconfiado”:

<i>O professor é desconfiado</i>	Nunca	Quase Nunca	Por Vezes	Geralmente	Sempre	Total
Número de respostas	10	9	2	1	0	22
%	45%	41%	9%	5%	0%	100%

Tabela XXVIII - Tabela de respostas dadas à questão n.58 do Q.I.P. (anexo VII).

Analisando esta tabela XXVIII, há a referir que 14% dos alunos da turma responderam positivamente a esta questão, revelando uma necessidade do trabalho no domínio da “experiência de intimidade” (Ribeiro, 1991).

O resultado dos questionários implementados na fase de pré-teste evidenciam uma necessidade de trabalho nos domínios da “atração interpessoal”, “experiência de intimidade” e “estimulação social” (Ribeiro, 1991). Como se constata nos resultados recolhidos no Questionário de Avaliação das estratégias pedagógicas do Professor (QAP) e no Questionário de Interação do Professor (QIP) (Azevedo et. al., 2010), há insuficiências, nesta fase do projeto, quanto ao trabalho presente nos domínios do Modelo da Relação Pedagógica de Agrado (Ribeiro, 1991) – “atração interpessoal”; “experiência de intimidade” e “estimulação social”. Como revelam as respostas dadas pelos alunos, importa desenvolver atividades que promovam a aproximação entre professor e os alunos, que promovam a troca de opiniões e que permitam que os alunos tenham poder de decisão dentro da sala de aula. Há também necessidade de promover, nas atividades planificadas, um momento em que o professor recolha a opinião dos seus alunos para que possa avaliar o seu desempenho dentro da sala de aula.

As atividades A.1 e A.2 pretendem desenvolver essencialmente a “atração interpessoal” e a “experiência de intimidade” (Ribeiro, 1991) pela troca de experiências fora do contexto da sala de aula e pelo diálogo proporcionado neste momento da aula. A atividade B, pelo seu caráter de decisão dada aos alunos, permitirá a escolha de um tema relacionado com o quotidiano e ligado à disciplina de Educação Visual que simultaneamente trabalhará o domínio da “estimulação social” (Ribeiro, 1991) e o domínio da “experiência de intimidade” (Ribeiro, 1991).

3.6.2. Resultados do Pós-Teste

Os resultados do pós-teste apresentam-se de seguida: primeiro os resultados do *Questionário de Avaliação das estratégias pedagógicas do professor* – Anexo VIII – e os resultados do *Questionário de Interação do Professor – QIP* (Azevedo, et al., 2010) – Anexo IX. Feita a apresentação destes resultados, apresenta-se o resumo qualitativo, aluno a aluno, da sua perceção das atividades implementadas pelo *Questionário da Apreciação Qualitativa da Perceção dos alunos face às atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Visual* – Anexo IV. Para essa apresentação, oculta-se o nome dos alunos, substituindo por letras do alfabeto, contemplando, assim, o anonimato dos alunos neste estudo.

Os resultados do *Questionário de Avaliação das estratégias pedagógicas do professor* – anexo VIII, apresentam-se separadamente pelos quatro domínios presentes no Modelo de Relação Pedagógica de Agrado (Ribeiro, 1991). Aos questionários responderam 23 alunos, mais um que no período pré-teste, visto ter integrado a turma no decorrer do período das atividades.

No domínio da “atração interpessoal” (Ribeiro, 1991) foram feitas três questões (5. O professor de Educação Visual mostra entusiasmo quando fala da matéria da aula?; 7. O professor de Educação Visual desperta-me atenção para aprender?; 11. O professor de Educação Visual cativa os alunos?) as respostas obtidas estão apresentadas na seguinte tabela:

	Nunca	Quase Nunca	Por vezes	Geralmente	Sempre	Total
5. O Professor de Educação Visual mostra entusiasmo quando fala da matéria da aula?						
Número de respostas	0	1	2	8	12	23
%	0%	4%	9%	35%	52%	100%
7. O Professor de Educação Visual desperta-me atenção para aprender?						
Número de respostas	0	0	0	12	11	23
%	0%	0%	0%	52%	48%	100%
11. O Professor de Educação Visual cativa os alunos?						
Número de respostas	0	1	3	9	10	23
%	0%	4%	13%	39%	43%	100%

Tabela XXIX - Tabela de respostas dadas à questão n.5, n.º 7 e n.º 11 do Q.A.P. (anexo VIII).

Os resultados das três questões presentes na tabela permitem verificar que, na sua maioria os alunos manifestam um pleno controlo do domínio da “atração interpessoal” (Ribeiro, 1991). Verifica-se a quase inexistência de respostas de “nunca” ou “quase nunca” pelo que se pode concluir que está presente a captação da atenção por parte do professor face aos seus alunos.

No domínio da “estimulação social” (Ribeiro, 1991) foram feitas duas questões: (8. O professor de Educação Visual complementa a matéria da aula com outros assuntos? 10. O Professor de Educação Visual dá exemplos que se aplicam no nosso dia a dia?). Os resultados, nesta fase pós-teste foram os seguintes:

	Nunca	Quase Nunca	Por Vezes	Geralmente	Sempre	Total
8. O Professor de Educação Visual complementa a matéria da aula com outros assuntos?						
Número de respostas	0	1	3	④	⑮	23
%	0%	4%	13%	17%	65%	100%
10. O Professor de Educação Visual dá exemplos que se aplicam ao nosso dia a dia?						
Número de respostas	0	0	2	⑨	⑫	23
%	0%	0%	9%	39%	52%	100%

Tabela XXX - Tabela de respostas dadas à questão n.8 e n.º 10 do Q.A.P. (anexo VIII).

Como se verifica na tabela XXX, 65% dos alunos manifestam que o professor de Educação Visual complementa as suas aulas com outros assuntos do quotidiano. Há uma plena consciência, por parte destes, que o recurso a assuntos relacionados com o seu dia-a-dia está sempre presente nas aulas de Educação Visual. Não há alunos a manifestarem que o professor não recorre à exemplificação dos conteúdos com a exemplificação do seu quotidiano.

Quando ao domínio da “experiência de intimidade” (Ribeiro, 1991) foram colocadas duas questões (1. O Professor de Educação Visual compreende a emoção que coloco nos trabalhos que realizo? 6. O Professor de Educação Visual mostra o seu lado emocional quando interage com os alunos?). As respostas dadas foram distribuídas pela seguinte tabela:

	Nunca	Quase Nunca	Por Vezes	Geralmente	Sempre	Total
1. O Professor de Educação Visual compreende a emoção que coloco no trabalhos que realizo?						
Número de respostas	0	0	2	⑮	⑯	23
%	0%	0%	9%	65%	70%	100%
6. O Professor de Educação Visual mostra o seu lado emocional quando interage com os alunos?						
Número de respostas	0	0	3	⑧	⑫	23
%	0%	0%	13%	35%	52%	100%

Tabela XXXI - Tabela de respostas dadas à questão n.1 e n.º 6 do Q.A.P. (anexo VIII).

Como se verifica na tabela XXXI, há uma grande maioria de alunos que manifesta o conhecimento do lado emocional quando o professor avalia os trabalhos das aulas. Este conhecimento advém de um maior controlo no domínio da “experiência de intimidade”

(Ribeiro,1991) onde 52% dos alunos manifestam que o professor de Educação Visual mostra o seu lado emocional quando interage com os alunos.

Quando analisamos as respostas nas questões relacionadas com o domínio da “rigidez” (Ribeiro, 1991) – (2. O Professor de Educação Visual mostra-se disponível para esclarecer as dúvidas que coloco? 3. O Professor de Educação Visual comporta-se de forma adequada na sala de aula? 4. O Professor de Educação Visual tem um tom de voz agradável? 9. O Professor de Educação Visual expressa-se de forma clara?) observemos a seguinte tabela:

	Nunca	Quase Nunca	Por Vezes	Geralmente	Sempre	Total
2. O Professor de Educação Visual mostra-se disponível para esclarecer as dúvidas que coloco?						
Número de respostas	0	0	3	11	9	23
%	0%	0%	9%	65%	70%	100%
3. O Professor de Educação Visual comporta-se de forma adequada na sala de aula?						
Número de respostas	0	0	3	16	4	23
%	0%	0%	13%	35%	52%	100%
4. O Professor de Educação Visual tem um tom de voz agradável?						
Número de respostas	0	0	2	10	9	23
%	0%	0%	13%	35%	52%	100%
9. O Professor de Educação Visual expressa-se de forma clara?						
Número de respostas	0	0	4	10	9	23
%	0%	0%	13%	35%	52%	100%

Tabela XXXII - Tabela de respostas dadas à questão n.2, n.º 3, n.º 4 e n.º 9 do Q.A.P. (anexo VIII).

Como verificamos, no domínio do “rigor” (Ribeiro,1991) o professor continua a apresentar resultados totalmente positivos. Como se verifica na tabela XXXII, todas as respostas se situam em “por vezes”, “geralmente” e “sempre” estando este domínio, na sua totalidade, presente nesta fase, nas aulas de Educação Visual. A definição do desempenho do professor está bastante definida perante os alunos, como Ribeiro (1991) propõem pela “rigidez na definição da relação”, na “estruturação do tempo” e na “expressão dos afetos” (Ribeiro, 1991: 152).

Apresenta-se, de seguida, uma síntese da análise descritiva ao *Questionário da Apreciação Qualitativa da Perceção dos alunos face às atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Visual* – anexo V. O memorando descritivo da análise de todos os questionários segue em anexo – anexo XVI.

Os alunos, na sua globalidade manifestaram, nas respostas dadas, um parecer positivo e favorável às atividades que foram desenvolvidas. Referem que as atividades foram

uteis à compreensão dos conteúdos da disciplina e que atribuíram um caráter de aplicação dos conteúdos ao seu dia a dia e na sua vida futura.

Na sua globalidade, os alunos não alterariam nenhuma atividade que foi apresentada mostrando satisfação e entusiasmo na Atividade B, pelo caráter de decisão que lhes era dado num determinado momento da aula.

3.6.3. Discussão de Resultados

Importa nesta fase discutir e analisar os resultados obtidos no período pré-teste e no período pós-teste no sentido de aferir o sucesso das estratégias implementadas nas atividades propostas. Assim apresentam-se os resultados comparativos dos diferentes questionários implementados assim como a respetiva discussão dos mesmos abordando a concetualização teórica feita no capítulo I e capítulo II deste trabalho.

Apresentar-se a análise feita pelos quatro domínios do Modelo de Relação Pedagógica de Agrado (Ribeiro, 1991) como apresentado no capítulo 3.4. relativamente ao Questionário de Avaliação das estratégias pedagógicas do professor.

Comparando os resultados do Questionário de Avaliação das estratégias pedagógicas do professor, relativamente ao domínio da “experiência de intimidade” (Ribeiro,1991) numa fase pré-teste e numa fase-pós teste observamos a seguinte tabela:

<i>1. O professor de Educação Visual compreende a emoção que coloco nos trabalhos que realizo?</i>						
	Nunca	Quase Nunca	Por Vezes	Geralmente	Sempre	Total
<i>Pré-Teste</i>						
Número de respostas	4	2	4	7	5	22
%	18%	9%	18%	32%	23%	100%
<i>Pós-Teste</i>						
Número de respostas	0	0	2	15	6	23
%	0%	0%	9%	65%	26%	100%
<i>6.. O professor de Educação Visual mostra o seu lado emocional quando interage com os alunos?</i>						
	Nunca	Quase Nunca	Por Vezes	Geralmente	Sempre	Total
<i>Pré-Teste</i>						
Número de respostas	2	4	2	10	4	22
%	9%	18%	9%	45%	18%	100%
<i>Pós-Teste</i>						
Número de respostas	0	0	3	8	12	23
%	0%	0%	13%	35%	52%	100%

Tabela XXXIII - Tabela comparativa das questões relacionadas com o domínio da “experiência de intimidade”

Como se verifica, há uma mudança de opinião do período pré-teste para o período pós-teste. Assim, observa-se que o número de respostas de “nunca” ou “quase nunca” desaparecem no período pós teste e acentua-se as respostas na opção “geralmente” e “sempre” em todas as respostas dadas. A promoção do diálogo no início e no final da aula, pela atividade A.1 e A.2 poderá ter contribuído para esta mudança positiva de opiniões. Para Ribeiro (1991) a experiência de intimidade promove “a partilha de sentimentos, pensamentos e experiências no presente” (Ribeiro, 1991: 151) ou seja, a partilha de opiniões promovido pelas Atividades A, contribuindo esta substancialmente para a mudança de opiniões dos alunos da turma.

No domínio da “atração interpessoal” (Ribeiro, 1991) a comparação de respostas, num período pré-teste e pós-teste resulta na seguinte tabela:

5. O professor de Educação Visual mostra entusiasmo quando fala da matéria da aula?						
	Nunca	Quase Nunca	Por Vezes	Geralmente	Sempre	Total
<i>Pré-Teste</i>						
Número de respostas	0	1	3	8	10	22
%	0%	5%	14%	36%	45%	100%
<i>Pós-Teste</i>						
Número de respostas	0	1	2	8	12	23
%	0%	4%	9%	35%	52%	100%
7. O professor de Educação Visual desperta-me atenção para aprender?						
	Nunca	Quase Nunca	Por Vezes	Geralmente	Sempre	Total
<i>Pré-Teste</i>						
Número de respostas	0	1	2	11	8	22
%	0%	5%	9%	50%	36%	100%
<i>Pós-Teste</i>						
Número de respostas	0	0	0	12	11	23
%	0%	0%	0%	52%	48%	100%

Tabela XXXIV - Tabela comparativa das questões relacionadas com o domínio da “atração interpessoal”

Comparativamente com os resultados no período do pré-teste, as respostas a estas questões revelam uma acentuada melhoria no período pós-teste, ou seja, na questão n.º5 há um ligeiro aumento de 45% para 50% na resposta “sempre” e na questão n.º 7 há um ligeiro aumento na resposta “geralmente” de 50% para 52% e na resposta “sempre” de 36% para 48%.

Pelos dados registados nas respostas às duas questões relacionadas com o domínio da “atração interpessoal” (Ribeiro, 1991) podemos constatar que houve uma mudança positiva de opiniões após a implementação das atividades. Para Ribeiro (1991) “a atração interpessoal é

um fenómeno universal, e o vínculo positivo imediato um "fenómeno primeiro" que se reforça progressivamente pela experiência do prazer compartilhado” (Ribeiro, 1991: 151). A atividade A promoveu a experiência do prazer compartilhado entre alunos e professor, de onde advém a melhoria neste domínio no período pós-teste.

