



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

A Performance na Educação: práticas corporais e representações

Helena Moura Merlin Nobre

Orientação: Professora Doutora Judit Vidiella

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

Relatório de Estágio

Évora, 2015

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

A Performance na Educação: práticas corporais e representações

Helena Moura Merlin Nobre

Orientação: Professora Doutora Judit Vidiella

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

Secundário

Relatório de Estágio

Évora, 2015

Agradecimentos

Em primeiro lugar agradeço a Deus, por ter-me guiado neste percurso de forma a concretizar o meu sonho, proporcionando a realização do mestrado.

À minha orientadora Professora Doutora Judit Vidiella, que me incentivou sempre a dar mais de mim, conseguindo que eu superasse as minhas capacidades. Pela transmissão de conhecimentos que me influenciaram de forma positiva e ajudaram-me a definir o meu posicionamento de docente.

Aos meus pais e à minha irmã pelo seu apoio incondicional e o incentivo constante, como também pela sua compreensão de privar da minha companhia quando o mestrado assim o exigia.

Resumo

A Performance na Educação: práticas corporais e representações

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais do ensino do 3º ciclo e Ensino Secundário, tendo como objetivo refletir sobre as aprendizagens que decorreram na unidade da Prática de Ensino Supervisionada (PES), na Escola Secundária Rainha Santa Isabel (ESRSI), em Estremoz, e na Escola do Ensino Básico Cunha Rivara (EEBCR), em Arraiolos.

Tornou-se emergente refletir sobre a importância de novas práticas artísticas no ensino, focadas num novo marco teórico, apontando vazios, tendo como tema focal a performance na educação. A escolha do tema tem como intuito compreender que tipo de espaço se reserva à performance na educação no mundo contemporâneo e como é que esta é compreendida nas várias vertentes, tendo em conta as suas vantagens aplicadas à aprendizagem.

Segundo Pineau (2013), existem diferentes formas de utilização da performance no contexto educativo. A performance pode ser analisada de três formas distintas: 1) A performance como prática artística; 2) O papel da performance como metodologia, relacionada com a prática do corpo, onde se podem trabalhar questões como as relações sociais, as políticas públicas, as identidades de género e de raça, a estética, a infância, o currículo, os rituais, a vida quotidiana, entre outros; 3) A performance como método de análise de ensino, que compreende a performance como questões de desenvolvimento, controle e eficácia, quer dos estudantes quer do professor.

Palavras-chave: Performance e educação, pedagogia da performance, professor/performer, performatividade no ensino das artes, didática performativa, prática de ensino supervisionada, artes visuais, ensino-aprendizagem, educação.

Abstract

Performance in Education: body practices and representations

This report comes under the Master Program Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo e Ensino Secundário, and aims to reflect upon the learning that took place during the subject of

Supervised Teaching Practice, at the following institutions: Escola Secundária Rainha Santa Isabel (ESRSI), in Estremoz, and Escola EB 2,3/S Cunha Rivara, at Arraiolos.

It became urgent to reflect upon the importance of the new artistic practices in education, focused on a new theoretic mark, pointing voids, with the central theme, performance in education. The aim is to understand the scope of performance in education in the contemporary world and how it is understood in various aspects, taking into account their benefits as applied to learning.

According to Pineau (2013), there are different ways of using performance in an educational context. Performance can be analysed in three distinct ways: 1) Performance as an artistic practice; 2) The role of performance as methodology related to human behaviour, where one can deal with issues such as social relations, public policy, gender and race identities, aesthetics, childhood, curriculum, rituals and everyday life, among others; 3) Performance as a method of analysing teaching, which includes questions of development, control and efficiency, whether in relation to the student or the teacher.

Keywords: Performance and education, teaching method of performance, teacher/performer, performance in teaching the arts, performance teaching, supervised teaching practice, visual arts, education-learning, education.

Índice geral

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	ii
Índice geral	iv
Índice de figuras	vi
Índice de tabelas.....	ix
Siglas.....	ix
Introdução	1
I PARTE - CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	
1. Ponto de partida	5
2. Ponto de viragem	8
3. Frequência do Mestrado	10
4. Programa curricular de educação artística	16
5. Outras formas de trabalhar o currículo.....	18
6. Como me proponho a trabalhar estas questões.....	20
II PARTE - A PERFORMANCE NA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS CORPORAIS E REPRESENTAÇÕES	
1. O corpo como ponto-chave na aprendizagem.....	31
2. Emergência da performance como prática artística: genealogias.....	32
3. Cruzamento dos Estudos da Performance e das correntes da Antropologia.....	36
4. Educação e utilidades: corporalidade e metodologias.....	41
III PARTE - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: DILEMAS, AÇÕES E PERFORMANCES EDUCATIVAS.	
1. ESCOLA SECUNDÁRIA RAINHA SANTA ISABEL.....	47
1.1. Características da escola	47
1.2. Relacionamento com os diferentes agentes da escola	54
2. Caracterização da sala de aula.....	55
3. Caracterização da turma	58
4. Observação e interação nas aulas do professor cooperante	60
5. Preparação das aulas em relação ao conhecimento dos alunos e do currículo	64
6. Prática/Condução das aulas	67

7. Participação na escola e relação com a comunidade	75
8. ESCOLA DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO CUNHA RIVARA	78
8.1. Características da escola	78
8.2. Relacionamento com os diferentes agentes da escola	86
9. Caracterização da sala de aula	87
10. Caracterização da turma	89
11. Observação e interação nas aulas do professor cooperante	90
12. Preparação das aulas em relação ao conhecimento dos alunos e do currículo.....	93
13. Prática/Condução das aulas	97
14. Participação na escola e relação com a comunidade	111
15. Desenvolvimento profissional	113
Conclusões e considerações finais	114
Referências bibliográficas	118
Webgrafia	121
Anexos	
A: Escola Secundária Rainha Santa Isabel - Estremoz	
ANEXO A_1: Planificação ESRSI	123
ANEXO A_2: Ficha de Apoio	127
ANEXO A_3: Grelha de avaliação	128
ANEXO A_4: Ficha de diagnóstico	129
B: Escola do Ensino Básico Cunha Rivara - Arraiolos	
ANEXO B_1: Planificação EBSCR	130
ANEXO B_2: PowerPoint (poesia visual/tato)	134
ANEXO B_3: PowerPoint (Recuperação de conteúdos)	138
ANEXO B_4: Questionário	140
ANEXO B_5: Livro 1 (Design gráfico, Helena Merlin, Joana Botelho e José Afonso/Ilustrações Teresa Sande)	141
ANEXO B_6: Livro 2 (Design gráfico/Ilustrações, Helena Merlin, Joana Botelho e José Afonso)	142

Índice de figuras

I PARTE - CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE DOCENTE NO PROCESSO APRENDIZAGEM

Figura 1. Trabalho desenvolvido no 1º ano da Universidade na unidade curricular Introdução às Técnicas de Desenho.....	7
Figura 2/3. Trabalhos desenvolvidos no 3º ano da Universidade na unidade curricular Técnicas do Desenho II.....	7
Figura 4/5. Trabalhos desenvolvidos no 1º ano da Universidade na unidade curricular Análise da Imagem.....	8
Figura 6. Processo de trabalho, cartografia	12
Figura 7. Processo de trabalho, cartografia	12
Figura 8. Espaço de trabalho, cartografia.....	13
Figura 9. Momentos de trabalho.....	13
Figura 10. Notícia: Inenarrável processo de colocação de professores leva á pior abertura do ano letivo dos últimos anos.....	15
Figura 11. Notícia: Saibam os Senhores, que os professores não irão desistir.....	15
Figura 12. Notícia: Docentes na antecâmara do desemprego.....	15
Figura 13. Joel Parés. Fotografia- Estereótipo.....	20
Figura 14. Joel Parés. Fotografia- Realidade - Sahar Shaleem – Enfermeira.....	20
Figura 15. Capa da revista Elle.....	20
Figura 16. Ian Stevenson’s. Intervenção urbana.....	21
Figura 17. Dran. Ilustração.....	21
Figura 18. Sandro Giodarno. Fotografia.....	22
Figura 19. Andreas Englund. Pintura.....	22
Figura 20. Cartaz do filme V de Vingança	22
Figura 21. Fábrica de máscaras da personagem do filme V de Vingança.....	22
Figura 22. Capa do Jornal Charlie Hebdo. Cartoons.....	23
Figura 23. Notícia nas redes sociais. Ataque ao jornal Charlie Hebro mata 12 pessoas.....	23
Figura 24. Kim Dong- Kyu. Intervenção, quadro de Vincent Van Gogh.....	24
Figura 25. Svetlana Petrova. Intervenção, quadro “Olympia” de Edouard Manet.....	24
Figura 26. Heather Hansen. Pintura/Desenho.....	25
Figura 27. James Houston. Fotografia.....	25
Figura 28/29. Jo Spence. Fotomontagem performativas.....	26
Figura 30. Banksy. Performance.....	26

Figura 31. Performance coletiva.....	26
Figura 32. Marina Abramovic. Performance.....	27
Figura 33. Marina Abramovic. Performance.....	27

III PARTE - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA
ESCOLA SECUNDÁRIA RAINHA SANTA ISABEL

Figura 34. ESRSI. Planta de implantação.....	48
Figura 35. Planta da ESRSI. Piso 0.....	48
Figura 36. Planta da ESRSI. Piso 1.....	48
Figura 37. Planta da ESRSI. Piso 2.....	48
Figura 38. Planta da ESRSI. Piso 3.....	49
Figura 39. Espaço exterior. Entrada da escola.....	49
Figura 40. Espaço exterior. Campo de jogos.....	49
Figura 41. Espaço exterior. Pátio.....	49
Figura 42. Espaço exterior. Passagem entre os blocos.....	49
Figura 43. Espaço interior. Hall de Entrada.....	50
Figura 44. Espaço interior. Biblioteca.....	50
Figura 45. Instalações da Rádio Escolar.....	53
Figura 46. Sala de convívio/refeitório.....	53
Figura 47. Organização física da sala A.6.....	55
Figura 48/49. Sala A.6.....	56
Figura 50. Sala A.6.Armários	56
Figura 51. Sala anexa à sala A.6. Bancada com lavatório.....	56
Figura 52/53. Observação das aulas do professor cooperante.....	61
Figura 54. Programa Geogebra. Pirâmide regular vista de cima.....	66
Figura 55. Programa Geogebra. Pirâmide regular vista de frente.....	66
Figura 56. Sólidos. Modelos tridimensionais construídos em cartão.....	66
Figura 57. Exercício da cadeira.....	68
Figura 58. Desenho à mão levantada	68
Figura 59. (PES).Análise da posição de poliedros no espaço.....	69
Figura 60. (PES). Explicação dos exercícios com recurso a modelos tridimensionais.....	70
Figura 61. (PES). Resolução de exercícios no quadro.....	70
Figura 62/63. (PES) Introdução do programa Geogebra.....	70
Figura 64. Exercício para visualizar as invisibilidades e visibilidades do sólido	71

Figura 65. (PES). Construção de um modelo tridimensional.....	71
Figura 66. Cartaz 1 problematizando.....	76
Figura 67. Cartaz 2 problematizando. Proposta escolhida.....	76
Figura 68. Diploma de participação.....	76
Figura 69. Design do plano anual de atividades da ESRSI.....	76

ESCOLA DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO CUNHA RIVARA

Figura 70. EBSCR. Planta de implantação.....	79
Figura 71. Planta da EBSCR. Piso -1.....	79
Figura 72. Planta da EBSCR. Piso 0.....	80
Figura 73. Planta da EBSCR. Piso 1.....	80
Figura 74. Corredor do piso 0 ao 1	80
Figura 75. Terraço situado no piso 1	80
Figura 76. Janelas de grandes dimensões.....	80
Figura 77. Vista para o Castelo do pátio central.....	81
Figura 78. Fotografia aérea da localização do edifício da EBSCR.....	81
Figura 79. Espaço exterior. Entrada da escola.....	82
Figura 80. Espaço exterior. Estádio Municipal Cunha Rivara.....	82
Figura 81. Espaço exterior. Pátio.....	82
Figura 82. Espaço exterior. Rampa de passagem entre piso 0 e 1.....	82
Figura 83. Espaço interior. Hall de Entrada	82
Figura 84. Espaço interior. Sinalética.....	82
Figura 85. Espaço interior. Biblioteca.....	83
Figura 86. Sala do aluno/refeitório/bar.....	83
Figura 87. Organização física da sala EDV-01	87
Figura 88. Sala EDV-01. Mobiliário.....	88
Imagem 89. Sala EDV-01. Vista para o exterior.....	88
Figura 90/91. Sala EDV-01	88
Figura 92/93. Observação das aulas do professor cooperante	91
Figura 94. Algumas caixas com materiais no seu interior.....	96
Figura 95. Objetos variados para a concretização das propostas de expressão corporal/dramática.....	96
Figura 96. Proposta nº1 (Palavras/Conceitos)	100

Figura 97. Proposta nº2 (Metamorfose do objeto)	101
Figura 98. Proposta nº3 (Instalação)	103
Figura 99. Trabalho de grupo.....	106
Figura 100/101. Execução da ideia das “caixas de cartão.....	106
Figura 102. Execução da ideia da “nuvem”	106
Figura 103/104. Execução da ideia da “flor”	106
Figura 105/106/107. Ensaio da montagem da Instalação.....	107
Figura 108. Ideia inicial da “nuvem”	108
Figura 109. Ideia da “nuvem” alterada.....	108
Figura 110. Instalação. Nome: “Entre sentidos, sinto”	108
Figura 111. Pormenor da instalação, “flor”	109
Figura 112. Pormenor da instalação, “nuvem”	109
Figura 113. “Casa dos Arcos”. Espaço da exposição.....	109

Índice de tabelas

Tabela 1. Dimensão física da ERSI.....	50
Tabela 2. Dimensão física da EBSCR.....	83

Siglas

EEBCR – Escola do Ensino Básico Cunha Rivara

ERSI – Escola Secundária Rainha Santa Isabel

IBP – Investigação Baseada na Prática

IBA – Investigação Baseada em Artes

IEBA – Investigação Educacional Baseada nas Artes

PES – Prática de Ensino Supervisionada

1. Introdução

O presente relatório divide-se em três partes. A primeira parte vai ao encontro da construção da identidade de docente no processo de aprendizagem. A segunda parte incide sobre o tema de investigação que ajuda a fundamentar a prática e a terceira corresponde à análise da Prática de Ensino Supervisionada (PES).

No meu ponto de vista o relatório não deverá ter só como finalidade a avaliação da dissertação para a aprovação da conclusão do mestrado mas também tem como objetivo a partilha de saberes, experiências e conhecimentos na comunidade educativa, visto o presente relatório ser de domínio público. Na primeira parte partilho o meu ponto de vista, de forma reflexiva, sobre os processos e o meu percurso de aprendizagem até ao posicionamento como docente, utilizando uma abordagem criativa.

Este processo de construção que habitualmente procede de uma forma dinâmica e espontânea, faz com que o professor compreenda o seu percurso tendo como base a sua bagagem pessoal, onde reúne conhecimentos teóricos, práticos, experimentais e vivenciais. Por outro lado, ajuda a refletir de forma a detetar elementos inconscientes como preconceitos, mitos, paradigmas de educação artística e interpretações subjetivas sobre o ensino das artes visuais, a cultura visual, a arte, o papel social dos artistas, etc.

Segundo Schön (1992), o processo reflexivo é uma condição necessária para a formação pedagógica, este tipo de conhecimento leva o professor a desempenhar o seu papel com maior eficácia e a lidar com a confusão e a incerteza que surgem na sua ação. O processo reflexivo caracteriza-se pelo um processo rico de conhecimento tácito pessoal, que está ligado à perceção, ação e ao julgamento existente nas ações espontâneas do indivíduo.

Outro aspeto importante abordado é o que me caracteriza como docente e como me posiciono face ao currículo vigente de educação artística no ensino básico e secundário. Qualquer professor deve ter a capacidade de refletir sobre as suas práticas, mas o professor de educação artística deve ser criativo da forma como se apresenta em relação ao currículo. A criatividade, inerente à didática da disciplina é uma mais-valia que o diferencia dos seus pares, por isso procurei relacionar as diferentes identidades de artista/pesquisador/professor, indo ao encontro de uma metodologia atual que tem levado ao interesse de vários investigadores

designada por a/r/tography¹. Charréu, caracteriza esta perspectiva de investigação como sendo uma metodologia que inclui as práticas do artista focada numa pesquisa vivencial, em que o artista/pesquisador/professor é capaz de criar não só textos, “como também artefactos artísticos que retratam as interpretações obtidas a partir das suas questões originais de pesquisa, ao mesmo tempo que continuam a prestar atenção à evolução dessas mesmas questões que guiam a sua pesquisa” (Charréu, 2013, p.110).

Entre os artefactos artísticos no relatório, está presente uma narrativa visual performática, com recurso à utilização de fotografias reflexivas mediante uma estratégia irónica e teatral, que dialogam com a construção da identidade de docente, como se fosse um diário de campo. Como também outros elementos de experimentação visual: cartografias como processo de aprendizagem e a criação de artefactos como poliedros em papel, na PES.

O autor faz também referências a outras metodologias que se destacaram na primeira década do presente século e que deveras importantes para o campo da educação artística: a Investigação Educacional Baseada nas Artes (IEBA), uma forma de pesquisa destinada a aumentar a nossa compreensão de determinadas atividades humanas por intermédio de meios e processos artísticos; a Investigação Baseada em Artes (IBA), esta metodologia partilha dos mesmos princípios da IEBA, com a exceção da intervenção na área da educação; a Investigação Baseada na Prática (IBP) encontra-se mais próxima da IEBA, com a diferença que esta utiliza as práticas dos que realizam a pesquisa para examinar/estudar uma vasta variedade de atividades, enquanto IEBA o processo caracteriza-se por um processo quase experimental para examinar/estudar práticas e acontecimentos educativos.

A segunda parte do relatório incide sobre o tema de investigação, - “A Performance na Educação: práticas corporais e representações”. Decerto que o tema da performance não tem passado despercebido no meio artístico, nas últimas décadas, devido a ser uma linguagem artística que veio romper com o que se conhecia como arte até então. Contudo, a sua conexão com o campo educativo só agora começa a emergir. Apresentar a performance à educação significa falar de inúmeras possibilidades que a performance oferece às artes, para além daquelas que obram no campo artístico, como por exemplo, como metodologia de ensino, pondo o corpo no centro do currículo. A escolha do tema incide precisamente nestes dois

¹ a/r/tography: a própria designação é criativa e singular, na medida em que é meio acrónimo (iniciais) e meia palavra: “a” de artist (artista), “r” de researcher (investigador) e “t” de teacher (professor). A segunda metade do termo “graphy” na sua etimologia grega significa “escrever” (Charréu, L. 2013).

pontos: o primeiro é porque o tema é pouco explorado na educação existindo poucos autores que fazem esta ponte entre a performance e a educação e o segundo surge em forma de pergunta, que certamente outros professores já se questionaram - afinal, o que a performance propõe para os profissionais da educação? Segundo Icle (2013), é justamente na polémica dos seus limites e conceitos que se abriu uma série de caminhos variados de conhecimento. E é neste campo de tensões epistemológicas que a performance vê-se inserida nos problemas da educação.

Na terceira parte descrevo a análise da prática de ensino supervisionada (PES), que decorreu na Escola Secundária Rainha Santa Isabel em Estremoz (ESRSI) no primeiro semestre e na Escola do Ensino Básico Cunha Rivara em Arraiolos (EEBCR) no segundo semestre, focando os seguintes aspetos: a caracterização das escolas; o meio envolvente onde se inserem; a caracterização das turmas; as aulas observadas; as aulas lecionadas e as atividades desenvolvidas. O meu processo de trabalho consistiu em descrever e refletir em simultâneo, visto ser fundamental para uma compreensão mais clara.

A PES desenvolveu-se segundo a metodologia da Investigação-Ação², pois este tipo de investigação, para além de aumentar a compreensão e vivência de um problema, está orientado para a reflexão e a mudança de práticas que poderão melhorar a prática pedagógica. Este método vai também ao encontro da “prática reflexiva” defendida por Shön (1992), em que o autor distingue três tipos de reflexão: a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Estas três práticas reflexivas distinguem-se da seguinte forma: a reflexão sobre a ação consiste em pensarmos retrospectivamente, descobrindo como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado (identifico esta prática indo ao encontro das aulas observadas); a reflexão-na-ação consiste em refletirmos no meio da ação, sem interrompê-la (aulas ministradas); a reflexão sobre a reflexão-na-ação repousa no ato de pensar sobre a reflexão-na-ação passada (análise crítica e reflexiva da PES).

² Bartolomé (1986) define a Investigação- Ação como um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, ação e a formação, realizada por profissionais das Ciências Sociais, acerca da sua própria prática.

I PARTE

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

1. Ponto de partida

As lembranças do meu primeiro contacto com a educação artística começam no pré-escolar. Recordo-me pintar uma pedra, com a finalidade de oferecer ao meu pai como pisa papéis. Aplicávamos as tintas de diversas cores com as próprias mãos, acabando por fazer novas cores mesmo que inconscientemente.

A elaboração dos trabalhos desenvolvidos no pré-escolar valorizava o sujeito criativo, onde a sua ação resultava de uma manifestação da própria expressão interior. Estes princípios vão ao encontro do modelo Expressionista, em que o evento artístico é essencialmente subjetivo, benefício da liberdade de expressão, da espontaneidade e da criatividade. Este modelo artístico caracteriza-se pela ausência de um programa definido e a ação espontânea do sujeito não é mediada pela cultura (Aguirre, 2006). Contudo, predominava uma visão das artes ligada à decoração e festividades, como no dia do pai, no natal, na páscoa, etc., mas desvaloriza-se o papel das artes. O que importava, sobretudo, era ir ao encontro do cumprimento de preceitos, de rituais de celebrações de datas comemorativas, pondo em ênfase o produto final e a ideia de “obra” como artefacto a exibir.

No 1º Ciclo não me recordo de fazer trabalhos artísticos. Hoje é recorrente as crianças terem contacto com as artes (artes visuais, teatro, música), estas atividades estão presentes no horário escolar. Esta mudança abriu portas a uma nova consciência do papel das artes no desenvolvimento cognitivo da criança.

Quando frequentei o 1º ciclo não éramos estimulados para as artes, pois estas não eram valorizadas. O objetivo principal das aulas era aprender a ler e a contar. Se realmente no 1º ciclo foram desenvolvidas atividades no âmbito artístico, devem ter sido poucas ou irrelevantes, porque não me ficaram na memória. No entanto, ainda predomina o paradigma das artes como entretenimento, a aprendizagem pelas artes continua a ser desvalorizada pela sociedade em geral que não entende o papel da educação artística no processo de crescimento das crianças e na educação ao longo da vida. Se houver necessidade de ajustes em termos curriculares é mais fácil suspender as artes ao nível do currículo, que figura no cenário escolar como um conjunto de saberes de menor importância, o mesmo não acontece por exemplo com a matemática, não existindo lugar para questionar o seu contributo na aprendizagem.

No 2º Ciclo e no 3º ciclo, na disciplina de Educação Visual, foram desenvolvidos trabalhos de desenho de observação, tendo como referência objetos artificiais e objetos naturais, como por exemplo, frascos industrializados e frutas naturais.

O desenho à vista enquadra-se no modelo Clássico, semelhante ao modelo da Academia, descrito por Marín (1998), como um modelo presente na história da educação artística, onde o principal objetivo era o domínio da representação figurativa da realidade, dando importância à perspectiva, ao espaço, à composição e à cor, através da imitação.

Particularmente no 3º ciclo, o modelo da Escola de Bauhaus também esteve presente. O trabalho desenvolvido consistia na repetição de desenhos simples criando assim um padrão, onde era valorizado os elementos básicos da linguagem plástica, através da simplificação dos volumes, da geometrização das formas e predomínio de linhas retas.

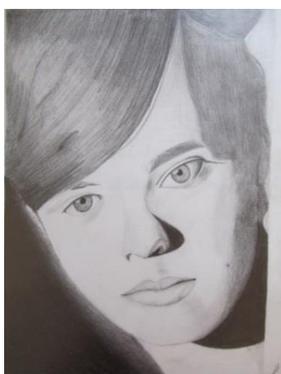
No ensino secundário à semelhança do 2º e 3º ciclo também foram desenvolvidos trabalhos de desenho de observação. O objeto era posicionado num sítio onde todos os alunos tivessem campo de visão, utilizando grafite como material riscador ou através da observação de uma fotografia com recurso à ampliação, usando 3 lápis de diferentes tonalidades, de forma a trabalhar as distintas zonas de sombras e luz (modelo Clássico).

Na universidade, na disciplina de Desenho trabalhamos desenho à vista. Desde objetos simples a objetos extremamente complexos, desde objetos com linhas curvas a objetos com perspectiva, utilizando diferentes materiais como grafite, carvão e lápis de cor (modelo Clássico). Também à semelhança do 3º ciclo desenvolvi um trabalho de padrões, mas com um nível de maior exigência, não só através da repetição, mas de alternância e rotação. Utilizando tinta-da-china, lápis de cor e guache (modelo Bauhaus).

Os modelos mencionados, aos quais Aguirre (2006) e Marín (1998) caracterizam como sendo modelos presentes no ensino das artes ao longo da história, são modelos hegemónicos implícitos no ensino formal. Como futura docente é importante conhecer mais profundamente estes modelos, que muitas vezes acabamos por repetir de maneira inconsciente. Cada paradigma implica uma didática, uma metodologia e uma forma de avaliar diferente. Por exemplo, o que avalia o expressionismo é a originalidade, no realista é a exatidão, etc.

Cada um destes modelos só por si apresentam fragilidades, dou como exemplo o modelo Clássico que ao valorizar unicamente a representação realista, acaba por não valorizar outras formas de expressão e anulando a criatividade. A utilização dos diferentes modelos torna-se mais rica, pois cada modelo é detentor de uma abordagem específica, havendo assim uma diversidade nas aprendizagens.

Atualmente emergiram novos modelos que respondem às necessidades contemporâneas. Estes modelos vieram contribuir de forma mais ajustada às realidades e tendências do mundo contemporâneo e como este vê a arte, abrindo portas a uma consciência crítica na educação, rompendo assim com o tradicional. Modelos estes que se encontram a ser revisados no marco modernista, como os estudos da cultura visual, que inclui uma combinação de estudos culturais, história da arte e antropologia, focando aspetos da cultura que se apoiem em imagens; os estudos da performance, que irei desenvolver mais extensamente neste relatório; a investigação baseada nas artes; a/r/tografia, como já mencionei anteriormente na introdução; entre outros.