Importa de seguida avaliar a evolução do domínio da “rigidez” contemplado nas questões 2., 3., 4.e 9. do *Questionário da Avaliação das estratégias pedagógicas do Professor (QAP)*. Apresentam-se na tabela XXXV as questões onde as mudanças nas respostas foram mais significativas.

3. O Professor de Educação Visual comporta-se de forma adequada na sala de aula?						
	Nunca	Quase Nunca	Por Vezes	Geralmente	Sempre	Total
<i>Pré-Teste</i>						
Número de respostas	1	0	3	3	15	22
%	5%	0%	14%	14%	68%	100%
<i>Pós-Teste</i>						
Número de respostas	0	0	3	16	4	23
%	0%	0%	13%	70%	17%	100%
9. O Professor de Educação Visual expressa-se de forma clara?						
	Nunca	Quase Nunca	Por Vezes	Geralmente	Sempre	Total
<i>Pré-Teste</i>						
Número de respostas	0	2	1	8	11	22
%	0%	9%	5%	36%	50%	100%
<i>Pós-Teste</i>						
Número de respostas	0	0	4	10	9	23
%	0%	0%	17%	43%	39%	100%

Tabela XXXV - Tabela comparativa das respostas às questões relacionadas com o domínio da “rigidez”

O domínio da “Rigidez” previsto no Modelo da Relação Pedagógica de Agrado (Ribeiro, 1991) impõem, pela sua natureza, comportamentos do professor para controlar eventuais anomalias no controlo dos restantes domínios, daí que possa ser menos aceitável por parte dos alunos. No entanto, pelas respostas dadas, os alunos revelam melhorias na mudança de opinião na fase pós-teste. Como se verifica, o número de respostas “nunca” ou “quase nunca” desaparecem na fase pós-teste. Na sua maioria os alunos respondem na opção “geralmente” havendo diminuição da percentagem na opção “sempre”. Ribeiro (1991) define três modos de rigidez: “rigidez na definição da relação” onde o professor assume a relação de autoridade; “rigidez na estruturação do tempo” definindo tempos e não aceitando a imposição de tempos por

parte do aluno; “rigidez na expressão dos afectos” recorrendo à neutralidade afetiva para impedir confusão de papéis entre aluno e professor (Ribeiro, 1991: 152).

Analisando as respostas dadas às questões n.º8 e n.º 10, comparativamente com os resultados na fase pré-teste, podemos discutir os seguintes resultados no domínio da “estimulação social” (Ribeiro, 1991):

3. O Professor de Educação Visual complementa a matéria da aula com outros assuntos relacionados com o dia-a-dia?						
	Nunca	Quase Nunca	Por Vezes	Geralmente	Sempre	Total
<i>Pré-Teste</i>						
Número de respostas	1	4	10	3	4	22
%	5%	18%	45%	14%	18%	100%
<i>Pós-Teste</i>						
Número de respostas	0	1	3	4	15	23
%	0%	4%	13%	17%	65%	100%
9. O Professor de Educação Visual dá exemplos que se aplicam ao nosso dia-a-dia?						
	Nunca	Quase Nunca	Por Vezes	Geralmente	Sempre	Total
<i>Pré-Teste</i>						
Número de respostas	1	7	6	5	3	22
%	5%	32%	27%	23%	14%	100%
<i>Pós-Teste</i>						
Número de respostas	0	0	2	9	12	23
%	0%	0%	9%	39%	52%	100%

Tabela XXXVI - Tabela comparativa das respostas às questões relacionadas com o domínio da “estimulação social”

Observando a tabela observamos uma mudança positiva na opinião dos alunos entre a fase pré-teste e a fase pós teste. Na questão n.º 3 responderam 23% dos alunos que o professor “nunca” ou “quase nunca” complementa a matéria da aula com outros assuntos relacionados com o dia-a-dia. No entanto, na fase pós-teste 65% dos alunos responde que o professor “sempre” complementa a matéria da aula com assuntos do dia-a-dia. Na questão n.9, há também uma mudança positiva entre a fase pré-teste e a fase pós-teste. Isto é, quando 37% dos alunos responde “nunca” ou “quase nunca” o professor dá exemplos que se aplicam no nosso dia-a-dia, essas respostas desaparecem no período pós-teste. A implementação da Atividade B poderá estar na origem desta mudança de opiniões. Ribeiro (1991) afirma que “todos os seres humanos sentem necessidade permanente de estimulação social, que os leva a aproximarem-se uns dos outros” (Ribeiro, 1991: 151) ou seja, a ligação entre a sala de aula e o meio social dos alunos, poderá ter influenciado a mudança de atitude face aos conteúdos da disciplina.

Para avaliar a percepção dos alunos quanto ao comportamento do professor de Educação Visual, implementou-se o *Questionário de Interação do Professor* (Azevedo, Dias, Guimarães, Lima, Salgado, Barbosa, Fonte, Wubbels & Brok, 2010) e onde os resultados foram diferentes em algumas questões. Apresenta-se de seguida, a tabela comparativa de respostas no período pré-teste e no período pós-teste, nas questões onde a alteração de respostas foi mais significativa.

<i>Pergunta</i>	<i>Opção Resposta:</i>	<i>Nunca</i>			<i>Sempre</i>		
		0	1	2	3	4	
4.O Professor confia em nós		3	9	5	3	2	<i>pré-teste</i>
		0	1	3	12	7	<i>pós-teste</i>
8. Podemos decidir alguma coisa na aula		4	4	7	7	0	<i>pré-teste</i>
		0	1	2	9	11	<i>pós-teste</i>
9. O Professor é exigente		1	1	10	7	3	<i>pré-teste</i>
		2	5	6	8	2	<i>pós-teste</i>
12. O Professor acha que não sabemos nada		9	4	1	7	1	<i>pré-teste</i>
		17	3	2	0	1	<i>pós-teste</i>
13. Se quisermos alguma coisa, o professor está disposto a colaborar		1	7	8	1	5	<i>pré-teste</i>
		0	2	4	7	10	<i>pós-teste</i>
17. Se tivermos algo a dizer, o professor ouve-nos		3	6	5	2	6	<i>pré-teste</i>
		0	1	3	4	15	<i>pós-teste</i>
24. O Professor olha-nos de cima		6	1	6	6	3	<i>pré-teste</i>
		16	5	1	0	1	<i>pós-teste</i>
35. O Professor é amigável		0	7	7	6	2	<i>pré-teste</i>
		0	2	5	7	9	<i>pós-teste</i>
40. O Professor prende a nossa atenção		4	2	4	7	5	<i>pré-teste</i>
		0	3	5	7	8	<i>pós-teste</i>
43. O professor dá-nos muitas alternativas para escolher aquilo que queremos estudar		9	3	5	2	0	<i>pré-teste</i>
		6	6	4	3	4	<i>pós-teste</i>
53. O professor é desconfiado		10	9	2	1	0	<i>pré-teste</i>
		13	8	1	0	1	<i>pós-teste</i>

Tabela XXXVII - Tabela comparativa de respostas Q.I.P.

Observando a tabela XXXVII podemos comparar as respostas dadas no pré-teste e no pós-teste, nomeadamente nas questões que tiveram maior alteração de opinião. Assim, à

pergunta “O professor confia em nós”, onde apenas cinco alunos assinalaram a opção 3 e 4, no pós-teste um total de dezanove alunos assinalaram a opção 3 e 4. Comparando com a questão n.53 presente na tabela, onde a pergunta é “O professor é desconfiado”, as respostas aumentam em “Nunca” no pós-teste, onde alguns alunos assinalaram a opção 2 e 3 no pré-teste.

Na questão “podemos decidir alguma coisa na aula” houve uma mudança substancial de opiniões. No período do pré-teste, nenhum aluno assinalou a opção 4, no entanto, no período do pós-teste onze alunos acham que sempre podem decidir algo na aula de Educação Visual.

Sobre a questão “O professor é exigente” onde no período do pré-teste as respostas na sua maioria estavam assinaladas na opção 2, observa-se uma distribuição das respostas por todas opções, não se verificando alterações significativas desde o período pré-teste para o período pós-teste.

Na questão “O professor acha que não sabemos nada” as respostas variam muito entre o período do pré-teste e o período do pós-teste – Dezassete alunos assinalam no pós-teste a opção 0 que equivale a “nunca”.

Relativamente à questão n.17 - “Se tivermos algo a dizer, o professor ouve-nos”, quinze alunos, ou seja, a maioria da turma assinala a opção 4 – “sempre” onde no pré-teste apenas seis alunos assinalaram esta opção. Quanto à questão n.24 – “O professor olha-nos de cima” a percepção dos alunos muda de forma positiva da fase pré-teste para a fase pós-teste, isto é, onde no pré-teste seis alunos assinalam a opção 0, no pós-teste são dezasseis a assinalarem esta opção.

A questão n.35 – “o professor é amigável”, onde no período do pré-teste apenas oito alunos assinalam a opção 3 e 4, no período pós-teste observa-se um aumento de respostas nesta opção para dezasseis alunos.

Há também a assinalar uma mudança de respostas na questão n. 40 – “o professor prende a nossa atenção” onde no período pré-teste quatro alunos assinalaram “nunca”, no período pós-teste nenhum aluno assinalou esta opção e o número de respostas na opção 4 aumentou para oito alunos.

Na questão n.43 – “O professor dá-nos muitas alternativas para escolher aquilo que queremos estudar” o número de respostas na opção 0 – “nunca” diminui de nove respostas para seis, aumentando o número de alunos que assinala a opção 4 – “sempre” no período pós-teste.

Deve referir-se que, das questões analisadas, comparativamente do período pré-teste para o período pós-teste, as questões onde houve menor alteração de opinião relativamente

à percepção do comportamento do professor foram as questões n.º 9 – O Professor é exigente, onde se deve reforçar que não houve uma diminuição do grau de exigência dos conteúdos da disciplina; da questão n.º 35 – o professor é amigável, onde os alunos mantiveram a opinião relativamente ao nível de amizade entre aluno e professor; e a questão n.º 40 – o Professor prende a nossa atenção, em que os alunos manifestam em ambos os períodos, que o professor lhes prende a atenção para aprender.

O Questionário de Interação do Professor (Azevedo et. al., 2012) permitiu observar ainda uma mudança considerável na percepção do comportamento do professor por parte dos alunos, ou seja, em comportamentos relacionados com a “atração interpessoal”, “estimulação social”, “rigidez” e “experiência de intimidade” (Ribeiro, 1991) onde há uma alteração positiva da percepção dos alunos face ao comportamento do professor.

3.7. Conclusão do capítulo

O estudo empírico agora apresentado e concluído permitiu aferir as necessidades da turma face à aparente desmotivação das tarefas propostas na aula de Educação Visual. Numa fase pré-teste implementou-se o Questionário socio demográfico que nas suas conclusões indiciam a turma em estudo como uma turma com comportamentos de pouco interesse e indiferença pela disciplina de Educação Visual por parte dos alunos.

Após a definição do problema – Como melhorar a Relação Pedagógica em Educação Visual, no sentido de alterar o aproveitamento dos alunos nesta disciplina, definiram-se três atividades que promoveram o modelo da Relação Pedagógica de Agrado (Ribeiro, 1991) nomeadamente os domínios da “atração interpessoal”, “experiência de intimidade”, “rigidez” e “estimulação social” (Ribeiro, 1991).

As atividades foram implementadas num período de 3 meses ao longo das aulas de Educação Visual em momentos específicos no decorrer da aula.

Após a implementação das atividades, e já n período pós-teste, aplicaram-se 3 questionários em que, o *Questionário da Avaliação das estratégias pedagógicas do professor* e o *Questionário de Interação do Professor* (Azevedo et. al., 2012) permitiu observar se existiram mudanças de opiniões. Assim, verificou-se que nas questões onde houve mais alteração de opinião foram as questões relacionadas com os domínios previstos no Modelo da Relação Pedagógica de Agrado (Ribeiro, 1991).

Quanto a estes domínios, começando pelo domínio da “experiência de intimidade” (Ribeiro, 1991) promovido pelas atividades A e B, os questionários apresentam resultados diferentes no período pré-teste para o período pós-teste. Isto é, a maioria das respostas ao *Questionário da Avaliação das estratégias pedagógicas do professor* no período pré-teste, onde os alunos responderam maioritariamente de forma negativa aos estímulos deste domínio, no período pós-teste o número de respostas alterou-se para as afirmações positivas, podendo assim concluir-se que houve mudança de opinião dos alunos entre os dois períodos em estudo.

No domínio da “atração interpessoal” (Ribeiro, 1991), o mesmo questionário revela resultados diferentes quando comparados entre o período pré-teste e o período pós-teste. Ou seja, onde havia um número significativo de respostas de forma negativa no período pré-teste, apresentam-se de forma positiva no período pós-teste. Pode assim concluir-se que os alunos da turma evoluíram no domínio da “atração interpessoal” (Ribeiro, 1991) de um período para o outro.

O domínio da “estimulação social” (Ribeiro, 1991) pode também constatar-se uma mudança de opiniões por parte dos alunos, verificadas nas respostas aos questionários implementados num período pré-teste para um período pós-teste. Conclui-se assim que, no período pré-teste a maioria dos alunos não consegue aplicar os conhecimentos da disciplina ao seu quotidiano nem prever a aplicação dos conhecimentos da disciplina na sua vida futura. Com a implementação da atividade B possibilitou a promoção não só da decisão de um momento específico da aula, como também se estabelecesse a ligação entre as vivências sociais quer com o aluno e a família, quer com o aluno e a sociedade. Pelos resultados observados no período pós-teste, verifica-se que a grande maioria dos alunos tem opinião sobre a aplicação dos conhecimentos da disciplina na sua vida futura.

A alteração de opiniões dos alunos, verificada nos diferentes questionários implementados, permite concluir que em todos os domínios do Modelo da Relação Pedagógica de Agrado (Ribeiro, 1991) houve evolução de opiniões, entre respostas negativas para positivas entre o período pré-teste e o período pós-teste. Esta mudança vem confirmar que, a aplicação de atividades que promovam os domínios da “atração interpessoal”, da “experiência de intimidade”, da “estimulação social” e da “rigidez” possibilitam uma melhoria da atitude dos alunos face à disciplina de Educação Visual. Promover atividades que possibilitem o trabalho nestes domínios, como apresentadas neste trabalho, podem ajudar substancialmente na melhoria da relação entre os alunos e o professor.

O presente capítulo, pelo trabalho empírico apresentado, comprova que as atividades planificadas segundo o Modelo da Relação Pedagógica de Agrado (Ribeiro, 1991) possibilita uma melhoria de comportamento e atitude dos alunos face ao seu professor da disciplina de Educação Visual. Estas alterações de opinião e comportamentos tornam-se importante, uma vez que se trata de uma alteração positiva da perceção dos alunos face aos domínios previstos por Ribeiro (1991).