1. Trabalho desenvolvido no 1º ano da Universidade na unidade curricular Introdução às Técnicas de Desenho.

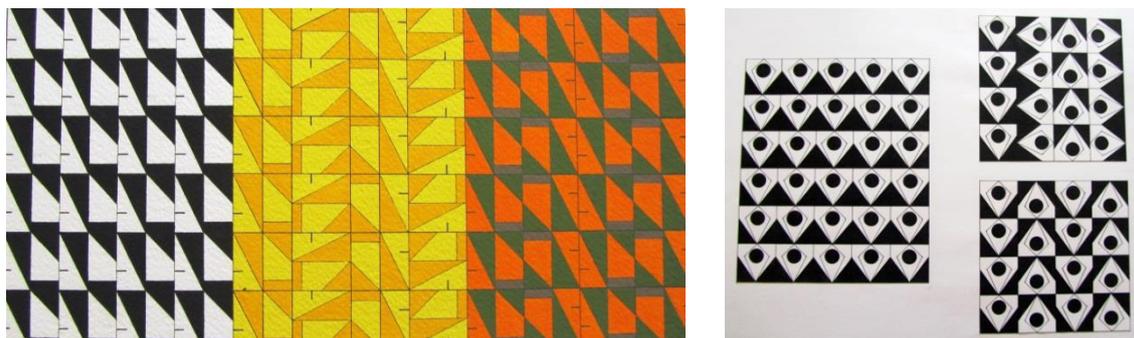
Nesta etapa predominava o desenho de observação indo ao encontro do Modelo Clássico. Neste desenho a observação foi feita com recurso a uma fotografia. Materiais: folha A2 e lápis de carvão.



2/ 3. Trabalhos desenvolvidos no 3º ano da Universidade na unidade curricular Técnicas do Desenho II.

Dentro do meu posicionamento durante esta etapa predominava o desenho de observação indo ao encontro do Modelo Clássico. Materiais riscadores (sépia e carvão) e folha A3.





4 /5. Trabalhos desenvolvidos no 1º ano da Universidade na unidade curricular Análise da Imagem.

Nesta etapa predominava o Modelo Bauhaus. Criação de padrões simples, utilizando a repetição, a alternância e a rotação dos mesmos. Materiais: Folha A3, tinta-da-china e guache.

2. Ponto de viragem

A minha formação do grau de licenciatura é Design de Comunicação. Quando terminei a licenciatura as minhas expectativas eram altas e via-me com uma carreira promissora como designer. Mas já no mercado de trabalho surge uma série de conflitos entre os conhecimentos (ou falta deles) adquiridos ao longo do curso e as reais competências exigidas para desenvolver um trabalho de qualidade, quando na verdade, estes deviam estar integrados no processo de aprendizagem para que se possa produzir conhecimento. A partir deste momento, passei a questionar as práticas pedagógicas que fizeram parte da minha formação.

Ao descrever os trabalhos desenvolvidos em algumas disciplinas de educação artística no seguimento da minha trajetória apercebi-me de como a aprendizagem é repetitiva, onde é predominante a cor, os elementos básicos da linguagem plástica e o desenho de observação.

As aulas do ensino secundário eram essencialmente transmissivas, descontextualizadas, sem explicar o porquê. A relação aluno-professor era distanciada, sendo o professor detentor do poder absoluto e o aluno um sujeito passivo confinado ao espaço cadeira/carteira sem direito a uma opinião crítica, indo ao encontro de um estilo de docente autoritário.

A história da arte era abordada de forma isolada e não como um facto cultural interagindo com outros fatores culturais, históricos, sociais e políticos. O enfoque era cronológico e progressivo, baseado na identificação de estilos, datas, iconografia, reforçando a figura do artista como modelo universal, predominantemente homens, brancos e europeus. A

metodologia era repetitiva e monótona, sem qualquer estímulo visual, limitados a ver a professora encostada à carteira lendo o livro em voz alta. Porque não mostrar outros artistas que fazem Pop Arte, sem ser os do livro? Porque não tornar os alunos, sujeitos participativos em sala de aula?

As artes eram desvalorizadas, pairando a visão de que quem frequentava o curso humanístico de artes no ensino secundário pretendia o facilitismo.

No ensino universitário privilegiava-se artistas da história da arte, considerados como “gênios”, entrando em desconformidade com o jovem artista do mundo contemporâneo, caindo-se no paradigma de que todos os alunos saíam artistas segundo as idealizações pré-concebidas.

As aulas teóricas eram transmissivas, o aluno tinha que memorizar e reproduzir informação. Nas aulas práticas, como por exemplo na disciplina de Design de Comunicação, o docente transmitia o trabalho a desenvolver, não havia qualquer acompanhamento, não era acrescentado nada aos conhecimentos prévios do aluno para que pudesse haver uma evolução, indo ao encontro de um estilo de comunicação passiva por parte do professor, apresentando por vezes fragilidades ao nível do conhecimento, não cumprindo com a sua função de facilitador da aprendizagem.

Trabalhar com programas informáticos de desenho pela primeira vez sem nenhum apoio dos professores refletia um desempenho limitado, este era um problema comum entre os alunos. Porque não otimizar estas tarefas elaborando tutoriais para os alunos e discutir as dificuldades em sala e aula? Porque não mostrar artistas de referência ao nível do design de comunicação, dando exemplos de cartazes, logotipos, flyers, outdoors, etc.

Os meios de comunicação estavam pouco avançados, não tínhamos acesso à informação como ela é hoje. Existiam quatro computadores na biblioteca com acesso à internet, a informação que chegava processava-se de forma lenta, os conteúdos eram reduzidos e a informação podia não ser fidedigna, por isso tínhamos que confiar no professor como instrumento de conhecimento.

Todas estas questões fizeram-me alterar o meu percurso de designer para professora de artes visuais, com a certeza que não queria ter como referência nenhum dos meus professores e que queria fazer uma diferença significativa na aprendizagem dos meus alunos.

3. Frequência do Mestrado

A decisão de frequentar o Mestrado deveu-se ao facto de ter tido a oportunidade de ficar colocada três anos como professora de educação artística e de querer cumprir a promessa de ser uma professora focada nas necessidades dos alunos, adquirindo assim formação, conhecimento e competências múltiplas, não caindo no erro de me acomodar como os meus antigos professores. A acomodação do professor leva à aplicação de estratégias e métodos inadequados, porque a realidade presente é diferente, tornando a aprendizagem ineficaz. Por isso, o principal objetivo era adquirir ferramentas e conhecimentos como docente. Na minha experiência, deparei-me com algumas dificuldades. A principal dificuldade que senti, foi adaptar o programa curricular à faixa etária dos alunos e como chegar até eles, no sentido de os motivar e captar a sua atenção para os trabalhos desenvolvidos em sala de aula.

No meu percurso como professora de artes, as minhas escolhas estiveram, sempre, acompanhadas mais por dúvidas do que por certezas, pois não possuía formação profissionalizada. O meu posicionamento mais que explica-lo, definia-se e ia-se construindo pela força da performance de cada dia na sala de aula. A minha principal preocupação consistia em acolher as orientações do currículo e introduzir discussões correntes sobre o ensino das artes, de modo que resultassem em processos de construção de aprendizagem que fizessem algum sentido para os alunos e para mim.

No decorrer do curso de mestrado, o meu posicionamento como docente passou por algumas transformações tendo em conta as minhas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas, desde a desconstrução de paradigmas e de metodologias tradicionais de educação artística que já não se ajustavam aos interesses dos alunos, até à construção de conhecimentos por camadas. Este processo passou primeiro pela compreensão, depois pela resolução de problemas que iam surgindo com o apoio dos professores, através do discurso, ações e imagens que contribuíram para que eu construísse o meu próprio discurso, ações e imagens de forma independente.

A construção de conhecimento por camadas vai ao encontro do método de ensino designado por *Scaffolding* “andaimés” semelhante aos andaimés utilizados na construção para apoiar os trabalhadores em uma tarefa específica. *Scaffolding* na educação refere-se a estruturas de apoio temporárias do corpo docente, para auxiliar os alunos na realização de novas tarefas e

conceitos que normalmente não poderiam alcançar por conta própria. Uma vez que os alunos são capazes de completar ou dominar a tarefa, o andaime será gradualmente removido ou se desvanece, passando a responsabilidade da aprendizagem do professor para o aluno³.

A sociedade contemporânea caracteriza-se por ser uma sociedade de informação e conhecimento e exige dos indivíduos criatividade, competências múltiplas, como o saber trabalhar em equipa, ter capacidade de aprender e adaptar-se a situações novas e complexas que enfrentem novos desafios. Segundo Hargreaves (2004), é neste contexto que inevitavelmente muda a forma como se vê o processo educacional, o professor detentor do conhecimento é uma mais-valia, mas mais importante é ser capaz de fazer os alunos processá-lo de forma crítica e responsável.

A unidade curricular de Temas Atuais de Didática das Artes Visuais lecionada pela professora Judit Vidiella Pagès do 2º ano do curso de mestrado, serviu de apoio ao processo construtivo do presente relatório e a metodologia aplicada foi ao encontro deste conceito. A professora construiu uma cartografia parcialmente concluída onde podíamos "pensar em voz alta", de forma a compreendermos como o organizador gráfico ilustrava as relações entre as informações contidas nele. Como também podíamos sugerir e introduzir informação de forma a acrescentar ou completar a informação disponibilizada pela professora, trabalhando assim em conjunto.

Inicialmente foi-nos feito um diagnóstico sobre a escolha do tema de investigação para efeitos da dissertação do presente relatório, de forma a detetar os conhecimentos prévios de cada aluno do curso. Posteriormente, voltando às questões iniciais, pudemos avaliar o progresso de cada um, fazendo um balanço entre os conhecimentos prévios iniciais e os alcançados, tendo em conta os objetivos traçados.

Os meus conhecimentos iniciais sobre o tema eram superficiais, o meu conceito sobre a performance estava ligado exclusivamente ao acontecimento artístico. Por isso pude verificar quando questionada sobre autores que trabalhavam o tema, que o conhecimento que dispunha consistia em nomes de artistas performáticos sobre os quais tinha ouvido falar

³ "http://www.niu.edu/facdev/resources/guide/strategies/instructional_scaffolding_to_improve_learning.pdf (consultado no dia 26 de dezembro de 2014)".

vagamente. Mas a performance vai além do espetáculo pensado como acontecimento artístico, pode ser introduzida no currículo de várias disciplinas e que tem por fim múltiplas possibilidades quando pensada na sua capacidade na educação, existindo alguns autores que investigam e discutem esta possibilidade, que terei oportunidade de abordar mais pormenorizadamente no tema de investigação. No entanto, tive dificuldades em encontrar bibliografia apropriada, visto o tema ser pouco abordado do ponto vista educacional. A bibliografia disponibilizada é maioritariamente em língua Inglesa, contudo existe alguma bibliografia Brasileira muito interessante.

Como alunos tínhamos um papel ativo na nossa própria aprendizagem. A cartografia era preenchida por etapas, em cada etapa expúnhamos ao grupo as tarefas incumbidas, eramos livres para fazer perguntas, dar feedback e apoiar os pares na aprendizagem de novos conhecimentos. Por conseguinte, compartilhávamos a responsabilidade de ensinar e aprender através de andaimes que nos obrigavam a ir além de nossos níveis de habilidade e conhecimentos atuais.

Para introduzir novos conteúdos de forma a ajudar-nos a compreender o posicionamento de docente, construímos de forma autónoma um diagrama para ilustrar, comparar e contrastar informações, com o objetivo de organizar a informação, para demonstrar as relações apropriadas e facilitar a sua compreensão.



6. Processo de trabalho, cartografia.



7. Processo de trabalho, cartografia.



8. Espaço de trabalho, cartografia.



9. Momentos de trabalho.

Inicialmente não tinha o conhecimento necessário para executar o relatório, mas através do diálogo, feedback e responsabilidade compartilhada, ajudou-me a perceber e a identificar a necessidade de “andaimos”, para que pudesse realizar o meu trabalho autonomamente.

As minhas expetativas iniciais de aprendizagem em relação ao mestrado eram: adquirir conhecimentos para poder identificar processos de aprendizagem; corrigir aprendizagens e conceitos pré-concebidos; adquirir ferramentas uteis de forma a relacionar-me de forma adequada e profissional com os alunos; relacionar e maximizar o desempenho face ao contexto educativo; adquirir conhecimentos e técnicas no âmbito das artes visuais, sabendo com tudo, que a aprendizagem do professor é um processo que decorre ao longo da vida. Penso que os resultados finais foram de encontro às expetativas iniciais, de uma forma ou de outra, foi-me acrescentado algum novo conhecimento referente a cada um destes itens, que eu não dispunha. Contudo, a aquisição de técnicas ao nível da prática das artes visuais, no meu ponto de vista foi insuficiente.

Todas as disciplinas acrescentaram algo de positivo à minha formação, mas de uma maneira mais significativa, a unidade curricular da disciplina Princípios de Desenvolvimento Curricular veio dar-me uma perspetiva mais clara em relação aos conceitos da aprendizagem. Ajudou-me a planear as aulas, tendo em conta os interesses do aluno. É importante adaptar os trabalhos de forma a terem uma ligação à sua vida, para que os alunos se identifiquem, gerando assim uma maior motivação. Por vezes preocupava-me demasiado em cumprir o programa à risca e isso não resultava. É importante construir estratégias que motivem a aprendizagem. A unidade curricular de Fundamentos da Didática ajudou-me a ter mais conhecimentos não só ao nível da

didática, mas também das Artes Visuais. Um dos conteúdos abordados foi a elaboração do portfólio. A minha ideia de portfólio era uma coisa rígida, cheia de informação, nesta disciplina foi-me apresentado um portfólio diferente que desconhecia, que fala das minhas aprendizagens através de uma abordagem criativa que promove a autorreflexão e a criatividade, ao qual me identifico. Contudo, o mestrado apresenta algumas fragilidades ao nível da estrutura, como o excesso de carga horária. Existe um peso desproporcional entre as unidades curriculares teóricas no campo da educação e as de componente artística, sendo as primeiras detentoras da maior carga horária e com um enfoque repetitivo devido à falta de interdisciplinaridade. Sendo nós professores de educação artística, seria útil haver disciplinas de componente artística direcionadas para as quais vamos lecionar, como por exemplo, Geometria Descritiva e História da Cultura e da Arte.

Através do curso de mestrado foi possível fazer um workshop “Explorando a geometria no espaço com o Geogebra 3D” ministrado pelo professor convidado Valdeni Franco. O workshop consistia em saber trabalhar com o Geogebra, um programa informático que faz uma ligação entre a geometria de uma forma totalmente visual. As aquisições destes novos conhecimentos foram-me muito úteis, pois tive a oportunidade de utilizar esta ferramenta na PES, na disciplina de Geometria Descritiva. Descreverei mais à frente como este foi incorporado em contexto de sala de aula.

Durante os dois anos do mestrado surgiram dúvidas, inquietações e desânimos que me fizeram questionar - se na PES seria capaz de lecionar Geometria Descritiva não tendo a matéria presente, devido a ter terminado o secundário há mais de dezassete anos; se economicamente seria sustentável para mim; se valia a pena o esforço, não tendo a certeza se seria colocada novamente como professora? Entre outros...

As minhas expectativas depois de terminado o mestrado são limitadas, pois existe uma insegurança em relação à profissão. Cada vez mais a profissão de professor é frágil, derivado à situação atual do país. As atuais reformas feitas pelo Ministro da Educação levaram centenas de professores a não terem colocação. A dificuldade na inserção no mundo do trabalho, os cortes dos salários, colocados longe da sua zona demográfica, horários incompletos, a prova de avaliação de conhecimentos/capacidades é uma realidade presente que demonstra o não reconhecimento social da profissão de docente na educação em Portugal. Com tudo isto, não

esquecendo o desgaste e a responsabilidade da profissão, o gosto de ensinar permaneceu mais forte.



10. Notícia: Inenarrável processo de colocação de professores leva à pior abertura do ano letivo dos últimos anos.



11. Notícia: Saibam os Senhores, que os professores não irão desistir.



12. Notícia: Docentes na antecâmara do desemprego.

De forma a ilustrar as minhas inquietações, utilizei jornais com notícias da atualidade que refletem a fragilidade da profissão docente, sobrepondo tarefas comuns do cotidiano, existindo uma ligação metafórica entre os dois elementos. Inspirado no trabalho da artista Shinyoung que pinta tarefas comuns do cotidiano em jornais atuais utilizando como cenário uma variedade de temas de acontecimentos sociais, políticos e ambientais.

Esta minha intervenção serve como uma narrativa visual paralela ao meu discurso que pretende ser sugestiva, crítica e irónica. Este experimento levou-me a experimentar uma metodologia performática, que dá conta de temas sociais da educação e de como estou a incorporar o que estou aprendendo.

Para mim, o que faz qualquer pessoa ser bem-sucedida na carreira é gostar daquilo que faz, não se conformar e não estagnar. A criatividade é fundamental na área da educação, por isso vejo-me como uma professora ativa e criativa, uma professora que vai além dos conteúdos programáticos, que reforça os alunos de forma positiva, tendo como principal objetivo, fazer desaparecer a “obrigação” na aprendizagem dos meus alunos. Porém sei que muitas vezes não é fácil, devido aos ambientes que se vivem nas escolas atuais.

4. Programa curricular da educação artística

Ao longo do mestrado debatemos o assunto do currículo oficial e como ele se encontra desajustado às necessidades dos alunos, pois é claro as rápidas mudanças da cultura do mundo moderno, onde a informação é assimilada de forma instantânea através da cultura visual, face a um currículo que não acompanha tais transformações. Aguirre (2009) reforça a ideia dessa necessidade emergente de acompanhar a cultura de massa e introduzi-la nos conteúdos escolares para que haja uma aproximação da cultura popular e das práticas culturais hegemônicas. Para isso há a necessidade de um currículo flexível, pluridisciplinar, crítico e motivador, capaz de responder as características da sociedade.

Como observa Freendam (2006, p.20), “ o Ensino da Arte parece estar infra-teorizado, enquanto o currículo é com frequência uma sucessão de atividades isoladas, baseada numa série de habilidades, em vez de estar assente em marcos conceituais ricos “. A autora confronta-nos com esta dualidade, apesar da evolução de teorias e pesquisas da arte, esta realidade parece não estar muito distante do que eu já tinha experienciado no meu percurso escolar de educação artística, mostrando que essa evolução é vista de forma isolada não interagindo com a prática educacional.

Gude (2013) fala da importância da inserção dos novos estilos de arte na educação, mas para tal existe a necessidade de examinar o currículo da educação artística, como é atualmente ensinado. Segundo a mesma autora, é emergente deixar ir alguns dos antigos métodos e suas inúmeras variações, destaco aqui o estudo da escala de cores através do círculo cromático, que se acaba por repetir a cada ano, como também o desenho de frutas e naturezas mortas, a fim de abrir espaço para outros tipos de projetos e outros tipos de experiências na arte.

O que permite ver as fragilidades do currículo institucionalizado é o aparecimento de um novo marco que foca temas do corpo, da sociedade visual, das novas tecnologias, associadas a novas práticas da cultura dos jovens, como por exemplo as *selfies*⁴, através deste conceito é mais fácil trabalhar o auto-retrato com os alunos, o que muda é o contexto de distribuição,

⁴ “Selfie” é uma nova forma de expressão e autopromoção. Selfie tem como origem no termo self-portrait, que significa (autor retrato), depois da foto tirada pela própria pessoa, com um telemóvel ou uma câmara fotográfica, tablet ou webcam, é compartilhada na Internet “<http://veja.abril.com.br/noticia/vida-digital/selfie-e-nova-maneira-de-expressao-e-autopromocao/>” (consultado no dia 15 de fevereiro de 2015) ”

ambos representam questões de identidade, de gênero e de arte que podem ser trabalhadas. Esta fragilidade vem pôr a nu o vazio existente no currículo, que não dá espaço a novos processos artísticos, como também anula a compreensão da realidade de maneira crítica, que inevitavelmente esta capacidade encontra-se interligada às novas linguagem de expressão artística.

O currículo de educação artística não promove a aprendizagem em cooperação, em pequeno ou grande grupo, mas acentua os métodos do ensino tradicional assentes no individualismo e na competição entre os alunos, havendo assim um desfasamento entre as exigências do mundo atual, pois esta propõe responder aos desafios de uma sociedade em constante mudança e preparar os jovens para uma vida profissional e social cada vez mais exigente em que o trabalho de equipa é fundamental.

O currículo está baseado em modelos estereotipados da cultura que vão ao encontro de um modelo padrão, considerado “aceitável “ ou “normal” pela sociedade, reforçando papéis a desempenhar, silenciando assim as minorias não operando de forma global (Icle, 2013), existindo a necessidade de um currículo que não acentue as diferenças, mas que trabalhe criticamente a identidade dos jovens, reconhecendo também outras identidades, de forma a contribuir para a formação de cidadãos mais justos.

Segundo Torres (1998), a política educativa não pode ser entendida isoladamente, descontextualizada do contexto sócio histórico concreto em que ela adquire um significado real, pois qualquer modelo foi desenvolvido em uma época particular, com características específicas, como resposta às circunstâncias culturais, económicas e políticas de outros momentos da história da humanidade. O que se tem verificado é que refletir o presente da história tem sido esquecido, transportando de maneira oculta a mensagem da inevitabilidade e incapacidade para transformar a realidade, dando uma leitura da arte e os conhecimentos como neutral, histórica, universal, linear, como o ensino das artes, que começa sempre no passado e acaba por deixar por falta de tempo o presente. Não seria melhor criar pontes de relação e dialogo entre os diferentes contextos e temporalidades? O autor vai mais longe e põe a descoberto o que se encontra oculto no currículo, como: as ideologias de poder; a eficiência da produção e da economia utilizadas como parâmetros para legitimar qualquer realidade; o papel da escola sujeita aos requisitos do sistema de produção; o reducionismo no

estudo e nos processos de ensino e aprendizagem dos participantes na prática educativa, focado num exame de conhecimentos e valores padrão, independentemente do valor real permanecendo oculto um currículo mais amplo; a reprodução dos códigos masculinos e femininos, especialmente em uma maneira imperceptível, privilegiando uns e detrimento de outros; a essência do masculino e do feminino é obtida em modelos de análise patriarcal e / ou sexista exaltando os valores de uma diferença de género ou contra a sua ausência; discriminação racista, entre outros.

5. Outras formas de trabalhar o currículo

Tendo em conta as fragilidades do currículo e de forma a preencher as lacunas nele existentes, proponho trabalhar a cultura visual⁵ e a performance⁶.

A cultura visual está presente e continua a ser predominante na educação, quase tudo daquilo que conhecemos é transmitido através dos meios de informação e comunicação. A cultura visual chega-nos através de imagens, carregadas de mensagens implícitas apontando para diferentes paradigmas de como nos devemos comportar socialmente (Sardelich, 2006). Através da análise do discurso presente na cultura visual pode-se construir percepções específicas do mundo social, pois os processos políticos e culturais estão implícitos neste. Segundo Gillian Rose (citado por Arantes, 2009) o discurso é um conhecimento particular sobre o mundo, pois através dele podemos compreender como os processos culturais são compreendidos.

Pretende-se que os alunos desenvolvam um pensamento crítico sobre a cultura visual, que saibam interpretar, analisar, avaliar o significado e julgar a qualidade dos meios visuais, trata-se de adquirir competências visuais, para tal é necessário que haja um mediador. Christopherson e Foucault (citado por Hernández, 2009) utilizam o termo alfabetização visual que vai de encontro a esta ideia, pois é necessário instruir para uma defesa frente à

⁵ Cultura visual é um campo de estudos que aborda os processos culturais: hábitos, costumes visuais, referentes a um ou vários povos. Procura entender os aspetos visuais como fonte de transmissão cultural e, as relações e interferências que os sistemas culturais acarretam ao processo visual de identificação e entendimento do mundo e da realidade (Sardelich, 2006).

⁶ A Performance é uma forma de expressão artística efémera que se baseia na ação, no movimento e na presença física, conjugando o corpo e o espaço com a quarta dimensão: o tempo (Graça, Leite, Trindade, Nazaré & Paixão, 2010).

manipulação visual, para que os jovens façam escolhas conscientes e responsáveis. Freedman alerta também para esta necessidade, afirmando que “o indivíduo se apropria de características das representações visuais, e as adota como representações de si mesmo” (Freedman, 2006, p.26). Na verdade, as imagens que nos chegam vêm carregadas de alguma intencionalidade, contribuindo para criações imaginárias sociais, sendo adotadas pelo indivíduo mesmo que inconscientemente de forma a sentir-se participante em sociedade. A mesma autora mostra a importância da alfabetização visual referida acima por Christopherson e Foucault, afirmando que “Quando os estudantes desenvolvem uma compressão mais profunda de suas experiências visuais, podem ver de forma crítica as aparências superficiais e começar a refletir sobre a importância da arte visual...” (Freedman, 2006, p.19).

Os estudos inerentes à performance convergem pelo menos três campos distintos, as Artes, a Antropologia, e a Filosofia, que por sua vez correspondem a ações distintas, práticas específicas, noções diversas. Contudo, uma das semelhanças é a centralidade do corpo como lugar e referência por intermédio do qual o ato performático e a sua performatividade encontram termo. Este é também um dos pontos de ligação com a educação (Icle, 2013), não é portanto, aleatório a ligação entre performance e educação.

O corpo sempre foi importante na educação, o juízo acerca do seu próprio valor é que se alterou ao longo da história. O conceito que a maioria dos professores conhecem é o corpo visto exclusivamente como controle dos domínios de comportamentos observáveis, mas os recentes estudos dão conta que o modo como o aluno experimenta o seu corpo através de uma experiência viva, constrói aprendizagens significativas. Springgay (2008) refere que o conhecimento do corpo no currículo explora maneiras pelas quais os estudantes compreendem discursos complexos muitas vezes contraditórios do conhecimento do seu próprio corpo. Outra questão é a subjetividade ligada à individualidade, pois cada indivíduo vive as experiências do corpo de maneira individual. Segundo a autora, compreender o currículo como “corpos” oferece uma exploração das subjetividades do próprio corpo, não premissa à dicotomia, eu / outro.

Segundo Pineau (2013, p.52) “Uma vez que a performance aumenta a nossa atenção com relação aos nossos corpos, ela fornece um meio para pôr abaixo e romper com os hábitos que tomamos certos”. Portanto, a performance abre um caminho que permite abordar questões

inerentes à materialidade do próprio corpo, que nos faz pensar nas relações sociais, nas políticas públicas, nas identidades de gênero e de raça, na estética, na infância, nos rituais, na vida cotidiana, etc., constituindo assim um meio de autoconsciência na produção do conhecimento.

6. Como me proponho a trabalhar estas questões?

Através da **desconstrução de estereótipos** de forma a permitir compreender os processos ideológicos pelos quais as produções da cultura visual reforçam os discursos sociais, políticos e econômicos do capitalismo. Bhabha (1998) caracteriza os estereótipos como signos que geram diferenciação cultural e que se apresentam como verdades, com limitações racistas, sexistas, gênero e classistas. O prazer e o poder estão interligados e implícitos nas imagens (Martins, 2009) e apresentam-se como uma falsa verdade detentora da felicidade que personifica a discriminação.



15. Capa da revista Elle.



13. Joel Parés. Fotografia- Estereótipo.



14. Joel Parés. Fotografia- Realidade - Sahar Shaleem – Enfermeira.

O fotógrafo Joel Parés, ilustra os preconceitos dentro de cada ser humano. As fotos mostram típicos personagens-alvo de discriminação, seja por sua etnia, situação socioeconômica, preferência sexual e profissão. Neste exemplo o artista mostra uma jovem árabe, colocada na pele de uma terrorista, que na verdade é enfermeira. O objetivo da série é consciencializar e apelar à reflexão antes de julgar o próximo (figura 13/14).

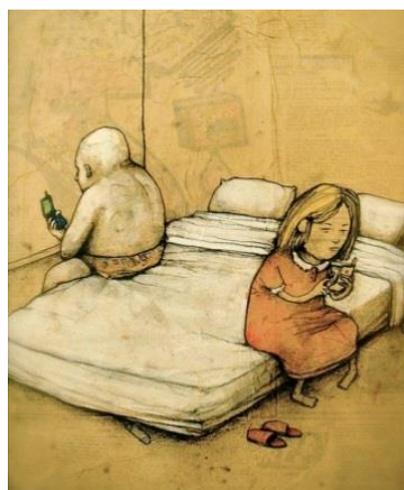
A publicidade manipulada através do Photoshop, de forma a ir ao encontro dos estereótipos de beleza. Por vezes essa manipulação cai em exagero e resulta em erros bizarros. Na revista "Elle", a modelo tem uma perna extremamente comprida e deslocada do corpo, existindo um contrassenso com a disciplina de Desenho, visto que os alunos têm que ter a consciência das proporções para desenhar corretamente (figura 15).

Através da **ironia** os alunos poderão compreender melhor a realidade, através de uma dinâmica de jogos de linguagem. A ironia é uma forma de expressão tensa que conjuga elementos antagônicos. Ao longo da história muitos artistas utilizaram a ironia como forma de expressão, como por exemplo, o artista espanhol Goya⁷ que através da sua pintura fazia críticas à aristocracia. O artista Banksy⁸, que através de graffiti, faz críticas sociais, comportamentais e políticas, como também a organização sem fins lucrativos Adbusters⁹, através das publicações da sua revista. A ironia é uma estratégia para desconstruir estereótipos que como podemos verificar não é exclusivo do mundo contemporâneo, mas manteve-se fortemente presente ao longo da história, principalmente na arte pós-moderna. O que caracteriza os projetos artísticos já não é a destreza técnica mas outras estratégias, como *pastiche*¹⁰, a reinterpretação, a descontextualização, a imitação e a intervenção, etc. Segundo Aguirre (2009, p.175) “ Observar o trabalho do artista, a partir de uma perspectiva ironista, permite-nos sugerir que os modos de operar na arte são muito adequados para uma educação artística do tipo pragmatista, baseado no jogo ironista”.



16 . Ian Stevenson's. Intervenção urbana.

Ian Stevenson's é um artista britânico que apresenta trabalhos formalmente simples, mas carregados de ironia, suas intervenções urbanas são sátiras do mundo contemporâneo.



17 . Dran. Ilustração.

O artista de rua francês Dran usa a sua arte para comentar questões sobre a sociedade contemporânea, utilizando ironia nos seus trabalhos para criticar a cultura moderna.

Através da **paródia**, desenvolvendo assim o pensamento crítico e reflexivo em relação às imagens, formas de saber, comunicar e produzir um discurso através de jogo de significados.

⁷ “<http://www.franciscogoya.com/> (consultado no dia 19 de maio de 2015)”

⁸ “<http://www.banksy.co.uk/> (consultado no dia 19 de maio de 2015)”

⁹ “<https://www.adbusters.org/> (consultado no dia 19 de maio de 2015)”

¹⁰ *Pastiche* é definido como obra literária ou artística em que se imita abertamente o estilo de outros escritores, pintores, músicos, etc. “http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&link_id=357:pastiche&task=viewlink (consultado no dia 17 de fevereiro de 2015)

Alguns assuntos não merecem a seriedade que alguns lhe atribuem, através da desconstrução de discurso, utilizando a paródia podemos afirmar o nosso posicionalmente em relação a estes.



18. Sandro Giodarno. Fotografia.

Através da fotografia o artista Sandro Giodarno retrata situações por vezes desconcertantes onde está presente a tragédia caricatural, o absurdo e o cômico. As personagens são fotografadas como se tivessem caído nas mais diversas situações do dia-a-dia. Através da composição dos ambientes o artista retrata classes sociais e estilos de vida.



19. Andreas Englund. Pintura.

Andreas Englund é um pintor sueco e utiliza tela e tinta a óleo para criar imagens de um super-herói longe do estereótipo heroico, mas imperfeito, atrapalhado, fora de forma, com a idade um pouco acima do esperado e com características próprias do humano. Nesta imagem o super-herói come uma laranja azeda.

Através da **dualidade do discurso**. A cultura visual apresenta-nos o produto de forma apelativa e desejável escondendo uma realidade oculta que muitas vezes os alunos desconhecem. Descortinar esta dualidade invisível instrui os alunos a questionar as narrativas visuais da vida e a refletir as suas interpretações da realidade.



20. Cartaz do filme V de Vingança.



21. Fábrica de máscaras da personagem do filme V de Vingança.

O filme V de Vingança é uma adaptação de uma série de banda desenhada, o protagonista é um carismático defensor da liberdade disposto a vingar-se daqueles que o desfiguraram. Devido às suas características de carácter político, a máscara usada pelo herói converteu-se num símbolo de um movimento social de esquerda, designado por “Anonymous”. No entanto, o merchandising político revela contradições, a fábrica onde são fabricadas milhares de máscaras, os trabalhadores são muitas vezes explorados e trabalham em condições precárias, existindo aqui uma dualidade do discurso (ver figura 20 e 21).



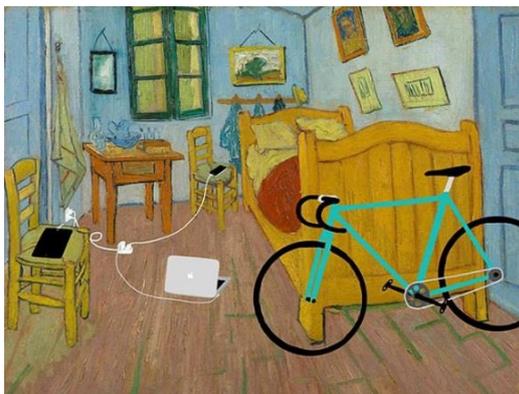
22. Capa do Jornal Charlie Hebdo. Cartoons.



23. Notícia nas redes sociais. Ataque ao jornal Charlie Hebdo mata 12 pessoas.

Ativistas radicais do islão atacam o jornal Charlie Hebdo, devido as caricaturas publicadas que criticam a sua fé. Aqui está presente questões de poder inerentes as imagens que criam realidades performativas. O jogo de imagens supõe uma ameaça para uns e uma humilhação para outros. As imagens têm que ser pensadas nos contextos de receção, as leituras que fazemos podem ser diferentes, pois nem todos interpretam da mesma maneira, mas segundo a sua cultura, política e religião.

Através da **intertextualidade**. A intertextualidade consiste na relação que se estabelece entre duas imagens, quando uma destas faz referência a elementos existentes na outra, criando assim um diálogo, e abrindo um caminho para discursos alternativos e plurais. As práticas artísticas como a discursiva são múltiplas e transformáveis, não se fechando a uma determinada cultura e época (Tourinho, 2009).



24. Kim Dong- Kyu. Intervenção, quadro de Vincent Van Gogh.

O ilustrador coreano Kim Dong- Kyu interveio em algumas obras de arte mais famosas do século passado. A pintura, “O Quarto”, de Vincent Van Gogh ganhou um computador, um telemóvel e um tablet através das suas intervenções criativas. É interessante observar a mudança que o tempo e a tecnologia trouxeram no que diz respeito a interação social. Faz-nos pensar nos códigos de representação, nos estilos de vida e o papel da arte na representação da realidade e da quotidianidade.



25. Svetlana Petrova. Intervenção, quadro “Olympia” de Edouard Manet.

A artista russa Svetlana Petrova incorpora o seu gato em diversas obras clássicas e modernas. Neste particularmente a artista utilizou o quadro “Olympia” de Edouard Manet.

As diferentes formas em que me proponho abordar a cultura visual, vão ao encontro do meu posicionamento como docente em que valorizo as pedagogias críticas¹¹, pois através delas os alunos podem desenvolver uma consciência, posicionarem-se de forma confiante e construtiva. É importante que o professor seja detentor da informação, mas também é importante que o professor saiba o que fazer com ela, para que os estudantes saibam processá-la, utiliza-la e produzir as suas próprias interpretações e representações do mundo (Hargreaves, 2004). As estratégias metodológicas que proponho trabalhar a cultura visual, passam pela construção de projetos, diário gráfico, fotografia e narrativas visuais¹². As narrativas visuais vão inevitavelmente ao encontro das premissas da performance, tendo esta como base a representação de um ritual, um conjunto de gestos quotidianos, uma provocação

¹¹ A pedagogia crítica foi influenciada por Paulo Freire, educador crítico. Defendia que os alunos deviam ser dotados de um pensamento crítico, de forma a refletir sobre a sua situação educacional, relacionando problemas individuais, experiências e o contexto social, como uma tomada de consciência (Apple & Nóvoa, 2005).

¹² Narrativa visual é uma exposição de factos, uma narração, um conto ou uma história através de imagens visuais. (Graça, Leite, Trindade, Nazaré & Paixão, 2010).

ou um momento de lazer, estas experiências são-nos dadas através de experiências vividas visualmente.

No contexto educativo, a performance pode ser utilizada de duas maneiras: como demonstração e como metodologia. A performance como demonstração desenvolve a capacidade de refletir de forma crítica sobre os diferentes significados do discurso narrativo, levando os alunos a compreender a performance como um instrumento de comunicação, parte integrante e constitutiva da cultura.

A performance como metodologia significa aprender pelo fazer. Como prática metodológica pretendo trabalhar a performance através da **corporalidade**, “o corpo performático fornece um repertório de estratégias para o planeamento do currículo e instrução em sala de aula que pode vir a encorajar a participação ativa e crítica dos estudantes dentro e fora da sala de aula” (Pineau, 2013, p.38). Trabalhar questões de corporalidade através do ato deliberado e autoconsciência, exige que o aluno pense como e porque é que os seus corpos se comportam de determinada maneira (figura 26/27, ver figura 28/29).

O fotógrafo James Houston nascido na Austrália, retrata a corporalidade do corpo humano. Nas suas fotografias, Houston cria um diálogo entre a beleza do corpo humano, reunindo uma experiência quase sensorial (figura 27).

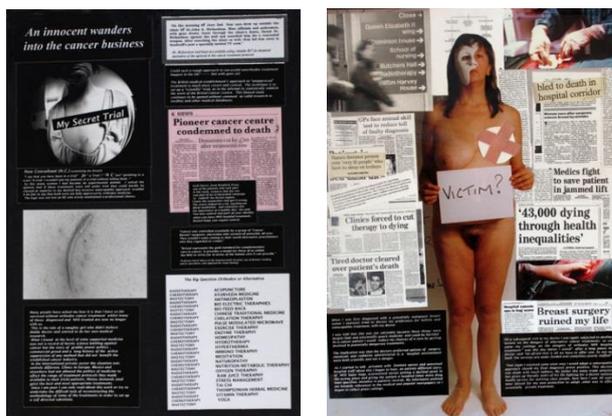


26. Heather Hansen. Pintura/Desenho.

A artista Heather Hansen explora a pintura através de movimentos corporais, esvazia o movimento do corpo para a superfície que está por baixo dela.



27. James Houston. Fotografia.



28/29. Jo Spence. Fotomontagem performativas.

Jo Spence foi uma figura integrante dentro do discurso fotográfico partir dos anos 70. Ao longo de seus diversos projetos, ela é conhecida por sua abordagem altamente politizada no concerne à fotografia e à representação de suas próprias lutas contra o cancro. O seu trabalho apresenta narrativas relativamente as suas preocupações através de fotomontagens performativas (figura 28/29).

Através da **ação**. A ação é uma denominação comum da performance que pressupõem a repetição de ações, representações e de atos sociais, as significações da performance tem a ver com o fazer, o realizar, é uma ação criativa, produtiva e apresenta em vez de representar (Pereira, 2013). A ação aqui referenciada vai ao encontro da prática artística, através dela os alunos vivenciam experiências enriquecedoras, que os põem a pensar na existência do “eu” e do corpo como instrumento de transmissão de ideias que os leva à construção de aprendizagens.



30. Banksy. Performance.

Performance junto a cadeia alimentar de fast food McDonald em Nova Iorque. O artista Banksy criou uma versão da estátua de Ronald McDonald, com uma expressão irritada e sapatos enormes, e acrescentou um elemento de arte da performance - um "menino de verdade", que tem a tarefa de engraxar os grandes sapatos do palhaço. O artista faz uma crítica ao consumo capitalista e ao trabalho pesado necessário para sustentar a imagem polida de um megacorporação (figura 30).



31. Performance coletiva.

Um grupo de zumbis cobertos de lama percorreu Paris, aproveitando a semana de moda para criticar a cultura do consumo excessivo (figura 31).

Através da **presença**. Refiro-me à presença do corpo performático perante a presença do espectador como sujeito participativo da performance. A participação do público pressupõem a transformação da conceção do artista, que passa a ter um papel incentivador à criação do público, ao mesmo tempo que pressupõem uma transformação no espectador, que passa a ter um papel participativo, dado que a obra só acontece com a sua participação. Aberta a participação, toda performance tem uma componente de improviso. O aluno é obrigado a sair do próprio “eu” tendo em conta a presença e a linguagem corporal/verbal do “outro”. Santana (2014) fala-nos da relação de jogo e improviso como um meio que privilegia questões lúdicas, bem como a ideia da criatividade em ação, combatendo o reprodutivismo que está na base do sistema educativo.



32. Marina Abramovic. Performance.

Performance “The Artist is Present” de 2010 de Marina Abramovic. A artista permite que as pessoas se sentem frente a frente a ela, olhando durante alguns segundos fixamente nos olhos, em silêncio. Um momento onde a artista e o participante conectam-se através do olhar, transmitindo emoções e sentimentos.



33. Marina Abramovic. Performance.

Performance “512 hours” de Marina Abramovic. A artista recebeu as pessoas na Serpentine Gallery, em Londres, por 512 horas. Antes de entrar numa sala vazia as pessoas deixam malas, casacos, telemóveis, máquinas fotográficas e até relógios à entrada. O público é uma peça fundamental para a sua arte, a artista observa e interage com o público numa sala em silêncio. A performance leva a reflexão sobre um mundo agitado sem tempo para as relações humanas.

A corporalidade, a ação e a presença também podem ser trabalhadas através das pedagogias críticas que proponho na cultura visual, pois através da performance também se podem trabalhar questões relacionadas com desconstrução de estereótipos, ironia, paródia, dualidade do discurso e intertextualidade.

As metodologias sobre as quais proponho trabalhar a performance passam por práticas teatrais, dramatizações, jogos de papéis, narrativas visuais, performance, workshops, pintura, fotografia, vídeo e projetos. A vantagem da performance é que esta pode ser entendida como um suporte que conjuga várias expressões e técnicas artísticas.

A cultura visual e a performance além de possibilitarem outro modo às práticas educacionais, não vão exclusivamente ao encontro da aquisição de conhecimentos, mas também uma preparação para a vida, indo ao encontro de uma aprendizagem mais holística, incorporando o desejo por aprender, os afetos e a corporalidade. Através destas estratégias, procuro definir um perfil de docente de encontro ao modelo construtivista, ao qual me identifico, fomentando assim a aquisição de novos conhecimentos através da construção de “andaimes”.

Há três aspetos que para mim são importantes na avaliação dos alunos como produtores de conhecimento. O primeiro é a capacidade de ser crítico e reflexivo, por isso acho importante fomentar o diálogo nas aulas, criar momentos que levem à reflexão, troca de argumentos e ideias, o aluno deve desenvolver a capacidade de interrogar-se e estabelecer uma ligação entre a sua solução.

O segundo aspeto que valorizo na avaliação é que o aluno saiba produzir um discurso visual através da comunicação. É através desta competência que se traduz a compreensão dos conteúdos.

Por último, promover o ensino cooperante em pequenos e grandes grupos. Preocupa-me o facto de, na minha experiência como docente, verificar que existe um maior individualismo por parte dos alunos, que na sua maioria tem dificuldade em trabalhar em grupo. O problema vem já do pré-escolar, há que quebrar esses hábitos e barreiras que prejudicam o desenvolvimento da criança e do adolescente. O individualismo é uma característica intrínseca no mundo moderno e arrisco-me a dizer que o individualismo também está presente entre os próprios professores. Como é que o professor pode transmitir o valor de partilha e entre ajuda, se os próprios não gerem a vida profissional com estes princípios?

Na PES na Escola Secundária Rainha Santa Isabel em Estremoz, que decorreu no primeiro semestre, não foi possível pôr em prática a performance como metodologia de aprendizagem de ensino, pois a disciplina de Geometria Descritiva à qual lecionei, aborda conteúdos muito específicos ao nível do desenho técnico. No entanto, considero que a performance foi posta em prática de outra forma, através de uma reflexão do meu desempenho como professora (tradução: performance (inglês) = desempenho (português)) e também como estratégia de ensino e aprendizagem num exercício ao qual utilizei uma cadeira, que descreverei na III Parte do relatório. Na Escola do Ensino Básico Cunha Rivara em Arraiolos, que decorreu no segundo semestre, na disciplina de Educação Visual já foi possível trabalhar com os alunos metodologias performativas, através de exercícios de expressão corporal, pois foram abertos temas como a poesia visual, os cinco sentidos e o tato que proporcionou-me fazer uma ligação natural e imediata com a performance.

II PARTE

A PERFORMANCE NA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS CORPORAIS E REPRESENTAÇÕES

A Performance na Educação: práticas corporais e representações.

1. O corpo como ponto-chave na aprendizagem

Ter tido a oportunidade de trabalhar como professora de Área de Expressões no ensino secundário entre 2009 a 2013, determinou a necessidade de ter conhecimentos na área do teatro, para definir estratégias, conteúdos e conhecimentos a transmitir aos alunos. A disciplina de Área de Expressões conjuga várias áreas de expressão artística, tais como expressão musical, expressão plástica, expressão corporal e expressão dramática. Contudo, o meu percurso académico e a minha experiência pessoal não incluíam conhecimentos na área da expressão corporal e dramática. Como tal, preparei-me frequentando cursos de teatro, onde aprendi a interagir em grupo; conhecendo-me a mim e os outros. Aprendi a utilizar o movimento, o ritmo e os reflexos, descobrindo o corpo como instrumento criativo, mensageiro de ideias, imagens, emoções, a concentrar-me e estar focada num objetivo e a não ter medo do ridículo. Fundamentalmente, aprendi a sair da minha zona de conforto, dando oportunidade a novas aprendizagens. Esta experiência teve importância na escolha do tema pois através da performance podem-se trabalhar questões do corpo.

O meu primeiro contacto com a performance foi no presente Mestrado na disciplina de Didática das Artes Visuais, onde tive a oportunidade de pô-la em prática, até então o meu conhecimento sobre o assunto era pouco aprofundado, não passando de uma vaga noção. A escolha do tema incidiu sobre três fatores primordiais: a experiência positiva que pude experienciar, o meu gosto pessoal pelas artes e o teatro, que de alguma forma se encontram embutidas na arte da performance e o sair da zona de conforto escolhendo um tema de pouco domínio de forma a alargar conhecimentos, tornando-se assim, uma mais-valia como docente de artes visuais.

Esta experiência fez-me interrogar sobre algumas questões que até então não tinha pensado. Qual o papel do corpo na educação? Como o corpo é abordado pelos alunos e professores? Como os estudantes vêem os seus corpos? E como nós professores, utilizamos o nosso corpo? As respostas encontram-se ocultas no currículo e nas políticas educativas, indo ao encontro dos saberes institucionalizados. Estas questões só emergiram quando me coloquei em contacto com a performance, pois esta interroga sobre ação e o papel do próprio corpo.

O papel do corpo na educação é passivo, ligado à gestão comportamental quase como de uma regra se tratasse, à exceção da disciplina de Educação Física e do desporto escolar. O papel do corpo na educação artística foca-se meramente na sua representação em livros, imagens de corpos na arte e na publicidade, são como objetos passivos de desejo, onde estão presentes mensagens subliminares, ligadas à construção de estereótipos, género, raça, identidade, etc.

A ideia de que o corpo, especialmente a visão e a mão que se usa de maneira instrumental e mecânica para conseguir bons desenhos, faz-me pensar na importância corporal e a necessidade de incorporar a corporalidade na aprendizagem. Especialmente porque os estudantes estão numa etapa de mudanças corporais, de novas descobertas, e é fundamental ser consciente das representações normativas do corpo para gerar e encarnar outras formas de representar e habitar o corpo.

2. Emergência da performance como prática artística: genealogias.

A forma de expressão denominada como a Arte da Performance surge no início do século XX, quando muitos artistas começaram a experimentar as possibilidades do seu corpo enquanto material de criação. Esta nova linguagem amadurece a partir dos anos 60 e 70 e vem romper com as categorias artísticas tradicionais nas artes visuais e nas artes cénicas. A performance abre uma série de discussões quanto à sua própria definição: o que podemos considerar como performance e quais as suas implicações? Quais os seus limites? Quais as significações embutidas na arte da performance? Segundo Goldberg “qualquer definição mais rígida negaria de imediato a própria possibilidade da performance, pois os seus praticantes usam livremente quaisquer disciplinas e meios como material – literatura, poesia, teatro, música, dança, arquitetura e pintura, assim como vídeo, película, slides e narrações-, utilizando-os nas mais diversas combinações” (Goldberg, 2012, p.10). Para Icle (2013) é esta particularidade que ressalta como sua principal potência. Quanto ao seu surgimento, emerge a pergunta de onde advém a performance? Se de artistas plásticos ou artistas provenientes do teatro? Numa classificação topológica, segundo Cohen (2002) a performance tem origem nos artistas plásticos, contudo trata-se de uma linguagem híbrida com uma fronteira um pouco difusa entre as artes plásticas e as artes cénicas, pois a última é utilizada enquanto finalidade.

Todas estas questões não invalidaram a performance de ganhar notoriedade no campo artístico ao longo da história, é numa busca mais assertiva de um conceito, numa tentativa de explorar terrenos e conquistar público, que esta é projetada, tornando-se uma forma de expressão artística do conhecimento comum da maioria das pessoas no mundo contemporâneo.

A performance emerge de uma série de manifestações culturais que remonta às vanguardas artísticas da primeira metade do século XX, como o Dadaísmo, o Futurismo, a Bauhaus, o Surrealismo, como também o Expressionismo Abstrato ligado *action painting*¹³, *happening*¹⁴, a *live art*¹⁵ e a *body art*¹⁶(Pereira, 2013).

É neste contexto artístico-histórico que surge uma corrente feminista, que vê na performance um meio pelo qual é possível contestar desigualdades de gênero, onde está presente o corpo da mulher como objeto de prazer; a sua subjetividade, a representação do seu papel nas relações sociais, na política, na educação, na arte e em casa, aceite como natural e universal, dotado de características ideológicas que até então se mantinham na vida privada. As primeiras performances artísticas feministas das décadas de 1960 e 70, constituíram discursos poderosos contra a esfera política/social, havendo a necessidade de criar meios pelo qual se debatiam as relações de desejo, poder e diferença, quer em contexto artístico, quer em contextos do quotidiano. Em 1983 é lançada a revista *Women & Performance: a journal of feminist theory*, que dá espaço a um diálogo entre artistas da performance e académicas feministas. As performances artísticas ligadas a esta corrente centravam-se em performances autobiográficas, onde as performers apoiam-se nas suas experiências, para mostrar o seu posicionamento crítico e a sua resistência aos modelos dominantes (Pinho & Oliveira, 2012). Carolee Schneemann, Hannah Wilke e Amélia Jones (1998) autora do livro *'Body Art: performing the subject'*, foram algumas artistas que contribuíram para alavancar esta corrente.

¹³ *Action painting* é uma forma de pintura onde se pode observar o gesto pictórico, o artista torna-se sujeito e objeto de sua obra. Jackson Pollock foi o iniciador desta prática (Cohen, 2002).

¹⁴ *Happening* é um acontecimento artístico privilegiando elementos de espontaneidade ou improvisação, que nunca se repete da mesma maneira a cada nova apresentação, não existe distinção entre palco e plateia confundindo-se o espectador com o artista. *Happening* surge das experiências do músico John Cage (Cohen, 2002).

¹⁵ *A live art* é a arte ao vivo, que procura uma aproximação direta com a vida, privilegiando o espontâneo, o natural, excluindo qualquer ensaio prévio (Cohen, 2002).

¹⁶ *A body art* assume o corpo como suporte artístico, portanto podemos dizer que o artista é sujeito e objeto de sua arte, o artista passa a utilizar o seu corpo como escultura viva (Cohen, 2002).

Como uma arte pela qual é possível contestar os modelos dominantes e dar voz aos indivíduos ou grupos que se sentem silenciados, este meio não se tornou apenas um privilégio exclusivo da corrente feminista, mas também uma plataforma para marcar o posicionamento dos ativistas da época. Onde estavam presentes questões de identidade étnica, multiculturalismo, sexualidade, indiferença social, guerras, políticas, estruturas capitalistas, etc. Em 1987, surgiu um importante grupo ativista ACTUP (AIDS Calition to Unleash Power), que através das suas ações performáticas levou o público a refletir sobre a crise na saúde (Goldberg, 2012). Faço referência a Joseph Beuys, um escultor, performer, pedagogo, pensador radical e ativista social, pelo seu pensamento crítico ligado à arte e à educação. A sua principal causa centrava-se num discurso oposicionista ao capitalismo ligado à arte e ao controlo dos poderes dominantes da sociedade. No seu trabalho como professor contestou a prática conservadora associada à autoridade, como as estruturas do estado, das escolas e a própria produção artística (Beuys, 2011).