Conclusões Gerais

A definição do tema “ Relação Pedagógica: que implicações na percepção da disciplina de Educação Visual?” foi o ponto de partida para a pesquisa bibliográfica e explanação do Modelo da Relação de Agrado (Ribeiro, 1991) nos quatro domínios que o compõem: domínio da “atração interpessoal”; domínio do “estimulação social”; domínio da “experiência de intimidade” e domínio da “rigidez”.

Partindo deste Modelo Pedagógico da atualidade, fez-se uma pesquisa bibliográfica incidindo sobre os autores mais representativos nesta área e com base em fontes científicas favoráveis e desfavoráveis aos domínios defendidos por Ribeiro (1991). Para isso, fez-se a leitura e exploração exaustiva dos modelos mais representativos partindo-se depois para a implementação do estudo empírico aqui apresentado.

Deu-se início ao estudo de campo e conseqüentemente ao período pré-teste na turma de estágio pedagógico. Este período serviu para um conhecimento aprofundado dos aspetos menos favoráveis à motivação dos alunos na disciplina de Educação Visual. Após este período, planificou-se e planeou-se o período de implementação de atividades que possibilitasse a aplicação dos domínios previstos no Modelo da Relação Pedagógica de Agrado (Ribeiro, 1991).

As atividades implementadas, três no total, ocorreram em diferentes momentos da aula de Educação Visual, e todas procuraram reforçar os quatro domínios previstos no Modelo da Relação Pedagógica de Agrado (Ribeiro, 1991).

Os domínios previstos no Modelo de Ribeiro (1991) visam uma aproximação dos intervenientes da sala de aula (professor-aluno), recorrendo à “estimulação” social e à vivência dos conceitos aprendidos na disciplina. Ao mesmo tempo, sendo de constante necessidade, uma “atração interpessoal” pelo professor, permitiu melhorar o número de interações professor-aluno.

Simultaneamente, o Modelo Interpessoal do Comportamento do Professor (Wubbels, Creaton & Hooymayers, 1985), através do Questionário de Interação do Professor (Azevedo et. al., 2010) possibilitou classificar o perfil de professor percebido pelos alunos, no início e no fim do estudo. Pelas respostas obtidas nos inquéritos no período pós-teste, os alunos consideraram o professor como não severo, havendo um grande número de respostas na confiança depositada no professor, face ao número de respostas obtidas no pré-teste.

No final do período de implementação das atividades, aplicaram-se aos alunos da turma, numa fase já designada de período pós-teste, os questionários que permitiram comprar mudança de opinião e de percepção dos alunos face à disciplina de Educação Visual e ao seu professor. Ainda de referir que os alunos, no final das atividades implementadas, criaram empatia

com o professor, aumentando o número de respostas na simpatia e confiança depositada no professor de Educação Visual. Este resultado expressa uma maior proximidade aluno-professor no final das atividades e no período pós-teste.

O Questionário da Apreciação Qualitativa dos Alunos face às Atividades Pedagógicas Implementadas (anexo II), aplicado no período pós-teste, permitiu concluir que os alunos, na sua generalidade, mostraram maior proximidade com os contextos programáticos da disciplina de Educação Visual e das suas vivências do quotidiano com os conteúdos da disciplina. Globalmente, os alunos responderam que viram alguma utilidade das aulas de Educação Visual para a compreensão das Artes no seu dia-a-dia. Há também uma grande uniformidade nas respostas quanto à forma como as atividades foram desenvolvidas. Os alunos, na sua generalidade, concluíram que as aulas de Educação Visual possibilitaram ligações com o seu quotidiano e com a sua vida futura.

Possibilitar que dentro da sala de aula haja uma melhoria da Relação Pedagógica, facilita a compreensão de exercícios propostos e o controlo da sua execução. O saber teórico associado ao saber prático, permite que o professor dê uma opinião mais pessoal do trabalho de cada aluno, comentando e expressando o seu gosto mais pessoal quando o aluno lhe apresenta determinadas soluções expressivas às atividades propostas.

As aulas da disciplina de Educação Visual tornam-se um espaço onde os domínios contemplados na Relação de Agrado (Ribeiro, 1991) se implementam com relativa facilidade. Estes domínios – domínio da “atração interpessoal”; “estimulação social”; “experiência de intimidade; e “rigidez” – poderão ser considerados como excelentes criadores de atividades que promovam a melhoria da Relação Pedagógica.

Conclui-se ainda neste estudo, que os domínios do Modelo da Relação Pedagógica de Agrado (Ribeiro, 1991) contemplados nas atividades implementadas, fortaleceram a Relação Pedagógica durante as aulas de Educação Visual, e conseqüentemente permitem uma maior predisposição para a aprendizagem e para a motivação da disciplina de Educação Visual.

Dotar as aulas de Educação Visual de atividades, similares às propostas neste relatório de estágio, podem melhorar a relação entre aluno e professor, sempre com o intuito de promover o sucesso escolar. O sucesso escolar é o alvo mais desejado por qualquer professor de qualquer área disciplinar.

No final deste estudo, é de referir como aspeto positivo, a melhoria substancial do comportamento dos alunos, num período tão curto de implementação das atividades e a sua conseqüente predisposição para as aprendizagens propostas na disciplina.

Dotar as aulas de Educação Visual de atividades que enriqueçam as interações fundamentadas nos domínios previstos no Modelo da Relação Pedagógica de Agrado (Ribeiro, 1991) promovem o interesse dos alunos para os conteúdos da disciplina, conectam os saberes teóricos e práticos ao quotidiano e facilitam o ato de lecionar por parte do professor. Sendo o professor um entusiasta dos conteúdos que ensina, desperta a atenção dos seus alunos e conseqüentemente leva-os à fácil compreensão da sensibilidade para observar e apreciar a Arte.

Como aspeto positivo deste estudo, realça-se algumas mudanças de opinião que os alunos manifestaram nos questionários implementados, que em tão curto espaço de tempo despertaram o gosto para a disciplina de Educação Visual.

Conclui-se ainda, como aspeto positivo a considerar, que a preparação e planificação de atividades para a aula de Educação Visual se torna mais completa quando o domínio da “estimulação social” (Ribeiro,1991) conecta a sala de aula ao mundo exterior do aluno, envolvendo aqui a sua vida familiar e o contacto com a sociedade, promove empatia e melhora a Relação Pedagógica na disciplina.

De referir ainda, que como aspeto negativo a ter em conta neste estudo, haver um curto espaço de tempo no período da implementação das atividades para tirar conclusões fundamentadas. Um período mais longo, e aplicado a outras turmas, poderia representar resultados mais claros e de maior relevância na aplicação do Modelo da Relação Pedagógica de Agrado (Ribeiro,1991) às aulas de saber teórico e prático como as de Educação Visual.

O estudo que agora se conclui, não poderá ser tido em conta como de referência científica relevante, uma vez que, a amostra estudada é constituída por um número reduzido de alunos. Considerado como um estudo de caso, apresenta-se como um estudo de sucesso na implementação da proposta de Ribeiro (1991) pelos domínios da Relação de Agrado.

Foram observadas mudanças desde o início da prática pedagógica até ao final, sendo estas mudanças mais visíveis ao nível comportamental e relacional entre aluno e professor na disciplina de Educação Visual. As mudanças ocorreram devido às atividades que promoveram a “experiência de intimidade” e conseqüentemente a “atração interpessoal” e a “estimulação social, previstas na proposta de Ribeiro (1991) pela Relação de Agrado. Esta, poderá ser um ponto de partida para a criação de atividades a desenvolver nas aulas de Educação Visual por qualquer docente. Como verificado neste estudo, as atividades propostas devem ir ao encontro dos domínios contemplados na Relação de Agrado, visando assim alcançar o sucesso escolar do maior número possível de alunos na disciplina de Educação Visual.

Promover a melhoria da Relação Pedagógica na disciplina de Educação Visual não só permite um melhor trabalho dentro da sala de aula como também desperta nos alunos a atenção e a curiosidade para aprender. Alunos com curiosidade e entusiasmo para a aprendizagem assimilam de forma mais rápida os conhecimentos da disciplina, promovendo assim um maior sucesso dos resultados dentro e fora da sala de aula construindo uma personalidade nestes de autocrítica e sensibilidade para a observação dos conteúdos de Educação Visual.

Bibliografia

Abreu, Manuel V. (1996) – *Pais, Professores e Psicólogos, Contributos para o desenvolvimento de uma prática relacional nas escolas*. Coimbra: Coimbra Editora.

Azevedo, A. S., Dias, P. C., Salgado, A., Guimarães, T., Lima, I., & Barbosa, A. (2012). *Teacher-student relationship and self-regulated learning in portuguese compulsory education*. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(52),197-206.

Azevedo, A., Dias, P., Guimarães, T., Lima, I., Salgado, A., Barbosa, A., Fonte, D., Wubbels, Th., & Brok, P. (2010). Exploring teacher-students interaction and school achivement of younger students: contributes of the Questionnaire on Teacher Interaction adaptation on Portuguese contexto. In Th. Wubbels, P. Brok, J. Levy, J. Tartwijk & B. Fraser (Orgs.). *Program on International Conference on Interpersonal Relationshipin Education* (pp.7). Boulder, Colorado, USA.

Azevedo, A. S., Dias, P. (2008). *A Relação Pedagógica e o Sucesso Académico em reflexão*. *Pessoas e Sintomas*, 6, 20-26.

Balancho, M^a J. S., Coelho, F. M. (1996). *Motivar os alunos – Criatividade na Relação Pedagógica: Conceitos e Práticas*. Lisboa: Texto Editora

Barbosa, Andreia P. S. (2010). *A Percepção da interação professor - aluno e a auto-regulação da aprendizagem no 3º ciclo do ensino básico: que implicações para o sucesso escolar na disciplina de Matemática?* Braga. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa.

Bertão, Ana M., Ferreira M. S. e Santos, M. R. (1999) – *Pensar a Escola aos olhares da Psicologia*. Santa Maria da Feira, Edições Afrontamento.

Eisner, Elliot W. (1979) – *Educating Artistic Vision* – London: Collier Macmillian Publishers.

Estrela, M. T. (2002) – *Relação Pedagógica – Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.

Fonte, Dora I. S. A. (2010). *A influência da relação pedagógica no sucesso escolar na disciplina de Matemática em alunos do 3º ciclo do Ensino Básico*. Braga. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa.

Formosinho, João S. (1983) – *Currículo e Cultura Escolar, Noções de Sociologia da Educação*, Secretaria de Estado da Educação e Universidade do Minho.

Formosinho, João S. (1988) – *Organizar a escola para o sucesso educativo* in Ministério da Educação – *Medidas que Promovam o Sucesso Educativo*, Lisboa, edição do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, 105-136.

Franco, Vitor (1999) – *Formação Possível para uma Profissão Impossível – O professor e a sua formação psicológica*. Bertão, A.M. Ferreira, S.F. e Santos, M.R. – *Pensar a Escola sob os olhares da Psicologia*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 161-172.

Freud, S. (1914) – *Some reflections on School boy Psychology*, S.E., vol. XIII

Good, Thomas L., Brophy, Jere E. (2000) – *Looking in Classrooms – 8th edition*. Longman, an imprint of Addison Wesley Longman, Inc.

Gomez, M. T., Mir, V., Serrats, M. G. (1993) – *Como Criar uma Boa Relação Pedagógica*. Lisboa: Edições Asa

Leal, Maria R. M. (1988) – *Factores Pessoais e Factores Sociais para o Sucesso* in Ministério da Educação – *Medidas que Promovam o Sucesso Educativo*, Lisboa, edição do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, 43-61.

Lopes, João A. (2009) – *Comportamento, Aprendizagem e “Ensinagem” – Na ordem e desordem da sala de aula*. Braga: Psiquilibrios Edições.

Mauco, Georges (1978) – *Educação e Sensibilidade na Criança: Ensaio sobre a Evolução da Vida Afectiva*. Lisboa: Moraes Editores.

Ministério da Educação (2005) *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.

Patrício, Manuel F. (1987) – A promoção do Sucesso Educativo in Ministério da Educação – *Documentos Preparatórios I – Comissão da Reforma do Sistema Educativo*, Lisboa, Edição do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, 143-164.

Platão (sec. IV a.c.) – *A Republica*. Tradução de J. Burnet (1949) 2^a edição, Lisboa – Edição Fundação Calouste Gulbenkian.

Postic, Marcel (1990) – *A Relação Pedagógica*. Coimbra, Coimbra Editora Lda.

Ribeiro, Agostinho (1991) – *Relação Educativa*. In B.P. Campos (Ed.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta, 133-159.

Rodrigues, António C., Cunha, F. & Félix, V. (2012) – *Metas Curriculares do Ensino Básico de Educação Visual – 2º e 3º ciclo*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.

Sousa, Alberto B. (2003) – *Educação pela Arte e Artes na Educação – 1º volume*. Lisboa: Publicações Instituto Piaget.

Wubbels, T. Créton, H.A, & Hooymayers, H.P. (1985). *Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behavior mapped out*. Abstracted in *Resources in Education*, 20, 12, p.153, ERIC document 260040.

Wubbels, T., Brekelmans, M., Brok, P. Den, & Tartwijk, J. (2006). *An interpersonal perspective on Classroom Management in Secondary Classrooms in the Netherlands*. In C. Evertson & C. Weisten (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*, (pp. 1161-1191). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Anexos

Anexo I – Questionário Sócio Demográfico

Questionário Sócio Demográfico

Dezembro 2012

Vais responder a um pequeno questionário para um estudo sobre a disciplina de Educação Visual. Responde de forma breve e sucinta.

Instruções de Preenchimento:

Nas respostas de escolha múltipla, deves colocar um X no .

Nas respostas com *resposta múltipla* podes responder assinalando mais que um X.

Caso te enganes na resposta que optares, assinala a resposta correta com à volta do quadrado.

Alguma questão não hesites colocar ao Professor.

1. Nome:

2. Turma:

3. Ano:

4. No final do 5º ano, fui avaliado na disciplina de EVT com:

Avaliação nível 2.....

Avaliação nível 3.....

Avaliação nível 4.....

Avaliação nível 5.....

Não me recordo

5. No final do 6º ano, fui avaliado na disciplina de EVT com:

Avaliação nível 2.....

Avaliação nível 3.....

Avaliação nível 4.....

Avaliação nível 5.....