A performance não tem uma influência direta de um movimento ou prática artística concreta, mas surge como um meio pelo qual os movimentos ou indivíduos vanguardistas respondiam a questões controversas (Cohen, 2002).

Goldberg (2012) atribui a visibilidade da arte da performance ao conceito da arte conceptual que predominava na época, em que privilegiava uma arte de ideias em detrimento do produto, uma arte que não se destinava a ser comprada e vendida. Neste conceito está presente a crítica ao sistema mercantilista da arte, o elitismo, o culto pela aura da obra de arte e do artista. Outro fator deve-se as influências dos movimentos sociais e políticos, que serviam da performance para tornar visível as suas campanhas eleitorais de rua. Hoje, estamos assistir a um novo auge da performance, num mundo que vive de representações, que se tornou mais forte devido à crise social.

A minha posição inicial sobre a performance era de rejeição quando pensada em aprendizagem no ensino escolar, pois as performances que de alguma forma chegavam até ao meu conhecimento, visavam chocar o espetador. Contudo foi no aprofundamento do próprio conceito e na pesquisa de várias obras que se abriram novos significados, deitando por terra os meus conhecimentos, até então limitados.

Algumas destas performances eram ligadas ao grupo Acionistas Vienenses, atuante a partir do final da década de 1960, que executou diversas ações que causaram polêmica por seu conteúdo violento, explicitamente sexual ou escatológico (Falbo, 2012). Como também o grupo Fluxus, tendo a sua maior atividade na década de 1960 e 70, o grupo que pretendia consciencializar o público para a arte instituída na época, vista pelos mesmos como uma arte inútil, utilizava como estratégia a ironia e o choque através da ação direta onde tudo era válido, desde que o ato artístico fosse contextualizado como tal (Cohen, 2002). Esta é uma linha genealógica da performance mais sensacionalista, contribuído assim para a existência de pré-conceitos, mas na verdade a genealogia da performance é muito mais abrangente, como a feminista dos 60, 70 e 80; as performances mais ritualísticas na arte, e atualmente o campo cresceu tanto que há imensos festivais e encontros acadêmicos como el PSI (Performance Studies International) o el HEMI (Hemispheric Institute of Performance) etc.

As suas aceções são polémicas, não só devido à sua multiplicidade mas também pela sua transformação permanente desde o seu surgimento. É na década 1970 que a performance passa a ser reconhecida como meio de expressão artística independente (Goldberg, 2012).

As performances ao qual questionamos os seus limites também podem levar à aprendizagem e à reflexão do seu discurso narrativo desenvolvendo assim o pensamento crítico do aluno, estas não podem ser descuradas pois fazem parte de uma época e de uma história. Cabe ao professor filtrar a informação e trazer para a sala de aula o que é válido tendo em conta os objetivos de aprendizagem. A escolha do professor pode ter várias motivações, como históricas, ideológicas, estéticas e até uma identificação afetiva através da empatia com a obra e o processo criativo de alguns artistas.

Outro aspeto que leva ao receio da introdução da performance como método de ensino em sala de aula, vai ao encontro da inexperiência da aplicação de metodologias performativas, porque é uma prática que implica improvisação e significa lidar com a experimentação, com o erro, com a falha, e muitas vezes como professores temos medo de perder o controlo em sala de aula, especialmente quando somos docentes iniciais, e pensamos que é melhor controlar tudo.

3- Cruzamento dos Estudos da Performance e das correntes da Antropologia.

O conceito da performance está ligado à significação da sua própria palavra, que deriva do verbo em inglês *to perform* (Austin, citado por Conte & Pereira, 2013). No dicionário, a sua tradução para a língua portuguesa corresponde a execução, desempenho e atuação. Portanto, a palavra performance pressupõe ação, um ato de realizar uma determinada tarefa ou de desempenhar um determinado papel. É neste sentido que a palavra performance ganha outra significação abrindo um campo de conhecimento distinto que serve de apoio à compreensão e análise do ensino, onde compreende a performance como questões de desenvolvimento, controle e eficácia, quer dos estudantes quer do professor. O encenador norte-americano Richard Schechner e o antropólogo Victor Turner contribuíram para o surgimento de um novo ramo das Ciências-Humanas em meados 1970, denominada por Estudos da Performance (Pereira, 2013).

É neste campo que inevitavelmente existe uma ligação inequívoca com a PES, pois esta pressupõe a avaliação do desempenho dos professores, onde obedecemos a uma estrutura de avaliação padronizada, indo ao encontro do controlo e gestão das aulas e competências ao nível da exposição e transmissão de conteúdos para uma “eficácia pedagógica”. Segundo Conte & Pereira (2013) é no fluxo de troca de conhecimentos, de experiências e práticas levando a recriação de saberes que se insere a performatividade na prática pedagógica.

Apesar da ligação entre a performatividade e educação ser pouco abordada, já começam a existir investigações que focam este tema, como o livro ‘Performativity in Education’ de Bob Jeffrey e Geoff Troman (2012), que aborda questões desde o paradigma da performatividade como eficácia, a sociedade do conhecimento e controlo, em que estuda a prática do ensino no marco atual do neoliberalismo e a predominância de uma burocracia vincada pela gestão e controlo dos professores e as práticas educativas, a fim de compreender o impacto das políticas performativas sobre o trabalho dos diretores, docentes e alunos. O perigo consiste na unificação das práticas e deixando pouco espaço para a liberdade, criatividade, e experimentação. Como futura docente é uma questão que me preocupa.

No que concerne aos Estudos da Performance, estes englobam um campo mais abrangente. Segundo Schechner (2000) incluem ritos das cerimónias humanas seculares ou sagradas; representações e jogos; performances da vida quotidiana; papéis da vida familiar, social e

profissional; ações políticas, demonstrações; desportos e outros entretenimentos populares como também os meios de comunicação. Segundo o autor tudo e qualquer coisa pode ser estudada como performance, desde que implique ação, interação e relações.

As atividades de desempenho humano, assim denominado pelo mesmo autor, podem ser divididas por categorias e apoiam-se em diferentes motivações, por exemplo no que respeita a carreira profissional ou a uma competição desportiva o ato em fazer algo tem como objetivo o sucesso ou ser distinguido por excelência. Na prática artística é colocar esta excelência numa performance. Na vida quotidiana o ato de “realizar uma performance” é exhibir-se, traçar uma ação para aqueles que assistem (Schechner,2013).

Nas atividades de desempenho humano, tanto nos rituais, nas artes e na vida quotidiana, o autor caracteriza os comportamentos como sendo comportamentos restaurados, pois estes são duas vezes experienciados, o ato de realizar algo é ensaiado, treinado, repetido e mimetizado. O treino e o ensaio estão inevitavelmente ligados à performance artística, que tem como fim o espetáculo, mas estas duas ações também estão presentes nas performances da vida quotidiana, apesar de não ser tão evidente. O treino e a prática inserem-se sistematicamente na aprendizagem dos comportamentos culturais, no ajustamento de papéis sociais e pessoais tendo em conta o outro, na preparação para uma vida adulta deste tenra idade, etc. (Schechner,2013). Portanto, os hábitos, os rituais, e as rotinas da vida são comportamentos restaurados.

O antropólogo Victor Turner (1974) contribuiu para os Estudos da Performance através das suas pesquisas onde observa as condutas sociais de um povo do noroeste de Zâmbia, introduzindo os conceitos de drama social e ritual. O drama social é caracterizado pelo autor como um conflito produzido na vida social pela atuação constante de princípios estruturais contraditórios. O ritual diz respeito a uma manifestação religiosa ou ligada a certo grau de sacralização onde por meio de representações simbólicas suscita-se um estado liminar dos indivíduos. Estes dois conceitos tornaram-se importantes tanto para os Estudos da Performance como para a Antropologia, pois estes introduzem-se na vida quotidiana das sociedades atuais e nos fazem perceber o que se encontra inerente à performance do ponto de vista da ação, como as relações sociais, relações de gênero, raça, classe social, entre outras especificidades. É aqui que o encenador Richard Schechner encontra um ponto de ligação com as artes cénicas pois as mesmas têm implícitos rituais da vida quotidiana e dramas sociais.

Turner e Schechner decidem colaborar e fundam neste campo de estudos, a Universidade de Nova Iorque (NYU), onde se iniciou e desenvolveu os Estudos da Performance, sendo o primeiro departamento nesta área. Nas aulas de prática teatral, usam os conceitos da antropologia cultural, dando destaque as formas de rituais para encarnar aprendizagens, enfatizando a importância da investigação de atos interculturais, procurando entender o homem nas suas várias formas de interpretação (Schechner,2000)

O segundo programa de Estudos da Performance é fundado nos EUA, em 1984, na Northwestern University. A sua abordagem difere da NYU, tendo como foco a natureza performativa da linguagem. A NYU ampliou o conceito de teatro para incluir outros comportamentos teatrais, Northwestern expandiu a noção de literatura para incluir outras formas de “comunicação estética”, onde está presente, a análise de textos literários, a interpretação oral (ato da fala), a retórica (debate público), a comunicação e a antropologia urbana. Ao pensar criticamente sobre a performance cultural, alunos e professores quebram conceitos de longa data, descobrindo realmente o que é a performance. Dwight Conquergood foi um importante etnógrafo e teórico na área dos Estudos da Performance, teve um papel fundamental como presidente da universidade e destacou-se através dos seus ensinamentos. Algumas das suas teorias foram introduzidas como base da formação na unidade deste campo, como a importância da combinação de texto com abordagens baseadas na performance como trabalho criativo (Schechner 2013).

Se pensarmos nos ambientes escolares e no desempenho do professor, podemos dizer que este obedece uma série de rituais já institucionalizados, como o seu percurso até à sala de aula, que consiste na sua passagem pela sala de professores, recolher o livro de ponto e deslocar-se à sala, onde os alunos esperam pela sua entrada. Outros rituais fazem-se presentes nas aprendizagens dos alunos, obedecendo a um processo sequencial, em primeiro lugar o professor expõe os conteúdos, depois executa, de seguida os alunos reproduzem o comportamento, segundo uma única maneira de o fazer, as metodologias performáticas constituem um meio pelo qual os comportamentos ritualizados podem ser alterados.

A Antropologia estuda os dramas sociais e os conflitos desde uma ideia de estrutura social que se repete, e de facto instituições como a escola e a educação se regem também por uma série de rituais e de passo sociais, de maneira que o marco dos Estudos da Performance pode ser

útil para analisar determinadas práticas que acontecem nas escolas e nas aulas, por exemplo, as relações professor aluno e os conhecimentos que se repetem ano trás ano sem mudança.

Os Estudos da Performance ajudam-nos a compreender as representações dos alunos e dos professores. Segundo Schechner (citado por Schechner, Icle & Pereira, 2010, p.29) “cada trabalho e papel social prevê um vestuário, gestos e ações que lhe são peculiares, uma forma de representação, e também um lugar em que são encenados”. O professor desempenha um papel e todos esperam que esse papel seja desempenhado como tal, o mesmo acontece aos alunos. O papel de ensinar trás consigo maneiras de vestir, comportamentos, linguagens, etc. Um das competências de que o professor deve ser detentor é a forma como comunica e expõe os conhecimentos, ao dizer algo realizámos efetivamente uma ação, segundo Austin (citado por Conte & Pereira, 2013) esta é caracterizada como um ato performativo, que quando experimentado com o outro promove a reflexividade e o pensamento crítico. Paulo Freire, citado pelo mesmo autor, afirma que a performance do professor se dá através de vários elementos que caracterizam a comunicação, como por exemplo a entonação da palavra, o gesto, o corpo, e isso revela uma maneira de perceber o objeto discutido. A performance é a repetição de ações, representações e de atos sociais.

O ensino mudou nas últimas décadas, a profissão de docente é cada vez mais exigente face às exigências do mundo atual que se encontra em constante mudança, onde a rapidez e a capacidade de resposta são fundamentais para um acompanhamento eficaz na aprendizagem de cada aluno. Ball (2005) mostra uma posição crítica em relação à cultura de desempenho em que valoriza essencialmente uma tomada de posição de visibilidade de forma a distinguir o seu desempenho, delineado pelas estruturas organizativas. Em outra publicação Ball introduz o conceito de performatividade como sendo “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação” (Ball, 2002, p.4). O mesmo autor caracteriza o desempenho como sendo regulado por medidas de produtividade e rendimento que visam mostrar a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento ou avaliação.

Quanto aos alunos acabam por ser condicionados pelo sistema de avaliações, centralizado nos resultados do ranking das escolas, pois todas as ações são centradas neste sentido, enfatizando uma aprendizagem imposta pelas políticas do currículo. A forma como se vê o desenvolvimento, a eficácia, o controle e a gestão por parte do professor e do aluno em contexto escolar alterou-se devido a questões políticas/sociais, logo as suas performances

sofreram alterações como forma de adaptação. Segundo Pereira (2013) a cultura do desempenho foi rapidamente absorvida pelo indivíduo e está inserida no meio escolar contemporâneo onde o lucro e a adaptação ao meio são primordiais e estão vigentes nas estruturas do capital.

Segundo Jon McKenzie (citado por Vidiella, 2009), o desempenho tornou-se um dos termos-chave para o novo século e que este está enraizado de forma global. O autor diferencia três campos distintos que se encontram inseridos nos paradigmas da performance no mundo contemporâneo ao qual a sua relação pressupõe eficácia, desenvolvimento e poder: performance cultural (arte experimental), organizacional (produtividade no trabalho) e tecnológica (funcionamento dos sistemas tecnológicos).

Numa época em que a globalização marca uma posição forte e com o aparecimento das novas tecnologias, o homem viu-se obrigado a adaptar-se às constantes mudanças e às exigências que ela acarreta, devido às rápidas transformações. As novas tecnologias vieram mudar a forma como comunicamos, destruindo barreiras entre a cultura de diferentes países e proporcionando partilha de saberes. A ferramenta da internet está ao dispor de todo o indivíduo, a informação pode ser acesada de forma rápida e em tempo real em qualquer parte do mundo. Esta realidade veio alterar a forma como se pensa nos processos educativos e a vida social no contexto pós-moderno. Esta é uma realidade que vem mudar muitos dos processos ligados às práticas artísticas, novas formas de comunicar através da arte, como, o vídeo, a fotografia digital e o meio de distribuição ligado as redes sociais.

Lyotard (1988) faz uma reflexão sobre a condição pós-moderna, marcada pelo científico cibernético, pelo técnico e informacional, o autor dá conta de uma sociedade caracterizada pelas transformações súbitas já a partir do séc. XIX, alterando a forma de como vemos a ciência, a literatura, as artes, determinando um desenvolvimento acelerado na educação.

A condição pós-moderna lança grandes desafios à educação atual, os jogos de poder/saber entre professor/professor, professor/aluno e aluno/aluno. Lyotard (1988, p. 94) afirma que "é permitido representar o mundo do saber pós-moderno como regido por um jogo de informação completa, no sentido de que os dados são em princípio acessíveis a todos... O aumento de eficiência, de competência igual, na produção do saber, e não mais em sua aquisição, depende então finalmente desta "imaginação", que permite seja realizar um novo

lance, seja mudar as regras do jogo”. Neste contexto a informação é poder, quanto mais informação se tem, maior performatividade um pode conseguir, mas sendo esta acessível para a maioria das pessoas, o que é cada vez mais valorizado é a forma como esta é utilizada.

Por um lado a performance é uma prática artística criativa, transgressora, muito vinculada aos movimentos sociais e as lutas ativistas dos anos 60 e 70, que muitos artistas participaram: movimentos feministas, movimento dos negros, dos gays e lésbicas. Por outro lado, a performance é uma prática reguladora e de controlo social, vinculada aos rituais sociais e culturais tradicionais (estudados desde a antropologia e a sociologia) e ligada à performatividade (um conceito que vem da linguística e o poder dos atos, que fala em contextos de poder) (Vidiella, 2009).

4. Educação e utilidades: corporalidade e metodologias.

No contexto educativo, a performance como prática artística permite aos alunos terem contacto com uma diversidade de aprendizagem, tal como quanto o seu conceito diverso. Esta engloba uma série de atividades multidisciplinares, onde pode estar presente o teatro, a música, a dança, a poesia, as artes visuais e a expressão corporal, onde podem atuar de forma individual ou conjunta e conferindo assim uma multiplicidade de formas de operar, promovendo assim a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas. A performance permite um espaço liminar (Turner, 1974) e intermédio onde as semióticas e estruturas de pensamento fixadas se quebram, podendo criar momentos para a experimentação e outras maneiras de representar e fazer que escapam do racional. Neste espaço emerge o afetivo, outras maneiras de usar o corpo e também objetos, pois muitos performers experimentam com objetos, gestos e movimentos para construir narrativas simbólicas.

Mas a performance como espetáculo não se foca exclusivamente na aprendizagem de uma área artística, esse é o veículo esteticamente utilizado como meio de comunicação que aliado ao corpo como instrumento de transmissão de ideias leva à construção de aprendizagens, visando uma série de competências, como a capacidade de refletir, interrogar e posicionar-se, preparando o aluno para a vida.

Para Goroian (2003, p.61) “...a performance artística como pedagogia representa um espaço criativo e intelectual através do qual os estudantes podem aprender a expor, examinar e criticar os paradigmas culturais opressivos a partir das suas diferentes perspectivas vivenciais”. Portanto, o papel da performance como linguagem artística no contexto educativo não é muito diferente da sua utilização pelos vanguardistas da primeira metade do século XX como modalidade de manifestação artística, pois a mesma tem como função questionar e comunicar face a um determinado assunto, sendo que algumas questões e motivações políticas, sociais e educacionais mudaram, devidas às características do mundo moderno.

A partir da descrição de Goldberg (2012) onde nos dá conta do percurso da performance, podemos evidenciar que as motivações foram-se alterando devido ao contexto político/social da época, obrigando muitas vezes o espectador a reavaliar os conceitos da arte e a sua relação com a cultura. Como por exemplo, o performer Sierra que na primeira década do novo século critica as estruturas capitalistas e a indiferença da sociedade à degradação e desolação humana, utilizando contextos degradados e recorrendo a indigentes para a concretização das suas performances. Para Goroian a performance constitui meio de autoconsciência e posiciona o indivíduo no meio de uma diversidade de discursos dentro de uma praxis social, “ Isto porque, como sendo prática de crítica cultural, a performance interroga, resiste e intervém; designa uma forma libertadora de ação: dissolve as fronteiras entre a arte e a vida; rememora e reflete o vivido; relaciona-se, portanto, com o múltiplo, com o diverso e com o diferente” (Goroian, citado por Pereira, 2013, p.32). A performance artística faz-nos pensar na dimensão da arte, da cultura e da comunicação, estando estas interligadas em todo o processo (Pereira, 2012).

Quando falamos de educação artística, ainda está presente que esta se relaciona exclusivamente com o ensinamento de certas técnicas artísticas ligadas ao desenho e à pintura e que a criação artística pertence a alguns privilegiados mais dotados nesta área. A performance permite explorar novos caminhos e superar os estereótipos e mitos sobre a educação artística, pois através desta terão a oportunidades de explorar o corpo como um meio de expressão sem ser aquele ao qual estão habituados como o lápis e o pincel. Esta nova maneira de criar, permite desenvolver a criatividade dos estudantes, ampliando e intensificando a sua experiência estética, que junta muitas outras tendências e linguagens próprias da arte contemporânea, como instalação, videoarte, etc.

Neste contexto a performance manifesta-se sob uma forma intencional, como atuação, prevalecendo o domínio da técnica onde, segundo Pineau (2013, p.51), é valorizado o produto cumulativo de ensino, “ no qual os estudantes expõem os seus corpos para considerações, a avaliação ou entretenimento do outro”. No entanto a autora propõe uma pedagogia crítico-performativa onde os corpos não são só utilizados para exposição para fins de avaliação, mas também como uma ferramenta de aprendizagem relacionada com a prática do corpo, através de exercícios cénicos, onde os alunos possam pensar nos seus corpos e na forma que se comportam, rompendo assim com os hábitos que tomam como certos, pois através dela é possível pensar as relações sociais, as políticas públicas, as identidades de gênero e de raça, a estética, a infância, os rituais, a vida cotidiana, entre outras.

Apesar da sua ligação a um evento artístico ser imediata, a performance abre outros caminhos de conhecimento quando pensada na educação, como por exemplo como metodologia, relacionada com a prática do corpo, onde este é valorizado como meio de aprendizagem dando-se através da consciência sensorial e do desprendimento dos comportamentos rígidos e mecanizados, enfatizando o processo em detrimento da performance quando pensada em espetáculo (Pineau, 2013).

Segundo Garoian (citado por Pereira, 2013) a prática pedagógica e a produção artística também estão interligadas, basta pegar nas qualidades subjacentes à arte da performance tais como a multicêntrica, paradoxal, participativa, indeterminada, interdisciplinar, reflexiva, intercultural, lúdica, estética e processual e adequar a uma proposta pedagógica ajustada ao que se pretende trabalhar.

Estamos a falar de uma metodologia que põe o corpo em evidência e isso já por si é uma inovação no ensino, pois ao longo da história a forma como se vê o próprio corpo, alterou-se. O corpo quieto em sala de aula, estava ligado à disciplina visando o bom comportamento do aluno, contrariando a própria natureza, pois somos seres corporais, corpos em movimento. A sua utilização como metodologia veio pôr a descoberto um potencial ignorado e escondido, que reforça a capacidade de aprendizagem quando aliada às práticas educativas. O nosso corpo traz marcas sociais e históricas, portanto questões culturais, de gênero e de raça, que podem ser lidas no corpo.

Pineau caracteriza três tipos de corpos aos quais é possível repensar estas questões. O corpo ideológico “oferece uma metáfora conceitual” (Pineau, 2013, p.38), onde os jovens podem criticar a forma como as escolas, a sociedade, os meios de comunicação, etc., reproduzem injustiças de gênero, étnicas e econômicas. O corpo etnográfico oferece um método onde é possível identificar e teorizar os papéis idealizados e atribuídos aos estudantes e aos professores. O corpo performático oferece um conjunto de estratégias ao qual os alunos podem ser encorajados a ter uma participação crítica tanto dentro como fora da sala de aula. Na PES em Arraiolos foi possível os alunos experienciarem o corpo, tendo em conta estes três elementos definidos pela autora, sendo fulcrais na aplicação de metodologias performáticas.

Fora do campo educacional a pesquisa sobre o corpo é exaustiva e abrangente, cobrindo uma infinidade de possibilidades e direções, abordando o corpo de gênero, o corpo social, o corpo materno, o corpo fenomenológico, o corpo político, etc. Embora as pesquisas sobre incorporação e subjetividade do corpo continuem a expandir os discursos de escolaridade, muitos estudos analisam o corpo do adolescente como objeto, centrando-se na disciplina e controle do corpo em vez de investigar os modos que os alunos experimentam seus corpos (Springgay, 2008). O corpo ativo tem a capacidade assimilar a aprendizagem de uma forma mais duradora do que qualquer outro método de ensino (Pineau, 2013), ele explora a maneira pela qual os jovens podem compreender discursos complexos e conhecimentos contraditórios do corpo (Springgay, 2008). Segunda Santana (2014) a performance como metodologia surge como um meio que rompe com o reprodutivismo do sistema educativo, sendo caracterizada pela sua capacidade expressiva, comunicativa, ativa, criativa, lúdica.

Através da utilização do corpo na relação de jogo e improviso, os alunos podem trabalhar questões pertinentes, como questões do corpo, qual o nosso papel na sociedade, como nos expressamos, como nos comunicamos, olhar para o interior/exterior, o “eu” e o “outro”, entre outras, que poderá trazer um processo evolutivo na aprendizagem. Segundo Icle (2013), apesar das discussões inerente a sua aplicação, a performance pode ser introduzida no currículo de várias disciplinas e que tem por fim múltiplas possibilidades quando pensada na sua capacidade na educação.

No entanto, os currículos em geral, estão baseados na seleção de saberes apoiados em elementos já estereotipados da cultura. A performance oferece a possibilidade de pensar além da demarcação de saberes e conhecimentos específicos, com a qual os currículos têm sido

pensados e praticados (Icle, 2013). A performance permite introduzir conteúdos inovadores no currículo e dá a oportunidade dos alunos experimentarem novas linguagens artísticas. A performance é uma ferramenta que atua de forma mais direta nas experiências e preocupações dos jovens, através dela é possível trabalhar questões que são pertinentes na adolescência, em que o jovem tenta descobrir quem é, e qual a sua posição e lugar no mundo.

A cultura visual está presente e continua a ser predominante na educação, quase tudo daquilo que conhecemos é transmitido através dos meios de informação e comunicação. A cultura visual chega-nos através de imagens, carregadas de mensagens e representações implícitas do corpo, o gênero, raça; etc., apontando para diferentes paradigmas de como nos devemos comportar socialmente (Sardelich, 2006). Sabemos que a introdução da cultura visual no currículo de educação artística é perentória, para que os jovens saibam interpretar de forma mais realista o mundo que os rodeia, no entanto os seus estudos não incluem um inquérito sobre, como o impacto da cultura visual cria conhecimento do corpo. Além disso, não dá conta de encontros corpóreos na produção e construção de significados (Springgay, 2008). O que a performance pode em relação a tais elementos na dimensão de se contrapor às figuras padrão do consumo é abrir a possibilidade de uma experiência nova, com a qual a oportunidade de romper os estereótipos é sempre evidente através da ação do próprio corpo (Icle, 2013).

Como prática em sala de aula, a performance, além de poder ajudar a interiorizar conceitos na aprendizagem, porque leva os alunos para além do que eles estão habituados e ultrapassa o conceito de aula que todos nós conhecemos, acaba por os cativar, pela retirada da zona de conforto, porque os estimula de forma diferente e todos nós acabamos por ter uma capacidade de atenção redobrada quando algo nos "choca" ou nos motiva para fazer algo diferente. Sendo uma mais-valia para os alunos, principalmente na área das artes, pois ajuda a relacionar diferentes elementos e espaços, onde o aluno é um todo.

A performance como prática artística, como metodologia em contexto de sala de aula e também como análise da condução do ensino, encontram termo e relação com o corpo, na presença física, mas operando de formas distintas.

III PARTE

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: DILEMAS, AÇÕES E PERFORMANCES EDUCATIVAS

A PES desenvolveu-se em dois estabelecimentos públicos de educação e ensino. No primeiro semestre, na Escola Secundária Rainha Santa Isabel (ESRSI) em Estremoz, numa turma de 10.º ano do ensino secundário, na disciplina de Geometria Descritiva A. No segundo semestre a PES decorreu na Escola Básica e Secundária Cunha Rivara (EBSCR) em Arraiolos, numa turma de 8.º ano do 3.º ciclo, na disciplina de Educação Visual.

1. ESCOLA SECUNDÁRIA RAINHA SANTA ISABEL

1.1. Características da escola

A PES iniciou-se na ESRSI, situada em Estremoz, no distrito de Évora, sendo sede de um concelho com uma área aproximada de 513,8 km² (Projeto Educativo, 2014).

As principais atividades económicas do concelho são atividades agrícolas (vinho e horticultura) e a indústria extrativa do mármore, sendo a última uma grande referência da região. Contudo tem-se verificado uma mudança com a atividade vinícola a ganhar preponderância em relação à indústria dos mármore. Existe ainda uma minoria da população a trabalhar nos sectores da indústria e dos serviços. O concelho tem sofrido algumas alterações demográficas, em termos da redução e do envelhecimento da sua população¹⁷.

A Escola foi construída em 1962 e é herdeira da Escola de Artes e Ofícios fundada em 1924. Em 1930 a escola passa a ser elevada à categoria de Escola Industrial, sendo-lhe atribuída a designação oficial de Escola Industrial António Augusto Gonçalves. Em 1948, recebeu a designação de Escola Industrial e Comercial de Estremoz. Em 1975, mudou o nome para Escola Secundária de Estremoz, à qual foi anexada neste ano a Secção Liceal de Estremoz do Liceu Nacional de Évora. Finalmente, no dia 2 de Abril 1987, foi publicada a Portaria com a atual designação, Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz.

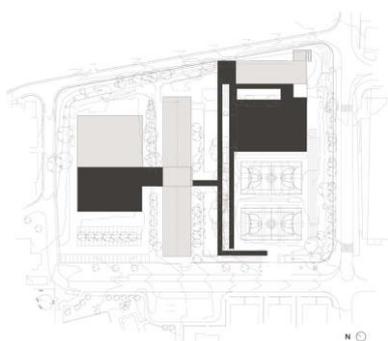
No ano de 1962, deu-se a conclusão das obras de um novo edifício escolar construído de raiz para o efeito, mas só dois anos depois (1964) é inaugurado. Esta data é tomada como um marco para assinalar o nascimento da escola, tendo sido comemorado os cinquenta anos da sua existência recentemente. Ao longo dos anos a escola sofreu algumas transformações, no ano letivo 2005/06 foi objeto de uma ampliação. Entre julho de 2009 e dezembro de 2010, a

¹⁷ "<http://www.cm-estremoz.pt/?pa=11&lang=1> (consultado no dia 21 de janeiro 2014)".

ESRSI foi uma das várias escolas secundárias a sofrer um processo de requalificação e remodelação levado a cabo pela empresa Parque Escolar (Projeto Educativo, 2014).

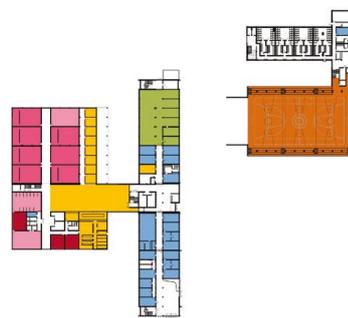
No piso térreo encontram-se instalados os serviços de secretaria e gestão da escola, bem como a biblioteca escolar e salas de apoio à gestão e de ligação com a comunidade. No piso 0 encontram-se as oficinas de eletrotecnia e eletrónica, como os espaços coletivos de convívio, nomeadamente o refeitório e a sala de alunos, que vieram substituir as antigas oficinas. O antigo ginásio e o auditório foram mantidos e remodelados, com a introdução dos balneários no piso térreo, tendo-se procedido à construção de um polidesportivo coberto em estreita ligação com estas áreas¹⁸.

A preocupação da requalificação da escola também passou pela aquisição de novos equipamentos e de material didático inovador, que vão ao encontro das necessidades de aprendizagem do ensino atual. Todas as salas de aula estão equipadas com computador, vídeo projetor, ligação à internet, quadro interativo e/ou quadro branco.

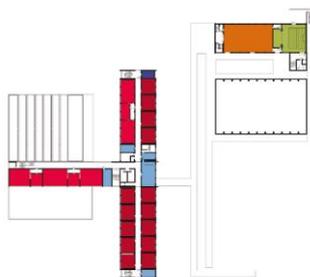


LEGENDA: Construção nova

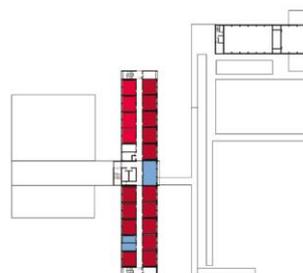
34. ESRSI. Planta de implantação.



35. Planta da ESRSI. PISO 0

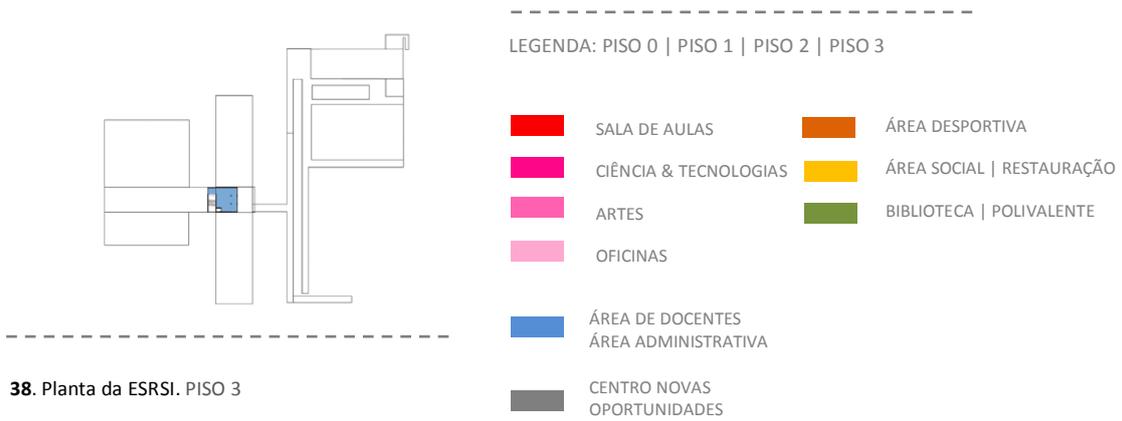


36. Planta da ESRSI. PISO 1



37. Planta da ESRSI. PISO 2

¹⁸ "https://www.parque-escolar.pt/pt/escola/100 (consultado no dia 14 de janeiro de 2014)"



38. Planta da ESRSI. PISO 3



39. Espaço exterior. Entrada da escola.



40. Espaço exterior. Campo de jogos.



41. Espaço exterior. Pátio.



42. Espaço exterior. Passagem entre os blocos.

No exterior, o acesso aos blocos é feito por faixas cobertas destinadas à circulação entre estes. O espaço encontra-se arborizado e demonstra um certo cuidado na sua manutenção. No interior, o acesso entre os diferentes pisos, é feito através de escadas.



43. Espaço interior. Hall de Entrada.



44. Espaço interior. Biblioteca.

Instalações	Nº de salas	Instalações	Nº de salas
Auditório	1	Salas de Artes	7
Polidesportivo Coberto	1	Sala de Teatro	1
Campos de Jogos Exteriores	2	Clubes e Projetos	7
Ginásio	1	Associação de Estudantes	1
Espaço Memória	1	Sala de Professores	1
Direção	4	Salas TIC	3
SPO	1	Sala de AEOA	1
Sala de Atendimento Enc. Ed.	1	Laboratórios	5
PESES	1	Salas de preparação	3
Sala de Diretores de Turma	1	Oficinas	3
Serviços Administrativos	3	Departamentos	10
Reprografia	1	Salas de Aula	30
Sala Pessoal não Docente	1	Salas IEPF	4
Biblioteca	1	Sala de Viticultura e Enologia	1
Bar/Refeitório/Sala de Convívio	1	Sala de Educação Especial	1

Tabela 1. Dimensão física da ESRSI.

O estabelecimento de ensino alberga como oferta formativa, em regime diurno, diferentes áreas no que concerne ao ensino secundário, sendo estas nas áreas de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais. No que diz respeito aos Cursos Profissionais, a escola oferece os seguintes cursos: Técnico de Viticultura e Enologia

Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores, Técnico de Turismo Ambiental e Rural e por último, Técnico de Turismo. No ano letivo de 2013/2014, a disciplina de Orientação Vocacional e Educação para a Saúde foi a oferta complementar do 9º ano. Ainda no 3º ciclo, a oferta de escola na área das Expressões e Tecnologias foi Educação Tecnológica.

Considerando os dados referentes ao ano letivo de 2013/14, no Projeto Educativo (2014), a ESRSI contabilizava um total de 826 alunos, sendo que o número de alunos matriculados no 3º ciclo corresponde 222, no Secundário (Ensino Regular) 474 alunos e no Secundário (Ensino Profissional) 80 alunos. Não se registou neste ano letivo quaisquer matrículas relativamente aos Cursos de Educação e Formação de Adultos.

O corpo docente no ano letivo de 2013/2014, integrava um total de 82 professores, dos quais 70 pertenciam ao quadro de nomeação definitiva da escola. Estes números revelam estabilidade do corpo docente, que se torna uma mais-valia. Quanto aos professores do quadro de zona pedagógica de nomeação definitiva, a escola contabilizava um total de 4 professores, 1 professor do quadro de zona pedagógica nomeação provisória e 7 correspondiam aos professores contratados, sendo que dos 82 professores 57 eram do sexo feminino e 25 do sexo masculino. O quadro do pessoal da escola integrava ainda uma técnica superior com funções na área dos serviços de psicologia e orientação, 10 assistentes técnicos e 25 assistentes operacionais.

No ano letivo de 2007/08, iniciou-se o primeiro contrato de autonomia celebrado com o Ministério de Educação. O segundo contrato de autonomia, presentemente em vigor, celebrou-se no ano letivo de 2012/2013. O contrato de autonomia veio dar à escola a possibilidade de gerir melhor as respostas em relação às necessidades, como por exemplo a definição de formas de organização das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, entre outros.

A escola privilegia as interações sociais entre os seus intervenientes, como um meio de aprendizagem não formal. Em conjunto com os professores, os alunos dinamizam os vários clubes, desenvolvendo a autonomia, a sociabilidade e a cidadania. Os clubes são focados em áreas distintas, indo ao encontro dos diferentes interesses de cada aluno. Como por exemplo: *Clube Ciências/GEADA; Clube de Línguas; Clube Desporto Escolar; Clube Direitos Humanos;*

Clube Espaço Artes; Clube Matic; Clube Mecatrónica; Clube Poesia; Clube Proteção Civil; Clube Teatro.

Durante a PES foi possível ver algumas iniciativas do âmbito social, que beneficiam o desenvolvimento de uma consciência cívica e o sentido de solidariedade, como a recolha de alimentos e de roupas para as instituições e famílias desfavorecidas do meio local e de donativos para a UNICEF, levada a cabo pelo *Clube dos Direitos Humanos*.

Destaco ainda dois clubes que vão ao encontro do interesse do presente relatório, o *Clube Espaço Artes*, porque mostra que a escola valoriza a expressão artística como meio de aprendizagem, dando também oportunidade aos alunos de outras áreas o contacto com as artes. Em diferentes espaços da escola, encontram-se expostos vários quadros executados pelos próprios alunos, como na sala de convívio, nos corredores, na sala dos professores e na área administrativa. Estes quadros são atribuídos aos alunos das artes, mas também aos alunos pertencentes ao *Clube Espaço Artes*. Contudo não se presencia uma dinâmica artística, pois os quadros mostram-se inalteráveis, sendo sempre os mesmos colocados no mesmo sítio.

O outro clube diz respeito ao *Clube Teatro*, porque mostra que os alunos têm oportunidade de trabalhar as questões do corpo sem ser a forma basilar instituída pelas escolas, direcionada para a preparação física no desporto escolar, mas que valoriza a expressão corporal através das práticas teatrais, utilizando o movimento, o ritmo e os reflexos, descobrindo o corpo como instrumento criativo.

A escola promove a participação efetiva e constante em diversos projetos. O *Jornal escolar "Notícias da Rainha"*, galardoado com um prémio de mérito, é um projeto onde os alunos contribuem de forma responsável, com o objetivo de fazer ouvir os seus interesses e preocupações. Como o Projeto *Serra D'Ossa* que organiza visitas à serra, através de percursos diversificados consoante os objetivos pretendidos, privilegiando o contacto com a natureza.

A *Rádio Escolar* é um projeto que ganhou grande predominância na cultura escolar, as suas instalações encontram-se na sala de convívio/refeitório, o que gera grande afluência e permanência de alunos neste local, deixando o espaço exterior para segundo plano.



45. Instalações da Rádio Escolar.



46. Sala de convívio/refeitório.

Existem dois acontecimentos deveras importantes para a comunidade escolar já enraizados na sua cultura. Um a nível externo, com a participação na Feira Medieval de Estremoz, em que os alunos se vestem a rigor com trajes medievais e participam através de pequenas performances, interagindo com a comunidade local e os visitantes. Outro a nível interno, referente à cerimónia de entrega de diplomas a alunos finalistas que é vivida com grande intensidade por parte dos alunos.

O Quadro de Excelência e de Valor não passa por despercebido, encontra-se afixado à entrada do bloco da escola com grande destaque, destina-se a tornar visível o reconhecimento de aptidões e atitudes dos alunos do 3º Ciclo, dos cursos Científicos Humanísticos e dos Cursos Profissionais, que tenham evidenciado excelência no desempenho do currículo académico.

Segundo o plano anual de atividades e depois de uma breve análise, concluo que na sua maioria as atividades são direcionadas para as áreas do desporto, da saúde e da literatura, sendo praticamente inexistente atividades na área das Artes Visuais. Das 141 propostas, só uma é dirigida aos alunos de artes e consiste na decoração de Natal no espaço interior e exterior da escola, tendo como principais objetivos, desenvolver competências sociais e cívicas; promover o respeito; a solidariedade e a união; desenvolver o sentido social e por último desenvolver a sensibilidade estética, que comprova uma desvalorização pelas Artes por parte da escola.

O plano anual de atividades evidência que a escola privilegia a abertura ao exterior, como forma de enriquecimento cultural dos alunos, pelo contacto com outras realidades socioculturais, através de visitas de estudo. Contudo, nenhuma delas vai ao encontro dos

conteúdos e objetivos do ensino das Artes, mas sim ligado a aspetos de cidadania. Como por exemplo a visita de estudo ao Museu de Macau, que tem como objetivo promover o respeito pelas diferenças culturais entre os povos e a visita ao Buddha Eden, que tem como objetivo promover a cultura de segurança em espaços recreativos. Falta aqui interdisciplinaridade e coordenação entre os professores de forma a maximizar a aprendizagem dos alunos, podendo ser aproveitada a sua deslocação para abordar também conteúdos ligado às artes. Como por exemplo; a exposição permanente do museu de Macau foca diferentes aspetos das tradições e da arte popular de Macau, assim como cerimónias religiosas e festivais tradicionais, através de objetos de arte. No Buddha Eden existe a oportunidade de conhecer a expressão artística do oriente através das obras escultóricas presentes no jardim do museu referentes à cultura budista.

Segundo informação interna, de ano para ano tem-se tornado difícil constituir uma única turma de Artes Visuais devido a um número reduzido de matrículas nesta área, temendo a inexistência da mesma para o próximo ano no 10º ano de escolaridade.

A escola beneficia de medidas internas para combater o insucesso escolar, como o apoio pedagógico acrescido, as aulas de reforço no ensino secundário, coadjuvância, pedagogias diferenciadas e tutorias, cada uma destas medidas atua de forma específica, abrangendo estratégias que vão ao encontro das características individuais de aprendizagem de cada aluno.

O projeto “Turma Mais” nasceu na ERSI no ano letivo de 2002/03. Este projeto tinha como objetivo reduzir o insucesso, o que sucedeu logo no primeiro ano com o sétimo ano de escolaridade. O insucesso foi reduzido de 38% para 16%, tendo sido alargado a mais escolas do Alentejo e do País. O projeto “Turma Mais” veio projetar o nome da escola, servindo assim, como exemplo na promoção do sucesso educativo (Projeto Educativo, 2014).

1.2. Relacionamento com os diferentes agentes da escola

A escola privilegia da relação com vários parceiros comunitários, como a Universidade de Évora, Delegação de Estremoz da Cruz Vermelha Portuguesa, Centro de Saúde, Instituto do

Emprego e Formação Profissional, Câmara Municipal de Estremoz, Point Fit – Health and Fitness Club, Rurambiente, Caixa de Crédito Agrícola e PSP.

Para além destas parcerias mais abrangentes, a escola estabeleceu protocolos com instituições públicas e privadas no âmbito da realização da formação em contexto de trabalho dos cursos de Ensino Profissional. Destacam-se, atualmente em vigor, protocolos com a Quinta do Carmo, Monte Branco, Herdade das Servas, Quinta do Zambujeiro, Herdade do Penedo Gordo, João Portugal Ramos – Vila Santa, Adega Cooperativa de Borba, Grupo Pestana Pousadas Investimentos turísticos SA (Estremoz e Vila Viçosa), Rainha Santa Isabel – Viagens e Turismo, Lda, Monte da Rosada, Alenrent, Monte dos Pensamentos – Turismo Rural, Lda, Casa de Estremoz, Zona Verde e Café Tobias.

No âmbito das necessidades educativas especiais, e para que os alunos com currículo específico individual desenvolvam o seu plano individual de transição, foram realizados também protocolos com as seguintes entidades: CerciEstremoz, Café Alentejano e Pastelaria Salsinha (Projeto Educativo, 2014).

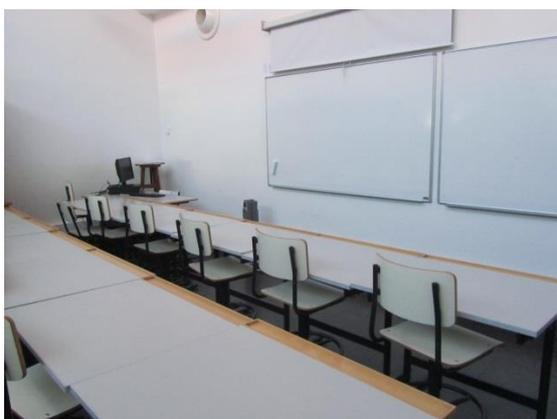
2. Caracterização da sala de aula



47. Organização física da sala A.6.

A PES decorreu na sala A.6 situada no piso 0, sendo constituída pela sala principal e uma sala menor, que funciona como arrecadação e espaço de trabalhos manuais, estando estas separadas por uma parede.

A sala contém 3 janelas localizadas na divisão anexa à sala. Na sala principal existe uma entrada de luz, situada na parte superior. A sala dispõe de 24 mesas individuais, sendo uma destinada ao professor, quatro mesas grandes localizadas ao fundo da sala principal e uma mesa de madeira para trabalhos manuais localizada na sala anexa. Na sala anexa encontram-se ainda uma bancada com lavatório com água que contém três armários de arrumação incorporados e um forno. Ao todo existem 10 armários de arrumação, sendo que sete encontram-se na sala principal. A sala é equipada com ar condicionado, mas durante as aulas nunca esteve ativo. Numa época posterior ao investimento da reabilitação das escolas por todo o país, a realidade que se vive nas escolas é bem diferente, é clara a contenção e a redução de custos, pois não há dinheiro, por isso os ares condicionados não funcionam.



48. Sala A.6.



49. Sala A.6.



50. Sala A.6.Armários.



51. Sala anexa à sala A.6. Bancada com lavatório.

Quanto ao material didático a sala dispõe de dois quadros brancos, um painel de cortiça, um computador, um painel de projeção amovível e um vídeo projetor situado no centro da sala, suspenso por um suporte vindo do teto.

Os quadros brancos que se encontram na sala não são adequados às características da disciplina. Na Geometria Descritiva é necessário diferenciar a intensidade dos diferentes tipos de traço no desenho técnico. O quadro branco impossibilita fazer essa diferenciação, visto que o marcador não dá para intensificar o traço quando o exercício assim o exige.

Um dos armários destina-se ao professor, onde são guardadas as pastas dos alunos, o material da aula (compasso, esquadro, marcadores, apagador, etc.) e outros materiais inerentes à prática letiva do professor (livros, fichas, documentos, etc.). Por questões de segurança e controlo dos trabalhos dos alunos, o armário encontra-se fechado à chave, sendo apenas aberto pelo professor.

Esta sala não oferece as melhores condições de trabalho, pois esta disciplina necessita de um espaço mais amplo para os alunos trabalharem à vontade. As mesas não são adequadas, o espaço dos tampo é reduzido para as folhas e os materiais, sendo que o mais apropriado para a disciplina são estiradores de desenho. O espaço físico está mal organizado, a passagem entre as carteiras é muito estreita, dificultando a passagem do professor junto dos alunos para um acompanhamento individualizado. Este problema foi verificado nas aulas do professor cooperante e pude comprovar na minha prática letiva. Penso que a disposição ideológica de forma a minimizar este problema era dispor as mesas em “U”, desta forma o professor poderia circular de forma mais cómoda e os alunos poderiam interagir melhor, sendo que as extremidades das filas das laterais do “U” não poderiam ser muito longas, para não tirar a visibilidade do quadro aos alunos que se encontrassem sentados nas mesmas.

A sala dispõe de uma grande iluminação de luz natural vinda da parte superior, caracterizada por iluminação Zenital. A iluminação Zenital é uma técnica bastante utilizada com a intenção de fazer com que a luz natural penetre no ambiente através de pequenas ou grandes aberturas criadas na cobertura de uma edificação, esta foi uma das principais preocupações da nova construção da escola, proporcionar um ambiente de estudo em que é primordial a qualidade da iluminação para o conforto visual dos estudantes. Contudo, existe uma desvantagem que se

fez presente no decorrer das aulas, a excessiva luz natural sem qualquer possibilidade de controlo da sua intensidade, dificulta a visualização de imagens que o professor possa projetar.

3. Caracterização da turma

A turma objeto de estudo foi do 10º ano de escolaridade e é composta por 19 alunos, 12 do sexo masculino e 7 de sexo feminino, sendo que 16 pertencem à turma E do curso Científico - Humanístico de Artes Visuais e 3 alunos do sexo masculino pertencem à turma B Científico - Humanístico Ciências e tecnologias. A turma não integra alunos com Necessidades Educativas Especiais (Decreto-Lei nº 3/2008). Contudo, existem dois irmãos referenciados pelos professores como sendo alunos que manifestam grandes dificuldades de aprendizagem ao nível cognitivo, mas os encarregados de educação não reconhecem o diagnóstico dos professores, não estando estes ao abrigo da lei, dificultando alguma intervenção.

O professor cooperante logo de início frisou a diferença que existe entre os alunos dos diferentes cursos em que é constituída a turma, sendo notória a capacidade da aquisição de conhecimentos pelos alunos de Ciências em relação aos de Artes Visuais. Tentando perceber porque tal se sucede, faço uma breve análise das diferentes características dos alunos pertencentes aos dois cursos, segundo os dados disponibilizados pelo Observatório Económico e Social Regional/Gabinete de Estatística. Nem todos os dados foram analisados, só aqueles que contribuem de alguma forma para a análise desta diferença.

A diferença começa logo pelas ambições individuais dos diferentes grupos. A maioria dos alunos do curso de Ciências (96,0%) pretendem continuar a estudar após a conclusão dos ciclos de ensino nesta escola. Os alunos de Artes apresentam uma percentagem inferior (75,0%).

Se observarmos a idade média dos alunos dos diferentes cursos, podemos concluir que a turma E do curso Científico - Humanístico de Artes Visuais apresenta algumas retenções, pois esta turma apresenta um valor mais elevado em relação à média suposta. A média é de 15,6 e a da turma B Científico - Humanístico Ciências e tecnologias de 15,0. Será que poderia confirmar o ponto de vista da visão social, em que segundo Hernández (2009) vigora que quem vai para as artes é porque é mais fácil?

Quanto à habilitação literária dos pais existe uma diferença significativa nos diferentes cursos. Os pais dos alunos da turma B apresentam uma percentagem superior na frequência do ensino secundário e no ensino superior, sendo estas de 50,0% e de 27,7%, e na turma E, 37,5% e 25,0%. Já na percentagem referente ao 1º ciclo a turma E apresenta 6,3 %, sendo inexistente qualquer valor em relação à turma B neste grau de ensino. Esta também apresenta um valor superior na frequência do 2º ciclo com 12,5% e a turma B com 9,1%. Pelos dados disponíveis verificamos que os pais da turma B apresentam um grau de escolaridade superior aos da turma E.

De forma a ter uma ideia da situação económica dos alunos dos diferentes cursos analisamos a situação profissional dos pais. Verifica-se que os pais dos alunos da turma E apresentam uma percentagem de desemprego mais elevada. Sendo que 28,5% das mães e 21,40 % dos pais estão no desemprego, contrapondo os valores da turma B em que 28,0% das mães estão no desemprego e não existindo qualquer percentagem de desemprego em relação à figura paterna. Estes dados entram em coerência com o rendimento do agregado, que nos indica que as renumerações do agregado familiar da turma B, são superiores em relação à turma E.

Em relação à tipologia da atividade profissional dos pais, as mães da turma E dedicam-se exclusivamente ao setor terciário, não existindo uma discrepância significativa em relação à turma B que 95,7 % corresponde também ao setor terciário e o restante insere-se no setor primário. Em relação à atividade do pai, esta divide-se pelos três setores em ambas as turmas, sendo o terciário que ocupa uma percentagem mais elevada com 58% na turma E e 66,7% na turma B.

Em relação ao estado civil dos pais dos alunos, na turma B 80,9% encontram-se casados, a turma E apresenta uma percentagem de 58,2% casados e 16,1% em união de facto, sendo que a restante percentagem divide-se pelas categorias de divorciados, separados e viúvos. Em relação os alunos que vivem com os pais, ambos os cursos apresentam uma percentagem superior no que diz respeito a viver só com um dos elementos, sem uma diferença muito significativa entre os alunos dos diferentes cursos, sendo que a turma B sobrepõem-se à turma E.