Não me recordo

6. Para mim Educação Visual é:

Uma disciplina como qualquer outra (se colocaste aqui a cruz passa à pergunta 7)

Das disciplinas que menos gosto (se colocaste aqui a cruz passa à pergunta 8)

A minha disciplina preferida (se colocaste aqui a cruz passa à pergunta 9)

7. Educação Visual é uma disciplina como outra qualquer porque: (*resposta múltipla*)

Tenho dificuldades em entender os conteúdos

Não sinto dificuldades em entender os conteúdos

Não sei, nunca pensei sobre isso

(passa à pergunta 10)

8. Educação Visual é das disciplinas que menos gosto porque: *(resposta múltipla)*

O que aprendo tem pouca utilidade para o meu dia-a-dia

É uma disciplina que tem muitos trabalhos práticos

Os conteúdos e técnicas são difíceis de entender

(passa à pergunta 10)

9. Educação Visual é das minhas disciplinas preferidas porque: *(múltipla resposta)*

O que aprendo posso aplicar noutras disciplinas e no meu dia-a-dia

Posso expressar-me por meios que não palavras e sons.....

Sinto facilidade em desenhar e representar

É uma disciplina diferente de todas as outras

(passa à pergunta 10)

10. Tenho dificuldades, habitualmente, em utilizar os materiais da disciplina?

Sim

Não

11. Que materiais dispensarias de usar na disciplina?

Marcadores

Lápis de cor

Régua

Esquadro

Compasso

Transferidor

Grafite

Não dispensaria nenhum

12. Porque não gosto da disciplina? *(responde apenas se não gostares da disciplina)*

13. Porque gosto da disciplina? *(responde apenas se gostares da disciplina)*

Obrigado por responderes ao inquérito

Anexo III – Questionário de Interação do Professor

Q.I.P.

Neste questionário pedimos-te que descrevas o comportamento do teu professor. A tua colaboração pode ajudar o teu professor a melhorar a forma como ensina. **NÃO ESCREVAS O TEU NOME** porque as respostas são confidenciais e anónimas. Este questionário **NÃO É UM TESTE**. O teu professor não vai ler as tuas respostas e não vão influenciar as tuas notas. O professor irá apenas receber a média dos resultados da turma, não os resultados individuais.

Em seguida, irás encontrar 64 afirmações. Para cada afirmação, responde de 0 a quatro (Nunca a Sempre) com base na resposta que mais se aplica ao teu professor.

Por exemplo:

	Nunca				Sempre
O professor expressa-se de forma clara	0	1	2	3	4

Se consideras que o teu professor se expressa sempre de forma clara, faz um círculo no número 4. Se consideras que o teu professor nunca se expressa de forma clara, faz um círculo no número 1. Também podes responder 2,3 e 4, que são respostas intermédias.

Obrigado pela colaboração.

	Nunca		Sempre		
	0	1	2	3	4
1. O professor é severo	0	1	2	3	4
2. Temos de estar calados na aula deste professor	0	1	2	3	4
3. O professor fala com entusiasmo acerca da matéria	0	1	2	3	4
4. O professor confia em nós	0	1	2	3	4
5. O professor fica preocupado quando não o compreendemos	0	1	2	3	4
6. Se não concordamos com o professor, podemos falar acerca disso	0	1	2	3	4
7. O professor ameaça castigar-nos	0	1	2	3	4
8. Podemos decidir algumas coisas na aula	0	1	2	3	4
9. O professor é exigente	0	1	2	3	4
10. O professor pensa que copiamos	0	1	2	3	4
11. O professor está disposto para explicar a matéria outra vez	0	1	2	3	4
12. O professor acha que não sabemos nada	0	1	2	3	4
13. Se quisermos alguma coisa, o professor está disposto a colaborar	0	1	2	3	4
14. Os testes deste professor são difíceis	0	1	2	3	4
15. O professor ajuda-nos nos nossos trabalhos	0	1	2	3	4
16. O professor fica zangado inesperadamente	0	1	2	3	4
17. Se tivermos algo a dizer, o professor ouve-nos	0	1	2	3	4
18. O professor simpatiza connosco	0	1	2	3	4
19. O professor tenta ridicularizar-nos.	0	1	2	3	4
20. Os níveis de exigência do professor são muito elevados	0	1	2	3	4
21. Conseguimos influenciar o professor	0	1	2	3	4
22. Precisamos da permissão do professor antes de falar	0	1	2	3	4
23. O professor parece inseguro	0	1	2	3	4
24. O professor olha-nos de cima	0	1	2	3	4
25. Temos a oportunidade de escolher as tarefas que são mais interessantes para nós	0	1	2	3	4

26. O professor é infeliz	0	1	2	3	4
27. O professor deixa-nos fazer o que queremos na sala de aula	0	1	2	3	4
28. O professor deita-nos abaixo	0	1	2	3	4
29. O professor tem um interesse especial pelos alunos	0	1	2	3	4
30. O professor acha que não conseguimos fazer as coisas bem	0	1	2	3	4
31. O professor explica as coisas de forma clara	0	1	2	3	4
32. O professor percebe quando nós não compreendemos	0	1	2	3	4
33. O professor deixa-nos levar a nossa avante	0	1	2	3	4
34. O professor é hesitante	0	1	2	3	4
35. O professor é amigável	0	1	2	3	4
36. Aprendemos muito com o professor	0	1	2	3	4
37. O professor é alguém com quem podemos contar	0	1	2	3	4
38. O professor zanga-se com facilidade	0	1	2	3	4
39. O professor comporta-se como se não soubesse o que está a fazer	0	1	2	3	4
40. O professor prende a nossa atenção	0	1	2	3	4
41. O professor é muito rápido a corrigir-nos quando quebramos uma regra	0	1	2	3	4
42. O professor deixa-nos mandar nele	0	1	2	3	4
43. O professor é impaciente	0	1	2	3	4
44. O professor não sabe o que fazer quando nos portamos mal	0	1	2	3	4
45. O professor sabe tudo o que está a passar na sala de aula	0	1	2	3	4
46. É fácil gozar com o professor	0	1	2	3	4
47. O professor tem sentido de humor	0	1	2	3	4
48. O professor dá-nos muitas alternativas para escolher aquilo que queremos estudar	0	1	2	3	4
49. O professor dá-nos muito tempo livre na aula	0	1	2	3	4
50. O professor aceita uma piada	0	1	2	3	4
51. O professor tem mau feitio	0	1	2	3	4
52. O professor é um bom líder	0	1	2	3	4
53. Se não acabarmos os trabalhos de casa, temos medo de ir à aula	0	1	2	3	4
54. O professor parece insatisfeito	0	1	2	3	4
55. O professor é tímido	0	1	2	3	4
56. O professor é paciente	0	1	2	3	4
57. O professor é rigoroso a marcar os trabalhos	0	1	2	3	4
58. O professor é desconfiado	0	1	2	3	4
59. É fácil começar uma discussão com o professor	0	1	2	3	4
60. As aulas do professor são agradáveis	0	1	2	3	4
61. Temos medo do professor	0	1	2	3	4
62. O professor age de forma confiante	0	1	2	3	4
63. O professor é sarcástico	0	1	2	3	4
64. O professor é brando	0	1	2	3	4

Anexo IV – Questionário de Apreciação Qualitativa da Perceção dos alunos face às atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Visual



Agrupamento de Escolas Prof. João de Meira – Guimarães
Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional de Braga -
Faculdade de Filosofia
Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino
Básico e Ensino Secundário
Núcleo de Estágio de Educação Visual – 3.º ciclo / Ano Letivo
2012-2013

Questionário de Apreciação Qualitativa da Perceção dos alunos face às atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Visual Maio de 2013

Responde de forma detalhada às seguintes questões:

Questão 1.

Faz um breve comentário à forma como o Professor deu as aulas ao longo dos últimos meses. (O Professor cativou-me? O Professor deu exemplos do dia-a-dia? O tom de voz do Professor foi agradável? O Professor foi paciente? O Professor ajudou-nos nos nossos trabalhos? O Professor mostrou utilidade para aquilo que aprendemos nas suas aulas?)

Questão 2.

As atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Visual serão úteis para o teu desenvolvimento pessoal? E em termos da aprendizagem da disciplina?

Questão 3.

Escreve algumas palavras do que mais gostaste e do que menos gostaste nas aulas e nas atividades da disciplina de Educação Visual.

Questão 4.

Sugere aspetos que mudarias nas atividades que o Professor desenvolveu na aula ou outras atividades que gostarias de ver nas aulas de Educação Visual.

Nome: _____ N. _____

Anexo V – Resultados dos Questionários de Educação Visual

Análise de resultados dos inquéritos Turma 7º A

Número de inquéritos respondidos: 22

Data Implementação: 5-12-12

4. No final do 5º ano, fui avaliado na disciplina de EVT com:	n.º respostas
Avaliação nível 2	0
Avaliação nível 3	7
Avaliação nível 4	9
Avaliação nível 5	6

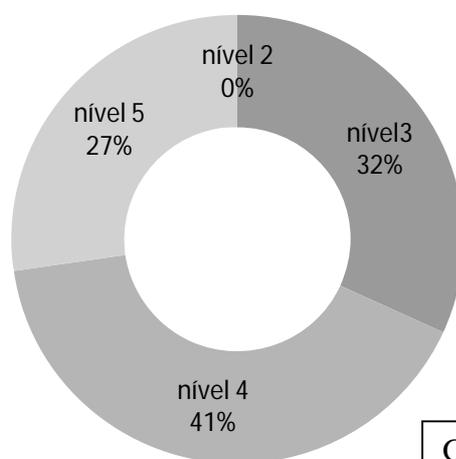


Gráfico I

5. No final do 6º ano, fui avaliado na disciplina de Educação Visual e Tecnológica com:	N.º respostas
Avaliação nível 2	0
Avaliação nível 3	5
Avaliação nível 4	7
Avaliação nível 5	10

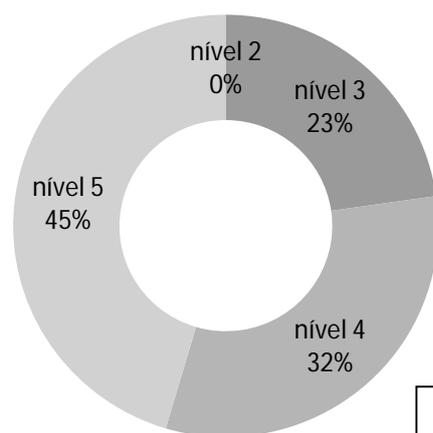


Gráfico II

6. Disciplinas Preferidas	N.º respostas
Educação Visual	1
Ciências da Natureza	10
Educação Física	15
Ciências Físico-Químicas	6
História	1
Francês	3
Português	3
Inglês	5
TIC	2
Geografia	3
Matemática	7
Moral	4

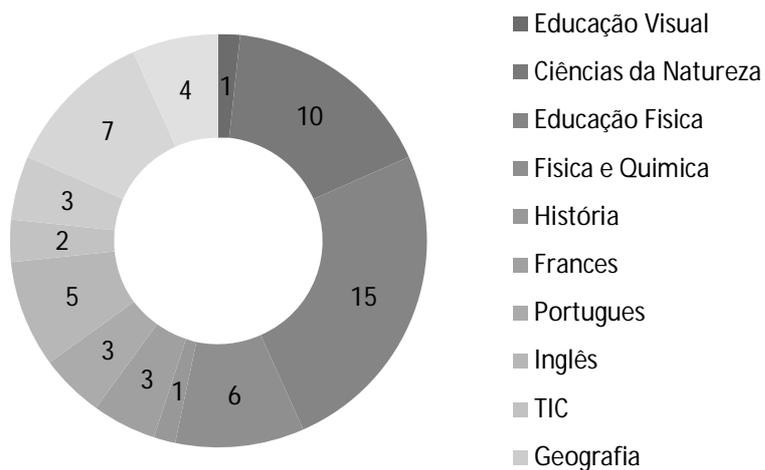
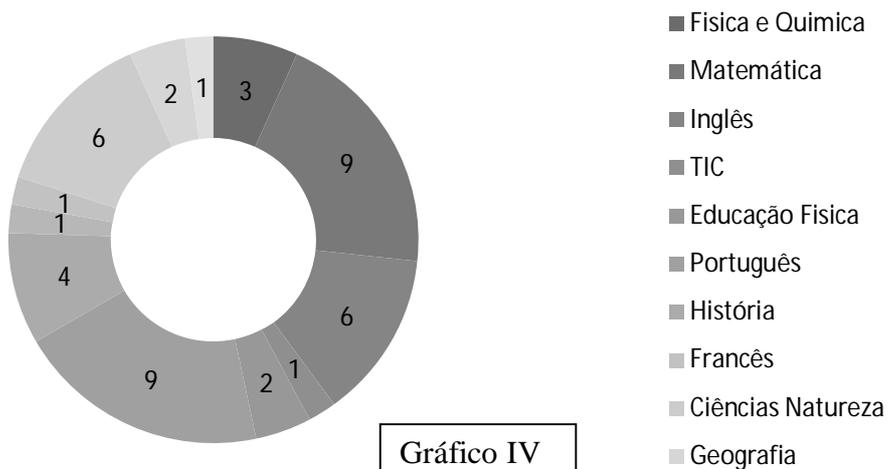


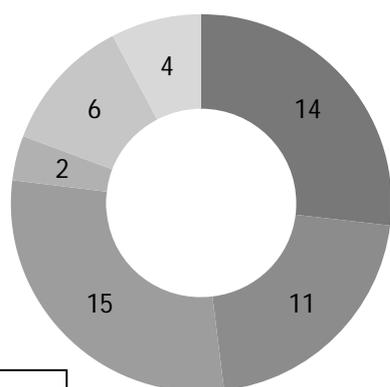
Gráfico III

7. Disciplinas que não gostas	N.º. de respostas
Física e Química	3
Matemática	9

Inglês	6
TIC	1
Educação Física	2
Português	9
História	4
Francês	1
Ciências da Natureza	6
Geografia	2
Educação Visual	1



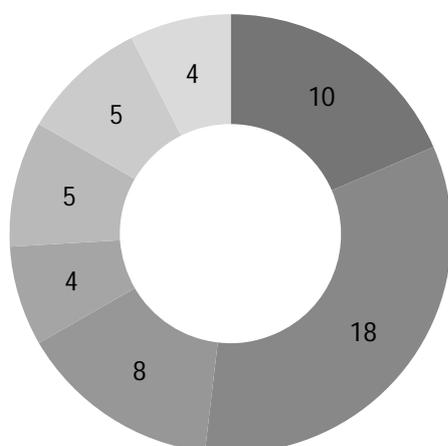
8. O que me leva a gostar de determinada disciplina?	N.º respostas
Compreender a matéria da disciplina	14
Entender como aplicar o que aprendo à minha vida no cotidiano	11
A forma como o professor dá as suas aulas	15
Ser permitido falar e conversar nessa disciplina	2
Não ser necessário fazer trabalhos de casa nessa disciplina	6
Não ser preciso estudar para essa disciplina	4



- Compreender a matéria da disciplina
- Entender como aplicar o que aprendo à minha vida no quotidiano
- A forma como o professor dá as suas aulas
- Ser permitido falar e conversar nessa disciplina
- Não ser necessário fazer trabalhos de casa nessa disciplina
- Não ser preciso estudar para essa disciplina

Gráfico V

9. O que me leva a desinteressar por determinada disciplina?	N.º de respostas
Não entender as aulas	10
As aulas serem aborrecidas	18
O professor dessa disciplina	8
Ter que estudar muito para essa disciplina	4
Ser uma disciplina que exige pouco de mim	5
Essa disciplina ter poucas aulas práticas e muitas teóricas	5
Ter que estudar muito para essa disciplina	4



- Não entender as aulas
- As aulas serem aborrecidas
- O professor dessa disciplina
- Ter que estudar muito para essa disciplina
- Ser uma disciplina que exige pouco de mim
- Essa disciplina ter poucas aulas práticas e muitas teóricas
- Ter que estudar muito para essa disciplina

Gráfico VI

10. Que tipo de aulas prefiro?	N.º de respostas
Onde o professor fala muito e eu participo pouco	0
De trabalho de grupo	13
Com vídeos e imagens	13
Com pesquisa e trabalhos práticos	9
Com trabalhos propostos para casa	2
Aulas em que o professor coloca desafios para resolver	12
Aulas em que o professor solicita a minha opinião	10
Onde eu perceba a importância da disciplina para o meu futuro	12

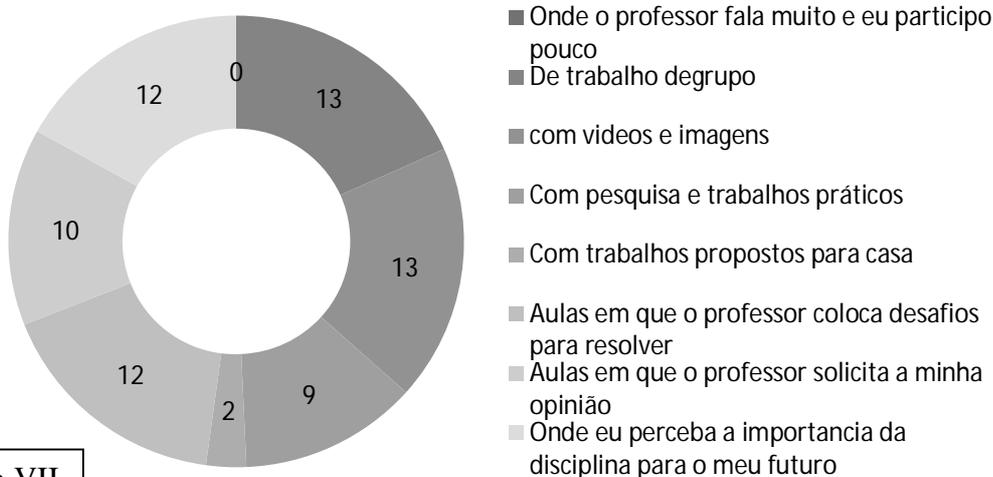


Gráfico VII

11. Das seguintes qualidades, quais as que aprecio no professor?	
Encoraja os alunos para aprender	16
É flexível	11
Respeita a personalidade de cada aluno	20
É otimista	15
É claro e entende-se como comunica com os seus alunos	16
Cumpe o que promete	15

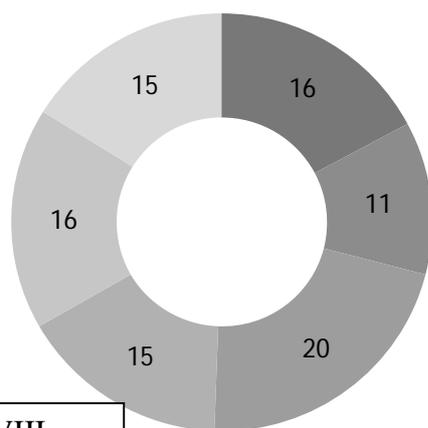


Gráfico VIII

- Encoraja os alunos para aprender
- É flexível
- Respeita a personalidade de cada aluno
- É otimista
- É claro e entende-se como comunica com os seus alunos
- Cumpre o que promete

12. Um professor é eficiente se:	N.º de respostas
Não permite o diálogo nas suas aulas	5
Permite que eu faça tudo na aula	2
É compreensível e ajuda na avaliação final mesmo que eu não mereça	16
É antipático	0
Não respeita a minha opinião	1
Entende porque não percebo determinada matéria nessa disciplina	14

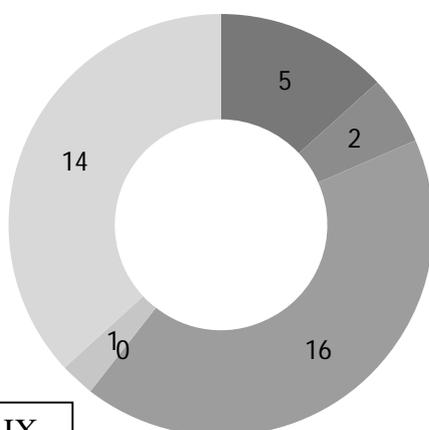


Gráfico IX

- Não permite o diálogo nas suas aulas
- Permite que eu faça tudo na aula
- É compreensível e ajuda na avaliação final mesmo que eu não mereça
- É antipático
- Não respeita a minha opinião
- Entende porque não percebo determinada matéria nessa disciplina

13. Tens dificuldades em Educação Visual?	N.º de respostas
Sim	11
Não	11

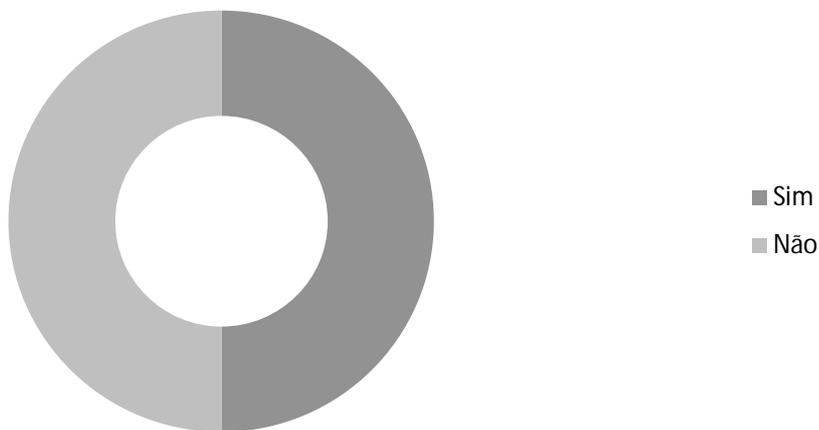
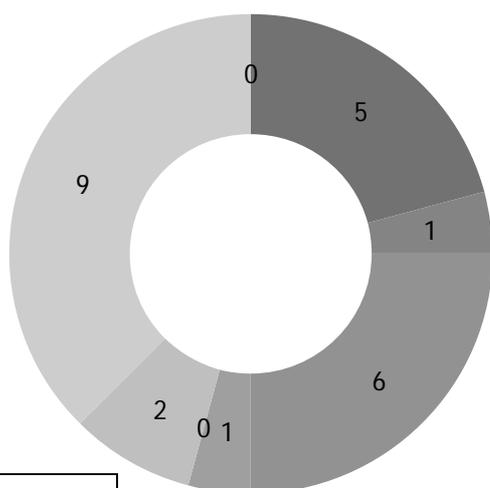


Gráfico X

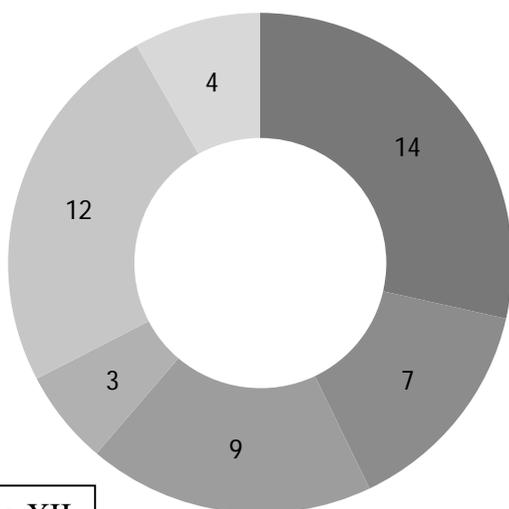
14. A que se devem essas dificuldades?	N.º de respostas
Não sei desenhar	5
Não gosto de utilizar materiais de pintura	1
Por vezes não entendo o que o professor me pede	6
Não entendo de que modo sou avaliado	1
Os meus trabalhos não são avaliados corretamente	0
Os conteúdos da disciplina são difíceis de entender	2
Nas aulas de Geometria não consigo executar bem os trabalhos	9
outra:	0



- Não sei desenhar
- Não gosto de utilizar materiais de pintura
- Por vezes não entendo o que o professor me pede
- Não entendo de que modo sou avaliado
- Os meus trabalhos não são avaliados corretamente
- Os conteúdos da disciplina são difíceis de entender
- Nas aulas de Geometria não consigo executar bem os trabalhos
- outra:

Gráfico XI

15. Nas aulas de Educação Visual gosto:	
De desenhar livremente com grafite aquilo que observo	14
De pintar a guache	7
De pintar a lápis de cor	9
De desenhar com régua, esquadro e compasso	3
De trabalhos que impliquem colagens e mistura de materiais	12
Não gosto de trabalhar com materiais de Educação Visual	4

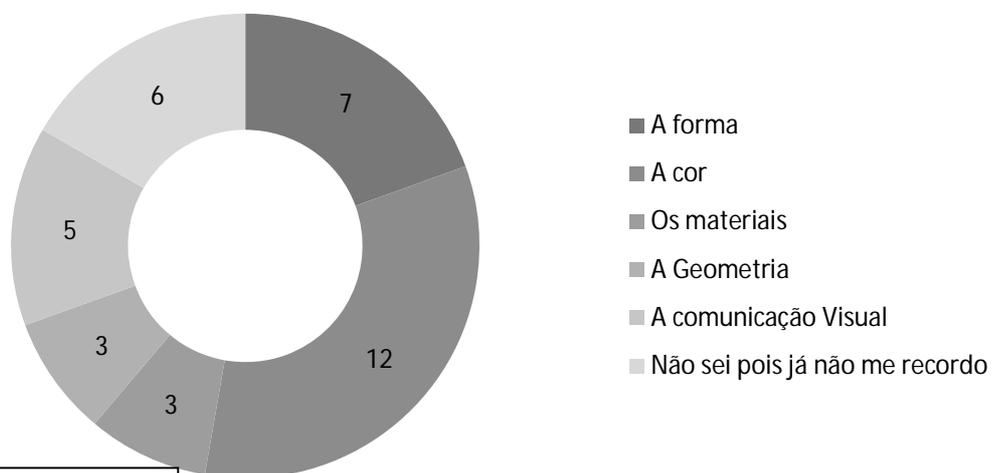


- De desenhar livremente com grafite aquilo que observo
- De pintar a guache
- De pintar a lápis de cor
- De desenhar com régua, esquadro e compasso
- De trabalhos que impliquem colagens e mistura de materiais
- Não gosto de trabalhar com materiais de Educação Visual

Gráfico XII

16. No 5º e 6º ano quais os conteúdos que mais gostei?	
A forma	7
A cor	12

Os materiais	3
A Geometria	3
A comunicação Visual	5
Não sei pois já não me recordo	6



17. Que materiais dispensaria de usar em Educação Visual?	N.º de respostas
Marcadores	2
Lápis de cor	5
Régua	7
Esquadro	9
Compasso	8
Transferidor	7
Grafite	3
Não dispensaria nenhum	10

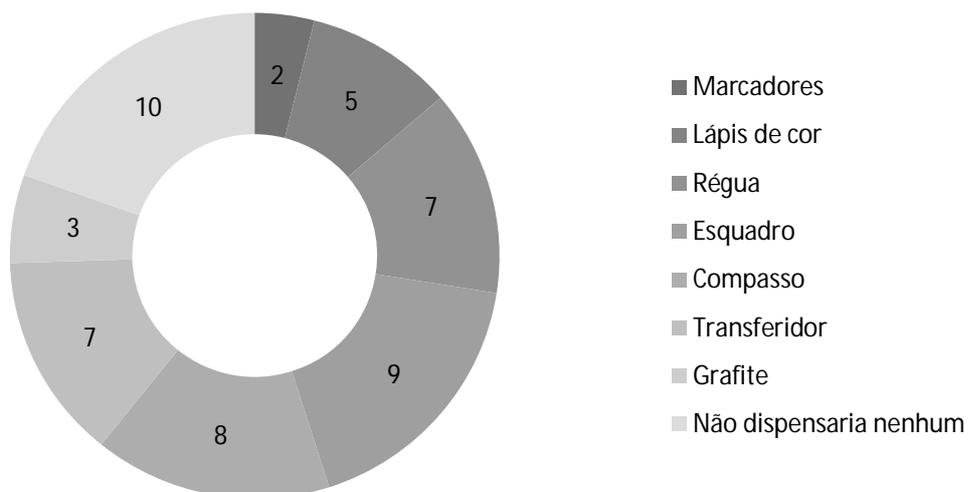


Gráfico XIV

18. Nas aulas de Educação Visual:	N.º de respostas
Entendo sempre os trabalhos práticos	10
Tenho dificuldade em perceber o que é pedido	8
Não gosto de aulas em que tenho de usar régua, compasso e esquadro	9
O professor dê a matéria e não peça muitos trabalhos práticos	0

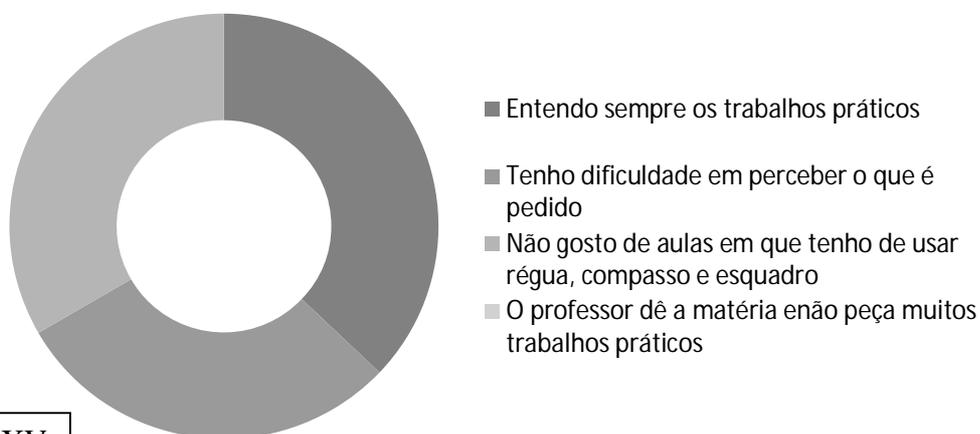


Gráfico XV

19. Nas aulas em que tenho trabalhos que uso régua, esquadro e compasso:	N.º de respostas
Não gosto dessas aulas	8
Geralmente gosto dessas aulas pois sei o que me é pedido	7
Os traçados geométricos ficam sempre mal desenhados	8
Os trabalhos nunca ficam bem à primeira tentativa	9
Geralmente não gosto	6
São as minhas preferidas	0