Apesar da percentagem da importância atribuída pelos alunos ao acompanhamento das tarefas escolares pelo agregado familiar ser semelhante nos diferentes cursos, o mesmo não acontece relativamente ao acompanhamento efetivamente dado pelo agregado familiar às tarefas escolares dos seus educandos, pois a turma B beneficia mais desse acompanhamento com uma percentagem de 4,6% em relação à turma E com 3,9%. O mesmo acontece à classificação dada pelos alunos relativamente aos meios de estudo disponíveis em casa, a turma B privilegia de melhores condições com 5,0% e a turma E com 4,8%.

Podemos concluir que a turma B goza de uma maior infraestrutura que contribui para o sucesso escolar, no que diz respeito ao contexto familiar, ao apoio do agregado familiar e a um ambiente socioeconómico mais favorável.

No decorrer da PES houve duas transferências por opção dos próprios alunos, uma ocorreu no fim do primeiro período, relativamente a um aluno do curso Humanístico de Artes Visuais para o curso de Turismo. A outra transferência ocorreu no início do segundo período relativamente a um aluno do curso Científico - Humanístico Ciências e tecnologias para o curso de Economia.

4. Observação e interação nas aulas do professor cooperante

A observação em contexto de sala de aula foi realizada no âmbito da disciplina de Geometria Descritiva, ministrada pelo Professor Domingos Isabelinho. O principal objetivo foi conhecer as perspetivas atuais dos contextos educativos de forma a melhorar a prática letiva, tendo em conta as metodologias aplicadas pelo professor quanto à gestão de tempo, à organização das tarefas, aos procedimentos, à transição entre as atividades educativas, à interação com os alunos, tipo de comunicação e ferramentas de avaliação. Os factos observados aos quais passo a descrever são os que se relevaram um comportamento padrão na prática do professor cooperante, não achando relevante as aceções para marca do seu posicionalmente como docente.

A observação das aulas decorreu entre 13 de Outubro de 2014 a 28 de Janeiro de 2015, duas vezes por semana com a duração de 90 minutos por aula. Antes de iniciar a observação ocorreu uma reunião prévia com o professor, onde obtivemos informação dos conteúdos,

objetivos e os critérios de avaliação da disciplina, assim como as características da turma e as principais dificuldades que os alunos apresentam nesta disciplina.

Por norma a entrada dos alunos na sala de aula decorre com normalidade, os alunos sentam-se à medida que vão chegando, nem todos são pontuais, mas não há ocorrência de grandes atrasos. O professor não adverte os alunos em relação à falta de pontualidade, porque existe um ritual necessário no início da aula. O professor desloca-se ao armário para recolher o material e as pastas dos alunos. Cada aluno dispõe de uma pasta onde guarda o material da disciplina; este método previne o esquecimento do mesmo. Posteriormente, organiza o seu espaço de trabalho e liga o computador, onde escreve o sumário e só depois verifica a falta dos alunos. No decorrer deste tempo preliminar até concretamente ao início da aula, os alunos já se encontram todos no interior da sala, salvo uma ou duas vezes que isso não aconteceu. O professor em conversa confidenciou que não acha necessário chamar à atenção, porque nesta etapa de escolaridade os alunos têm que saber gerir as suas responsabilidades, o mesmo acontece quando pedem para ir à casa de banho durante a aula, o professor nunca se opõe, mas se o pedido for durante a explicação de um exercício, faz uma chamada de atenção, dando a indicação que é melhor aguardar até ao final, deixando o aluno decidir. O mesmo já não se aplica aos seus alunos do 9º ano, que nesta etapa precisam de regras e disciplina, porque não sabem gerir os limites.



52. Observação das aulas do professor cooperante.



53. Observação das aulas do professor cooperante.

Na exposição oral o professor expressa-se muito bem, fornece informações de forma clara e concisa, utiliza linguagem técnica, adequada as estratégias de ensino aos conteúdos e capta a atenção dos alunos. Ao dar possibilidade dos alunos exporem as suas dúvidas durante a execução dos exercícios, cria momentos de intervenção e reforça os conteúdos, escrevendo no

quadro as etapas a seguir para a resolução de cada exercício. Contudo, poucos são os que se manifestam, não aproveitando o momento adequado para tal, apesar das dificuldades que a turma apresenta em relação à disciplina, mostrando falta de estudo e dificuldade em visualizar os objetos no espaço. A comunicação é feita de forma organizada, não existe propriamente regras, mas os alunos têm consciência dos momentos de intervenção e respeitam a sua vez de expor as dúvidas.

O professor fala num tom baixo e sereno. A linguagem corporal é comunicativa e evidencia interesse e atenção em relação aos alunos. A sua postura revela à vontade, experiência e confiança. O clima é positivo, havendo um ambiente de respeito entre alunos/professor e entre aos próprios alunos.

No início da aula, depois de introduzir os alunos na matéria, o professor lança exercícios, aos quais os alunos têm que resolver individualmente. Neste tempo desloca-se junto dos mesmos, dando apoio individualizado, intervindo nos momentos da prática através da observação e diagnóstico, retificando erros e reforçando os conteúdos, resultando num feedback que reforça a motivação nos alunos.

O professor mostra capacidade de improviso, reagindo e adaptando-se às situações, indo ao encontro dos objetivos pretendidos, evidencia flexibilidade na gestão das atividades, como por exemplo na troca de exercícios por outros que focam mais concretamente as dificuldades dos alunos no momento.

Faz sempre referência à matéria que está a dar e a que falta ainda lecionar, tanto no princípio, a meio e no final da aula. Como também alerta para os exercícios que focam pontos importantes que poderão sair no exame dando exemplos concretos. Não se limita a executar uma única solução, se o exercício assim o exigir, aborda as diferentes maneiras de chegar à solução.

Recorre com frequência a material didático, como por exemplo, a modelos tridimensionais (referencial, planos e retas) que ajuda os alunos a visualizar no espaço. Recorre também à utilização do projetor, para projetar o livro com exemplos concretos de exercícios.

Desde o princípio até ao final da aula, mostra preocupação em maximizar o tempo, chamando a atenção para o tempo disponível e dando indicações de quantos exercícios tem preparados no decorrer da aula. O tempo é dividido tendo em conta os diferentes exercícios, sendo o professor a gerir o tempo disponível para cada um, passando posteriormente para a sua resolução no quadro. Nem todos os alunos conseguem terminar os exercícios individualmente no tempo disponível, pois cada um tem o seu ritmo, mas acabam por terminar conforme vai sendo resolvido pelo professor no quadro. O mesmo diz que é impossível alargar o tempo, pois isso significa não lecionar os conteúdos de toda a matéria, devido a esta ser extensa. O trabalho concretizado durante o tempo disponibilizado, acaba por criar uma maior responsabilidade por parte do aluno, tendo ele que trabalhar também a gestão de tempo, mais focado nos objetivos.

As aulas decorrem sempre ao mesmo ritmo de trabalho, sem tempo para grandes descontrações, precisamente pelo motivo mencionado em cima. Contudo o professor diz que por vezes é necessário haver momentos de descontração e conversas paralelas que não fujam muito do contexto escolar, mas isso não foi verificado por mim.

No decorrer das aulas mostrou utilizar alguns procedimentos de prevenção e remediação em relação a comportamentos inapropriados, como por exemplo: chamar atenção do aluno para focar-se na matéria ou impor-se em relação a brincadeiras ou conversas entre pares relativamente a assuntos exteriores. Alguns procedimentos passavam por fazer um pouco de silêncio, apercebendo-se os alunos da chamada de atenção ou falar num tom baixo obrigando os alunos a estarem em silêncio para o poderem ouvir, tendo sempre uma postura firme quando se trata de repreender. O professor reage e adapta-se às alterações de atenção dos alunos e termina com as distrações dos alunos de forma construtiva, reforçando a importância da aquisição dos conhecimentos para a aprovação da disciplina e preparação do exame nacional.

Durante a prática individual é normal existir um burburinho entre os alunos, pois estes durante a resolução dos exercícios falam e trocam ideias sobre a matéria. É normal que os alunos que têm mais dificuldades se apoiem nos colegas que tem uma maior facilidade, existindo assim um clima de entreatajuda. O professor só intervém se o contexto que motiva a interação for fora do âmbito da aula.

Faz-se sempre acompanhar de uma grelha de observação, onde regista atitudes e valores comportamentais de cada aluno para fins de avaliação. Os parâmetros de avaliação dizem respeito à responsabilidade de trazer material indispensável para aula, à qualidade da realização das tarefas propostas na aula, à pontualidade e assiduidade, ao respeito pelos materiais e as regras de segurança e à perturbação do bom funcionamento da aula.

O professor não é apologista dos trabalhos para casa, porque pela sua experiência tem verificado, que quem os executa geralmente são os bons alunos, não contribuindo em nada para a aprendizagem dos que precisam realmente. Por esta razão não envia trabalhos para casa.

No método de avaliação, relativamente aos testes sumativos, o mesmo institui o teste de recuperação, dando assim uma segunda oportunidade aos alunos. Para efeitos de avaliação conta o teste de maior nota, anulando de imediato o de nota inferior. O professor diz que quem tira melhor proveito deste método são os bons alunos, porque se por algum motivo não corre bem o primeiro, conseguem comprovar que dominam a matéria no segundo. Os alunos que não sabem a matéria, se não sabem no primeiro teste também não o sabem no segundo.

O trabalho do professor não passa só por transmitir matéria ou cumprir preceitos, por isso é importante como futura professora conhecer as perspetivas atuais dos contextos educativos de forma a melhorar a prática letiva. Assistir às aulas do professor cooperante veio dar-me outra perspetiva e proporcionou-me a reflexão sobre o que quero retirar das observações, que possa contribuir para a construção do meu posicionamento como docente.

Algumas metodologias e estratégias aplicadas contribuíram para a preparação das minhas aulas, como por exemplo, a sequência metodológica que consistia em lançar um enunciado de um exercício, dar algum tempo aos alunos para a resolução do mesmo, o acompanhamento individualizado e de seguida a sua resolução e explicação no quadro.

5. Preparação das aulas em relação ao conhecimento dos alunos e do currículo

A primeira etapa para a preparação das aulas iniciou-se com uma reunião com o professor cooperante, onde foram discutidos os dias adequados para a nossa intervenção e os

conteúdos mais significativos tendo em conta o exame nacional. Apesar de os alunos se encontrarem no 10º ano, o professor reforça a ideia que é importante a sua preparação para o exame nacional, visto ser uma disciplina em que a matéria está sempre encadeada, sendo o 10º ano de extrema importância como base da aprendizagem. O professor disponibilizou-nos informação relativamente aos conteúdos, aos objetivos e aos critérios de avaliação.

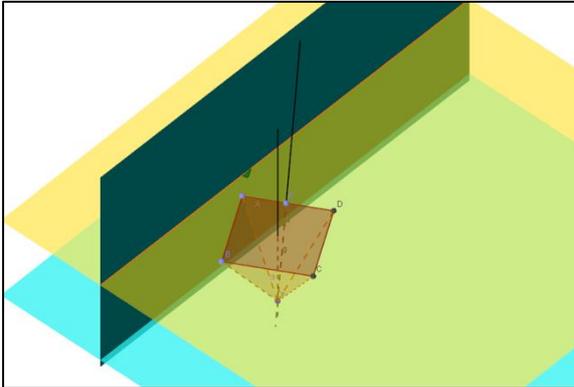
O passo seguinte passou pela elaboração da planificação. O planeamento seguiu a seguinte estrutura: Competências Gerais; Competências Específicas; Conteúdos; Orientações Metodológicas; Tempo; Materiais e recursos; Avaliação (ANEXO A_1). O plano detalhado da aula proporciona uma coordenação entre os diferentes pontos inerentes à prática, mostrando assim as minhas opções diante dos conteúdos e os objetivos de aprendizagem.

Houve uma escolha criteriosa dos exercícios a desenvolver em sala de aula, tendo em conta os conteúdos do programa, aos quais tive que fazer uma preparação prévia, aprofundando a matéria e pondo em prática a sua resolução. Posteriormente foram corrigidos e aprovados pelo professor cooperante.

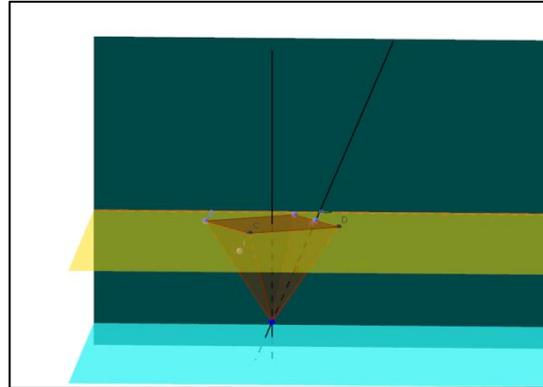
A preparação das aulas também passou pela elaboração de um PowerPoint, onde foram incorporados os enunciados dos exercícios selecionados, com o intuito de servir de auxílio aos alunos e de forma a otimizar o tempo.

Para a resolução dos exercícios recorri ao programa Geogebra. O Geogebra é um programa inovador, onde os alunos podem visualizar as diferentes perspetivas que acompanham os exercícios propostos na aula, ajudando o aluno a visualizar as situações espaciais. Segundo o conceito da disciplina de Geometria Descrita, inserido no manual, esta é a ciência que estuda os métodos de representação rigorosa dos elementos geométricos do plano do desenho. Dado que esses elementos se situam no espaço, considera-se imprescindível que a aprendizagem da disciplina seja realizada com o recurso a um modelo tridimensional, no qual o aluno possa simular, de forma visível, as situações espaciais que irá representar na folha de desenho. Como tal, além do recurso ao programa Geogebra, também construí alguns modelos tridimensionais de sólidos regulares (ver figura 54/55/56).

Foi também elaborada uma ficha de apoio sobre as características dos diferentes sólidos, servindo de auxílio na resolução dos exercícios propostos, de forma a otimizar a relação pedagógica (ANEXO A_2).

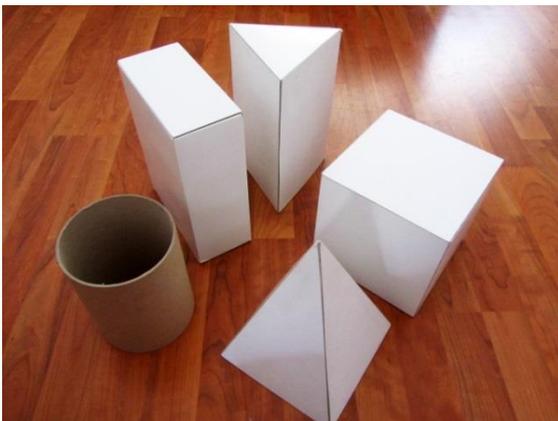


54. Programa Geogebra. Pirâmide regular vista de cima.



55. Programa Geogebra. Pirâmide regular vista de frente.

As imagens 54 e 55 correspondem à visualização de uma pirâmide regular com a base assente num plano horizontal no programa Geogebra. É possível através do movimento do rato navegar espacialmente e visualizar as diferentes perspetivas.



56. Sólidos. Modelos tridimensionais construídos em cartão.

Como também a elaboração de uma grelha de avaliação relativamente a critérios comportamentais e de atitudes e valores (ANEXO A_3). Os critérios selecionados por mim foram os seguintes:

a) Responde quando questionado oralmente. Este critério valida a aquisição de conhecimentos por parte do aluno, ou não. Penso que o mais importante é a participação do aluno de forma o professor fazer um diagnóstico e conduzi-lo à resposta correta.

b) Capacidade de expor dúvidas. Este critério também visa avaliar a participação do aluno, este aspeto também é fundamental porque é um indicador de interesse pela disciplina e atenção pelos conteúdos expostos pelo professor em sala de aula.

c) Demonstra empenho e interesse nas atividades e no bom funcionamento da aula. O empenho o interesse e a contribuição no bom funcionamento da aula é um indicador de responsabilidade, autonomia e cooperação que contribuem para o sucesso da aquisição de conhecimentos.

d) Apresenta material necessário para a disciplina. O material nesta disciplina é importante, porque sem ele é impossível pôr em prática os conteúdos da disciplina, o compromisso de trazer o material revela o seu interesse pela mesma.

6. Prática/Condução das aulas

No percurso da PES foi-me permitido lecionar duas aulas, com a duração de 90 minutos cada aula, nos dias 25 e 26 de Novembro de 2014. As aulas obedeceram a uma sequência, sendo que a primeira a lecionar foi a colega Joana Botelho, em seguida o colega José Afonso e por último eu.

A primeira aula iniciou-se com uma conversa introdutória, onde me apresentei para que os alunos pudessem familiarizar-se com a minha presença. De modo a conduzir os alunos, fiz uma breve revisão sobre a matéria da aula anterior lecionada pelo colega José Afonso, fazendo uma ponte entre os conteúdos lecionados e os que iriam ser abordados, visto a matéria estar interligada.

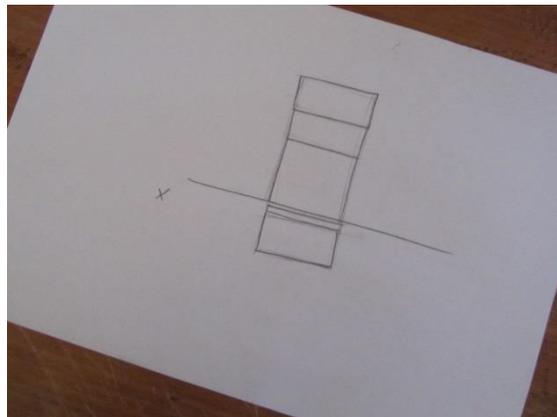
A aula iniciou-se com um exercício pouco habitual, com o objetivo de introduzir os alunos na matéria de uma maneira criativa, que pudesse despertar a curiosidade, que questionassem e desenvolvessem um pensamento divergente. O primeiro passo passou por pôr estrategicamente uma cadeira em cima de uma mesa junto ao quadro, de forma a que todos os alunos tivessem campo de visão. O exercício consistiu em desenhar uma cadeira à mão levantada a traço rápido, sem volumes, só representando as respetivas linhas.

Foi-lhes pedido que, numa folha A4 traçassem o eixo do x, em cima do eixo que desenhassem a cadeira vista de frente e abaixo do eixo que desenhassem a cadeira vista de cima. Foram atribuídos alguns minutos para que os alunos desenhassem. Durante a prática desloquei-me junto dos mesmos dando apoio individual, esclarecendo dúvidas e interferindo quando se desviavam do objetivo. O apoio individual foi importante, pois verifiquei que alguns alunos tiveram dificuldade na compreensão do exercício, desenhando a cadeira tendo em conta as características volumétricas da mesma ou adulterando a própria perspetiva.

Posteriormente passei à resolução do exercício no quadro, fazendo um paralelismo entre o exercício executado e os conteúdos da matéria. O objetivo consistiu em comparar o mesmo método ao processo de construção dos sólidos, passando o objeto visto no espaço para a sua representação na folha de papel em dupla projeção ortogonal. Como também, comparar as figuras planas da cadeira, aos planos onde se encontram apoiadas a base dos sólidos, como por exemplo: o tampo da cadeira é horizontal (plano horizontal) por isso vai aparecer em verdadeira grandeza no plano horizontal, tal como acontece com os sólidos na sua representação em dupla projeção ortogonal. As linhas representadas para desenhar a cadeira foram comparadas a retas, como por exemplo, as pernas da cadeira representam retas verticais.



57. Exercício da cadeira.



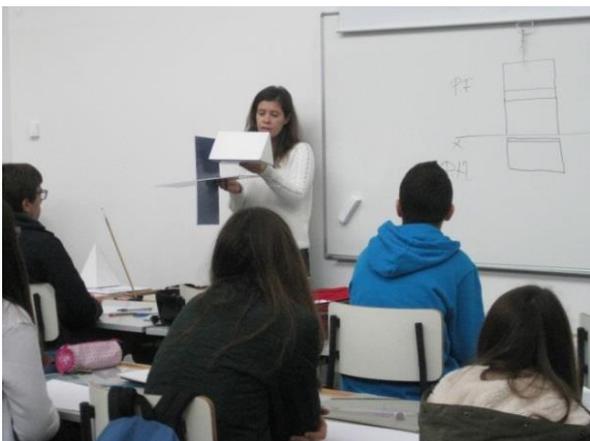
58. Desenho à mão levantada.

Num segundo momento da aula, passei para a exposição oral dos conteúdos usando como suporte modelos tridimensionais (referencial, plano, reta e sólidos), dando exemplos como os sólidos se posicionavam no espaço quando as suas bases encontram-se assentes em planos frontais e horizontais, reforçando conteúdos e conceitos relativamente a prismas, pirâmides,

cilindros e cones (altura, vértices, bases, eixos, superfícies, arestas, faces), geratrizes e diretrizes.

Em simultâneo, quando necessário, usei o quadro para a execução de esboços, como por exemplo, para explicar como se mede a altura de um sólido. Ao qual, desenhei uma montanha no quadro fazendo um paralelismo entre as alturas dos diferentes elementos, pois ambas as alturas são medidas do ponto mais alto até à base. Existindo assim articulação entre a disciplina de Geografia, pois quando duas disciplinas relacionam seus conteúdos para aprofundar o conhecimento, os alunos conseguem apreender melhor quando se faz referência a conteúdos que já foram abordados, mesmo que de outra forma.

Foi distribuída uma ficha informativa aos alunos, com as características de cada sólido, visto os conteúdos serem novos, servindo assim de apoio e podendo recorrer à mesma sempre que necessário.



59. (PES).Análise da posição de poliedros no espaço.

Depois de solidificados os conteúdos passou-se à prática da Geometria Descritiva propriamente dita. Na primeira aula foram executados dois exercícios, seguindo sempre a mesma metodologia. O último ficou incompleto, por isso deu-se continuidade na aula seguinte.

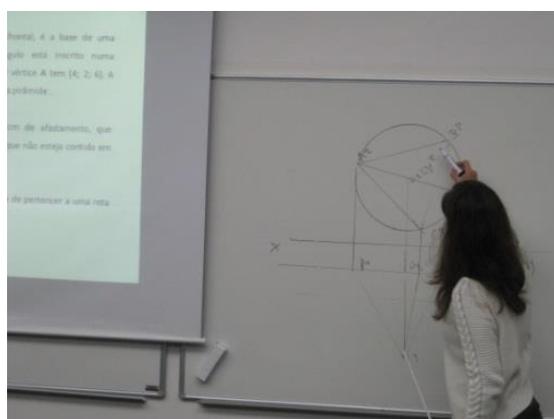
A metodologia seguiu a seguinte sequência; projeção dos enunciados dos exercícios no quadro com recurso ao PowerPoint; acompanhamento individual junto dos alunos e resolução dos exercícios no quadro. A resolução dos exercícios no quadro proporcionou o reforço de conteúdos através da explicação sequencial de cada exercício, fomentou o diálogo e motivou

os alunos, através de questões dirigidas, mantendo, deste modo, a aula ativa. Neste processo, sempre que necessário, recorria aos modelos tridimensionais.

De seguida a introdução das novas tecnologias, através de uma apresentação interativa dos sólidos no espaço, com recurso ao programa Geogebra, onde foram integrados a resolução dos exercícios, de modo a captar a atenção dos alunos, despertando a sua curiosidade e aumentando assim a sua motivação e participação na aula. Sempre que surgiu alguma dúvida individual que fosse pertinente, o meu procedimento foi expô-la perante a turma, dando oportunidade de esclarecer todos os alunos.



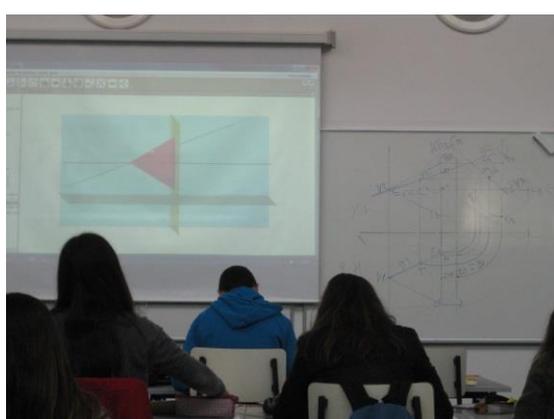
60. (PES). Explicação dos exercícios com recurso a modelos Tridimensionais.



61. (PES). Resolução de exercícios no quadro.



62. (PES) Introdução do programa Geogebra.

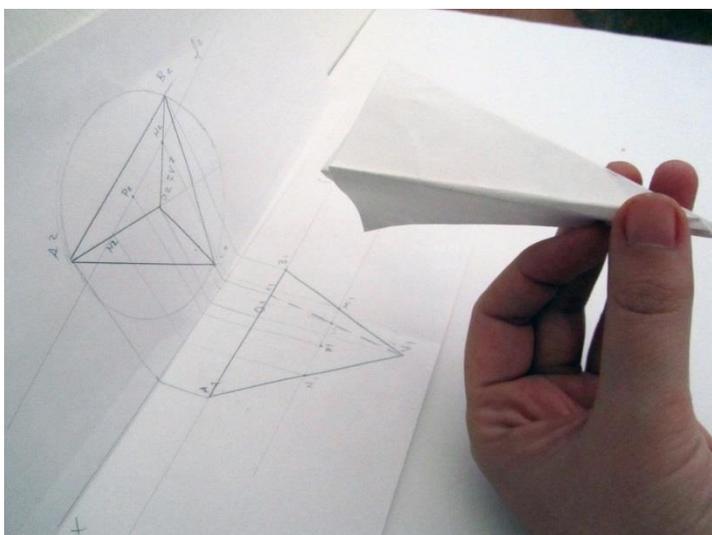


63. (PES) Introdução do programa Geogebra.

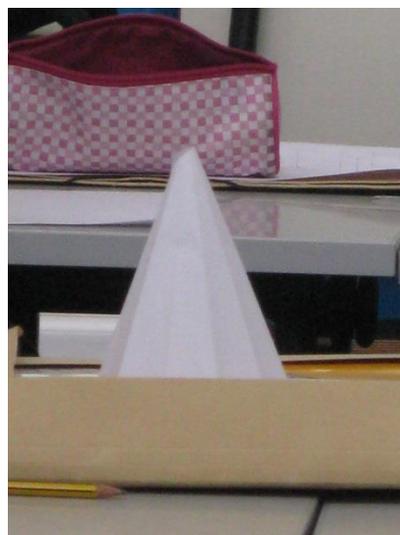
Na conclusão do primeiro exercício, que consistia na representação de uma pirâmide regular triangular com base assente num plano frontal, onde era necessário abordar novos conteúdos relativamente à representação das invisibilidades e visibilidades do sólido, foi aplicada outra estratégia. Os alunos tiveram que construir um modelo tridimensional (pirâmide triangular).