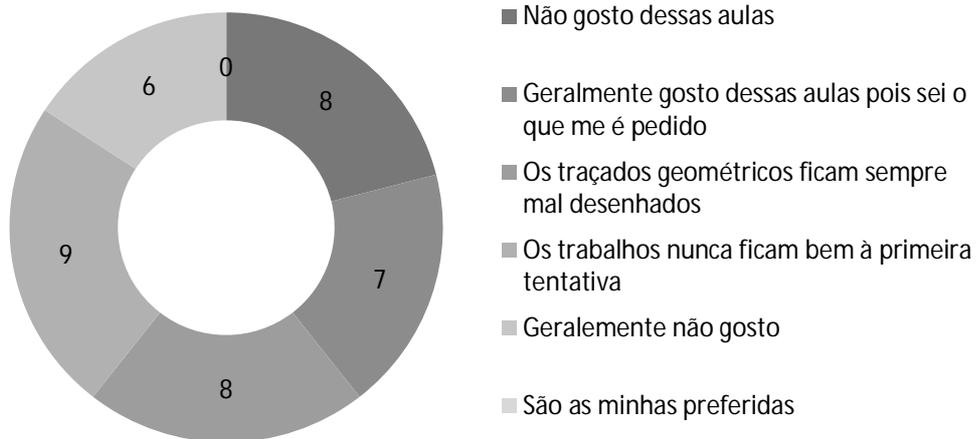


Gráfico XVI

20. Quando o professor estabelece datas para entrega de trabalhos:	N.º de respostas
Consigo terminar os trabalhos	16
Não consigo terminar a tempo de entregar	6

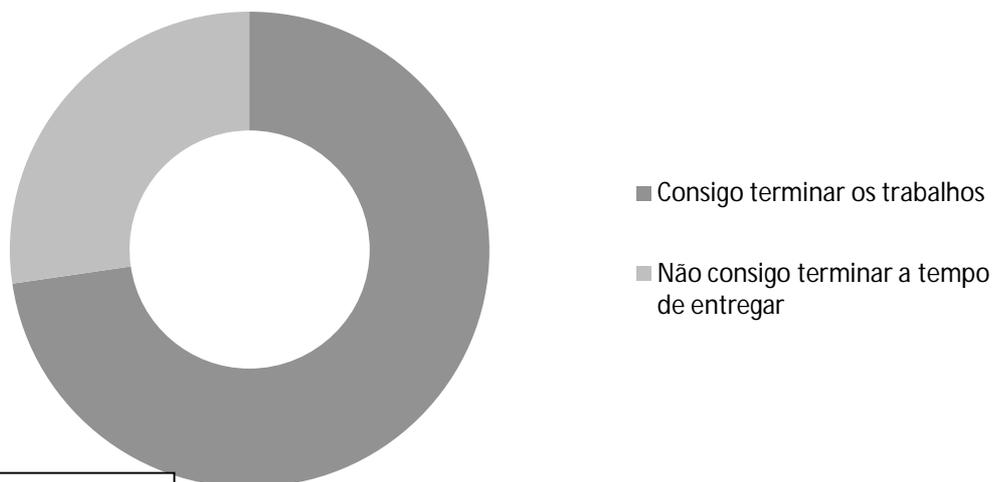
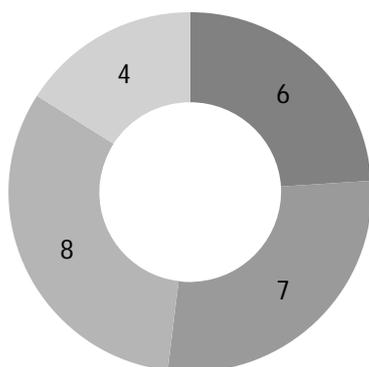


Gráfico XVII

21. Como vejo a disciplina de Educação Visual no meu futuro?	N.º de respostas
Não terá qualquer utilidade	6
Poderá ajudar-me na minha futura profissão	7
Acho que poderá ajudar-me a definir o meu gosto	8
Nunca pensei nisso	4



- Não terá qualquer utilidade
- Poderá ajudar-me na minha futura profissão
- Acho que poderá ajudar-me a definir o meu gosto
- Nunca pensei nisso

Gráfico XVIII

Anexo VI – Resultados do Pré-Teste – Questionário de Avaliação das estratégias pedagógicas do professor

Questionário implementado na turma A do 7º ano- Escola Básica 2, 3 João de Meira no dia 27 de fevereiro de 2013 às 8:15

Total de Inquéritos respondidos: **22**

	Número de respostas				
	0	1	2	3	4
1. O Professor de Educação Visual compreende a emoção que coloco nos trabalhos que realizo?	0	1	10	3	8
2. O Professor de Educação Visual mostra-se disponível para esclarecer as dúvidas que coloco?	0	1	5	11	5
3. O Professor de Educação Visual comporta-se de forma adequada na sala de aula?	1	0	3	3	15
4. O Professor de Educação Visual tem um tom de voz agradável?	0	2	3	5	12
5. O Professor de Educação Visual mostra entusiasmo quando fala da matéria da aula?	0	1	3	8	10
6. O Professor de Educação Visual mostra o seu lado emocional quando interage com os alunos?	2	4	2	10	4
7. O Professor de Educação Visual desperta-me atenção para aprender?	0	1	2	11	8
8. O Professor de Educação Visual complementa a matéria da aula com outros assuntos relacionados com o dia-a-dia?	1	4	10	3	4
9. O Professor de Educação Visual expressa-se de forma clara?	0	2	1	8	11
10. O Professor de Educação Visual dá exemplos que se aplicam ao nosso dia-a-dia?	1	7	6	5	3
11. O Professor de Educação Visual cativa os alunos?	0	5	5	4	8

**Anexo VII – Resultados do Pré-Teste – Questionário de Interação
do Professor
Implementado em 27 de fevereiro de 2013**

(original de Wubbels, Creton & Hooymayers, 1985, adaptado à população portuguesa por Azevedo, Dias, Guimarães, Lima, Salgado, Barbosa, Fonte, Wubbels, & Den Brok, 2010)

Questionário implementado na turma A do 7º ano- Escola Básica 2, 3 João de Meira no dia 27 de fevereiro de 2013 às 8:30

Total de inquéritos respondidos: **22**

N.º Respostas dadas

Perguntas	0	1	2	3	4
O professor é severo	7	6	4	5	0
Temos de estar calados na aula deste professor	0	3	5	6	8
O professor fala com entusiasmo acerca da matéria	0	0	3	3	16
O professor confia em nós	3	9	5	3	2
O professor fica preocupado quando não o compreendemos	1	1	4	7	9
Se não concordamos com o professor, podemos falar acerca disso	0	3	8	4	7
O professor ameaça castigar-nos	11	7	3	1	0
Podemos decidir algumas coisas na aula	4	4	7	7	0
O professor é exigente	1	1	10	7	3
O professor pensa que copiamos	11	5	5	1	0
O professor está disposto para explicar a matéria outra vez	0	2	2	1	17
O professor acha que não sabemos nada	9	4	1	7	1
Se quisermos alguma coisa, o professor está disposto a colaborar	1	7	8	1	5
Os testes deste professor são difíceis	0	2	8	8	4
O professor ajuda-nos nos nossos trabalhos	1	8	6	4	3
O professor fica zangado inesperadamente	8	6	5	3	0
Se tivermos algo a dizer, o professor ouve-nos	3	6	5	2	6
O professor simpatiza connosco	5	5	3	6	3
O professor tenta ridicularizar-nos.	15	4	2	1	0
Os níveis de exigência do professor são muito elevados	1	2	11	3	5
Conseguimos influenciar o professor	14	5	0	3	0
Precisamos da permissão do professor antes de falar	0	2	3	5	12
O professor parece inseguro	18	1	2	1	0
O professor olha-nos de cima	6	1	6	6	3
Temos a oportunidade de escolher as tarefas que são mais interessantes para nós	9	3	6	3	1
O professor é infeliz	17	4	1	0	0
O professor deixa-nos fazer o que queremos na sala de aula	14	6	2	0	0
O professor deita-nos abaixo	20	2	0	0	0
O professor tem um interesse especial pelos alunos	1	4	9	6	2
O professor acha que não conseguimos fazer as coisas bem	9	5	4	4	0
O professor explica as coisas de forma clara	0	0	5	10	7
O professor percebe quando nós não compreendemos	0	0	7	10	5
O professor deixa-nos levar a nossa avante	6	7	4	3	2
O professor é hesitante	10	4	2	5	1
O professor é amigável	0	7	7	6	2
Aprendemos muito com o professor	1	0	8	13	0
O professor é alguém com quem podemos contar	2	6	14	0	0
O professor zanga-se com facilidade	9	8	5	1	0
O professor comporta-se como se não soubesse o que está a fazer	20	1	0	1	0
O professor prende a nossa atenção	4	2	4	7	5
O professor é muito rápido a corrigir-nos quando quebramos uma regra	4	2	6	7	3

O professor deixa-nos mandar nele	20	2	0	0	0
O professor é impaciente	9	5	4	3	1
O professor não sabe o que fazer quando nos portamos mal	10	6	3	2	1
O professor sabe tudo o que está a passar na sala de aula	0	1	6	5	10
É fácil gozar com o professor	18	3	0	2	0
O professor tem sentido de humor	1	3	7	7	4
O professor dá-nos muitas alternativas para escolher aquilo que queremos estudar	9	3	5	2	0
O professor dá-nos muito tempo livre na aula	5	11	3	2	1
O professor aceita uma piada	4	2	7	3	6
O professor tem mau feitio	16	3	2	1	0
O professor é um bom líder	0	0	4	9	9
Se não acabarmos os trabalhos de casa, temos medo de ir à aula	17	5	0	0	0
O professor parece insatisfeito	10	5	6	1	0
O professor é tímido	13	3	3	3	0
O professor é paciente	0	1	4	7	9
O professor é rigoroso a marcar os trabalhos	7	0	9	4	2
O professor é desconfiado	10	9	2	1	0
É fácil começar uma discussão com o professor	13	4	4	1	0
As aulas do professor são agradáveis	1	1	2	5	13
Temos medo do professor	19	3	0	0	0
O professor age de forma confiante	0	0	3	7	12
O professor é sarcástico	11	2	4	3	2
O professor é brando	5	3	4	5	5

Anexo VIII – Resultados do Pós-Teste – Questionário de Avaliação das estratégias pedagógicas do professor

Questionário implementado na turma A do 7º ano- Escola Básica 2, 3 João de Meira no dia 8 de maio de 2013 às 8:15

Total de inquéritos respondidos: **23**

	Número de respostas				
	0	1	2	3	4
1. O Professor de Educação Visual compreende a emoção que coloco nos trabalhos que realizo?	0	0	2	15	6
2. O Professor de Educação Visual mostra-se disponível para esclarecer as dúvidas que coloco?	0	0	3	11	9
3. O Professor de Educação Visual comporta-se de forma adequada na sala de aula?	0	0	3	16	4
4. O Professor de Educação Visual tem um tom de voz agradável?	0	0	2	10	9
5. O Professor de Educação Visual mostra entusiasmo quando fala da matéria da aula?	0	1	2	8	12
6. O Professor de Educação Visual mostra o seu lado emocional quando interage com os alunos?	0	0	3	8	12
7. O Professor de Educação Visual desperta-me atenção para aprender?	0	0	0	12	11
8. O Professor de Educação Visual complementa a matéria da aula com outros assuntos relacionados com o dia-a-dia?	0	1	3	4	15
9. O Professor de Educação Visual expressa-se de forma clara?	0	0	4	10	9
10. O Professor de Educação Visual dá exemplos que se aplicam ao nosso dia-a-dia?	0	0	2	9	12
11. O Professor de Educação Visual cativa os alunos?	0	1	3	9	10

Anexo IX – Resultados do Pós-Teste – Questionário de Interação do Professor

(original de Wubbels, Creton & Hooymayers, 1985, adaptado à população portuguesa por Azevedo, Dias, Guimarães, Lima, Salgado, Barbosa, Fonte, Wubbels, & Den Brok, 2010)

Questionário implementado na turma A do 7º ano- Escola Básica 2, 3 João de Meira no dia 8 de maio de 2013 às 8:30

Total de Inquéritos respondidos: **23**

N.º Respostas dadas

Perguntas	0	1	2	3	4
O professor é severo	5	9	6	2	1
Temos de estar calados na aula deste professor	0	4	10	5	4
O professor fala com entusiasmo acerca da matéria	0	1	2	9	11
O professor confia em nós	0	1	3	12	7
O professor fica preocupado quando não o compreendemos	0	3	6	10	4
Se não concordamos com o professor, podemos falar acerca disso	0	1	2	10	10
O professor ameaça castigar-nos	7	10	2	4	0
Podemos decidir algumas coisas na aula	0	1	2	9	11
O professor é exigente	2	5	6	8	2
O professor pensa que copiamos	12	6	3	1	1
O professor está disposto para explicar a matéria outra vez	1	1	1	6	14
O professor acha que não sabemos nada	17	3	2	0	1
Se quisermos alguma coisa, o professor está disposto a colaborar	0	2	4	7	10
Os testes deste professor são difíceis	-	-	-	-	-
O professor ajuda-nos nos nossos trabalhos	0	1	4	7	11
O professor fica zangado inesperadamente	9	6	5	2	1
Se tivermos algo a dizer, o professor ouve-nos	0	1	3	4	15
O professor simpatiza connosco	1	1	2	5	14
O professor tenta ridicularizar-nos.	16	3	2	0	2
Os níveis de exigência do professor são muito elevados	7	4	8	4	0
Conseguimos influenciar o professor	12	4	4	1	2
Precisamos da permissão do professor antes de falar	2	1	7	7	6
O professor parece inseguro	12	5	1	1	4
O professor olha-nos de cima	16	5	1		1
Temos a oportunidade de escolher as tarefas que são mais interessantes para nós	6	6	6	2	3
O professor é infeliz	19	3	0	1	0
O professor deixa-nos fazer o que queremos na sala de aula	8	8	3	4	0
O professor deita-nos abaixo	17	3	1	2	0
O professor tem um interesse especial pelos alunos	5	4	5	4	5
O professor acha que não conseguimos fazer as coisas bem	13	6	1	3	0
O professor explica as coisas de forma clara	0	1	2	6	14
O professor percebe quando nós não compreendemos	0	1	7	7	8
O professor deixa-nos levar a nossa avante	4	9	4	4	2
O professor é hesitante	4	9	9	1	0
O professor é amigável	0	2	5	7	9
Aprendemos muito com o professor	0	1	1	9	12
O professor é alguém com quem podemos contar	0	1	3	10	9
O professor zanga-se com facilidade	13	6	3	1	0
O professor comporta-se como se não soubesse o que está a fazer	15	4	4	0	0
O professor prende a nossa atenção	0	3	5	7	8
O professor é muito rápido a corrigir-nos quando quebramos uma regra	1	4	8	7	3
O professor deixa-nos mandar nele	15	6	1	0	1
O professor é impaciente	12	8	1	2	0

O professor não sabe o que fazer quando nos portamos mal	8	10	2	2	1
O professor sabe tudo o que está a passar na sala de aula	3	3	6	6	5
É fácil gozar com o professor	12	7	2	0	2
O professor tem sentido de humor	2	1	6	7	7
O professor dá-nos muitas alternativas para escolher aquilo que queremos estudar	6	6	4	3	4
O professor dá-nos muito tempo livre na aula	1	4	11	4	3
O professor aceita uma piada	3	5	2	6	7
O professor tem mau feitio	15	4	2	1	1
O professor é um bom líder	2	4	0	9	8
Se não acabarmos os trabalhos de casa, temos medo de ir à aula	13	3	3	2	2
O professor parece insatisfeito	14	6	2	1	0
O professor é tímido	5	7	8	1	2
O professor é paciente	2	2	3	10	6
O professor é rigoroso a marcar os trabalhos	6	2	6	8	1
O professor é desconfiado	13	8	1	0	1
É fácil começar uma discussão com o professor	14	7	0	1	1
As aulas do professor são agradáveis	0	4	2	5	12
Temos medo do professor	15	4	1	3	0
O professor age de forma confiante	0	3	4	7	9
O professor é sarcástico	6	6	6	5	0
O professor é brando	1	3	5	10	4

Anexo X – Diapositivo apresentado aos alunos – M.C. Escher

EDUCAÇÃO VISUAL

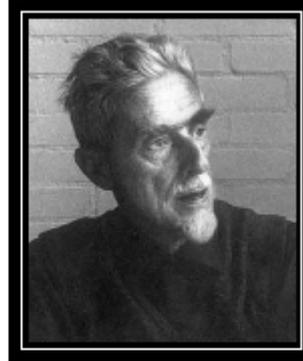
7º ANO
MARÇO 2013

CONHECER UM ARTÍSTA

M.C. ESCHER

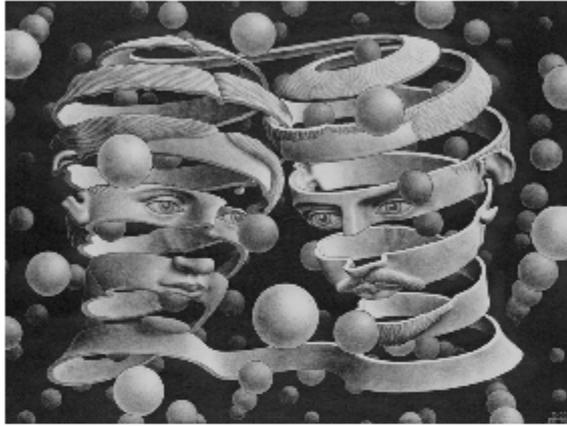
M.C.ESCHER

- **Maurits Cornelius Escher - 1898 – 1972**
- **Nasceu na Holanda onde viveu grande parte da sua vida.**
- **Artista realista que ficou conhecido pelas suas gravuras detalhadas e imagens de realidade impossível.**
- **Os seus trabalhos refletem muito estudo matemático inspirado na natureza.**

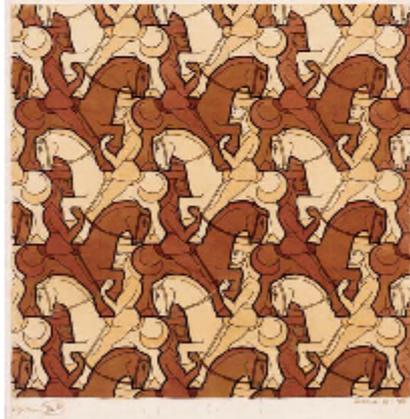


A SUA OBRA

M.C. ESCHER



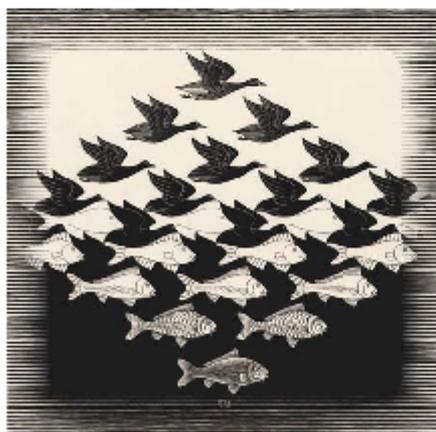
Bond of Union,
abril 1956



Horseman,
junho 1946



Relativity,
julho 1953



Sky and Water I,
junho 1938



Three Worlds,
dezembro 1955



Twelve Birds,
abril 1948



Toni Brink,
November 2008



Walter Ruttmann,
October 1961

FONTE DE CONSULTA
<http://www.maecher.com>

**Anexo XI – Diapositivo apresentado aos alunos – Joana
Vasconcelos**

EDUCAÇÃO VISUAL

7º ANO
MARÇO 2013

CONHECER UM ARTÍSTA

Joana Vasconcelos

JOANA VASCONCELOS

- Joana Vasconcelos – nasceu em 1971
- Artista portuguesa expõe regularmente em palácios antigos e museus.
- O seu trabalho resulta da intervenção em locais públicos com instalações muitas vezes polémicas.
- A natureza do processo criativo de Joana Vasconcelos assenta na apropriação, descontextualização e subversão de objetos pré-existentes e realidades do quotidiano.



A SUA OBRA

Joana Vasconcelos



Beekeeper, 2011



Blue Champagne 2012



Maria Pia, 2013



Marilyn 2009



Miss Jasmine, 2010



Rainbow, 2012



Loft, 2010



Piano Dentelle,
2008-2011



Royal Valkyrie, 2012



Tetris Keil, 2012



Varina
2008

FONTE DE CONSULTA
www.joanavasconcelos.com

**Anexo XII – Diapositivo apresentado aos alunos –
Álvaro Siza Vieira**

EDUCAÇÃO VISUAL

7º ANO
ABRIL 2013

CONHECER UM ARTÍSTA

Álvaro Siza Vieira

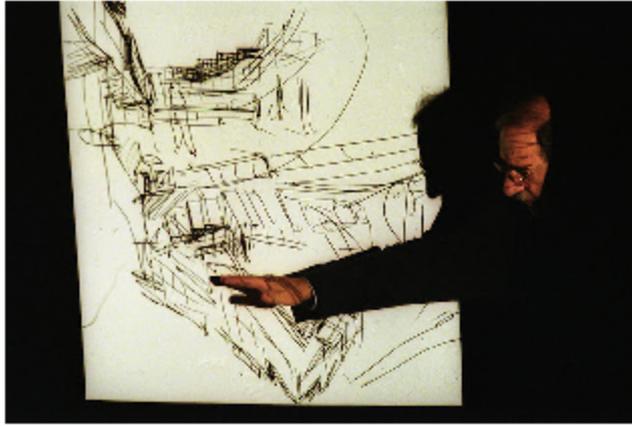
ÁLVARO SIZA VIEIRA

- Nasceu no Porto em 1933
- Arquitecto português com prémios internacionais
- Os edifícios que idealiza caracterizam-se pela simplicidade das formas
- Paredes altas, janelas com grandes dimensões e aberturas de grandes dimensões para o exterior.

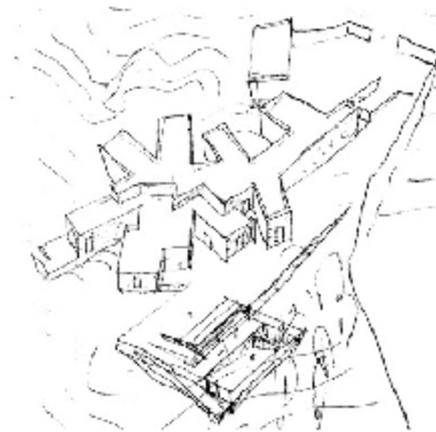


A SUA OBRA

Álvaro Siza Vieira



Esboços



Esboços



Museu de Arte
Contemporânea de
Santiago de Compostela
1964



Igreja de Marco de
Canavezes, 1996



Museu de Serralves,
Porto, 1997



Pavilhão de Portugal,
Lisboa, 1998



Casa de Armanda
Passos, 2005



Serpentine house, 2005

FONTE DE CONSULTA
www.alvarosizavieira.com

**Anexo XIII – Diapositivo apresentado aos alunos –
Painéis S. Vicente de Fora**

EDUCAÇÃO VISUAL

7º ANO
ABRIL 2013

PAINÉIS DE S. VICENTE DE FORA

MUSEU NACIONAL DE ARTE ANTIGA



Atribuído a Nuno Gonçalves (1450-antes de 1491)



Nos seis painéis do Retábulo de São Vicente, atribuído a Nuno Gonçalves, pintor do rei D. Afonso V, revela-se um dos mais notáveis retratos colectivos da pintura europeia. Sendo este políptico fonte inesgotável de leituras e interpretações, um segmento considerável da recente historiografia concorda no facto da representação se centrar na Veneração a São Vicente no contexto das campanhas da Dinastia de Avis contra os mouros, em Marrocos.





A partir da simétrica representação de um santo diácono nas tábuas centrais – Painel do Infante e Painel do Arcebispo, a composição desenvolve-se para ambos os lados num esquema que vai contrapondo e alternando volumes, luz e cor sustentados por firme desenho. Na horizontal sucedem-se três planos que evoluem desde as figuras ajoelhadas até ao friso de múltiplas cabeças que remata a encenação, enquanto as linhas convergentes do mosaico do chão sublinham a construção perspéctica.

Reconhecem-se grupos sociais, nobres e cavaleiros, frades, clérigos e pescadores; distinguem-se trajas e tecidos; identifica-se a armaria e as jóias e examina-se a relíquia e os livros abertos. Nos rostos silenciosos e singulares de cada figura ou de cada grupo estampa-se a atmosfera de testemunho e devoção que envolve a serena dramatização que esta excepcional pintura invoca.

FONTE DE CONSULTA

<http://www.museudearteantiga.pt>

Anexo XIV – Reflexão da Atividade A

Entre os dias 6 de março a 8 de maio

Reflexão da Atividade A.1 e A.2

De 6 de março a 8 de maio

A atividade “Atividade A.1” e “Atividade A.2” facilitou a aproximação do professor aos seus alunos. Nas primeiras aulas, houve uma natural tentativa de prolongar o tempo de diálogo, por parte dos alunos. “Atividade A.1”, no dia 6 de março, os alunos comentaram com o professor que nessa semana estavam com três testes, em que dois deles eram no mesmo dia, a pedido do professor de Inglês. Na “Atividade A.2” um grupo de alunos foi manifestando, no final das aulas, que não gostava de desenhar, contudo estavam a fazer um esforço para contrariar isso.

A “Atividade A.1” permitiu aos alunos menos pontuais, tratando-se do primeiro tempo de aulas do dia, que chegassem à aula e se preparassem para o início desta.

No primeiro dia em que se implementou a “Atividade A.2”, alguns alunos manifestaram ter dificuldades e não terem compreendido o método de construção da estrela de doze pontas. Os alunos tiveram oportunidade de apresentar as suas dificuldades ao professor.

No primeiro dia de aulas, após a pausa do 2º Período, a “Atividade A.1” foi um pouco mais longa ao nível de tempo - alguns alunos quiseram falar das suas férias de Páscoa. O professor não foi intransigente no cumprimento do tempo estipulado, permitindo aos alunos que pretendessem, terem a oportunidade de participar na atividade.

A implementação das “Atividade A.1” e “Atividade A.2”, intercaladas com uma pausa letiva, possibilitou ao professor desenvolver um contacto mais próximo, trabalhando o domínio da “atração interpessoal” e “experiência de intimidade” previsto no Modelo da Relação Pedagógica de Agrado (Ribeiro, 1991).

No dia 17 de abril, no decorrer da “Atividade A.2”, após os alunos manifestarem que gostaram de pintar com aguada de marcador, o professor anunciou à turma que iria expor os trabalhos dos alunos, estando muito satisfeito com o resultado alcançado por eles. Ainda no decorrer desta atividade, um aluno referiu que gosta mais destas aulas do que das do segundo período.

Anexo XV – Reflexão da Atividade B

Entre os dias 6 de março a 8 de maio

Reflexão da Atividade B

De 6 de março a 8 de maio

Esta atividade, que decorreu paralelamente às “Atividades A”, foi implementada no período de 6 de março de 2013 a 8 de maio de 2013. Sendo uma atividade sem tarefa definida inicialmente, teve sempre bastante participação pela turma e houve mesmo, necessidade de em algumas aulas se prolongar o tempo estipulado para esta tarefa.

O primeiro artista previsto nesta atividade - M.C. Escher - foi sugerido pelo professor, uma vez que, havendo um placard no átrio da escola com obras deste autor, tornou-se oportuno aborda-lo, aquando da explicação da “Atividade B”. Apresentou-se um diapositivo com obras do artista (anexo X).

Os alunos foram sugerindo os autores ou correntes artísticas que ouviram no “media” ou com os quais no seu dia-a-dia foram contactando. Sugeriram Michel Angelo, pelos frescos da Capela Sistina, visualizados aquando da eleição do novo papa, no vaticano; a pintora portuguesa Joana Vasconcelos (diapositivo apresentado à turma em anexo XI), aquando a inauguração da sua exposição no Palácio Nacional da Ajuda; o arquiteto Siza Vieira (diapositivo apresentado aos alunos no anexo XII) e os painéis de S. Vicente de Fora. Estes últimos sugeridos por um aluno que no fim de semana anterior, tinha visitado o Museu Nacional de Arte Antiga em Lisboa.