Dobraram uma folha A4 em pequenos triângulos todos iguais, posteriormente utilizaram a tesoura para recortar a parte de baixo do triângulo e de seguida tiveram que desdobrar a folha, formando assim a pirâmide.

Foi pedido que dobrassem a folha do exercício pelo eixo do x e que posicionassem a pirâmide no espaço na posição das projeções frontais e horizontais do exercício. Observando o objeto de cima, os alunos conseguiam visualizar mais facilmente as invisibilidades e visibilidades do sólido na projeção horizontal e observando de frente, conseguiam visualizar mais facilmente as invisibilidades e visibilidades do sólido na projeção frontal, trabalhando assim a transposição do espaço para a representação na folha (figura 64).



64. Exercício para visualizar as invisibilidades e visibilidades do sólido.



65. (PES). Construção de um modelo tridimensional.

A figura 65 corresponde à aula do dia seguinte, que regista o objeto trazido novamente para a aula por uma estudante, o que indica que foi uma ferramenta útil.

Entre a conclusão do exercício descrito em cima e a construção do modelo tridimensional, uma aluna pediu para ir à casa de banho, dando de imediato a minha autorização. Os restantes alunos estavam à espera que eu prosseguisse com a aula, mas eu não queria que aluna perdesse a construção do modelo tridimensional e comuniquei que íamos aguardar a sua chegada. Neste instante apercebi-me que tinha de avançar, porque o exercício já tinha sido concluído e não poderia existir tempos vazios, para os alunos não dispersarem. Aqui cometi um erro de impasse, o mais acertado era ter feito ver à aluna que o melhor era aguardar até à conclusão da tarefa.

A segunda aula iniciou-se com um resumo geral dos conteúdos abordados e a introdução à matéria seguinte, e em seguida concluiu-se o exercício da aula anterior. Posteriormente, passei para a exposição oral dos conteúdos, usando como suporte modelos tridimensionais, sendo que alguns conteúdos foram diferentes. Na segunda aula foram abordados sólidos com bases assentes em planos de perfil. A sequência metodológica na resolução de exercícios foi a mesma aplicada na primeira aula. Nesta aula foram executados dois exercícios, sem contabilizar com o da aula anterior.

No final de cada aula, tanto na primeira como na segunda, foi feito um resumo geral dos conteúdos abordados e o ponto da situação das atividades desenvolvidas, de forma a reforçar a aprendizagem.

A minha principal preocupação foi manter o ritmo da aula e suavidade na transição entre tarefas, evitando os tempos mortos e estimulando sempre todos os alunos para um comportamento ativo face à atividade. Ensinando e incentivando os alunos a gerir o seu próprio tempo, fator essencial para o desenvolvimento da sua autonomia. Outras das preocupações foi chamar os alunos pelos seus nomes, de forma a sentirem-se pessoas integrantes na sala de aula.

Tendo conhecimento de antemão, que os alunos tinham dificuldades em visualizar no espaço, arranjei várias estratégias de forma a colmatar esta lacuna, pois é fundamental os alunos visualizarem e compreenderem a matéria no espaço, sem decorar apenas traçados, pois surgirão situações, que irremediavelmente, os impedirá de resolver situações mais complexas, se não dominarem esta questão. O meu objetivo foi criar mais de uma maneira para explicá-las e diversificar as aulas o máximo possível, uma vez que cada aluno tem seu ritmo e sua maneira de aprender.

A gestão do tempo inserida na planificação não foi ao encontro da minha gestão na sala de aula. Na planificação fui um pouco ambiciosa, quanto ao número de exercícios propostos. Pois não foi possível executar todos os exercícios proposto na planificação. Não tive em conta dois fatores importantes: os conteúdos eram novos, logo seria necessário despender mais tempo para a familiarização da matéria. Ao planificar distanciei-me um pouco da prática, não tendo a noção do tempo que ia despender para o exercício introdutório, visto depender do feedback

dos alunos e ser uma experiência nova que nunca tinha posto em prática. O exercício introdutório levou mais tempo do que o calculado, levando ao atraso de toda a sequência metodológica. No final da primeira aula tive esta consciência e de forma a colmatar esta lacuna, fiz uma seleção dos exercícios mais relevantes a serem desenvolvidos na aula seguinte.

Este facto ajudou-me a refletir sobre as intenções iniciais e permitiu-me fazer um retorno a ela após o vivido, para sua avaliação. Por isso o que torna o professor mais consciente da sua prática pedagógica é a experiência. Por ventura, se voltar a lecionar esta matéria tenho consciência dos aspetos a serem mantidos e outros reformulados. Um plano de aula é uma previsão do que será a aula, que pode mudar no decorrer da mesma, conforme as circunstâncias do momento e a disposição dos alunos. Um plano de aula não é um modelo a ser seguido rigorosamente, mas uma estrutura flexível. Tentei adaptar-me às situações, indo ao encontro dos objetivos pretendidos.

O comportamento em geral dos alunos foi positivo, salvo uma ou duas aceções onde o burburinho já era elevado na fila traseira e tive que chamar a atenção dos alunos em causa, mas nada que prejudicasse o normal funcionamento da aula. Em geral os alunos demonstraram um grande respeito pelos professores estagiários, o que contribui para que as aulas decorressem com normalidade.

Uma das estratégias que inicialmente tinha pensado, mas não foi possível pôr em prática devido a dispor só de duas aulas, passava por os alunos em conjunto criarem um enunciado de um exercício tendo em conta os conteúdos da matéria. Em vez de resolverem um exercício dado pelo professor, consistia em fazer o processo inverso, reforçando assim a matéria e desta forma, inevitavelmente, tendo que visualizar mentalmente a sua resolução. Trabalhando também cooperativamente entre pares, acabando por aprender de uma forma mais rica.

Na aula da colega Joana Botelho, na qual se iniciaram as aulas assistidas, foi entregue aos alunos uma ficha de diagnóstico (ANEXO A_4). Sendo eu a última a lecionar, estava planeado os alunos preencherem a mesma ficha, no fim da minha aula, de forma a aferir as competências em que os alunos se encontravam, face ao que se propunha que aprendessem, para melhor compreensão dos conhecimentos atuais dos alunos. Mas devido à falta de tempo, a ficha foi preenchida na aula seguinte, na aula do professor cooperante.

No que diz respeito à primeira pergunta da ficha de diagnóstico, preenchida anteriormente às aulas lecionada, em que questiona se os alunos conseguem ver no espaço os exercícios propostos, nenhum aluno respondeu negativamente. Mais de 50% dos alunos responderam de forma positiva e os restantes responderam às vezes. No questionário posterior, as respostas alteram-se, apesar de as respostas negativas manterem-se nulas. A resposta às vezes, é referida mais frequentemente, existindo só quatro alunos que responderam afirmativo à questão.

Na segunda pergunta, que visa saber qual a maior dificuldade no que diz respeito aos conceitos do plano (incluindo retas e pontos de um plano), as respostas são variadas. Os alunos responderam: alguns traços; alguns planos; desenhar os planos; colocar as retas e os pontos nos planos. Dois alunos responderam que não tem qualquer dificuldade, um que desconhece as suas dificuldades e outro aluno respondeu que tem dificuldade em toda a matéria. Comparando com o questionário preenchido posteriormente, não existe uma mudança significativa nas respostas, as dificuldades mantêm-se, sendo que a dificuldade em relação a alguns planos aparece mencionada mais vezes. Como também o número de alunos que não sente qualquer dificuldade mantêm-se.

Na terceira pergunta, que visa saber qual a maior dificuldade no que diz respeito aos conceitos da reta, a maioria dos alunos respondeu que não tem dificuldades, entre outras respostas aparecem dificuldades como saber colocá-las nos planos; identifica-las; marcar os pontos nas retas; características de retas específicas, como por exemplo a reta de maior declive. No segundo questionário as dificuldades enumeradas mantêm-se, sendo que a dificuldade de identificar as diferentes retas é referida mais vezes, aparecendo também uma nova dificuldade que não foi referida no questionário anterior relativamente à direção das retas.

À pergunta, consegues resolver os exercícios propostos? Tanto no primeiro questionário, como no segundo, quase a totalidade dos alunos respondeu às vezes e uma pequena minoria respondeu afirmativamente. A matéria dos sólidos também foi referida como sendo de mais fácil resolução.

Na última pergunta, em que questiona se o aluno considera que falta voltar a abordar alguma parte da matéria já dada para passar a outras temáticas, o número de respostas positivas e negativas são equilibradas. Nas respostas afirmativas, os alunos fazem referência à matéria das

retas e planos. No segundo questionário, o número de alunos que considera necessário voltar a abordar a matéria, aumenta significativamente, fazendo-se referência unicamente à matéria dos planos.

Numa breve análise, posso concluir que na maioria das questões, as respostas à posteriori revelam mais dificuldades e incertezas em relação à matéria. Na matéria anterior às aulas lecionada pela colega Joana Botelho, os alunos sentiram-se mais seguros, pois os conteúdos são simples e a abordagem é mais acessível de forma a introduzir os alunos na disciplina de Geometria Descritiva. Conforme a matéria do programa avança, os conteúdos são cada vez mais extensos e a matéria inicial tem que estar bem solidificada, pois toda a matéria está interligada. Se o aluno não tiver compreendido os conteúdos iniciais, conforme a matéria avança é natural que as dificuldades se manifestem, e por isso, é necessário mais estudo por parte do aluno. Algumas respostas vêm reforçar a falta de estudo, como por exemplo as dificuldades em identificar retas e planos que só podem ser colmatadas através deste. Esta consciência verifica-se na última pergunta, em que o número de alunos que considera que devem ser feitas revisões aumenta significativamente. Uma pequena minoria revela que não tem dificuldades, sendo coerente o número de alunos nas diferentes respostas, mas a maioria apresenta muitas fragilidades. Apesar das abordagens diversificadas lecionadas, os alunos precisam adquirir hábitos de estudo.

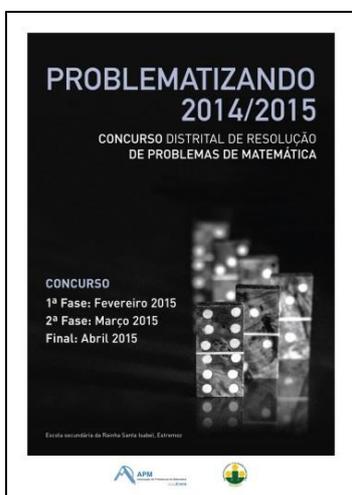
Sendo o Geogebra um programa gratuito, este poderia ser explorado pelos estudantes em casa como um reforço da aprendizagem, livremente ou através de alguns exercícios propostos pelo professor. O Geogebra permite guardar todos os passos dados para execução de um exercício, se o professor disponibilizar a resolução, permite que os alunos possam comprovar o que está correto. Esta poderia ser uma estratégia, para ajudar os alunos a colmatar as suas dificuldades.

7. Participação na escola e relação com a comunidade

Inicialmente a intenção era os mestrandos envolverem-se com a comunidade escolar através de atividades onde pudéssemos ir ao encontro do tema abordado no relatório, mas foi-nos solicitado pela escola que contribuíssemos com trabalhos de design de comunicação, visto sermos alunos de artes e a escola sentir esta necessidade. Foi-nos pedido um cartaz para a

divulgação do concurso “Problematizando”, um evento que acontece anualmente na escola que desafia os alunos na resolução de problemas de matemática. Apresentamos duas propostas, ao qual a direção mostrou dificuldade em escolher entre as duas opções, visto serem ambas do seu agrado. Posteriormente elaboramos os diplomas de participação do concurso de forma a que tivesse uma ligação com o design do cartaz.

Foi-nos também solicitado a reestruturação do plano anual de atividades, pois o existente continha graves erros de organização visual. A nossa primeira preocupação foi a legibilidade e hierarquização da informação de forma a ser mais apelativo para o leitor.



66. Cartaz 1 problematizando.



67. Cartaz 2 problematizando.
Proposta escolhida.



68. Diploma de participação.

ESCOLA SECUNDÁRIA/3 RAINHA SANTA ISABEL, ESTREMOZ – 402643

Plano Anual de Atividades

Atividade nº:	Tipo de atividade:	Entidade dinamizadora:
Ano letivo:		
Metas do projeto educativo:	Descrição da atividade:	
Objetivos:	Responsável(eis):	
	Intervenientes/destinatários:	
Recursos:	Período de realização:	Local de realização:
Orçamento:	Data de início:	Data de conclusão:

69. Design do plano anual de atividades da ERSI.

Os trabalhos que nos foram propostos desenvolver, fomentando assim a nossa participação na escola e na relação com a comunidade, embora tenha gostado de participar, é um trabalho interno, acabando por ser um trabalho invisível, sem grande impacto na relação com a comunidade e sem um papel direto na aprendizagem dos alunos. Gostaria ter sido possível concretizar um workshop aberto à participação de todos os alunos, sem fazer exceções dos alunos com ou sem educação artística, onde pudesse trabalhar o tema da performance.

8. ESCOLA DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO CUNHA RIVARA

8.1. Características da escola

No segundo semestre a PES decorreu na EBSCR situada em Arraiolos, no alto Alentejo, distrito de Évora, sendo sede de concelho agregando seis freguesias: Igreja, Vimieiro, S. Gregório, Santa Justa, S. Pedro da Gafanhoeira e Sabugueiro. Arraiolos é uma vila com uma área territorial de 684,08Km² e tem uma população de 7.352 habitantes (censos de 2011).

A vila é conhecida pela sua arte de bordar com séculos de história, bordados à mão segundo uma técnica e design que remonta ao séc. XVII. Esta arte conta com o apoio do Centro Interpretativo do Tapete de Arraiolos que é um espaço museológico e tem como missão a sua divulgação, conservação, proteção e valorização¹⁹. O centro colabora em diversos projetos do âmbito escolar nos quais a escola EBSCR tem participado. No passado ano letivo foi possível aos estagiários de Artes Visuais contribuírem através da criação de um desdobrável informativo sobre o tema do tapete, a ser distribuído pelo centro, na feira realizada todos os anos no mês de Junho. Os tapetes de Arraiolos fazem parte do artesanato mais conhecido de Portugal, contudo, não é esta atividade com mais predominância na região, pois o município concentra os recursos económicos no setor primário, com incidência na agricultura e no setor terciário, com incidência em serviços públicos.

O concelho é dinamizado por diversas associações e coletividades de natureza desportiva, lúdica e cultural. Este oferece à população uma variedade de atividades que proporciona uma dinâmica e uma projeção do próprio concelho, combatendo assim a desertificação dos meios rurais. Enumero algumas associações e coletividades de maior destaque ligadas à área da cultura e das artes:

- A Associação Cultural de Arraiolos "Casa das Artes", que por sua vez oferece atividades ligadas ao ballet, à dança de sevilhanas, tempos livres, ginástica, etc.
- A Associação de Teatro Dupla Personalidade, disponibilizando à população os meios para prática teatral e oferecendo o suporte para a concretização de eventos culturais, como o Arraiolos'Arte e o Arraiolos Cultural Weekend.

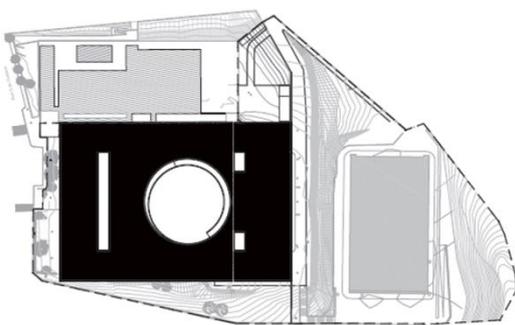
¹⁹ "http://www.tapetedearraiolos.pt/o_centro (consultado no dia 13 de maio de 2015)"

- A Sociedade Musical União Vimieirense, contendo uma banda filarmónica, um grupo de teatro, um grupo de percussões, entre outros²⁰.

Arraiolos possui vários espaços dedicados à cultura e espetáculos: o Pavilhão Multiusos de Arraiolos; o Pavilhão Multiusos de S. Pedro da Gafanhoeira; o Cineteatro de Arraiolos; o Centro Cultural de Arraiolos e a Biblioteca Municipal de Arraiolos.

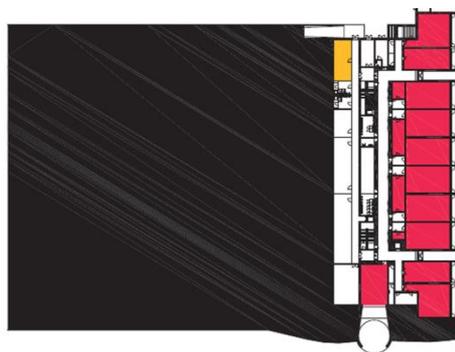
A freguesia de Arraiolos possui alguns monumentos considerados património histórico-culturais. Destaca-se o Castelo de Arraiolos, um dos únicos castelos circulares do mundo, que se encontra localizado junto à EBSCR. Faço menção também à Pousada de Nossa Senhora da Assunção; à Igreja Matriz; à Igreja da Misericórdia de Arraiolos; ao Convento de Lóios; à Santana do Campo; ao Palácio dos Condes de Vimieiro; ao Pelourinho de Arraiolos e a todo o centro histórico.²¹

O edifício da EBSCR encontra-se em funcionamento desde 1979. Em 14 de maio de 2004 foi criado o Agrupamento, este alberga onze estabelecimentos públicos de educação e de ensino, que incluem uma escola com 2º e 3º ciclos e ensino secundário, seis escolas de 1º ciclo e quatro Jardins de Infância. Ao contrário da Escola Rainha Santa Isabel em Estremoz que sofreu uma reestruturação, o edifício da EBSCR foi construído de raiz com uma área total de 10.500m². As obras decorreram entre os anos 2010-2012, sob a responsabilidade do Parque Escolar (Projeto Educativo 2013-2017).



LEGENDA: Construção nova ■■■

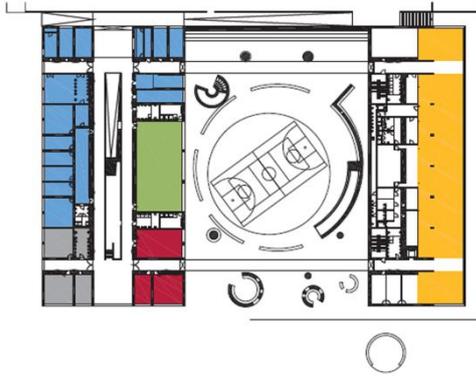
70. Planta de implantação.



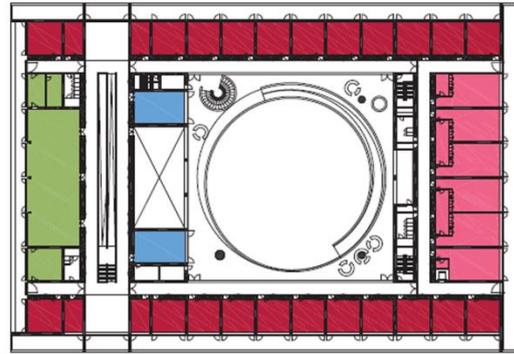
71. Planta da EBSCR. PISO -1

²⁰ "<http://www.cm-arraiolos.pt/pt/Paginas/home.aspx> (consultado no dia 13 de maio de 2015)"

²¹ "<http://www.jf-arraiolos.pt/> (consultado no dia 28 de março de 2015)"



72. Planta da EBSCR. PISO 0



73. Planta da EBSCR. PISO 1

LEGENDA: PISO -1 | PISO 0 | PISO 1

	SALA DE AULAS		ÁREA DESPORTIVA		ÁREA DE DOCENTES ÁREA ADMINISTRATIVA
	CIÊNCIA & TECNOLOGIAS		ÁREA SOCIAL RESTAURAÇÃO		CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES
	ARTES		BIBLIOTECA POLIVALENTE		
	OFICINAS				

O edifício destaca-se pela sua construção moderna situada na paisagem Alentejana. A sua estética exterior e interior pode-se equiparar a um museu de arte moderna pelas suas formas simples, espaços amplos e soluções arquitetónicas pouco usuais para uma escola pública, conjugando o estético e o funcional (figura 74, 75, 76). Junto à escola, no topo da colina mais elevada de Arraiolos, encontra-se o Castelo de Arraiolos considerado monumento nacional, acrescentando mais um elemento de beleza à área circundante. A forma circular no centro da escola cria um diálogo com o castelo, pois também possui esta característica. É possível vê-lo de vários pontos da escola. (ver figura 77, 78).



74. Corredor do piso 0 ao 1.



75. Terraço situado no piso 1.



76. Janelas de grandes dimensões.



77. Vista para o Castelo do pátio central.



78. Fotografia aérea da localização do edifício da EBSCR.

Ao lado do edifício existe um campo de futebol, o Estádio Municipal Cunha Rivara. As suas instalações estão à disposição das atividades desportivas da região, como também das atividades desenvolvidas pela escola, quando assim for necessário. Junto ao edifício no sentido oposto do campo de futebol encontra-se o pavilhão gimnodesportivo, que pertence à Câmara Municipal mas está sob total domínio da escola, pois assim o protocolo o determina.

A passagem entre os diferentes pisos pode ser feita pelo interior e pelo exterior do edifício, existindo sempre duas alternativas, através de escadas ou de uma rampa (ver figura 82). No piso 0, os espaços exteriores correspondem aos corredores externos entre o gradeamento que define os limites da escola e o próprio edifício, como também ao pátio que está na área central da construção. O pátio é uma zona relevante na vida escolar dos alunos, pois é aqui que a maioria deles se concentra para socializar e conviver. (ver figura 81).

No piso 1, os espaços exteriores correspondem às varandas circundantes ao círculo do centro da construção, tendo visibilidade para o pátio situado no piso inferior. Neste piso existem também espaços exteriores nas laterais do próprio edifício, protegidos com muros altos, de forma a evitar incidentes.

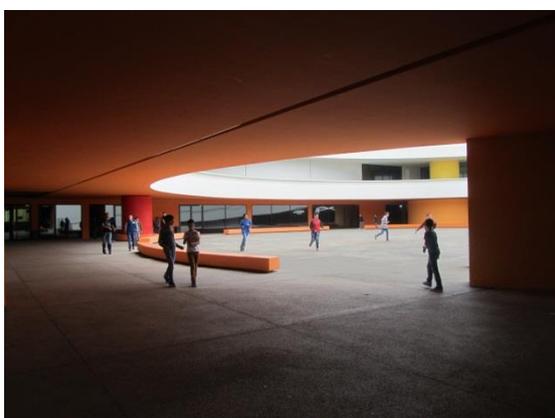
O Piso -1 corresponde a uma área mais reduzida, onde funcionam os laboratórios de Ciências e Tecnologias e uma sala de primeiros socorros, sem ter a presença de espaços exteriores.



79. Espaço exterior. Entrada da escola.



80. Espaço exterior. Estádio Municipal Cunha Rivara.



81. Espaço exterior. Pátio



82. Espaço exterior. Rampa de passagem entre piso 0 e 1.

Ao circular no interior da escola percebe-se que existe uma preocupação com o design de comunicação, pois somos deparados com uma sinalética moderna e uma comunicação visual atrativa diferenciada por cores, que nos dá a indicação dos diferentes espaços.



83. Espaço interior. Hall de Entrada.



84. Espaço interior. Sinalética



85. Espaço interior. Biblioteca.



86. Sala do aluno/refeitório/bar.

Instalações	Nº de salas	Instalações	Nº de salas
Salas de aula	25	Gabinete de segurança, saúde e bem-estar	1
Laboratório de Física	1	Gabinete de Orientação Psicológica	1
Laboratório de Química	1	Bar/Bufete	1
Laboratório de Biologia-Geologia	1	Sala de Refeições/Convívio	1
Laboratórios de Ciências	2	Salas de professores	2
Salas de Educação Visual	3	Sala da Associação de Estudantes	1
Sala de Educação Tecnológica	2	Sala para a Associação de Pais e Encarregados de Educação	1
Sala de Música	1	Sala Diretores de Turma	1
Sala de Teatro/Expressões	1	Sala Assistentes Operacionais	1
Salas de Informática	4	Sala da Presidência do Conselho Geral	1
Sala Educação Especial	1	Gabinete de Atendimento	1
Biblioteca	1	Gabinetes da Direção	2
Ginásio	1	Gabinete de Reuniões	1
Sala Polivalente	1	Serviços Administrativos	3
Loja do Aluno	1	Arquivo	1

Tabela 2. Dimensão física da EBSCR.

O estabelecimento de ensino alberga como oferta formativa no ensino secundário do ensino regular duas áreas distintas, Ciências e Tecnologias e Línguas e Humanidades. A escola nunca

ofereceu Artes Visuais no secundário porque o número de alunos nunca foi significativo. No entanto, na área das Ciências e Tecnologias houve a opção de escolha entre a disciplina de Geometria Descritiva e de Biologia. No que diz respeito aos Cursos Profissionais, oferece o Curso de Técnico Auxiliar de Saúde e de Técnico de Gestão de Ambiente. Inclui o ensino básico do 2º e 3º ciclo, disponibilizando também o Curso Vocacional Novos Horizontes no 3º ciclo, focado nas áreas de informática, administração, saúde e vinicultura.

Considerando os dados referentes no Projeto Educativo (2013-2017), a EBSCR contabiliza um total de 503 alunos inscritos. No 2º ciclo estão 133 alunos matriculados, o 3º ciclo contabiliza um total de 206 alunos, sendo que 26 destes pertencem ao ensino vocacional. No secundário relativamente ao ensino regular a escola contabiliza 127 alunos e 37 alunos no ensino profissional.

O corpo docente integra um total de 99 professores. O departamento de expressões, composto por 18 docentes, engloba Educação Visual; Educação Tecnológica; Educação Musical; Educação Física e Ensino Especial. A maioria dos professores pertence ao quadro de escola e estão posicionados acima do 5º escalão. Quanto ao pessoal não docente incluem 6 assistentes técnicos, 26 assistentes operacionais e uma técnica superior com funções na área dos serviços de psicologia e orientação.