Foram criados diapositivos e apresentados aos alunos (anexo X, XI e XII), no entanto, o professor procurou diversificar a metodologia de abordagem aos temas, optando por visualização de imagens, de vídeos e fotografias e ao mesmo tempo tentando, paralelamente, fazer uma abordagem rápida ao autor, corrente artística ou tema proposto.

A paragem da aula para implementação desta atividade permitiu que o ritmo da aula se tornasse mais inconstante, contudo, muitos alunos continuaram a trabalhar e visualizaram simultaneamente as imagens sem interromper o seu trabalho prático.

Memorando da análise do Questionário da Avaliação Qualitativa da Percepção dos alunos face às atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Visual.

De forma a manter o anonimato dos alunos, substitui-se o nome do aluno por uma letra do alfabeto.

a. Aluno “A”:

Este aluno, com um aproveitamento razoável durante as aulas de Educação Visual, apresentou alguns pontos fracos no desenvolvimento das atividades implementadas. Refere este aluno que o professor “às vezes não captou a minha atenção” e “por vezes distraí-me pois perdi-me na atividade de falar de um pintor”. Este aluno, para além de muito distraído, não apresentou muito interesse pela “Atividade C” durante as aulas, daí que revela que “eu acho que não fizemos atividades para o futuro”.

O aluno refere que “gostei quando o professor tentou saber como correu o meu fim de semana” e aponta como ponto de melhoria uma atividade que não consta deste projeto, relativamente a uma aula de campo que foi adiada duas vezes pelas condições climáticas: “coisas más: adiou a aula de campo durante 2 vezes”.

b. Aluno “B”

Aluno com bom aproveitamento na disciplina, é, no entanto, muito conversador e apresenta uma participação muito desorganizada durante as aulas. Quando pedido um breve comentário à forma como o professor deu as aulas de Educação Visual, este aluno refere que “o professor fez-me apreciar mais as obras de arte e os pintores”. Apesar de ter gostado, este aluno não vê utilidade das atividades no seu futuro: “não, porque eu no meu futuro não vou seguir nenhum curso de desenho”; no entanto, este aluno considera que as atividades foram úteis para a aprendizagem dos conteúdos da disciplina.

O aluno não sugere aspetos a mudar nas atividades que o Professor desenvolveu na aula e acrescentou: “Eu gostei de todas as aulas, não mudaria nada”.

c. Aluno “C”

O aluno “C” é um aluno bastante conflituoso com o professor e com os colegas. Normalmente, recusa-se a desenvolver tarefas de grande complexidade, sendo

necessário uma aproximação verbal mais exaustiva para o motivar para na realização das tarefas.

Sobre as atividades desenvolvidas, este aluno revela, na primeira questão, que “o professor foi paciente e fez-me entender melhor a utilidade desta disciplina”. Este aluno, na resposta à segunda questão, manifestou que vê utilidade para o seu futuro, pois “posso ir a um museu e falar sobre uma pintura”. Sobre o que mais gostou, este aluno refere que com guache e de “poder dizer ao professor o que não me apetece fazer”.

Este aluno considera que as atividades desenvolvidas “foram úteis para entender o mundo”.

d. Aluno “D”

Dotado de capacidades muito desenvolvidas ao nível da representação e expressão visual, o aluno “D” referiu que o professor o cativou de forma diferente para a visualização do mundo da Arte. Assim, refere que “o professor deixou que nós pudéssemos escolher do que falar na próxima aula”.

Este aluno sugeriu, na “Atividade C”, que o professor explicasse, na aula da semana seguinte, o significado dos painéis de S. Vicente de Fora, patentes ao público no Museu Nacional de Arte Antiga, onde tinha estado com os pais nas férias da Páscoa.

Responde na questão número dois que “acho que me ajudou a entender melhor o mundo que me rodeia” e termina “gostei como as aulas foram dadas”.

e. Aluna “E”

Aluna com bastantes dificuldades na disciplina, ao nível do domínio dos materiais riscadores e geométricos. Apesar das dificuldades, é uma aluna empenhada e muito esforçada pelo cumprimento das tarefas propostas pelo professor. Responde a aluna no seu questionário: “As aulas do professor ao longo dos últimos meses foram interessantes e despertaram a minha atenção. Vão de encontro aos meus interesses, onde assim aprendi a gostar mais desta disciplina”. Apesar de uma construção frásica pouco correta, esta aluna expressa o seu agrado pelas atividades implementadas na disciplina.

Quanto à questão relacionada com o desenvolvimento pessoal do aluno, responde: “As atividades desenvolvidas nas suas aulas de Educação Visual vão ser úteis para o meu futuro, onde vai ser importante porque o que eu quero ser é zoóloga e onde

desenhar e fotografar os animais vai ser muito importante”. Esta aluna valorizou a disciplina após a implementação das atividades previstas neste projeto, pois verifica alguma aplicação dos conteúdos da disciplina no seu futuro.

f. Aluna “F”

Apresenta-se agora o resultado do questionário implementado a uma aluna com um excelente aproveitamento na disciplina. Esta aluna respondeu ao tom de voz usado pelo professor: “O Professor explicou sempre a matéria com voz clara”. Esta aluna manifestou que, embora não veja muita utilidade da disciplina no seu futuro, consegue agora entender melhor alguns conteúdos da disciplina e associa-os ao seu dia-a-dia.

Esta aluna acrescenta, relativamente à utilidade da disciplina no seu futuro, que poderá ajudar a melhor entender certas manifestações artísticas, assim como o lugar da Arte ao serviço da humanidade.

g. Aluno “G”

Apresenta-se agora os resultados de um aluno pouco empenhado na disciplina. O Professor tentou, ao longo da implementação das atividades, solicitá-lo, contudo, mostrou-se sempre pouco motivado para trabalhar na disciplina. Este aluno refere que “Não sou um aluno muito bom a E.V. mas este professor despertou-me atenção”. O aluno respondeu apenas à questão número um.

h. Aluna “H”

Esta aluna, com bom aproveitamento na disciplina de Educação Visual, responde à primeira questão como tendo gostado das aulas do Professor de Educação Visual: “As aulas do professor são muito interessantes, divertidas (dentro dos limites) despertando a nossa atenção e sobretudo ensina-nos muito sobre Arte”.

A aluna viu utilidade para o seu futuro nas atividades implementadas, apresenta a justificação de que “pois ensina-nos muito principalmente sobre cultura”.

À questão número quatro, a aluna apenas sugere que o professor deveria alongar o tempo da “Atividade C”, dado que “as imagens e os vídeos eram interessantes, mas apenas duraram cinco minutos em cada aula”.

i. Aluno “I”

O aluno “I”, aluno interessado tendo bom aproveitamento da disciplina, refere-se neste inquérito a uma atividade desenvolvida fora do contexto deste projeto.

No decorrer do estágio pedagógico, o Professor desenvolveu uma aula no exterior, denominada de aula de campo. Refere-se a esta atividade como uma das que mais gostou.

O aluno apresenta, na questão três, como aspecto que mais apreciou: “gostei das palavras que o professor usou para acalmar os alunos”. Como turma bastante agitada e barulhenta, a relação entre professor e alunos foi muitas vezes perturbada pelo ruído. A “Atividade B” permitiu a proximidade ideal para que os alunos acatassem pedidos como falar mais baixo ou mesmo fazer silêncio.

j. Aluno “J”

O aluno que se apresenta como aluno “J”, é um aluno muito interessado, satisfatório ao nível do aproveitamento e bastante bem comportado. Este aluno refere que “as aulas despertaram a minha atenção e foram de encontro aos meus interesses”.

Este aluno não vê utilidade das aulas para o seu futuro: “apesar de ter entendido um pouco melhor o museu que visitei em Lisboa, eu acho que as atividades não serão uteis para o meu futuro”.

O aluno refere ainda que um dos aspetos que mudaria nas atividades era alongar mais o tempo da “Atividade C” e “visitar museus para observar as obras de arte”.

k. Aluna “K”

Esta aluna, muito interessada e motivada para as aulas de Educação Visual, refere que o professor a cativou para as atividades desenvolvidas, assim como para os conteúdos que foram lecionados na disciplina. Escreve a aluna: “Eu acho que as aulas foram bastante interessantes e o professor foi bastante compreensivo com o nosso comportamento”.

A aluna acha que a disciplina poderá ajudar no seu futuro: “as atividades ajudam bastante quando estamos stressados e conseguimos ver o mundo muito melhor depois destas atividades nas aulas de E.V.”.

Esta aluna manifesta um total apreço pelas aulas de Educação Visual e manifesta o seu agrado do seguinte modo: “eu gostei de tudo, adorava que o professor ficasse connosco”.

l. Aluna “L”

O aluno “L” mostrou nas respostas do seu questionário a tentativa que o professor aplicou de entender os seus alunos e de não causar nestes atitudes de desmotivação

para o desenho e para a compreensão da Arte. Assim, o aluno refere que: “gostei muito da forma que o professor dá as aulas e a forma como fala e como compreende as dúvidas dos alunos”.

Este aluno entende que as atividades o ajudaram a ver o mundo de maneira diferente, refere que o que mais gostou foi ter sentido a evolução, desde o início do ano, da forma como desenha e representa.

O aluno não dá sugestões de mudança nas atividades.

m. Aluno “M”

Aluno com algumas dificuldades na disciplina, o aluno “M” revelou no preenchimento do seu questionário, que apesar de não pensar ter uma profissão relacionada com Educação Visual, acha que “é sempre bom saber desenhar”. O aluno refere ter gostado de ser questionado sobre o seu fim de semana: “o professor saber do que fizemos durante o fim de semana e como corre a nossa semana”.

Mostra-se, neste tipo de resposta, que a “experiência de intimidade” (Ribeiro, 1991) teve sucesso, na medida em que alguns alunos já manifestaram o seu apreço pela “Atividade B”.

n. Aluno “N”

O aluno “N” é um aluno interessado, mas bastante distraído. É conversador e distrai-se com muita facilidade. Este aluno, relativamente à forma como o professor deu as suas aulas, exprime que “gostei muito da maneira como o professor dá as aulas, fala e explica”.

Este aluno acha que as atividades são úteis para o seu desenvolvimento pessoal: “Ajudou-me a compreender o mundo das Artes de outra forma”.

Note-se o uso de alguma linguagem da disciplina nas respostas às questões do inquérito: “O que mais gostei foi da forma como o Professor me ajudou a exprimir-me”.

o. Aluno “O”

O aluno “O” demonstrou um grande desenvolvimento na disciplina desde o início do ano. Apresentou trabalhos com muita qualidade, apesar do seu inquérito apresentar respostas muito curtas e pouco conclusivas. O aluno considera que a disciplina “ajuda-me a conhecer o mundo”. Relativamente às atividades, este

aluno refere que são úteis para a sua formação pessoal e que começou a entender melhor algumas situações que se passam na aula.

p. Aluna “P”

As respostas desta aluna ao inquérito apresentam muita aprovação pelas atividades que foram desenvolvidas. Com bastante capacidade criativa, achou que as aulas foram interessantes e as atividades despertaram atenção e interesse para a disciplina de Educação Visual. Esta aluna acha que as atividades serão úteis para o seu futuro, dado que quer seguir uma carreira relacionada com as Artes.

Esta aluna relaciona os conteúdos que não gostou com as atividades: “As atividades que o professor trouxe fizeram que as aulas de geometria não fossem uma chatisse”.

q. Aluna Q”

A aluna “Q” é uma boa aluna, regular na realização dos seus trabalhos e apresenta muito empenho nas tarefas que realiza. Esta aluna considerou que “as aulas do professor foram/são interessantes, o professor sabe explicar bem os exercícios e as atividades e gosto da maneira como dá a matéria”. Esta aluna manifesta que a disciplina poderá ser-lhe útil no seu futuro e no seu desenvolvimento pessoal.

Expressou: “gostei de quase tudo nas atividades”, no entanto, não apresenta sugestões de melhoria.

r. Aluna “R”

Esta aluna é uma aluna interessada, com aproveitamento satisfatório e respondeu de forma muito sucinta ao questionário. A aluna acha que as atividades da disciplina de Educação Visual ser-lhe-ão úteis para o seu futuro. Apresenta-se a resposta da aluna à questão número três: “Eu gostei das aulas que tivemos, foram divertidas e interessantes, só não gostei das aulas de geometria”. É ainda de referir que esta aluna mostra agrado pela forma do professor dar as suas aulas: “O professor explica muito bem, é compreensivo e é muito simpático”.

s. Aluno “S”

As respostas deste aluno, sendo um aluno com dificuldades e pouco persistente nas dificuldades que encontra, revelam algum despertar de interesse para a disciplina. Este aluno responde à questão número um que “o professor cativou-me para a disciplina”. Manifesta que não vê muita utilidade da disciplina para o seu futuro e justifica “porque não desenho muito bem, mas já entendo muitas

coisas na Arte”. A “atração interpessoal” (Ribeiro, 1991) pelo professor foi manifestada na resposta à questão número um, onde o aluno manifesta que o professor o cativou para a aprendizagem da sua disciplina.

t. Aluna “T”

Aluna com bastantes dificuldades de expressão visual, foi uma das alunas que mais se esforçou para conseguir melhores resultados. Esta aluna manifestou que “o professor despertou a nossa atenção para aprender”.

A aluna não entendeu como poderia aplicar o que aprende na disciplina à sua vida do dia-a-dia: “Não vejo utilidade nas atividades para o meu desenvolvimento pessoal”.

A aluna manifesta que não gostou de aprender geometria, mas que gostou das aulas com guaches. Quanto às atividades, manifestou um total interesse pela “Atividade B”, considerando que permitiu conhecer melhor o professor.

u. Aluno “U”

Este aluno apresenta um desagrado pela disciplina e pelas atividades implementadas. O aluno revela que “as aulas não são muito interessantes, porque não gosto de desenhar”.

O aluno considera que as atividades nas aulas de Educação Visual “não servem muito para o meu futuro, porque não quero seguir Artes”. As atividades que o aluno elegeu como suas preferidas foram “a aula de campo e a atividade que falamos da Joana Vasconcelos”.

v. Aluno “V”

Sendo um aluno interessado e com bom aproveitamento, este aluno manifesta na resposta ao questionário que: “Eu gosto da maneira como o professor dá as aulas”.

Refere-se ao tom de voz do professor como “Agradável e não grita connosco”.

O aluno refere que gostou de todas as atividades e que não há aspetos a mudar nas atividades. Termina com “Gostei de tudo”.

w. Aluno “W”

O último inquirido a ser analisado é do aluno “W”. O aluno da turma com currículo específico individual. As atividades propostas para este aluno foram sempre simplificadas, apesar deste ter participado em algumas atividades da turma.

Como aluno muito instável ao nível emocional e comportamental respondeu a todas as questões como “Não sei de nada”. Não poderá este questionário ser considerado para análise qualitativa da “Atividade D”.