A escola pretende privilegiar o contrato de autonomia, que visa a administração e gestão dos estabelecimentos, aprovado pelo Decreto –Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Como tal, traçou alguns objetivos fundamentais que valida o cumprimento do contrato em questão, como por exemplo: o compromisso da organização e gestão da escola indo ao encontro das necessidades dos alunos, a viabilização de projetos educativos que promovam o desenvolvimento local; a possibilidade de oferta educativa baseadas em planos curriculares próprios e ou adaptações do currículo nacional.

A escola privilegia as interações sociais como um meio de aprendizagem não formal, em conjunto com os professores, os alunos dinamizam alguns clubes, desenvolvendo a autonomia, a sociabilidade e a cidadania. Os clubes que se encontram em atividade são: o *Clube Eco Escolas*, o *Clube de Informática*, o *Clube das Ciências* e o *Clube de Música*. É inexistente qualquer clube que crie oportunidades para os alunos vivenciarem experiências através das artes visuais e das expressões ligadas ao corpo e à prática teatral, o que revela uma

despreocupação na valorização destas áreas. Contudo, as infraestruturas estão criadas, existindo salas de artes e uma sala de teatro.

A sala de teatro deixou de ter a função para à qual foi criada, dando lugar ao funcionamento de uma aula com características normais. Esta alteração deveu-se ao facto da sala não conter um lavatório, pois quando os alunos usam maquilhagem para a caracterização de personagens é necessário água para removê-la. Como alternativa, as aulas de teatro funcionam no pavilhão multiusos que apesar de ter sido criada para conferências possui as condições necessárias. Este pavilhão é usado pelos alunos do 1º ciclo do Agrupamento, nas Atividades Extra Curriculares de expressão dramática e corporal.

Se verificarmos as ofertas formativas, os alunos quando chegam ao ensino secundário não podem decidir por uma área artística e o único contacto com as artes até lá, é aquele que está instituída no ensino básico, na disciplina de Educação visual. Por este motivo, penso ser importante a criação de clubes que proporcionem aos alunos o contacto com as artes. Não descurando o *Clube de Música* que é de extrema importância na aprendizagem dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo.

No decorrer da PES foi possível ver alguma movimentação artística no espaço escolar, como a divulgação de trabalhos da Educação Visual e de outras áreas, Biologia, por exemplo, situada numa zona própria para esse fim, localizada junto aos corredores do piso 1, sendo um espaço mais amplo.

Além dos clubes, a escola promove outros projetos e atividades ao longo do ano. Destaco o *Desporto Escolar*, que possui uma página de internet²² para a divulgação de atividades desportivas (torneios de futsal e futebol, basquetebol, ténis de mesa, natação e BTT), onde também é possível consultar o ranking de mérito desportivo, valorizando assim o desempenho dos alunos. A escola promove a prática desportiva e valoriza-a do ponto vista cultural, pois dá-lhe destaque também a nível extra curricular.

A Educação Física na escola é muito importante, uma vez que consciencializa para os cuidados do corpo no que diz respeito à saúde, ao seu conhecimento e os seus limites. Contudo,

²² Página de divulgação do Desporto Escolar, "http://www.edfisica.pt/site/index.php?id_escola=1411040156. (consultado no dia 9 de maio de 2015) "

também é importante conhecê-lo de outro ponto de vista, como ferramenta adicional às aprendizagens curriculares estabelecidas, podendo ser aplicada nas disciplinas de educação artística e não só. Como por exemplo, através de representações culturais e sociais do corpo, nas artes, nos meios de comunicação e nas ciências.

O blogue da biblioteca²³ difunde os projetos promovidos pelas bibliotecas escolares do Agrupamento, tendo como principal objetivo incentivar os alunos para os hábitos de leitura.

O *Jornal Escolar "ARRIVAR"* - Jornal do Agrupamento de Escolas, é um instrumento de divulgação do trabalho desenvolvido em contexto escolar (sala de aula, visitas de estudo, exposições, conferências, entre outras atividades), abrangendo todas as faixas etárias desde o pré-escolar ao ensino secundário e todas as ofertas educativas implementadas no Agrupamento.

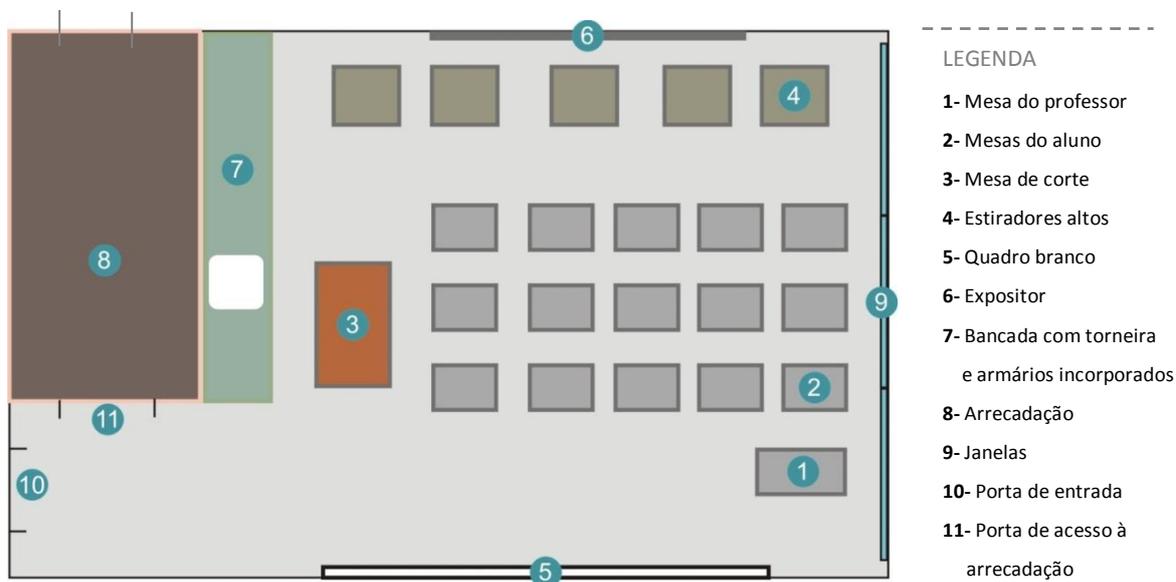
A escola de Estremoz, comparativamente com a escola de Arraiolos, apresenta uma estrutura mais sólida, com um projeto educativo mais definido e esclarecedor, onde mostra soluções já implantadas em relação à gestão da própria escola e isso transparece na organização e disponibilização de dados. No entanto, isso não é uma garantia de uma escola mais eficaz e inovadora, mas para os que observam externamente, será mais claro e compreensível, dando uma melhor imagem.

8.2. Relacionamento com os diferentes agentes da escola

A Escola pervigília de uma relação com vários parceiros comunitários, que contribuem tanto para a concretização de diferentes projetos, como para usufruir de apoios de caráter logístico, às quais passo a enumerar: Câmara Municipal de Arraiolos; Monte – Desenvolvimento Alentejo Central; Casa das Artes; GNR (Guarda Nacional Republicana); Bombeiros Voluntários de Arraiolos; Centro de Saúde de Arraiolos; Santa Casa da Misericórdia de Arraiolos; Santa Casa da Misericórdia de Vimieiro; Associações Recreativas /Culturais/Desportivas do Concelho; Centro Social e Paroquial de Arraiolos; Núcleo de Dadores Benévolos de Sangue; Universidade de Évora; Universidade Nova de Lisboa; Associação Imagem Impressa; Universidade Sénior de Évora; Juntas de Freguesia; CRI (Centro de Recursos Inclusão); APPACDM (Associação Portuguesa de Pais de Crianças Diminuídas Mentais) e Caixa de Crédito Agrícola.

²³ Blogue da biblioteca: "<http://biblioblogarraiolos.blogspot.pt/> (consultado no dia 9 de maio de 2015)".

9. Caracterização da sala de aula



87. Organização física da sala EDV-01.

A sala onde decorreu a PES é a sala EDV-01 e situa-se no piso 1. Esta sala foi concebida para as disciplinas de educação artística, por isso foi pensada para que os alunos e professores tivessem todas as comodidades e funcionalidades que necessitam para a execução e armazenamento dos trabalhos artísticos. A sala dispõe de uma arrecadação com um espaço amplo onde é possível a arrumar os trabalhos e materiais dos alunos, como também o material didático do professor. Este espaço é comum à sala que se encontra justaposta a esta, sendo partilhada pelo professor cooperante e o professor que leciona na outra sala.

A sala contém uma janela de grandes dimensões, localizada de frente à entrada, que permite a entrada de luz natural. Uma das características peculiares que ressalta à vista nas salas de aulas deste piso, não sendo esta exceção, é a vista sobre os campos verdes da região de uma posição privilegiada, tendo uma grande amplitude visual, beneficiando o contacto com a natureza. De facto este fator torna um ambiente mais agradável e harmonioso, mas à semelhança das características da sala de aula de Estremoz, onde está presente a preocupação de proporcionar uma iluminação de qualidade, a alternativa de controlar a mesma é limitada. A excessiva luz natural dificulta a visualização de imagens que o professor possa projetar, mesmo existindo dois estores de forma a ajustar a entrada de luz, não é o suficiente para ter uma projeção completamente nítida.

A sala dispõe de 16 mesas individuais, sendo uma destinada ao professor, cinco estiradores altos localizados ao fundo da sala e de uma mesa de corte. A sala possui ainda uma bancada, com três armários de arrumação incorporados e um lavatório com água. Os três armários destinam-se ao 7º, 8º e 9º ano, cada armário contém várias prateleiras sendo atribuída uma por turma, onde são guardadas as pastas dos alunos e algum material da aula (régua, esquadro, lápis, etc.). Por questões de segurança e controlo dos trabalhos dos alunos, o armário encontra-se fechado à chave, sendo apenas aberto pelo professor. A sala também está equipada com ar condicionado.

Quanto ao material didático a sala dispõem de três quadros brancos justapostos, sendo removíveis se assim se justificar, um expositor para afixar trabalhos e informação, um computador, um painel de projeção móvel e um vídeo projetor situado no centro da sala, suspenso por um suporte vindo do teto.



88. Sala EDV-01. Mobiliário.



89. Sala EDV-01. Vista para o exterior.



90. Sala EDV-01.



91. Sala EDV-01.

O espaço da sala de aula é amplo, permitindo os alunos circular com comodidade. O desenho da planta da sala (ver figura 87) mostra a organização do espaço físico com os estiradores dispostos em filas verticais e virados para o quadro, mas durante o tempo em que decorreu a observação das aulas foi possível ver o espaço físico organizado de diferentes formas, dependente das metodologias aplicadas pelos meus colegas e o professor cooperante.

10. Caracterização da turma

A observação na EBSCR decorreu de forma diferente da ocorrida no 1º semestre em Estremoz. Enquanto no primeiro semestre registou-se sistematicamente a observação de uma turma, no segundo semestre a observação foi feita de forma mais flexível e em turmas diferentes.

A turma objeto de estudo foi do 8º ano de escolaridade da turma C, com a qual tive um contacto mais direto, devido às aulas lecionadas. A turma é composta por 24 alunos, 11 do sexo masculino e 13 de sexo feminino. Dos 24 alunos, 8 já repetiram algum ano. A turma não integra alunos com Necessidades Educativas Especiais (Decreto-Lei nº 3/2008).

Quanto à habilitação literária dos pais, a figura paterna apresenta uma maior percentagem na frequência do 3º ciclo com 29%, de seguida posiciona-se o ensino secundário com 25%, o 2º ciclo com 17%, e por último o 1º ciclo com 12%. O ensino superior não regista qualquer percentagem. Relativamente às mães dos alunos, destaca-se primeiro o ensino secundário com 38%, de seguida o 3º ciclo com 25%, o 2º ciclo com 13% e com a mesma percentagem temos o 1º ciclo e o ensino superior.

Em relação à atividade profissional, o setor terciário é o predominante na atividade desenvolvida pelas mães com uma percentagem de 76%, no setor secundário 10%, e 14% corresponde ao número de mães que se encontram desempregadas. Não se observa nenhuma atividade ligada no setor primário. Em relação à atividade do pai, esta divide-se pelos três setores. O sector terciário e secundário encontram-se com percentagens aproximadas de 39% e 44%, o sector primário contabiliza 11%, registando-se uma percentagem de desemprego inferior às mães, com apenas 6%.

O fator de desemprego não deixa de ser preocupante, segundo o professor cooperante a turma apresenta dificuldades económicas, sendo uma realidade que se estende à maioria das turmas. Os alunos comentam as dificuldades que sentem, em relação à compra de materiais solicitados pelos professores. Por isso, o professor é sensível à situação precária que se faz sentir e pede o material essencial, lápis, borracha, régua e esquadro, muitas vezes recorrendo a alternativas como a reutilização de materiais.

A escola disponibiliza alguns materiais, mas são limitados e reduzidos tendo em conta o número de turmas. Numa das primeiras aulas de observação foi possível constatar este facto. Na finalização de um trabalho simples, que consistia em pintar com guache num pedaço de cartão (material reutilizável), os alunos que se atrasaram já não tinham à sua disposição variedade de cores, existindo só o castanho e o preto, logo a estética do seu trabalho ficou condicionada às cores existentes.

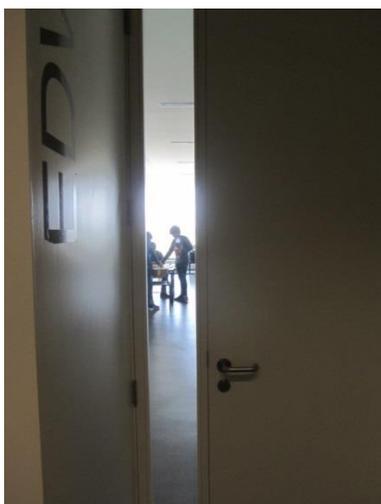
Os alunos apresentam mais dificuldades às disciplinas de Português e Matemática e obtêm melhores resultados às disciplinas de Geografia e Educação Visual. Concretamente, na disciplina de Educação Visual, os alunos de um modo geral são mais dedicados a exercícios com maior componente prática e criativa e apresentam uma maior dificuldade em construções geométricas e desenho rigoroso, conteúdos que o professor tenta reforçar. A maioria dos alunos tem ajuda em casa, do pai da mãe ou de outro membro da família, sendo que 8 dos 24 alunos indicam que não têm qualquer apoio nas tarefas escolares.

No que diz respeito às relações interpessoais o ambiente que se vive na turma é positivo. Na observação da mesma pude comprovar a existência de companheirismo e cumplicidade entre os alunos. Quando questionados sobre o que pensam da turma, todos os alunos, à exceção de um, responderam de forma positiva, o que valida a minha afirmação. Passo a mencionar algumas respostas que caracterizam esta dinâmica: - “É uma boa turma, unida e tenho muitos bons amigos dentro dela...; - É espetacular; - A minha turma é bem comportada e trabalha muito...”

11. Observação e interação nas aulas do professor cooperante

A observação em contexto de sala de aula foi no âmbito da disciplina de Educação Visual, ministrada pelo Professor Luís Silva. A observação das aulas decorreu entre 3 de fevereiro de

2015 a 29 de maio de 2015, uma vez por semana, observando duas, ou por vezes três turmas diferentes, tendo cada aula 90 minutos. Antes de iniciar a observação ocorreu uma reunião prévia, onde obtivemos informação sobre os conteúdos, dos projetos envolventes, e também das características inerentes a cada turma, ficando a nosso cargo a escolha da mesma para as aulas supervisionadas.



92. Observação das aulas do professor cooperante.



93. Observação das aulas do professor cooperante.

Por norma a entrada dos alunos corre com normalidade. Os alunos chegam pouco a pouco, nem todos são pontuais mas o professor cooperante não dá grande importância a esse facto, pois os atrasos nunca chegaram a ser excessivos. As aulas iniciaram-se sempre com uma abordagem à aula anterior e uma explicação oral do que se pretende na presente aula.

No início de cada aula o professor desloca-se sempre ao armário disponibilizando os materiais que são guardados no seu interior. Existem algumas normas estipuladas que ajudam ao funcionamento da aula de uma maneira mais funcional e organizada. Uma delas consiste na distribuição das capas que se encontram no armário, quatro alunos são responsáveis por esta tarefa, evitando que todos se desloquem ao mesmo tempo para fazer a recolha, impedindo assim um ambiente de confusão. O professor defende que na sala de aula tem que haver regras, apesar de pretender um ambiente de descontração e criatividade, mas se não houver regras é difícil existir equilíbrio.

A metodologia aplicada em sala de aula consiste em trabalhar por projetos, onde envolve os alunos em investigação de problemas atrativos. Outra das características do seu

posicionamento de docente é a promoção da interdisciplinaridade. Foi possível verificar como o professor interliga nos seus projetos a participação de outras disciplinas solicitando a colaboração dos seus colegas, concretamente com a professora da disciplina de Biologia e de Português. O seu envolvimento também passa em dinamizar e envolver-se com a comunidade local com o apoio da Câmara Municipal de Arraiolos, integrando os projetos em contextos culturais e tradicionais da vila.

O professor mostra capacidade de improviso, reagindo e adaptando-se às situações, indo ao encontro dos objetivos pretendidos, evidencia flexibilidade na gestão das atividades, como por exemplo na adaptação e introdução de novos elementos que surgem a meio de um projeto. No decorrer de um projeto alterou-se o sítio onde os alunos iam expor os seus trabalhos, foi necessário alterar as dimensões e o suporte dos trabalhos de forma a ir ao encontro das novas necessidades.

O seu tom de voz é baixo e sereno e demonstra uma postura amigável com os alunos. A linguagem corporal é descontraída, mas evidencia interesse e atenção em relação aos alunos, respondendo de imediato sempre que solicitado. O clima das aulas é descontraído, havendo um ambiente de respeito entre alunos/professor, gerando-se momentos interativos onde é valorizando a opinião dos alunos. Na exposição oral expressa-se muito bem, fornece informações de forma clara e concisa, utiliza linguagem técnica, adequada as estratégias de ensino aos conteúdos e capta a atenção dos alunos.

O professor Introduce com frequência música na sala de aula nos momentos da prática e percorre calmamente a sala, enquanto observa os trabalhos, dando apoio individualizado e intervindo nos momentos da prática através da observação e diagnóstico, retificando erros e reforçando os conteúdos. Recorre à utilização do projetor como material didático, para a projeção de slides do PowerPoint de forma a introduzir novos conteúdos no início de cada projeto.

Os alunos não estão cingidos ao seu lugar de trabalho, podendo-se deslocar para interagir com os trabalhos dos colegas. Por isso é possível ver os alunos deslocarem-se pela sala de aula, não os impedindo isto da concretização do trabalho. O professor também motivou os estagiários para interagir com os alunos dando-nos total liberdade para circular pela sala sempre que desejássemos.

Desde o princípio até ao final da aula existe a preocupação em maximizar o tempo, dando sempre a indicação do período restante para terminar a aula e também o tempo disponível para a finalização do projeto a decorrer. É uma forma de os alunos apreenderem a gerir o tempo disponível para a realização de tarefas. Na realidade, a maioria dos projetos não têm prazos rigorosos para cumprir, as aulas decorrem sem grande pressão, ao contrário do que acontecia com os alunos em Estremoz, que estavam a ser preparados para o exame nacional. O professor tem sempre o cuidado de reservar dez minutos para o final da aula, para a limpeza e arrumação da mesma.

Quanto aos procedimentos de prevenção e remediação de comportamentos inapropriados, o professor não hesita em chamar a atenção sempre que necessário, usando um tom de voz firme. Por exemplo, em momentos em que os alunos se entusiasмам e falam ao mesmo tempo num tom mais elevado, o mesmo adverte para um comportamento adequado em sala de aula.

É inevitável não fazer uma comparação entre os diferentes estágios. Em Estremoz a exigência e a responsabilidade tanto por parte do professor, como por parte dos alunos, era maior, por isso era necessário mais disciplina de ambas as partes. Essa responsabilidade passa pela idade dos estudantes, a exigência do grau de escolaridade, a complexidade da matéria e o exame nacional. No 3º ciclo promove-se a experiência e a descoberta, não tanto ligado à qualidade e complexidade, motivo pelo qual os objetivos e os critérios de avaliação diferem muito, existindo uma maior liberdade.

As aulas do professor cooperante ajudaram-me a conhecer melhor a turma à qual ia lecionar, sabendo de antemão que era uma turma que respondia bem aos desafios propostos. A turma era numerosa, sendo difícil por vezes gerir e acompanhar todos alunos nos trabalhos práticos. Foi possível verificar que alguns alunos não tinham agilidade na execução dos trabalhos, levando mais tempo do que é previsto para a sua concretização.

12. Preparação das aulas em relação ao conhecimento dos alunos e do currículo

A primeira etapa para a preparação das aulas iniciou-se com uma reunião com o professor cooperante, onde foram discutidos os dias adequados para a nossa intervenção e os

conteúdos a abordar. O professor Luís Silva tem a seu cargo sete turmas de Educação Visual de diferentes anos, 7º, 8º e 9º ano, três das quais foram distribuídas por cada um dos mestrados, sendo que eu e a colega Joana Botelho ficámos com o 8º ano de diferentes turmas e ao colega José Afonso foi atribuída uma turma do 9º ano.

O projeto a desenvolver com cada uma das turmas tinha como tema focal a poesia visual. Os trabalhos desenvolvidos pelos alunos tinham como finalidade ser incorporados numa exposição realizada na comunidade local. A exposição pretendia ter presente os cinco sentidos, sendo que cada turma ficaria responsável por um dos sentidos. Além das turmas a nosso cargo também se juntou ao projeto uma turma do professor Luís Silva e outra turma da professora Aurora de Sá, da disciplina de Biologia. No total participaram cinco turmas no projeto. A metodologia, a criatividade e o produto final, seria totalmente ao critério de cada mestrando.

O sentido escolhido por mim para trabalhar com os alunos foi o tato, porque sendo a pele o órgão deste sentido e sendo através dele que sentimos e interpretamos o que se passa com o nosso corpo, fazia todo o sentido esta escolha, pois a performance tem como elemento de estudo o corpo, existindo de imediato um ponto de ligação entre os dois. O professor cooperante solicitou à colega de Português Paula Sande que trabalhasse com as diferentes turmas os conceitos dos diferentes sentidos, conceitos esses que nos foram disponibilizados como material didático a ser utilizado nas aulas a lecionar.

O passo seguinte passou pela elaboração da planificação. O planeamento seguiu a mesma estrutura da planificação elaborada no estágio anterior: Competências Gerais; Competências Específicas; Conteúdos; Orientações Metodológicas; Tempo; Materiais e recursos; Avaliação (ANEXO B_1). O plano detalhado da aula é fundamental para que se atinja um resultado positivo no processo de ensino-aprendizagem, como pude comprovar isso no estágio anterior. Como professora traz-me mais segurança e isso transparece para os alunos, levando-os a sentirem mais confiança no professor, além que é uma ótima maneira de refletir de forma consciente sobre as nossas escolhas antes da prática e depois da prática. A planificação foi feita de maneira criteriosa, estando ciente de que as minhas opções são cruciais, porque proporcionam, ou não, uma aprendizagem significativa. A minha principal preocupação passou pela articulação entre a teoria e a prática, utilizando uma metodologia inovadora, indo ao

encontro do meu tema de investigação (performance), utilizando esta como auxílio no processo de ensino-aprendizagem.

O enfoque centrava-se nos conteúdos da poesia visual e da instalação, e na descoberta do corpo como ferramenta de aprendizagem, tendo como principal objetivo a criação e produção de uma instalação.

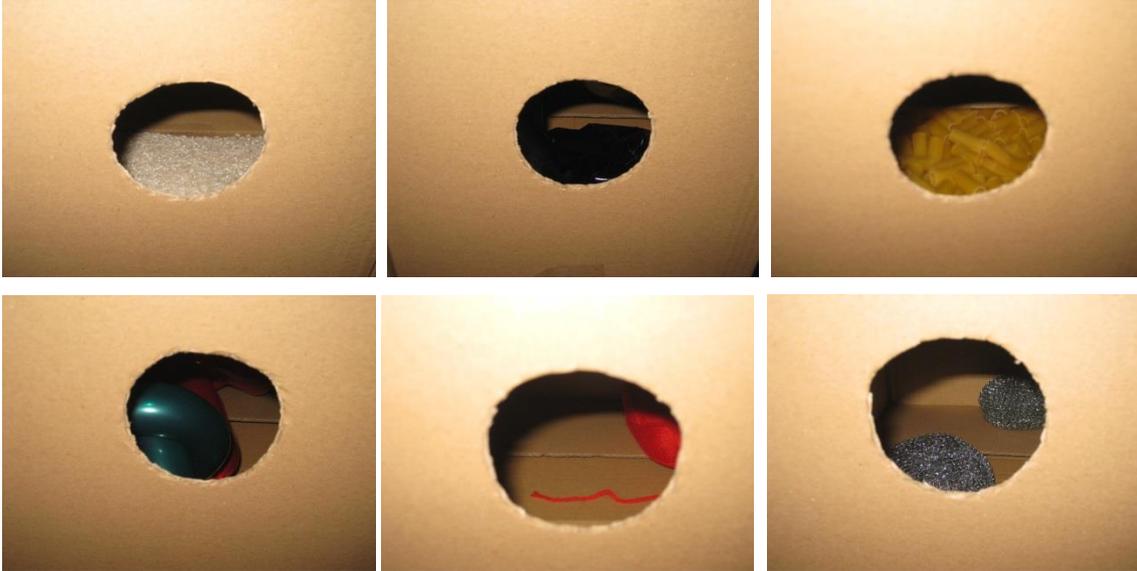
As principais competências a trabalhar, tiveram como objetivo: reconhecer o poder das imagens que induzem ao raciocínio de interpretação; utilizar o movimento, o ritmo e os reflexos em ação, descobrindo o corpo como instrumento criativo, mensageiro de ideias, imagens e emoções; utilizar o tato como meio para interpretar o mundo que os rodeia, através da identificação e exploração de texturas; saber fazer uma composição e organizar os vários elementos no espaço tridimensional; como também variadas competências inerentes ao trabalho de grupo.

A planificação teve em conta três aulas de 90 minutos cada. A primeira aula foi dedicada à conceptualização da instalação, a segunda ao desenho de produção e a terceira à materialização e montagem.

Foi necessário fazer uma pesquisa e adaptação de exercícios de expressão corporal/dramática indo ao encontro do objetivo pretendido, ao qual resultaram três propostas de dinâmicas de aprendizagem. As propostas tiveram como objetivo abordar alguns conteúdos da poesia visual e do tato de forma diferente. Cada uma delas teve uma finalidade específica, que mais à frente será descrito pormenorizadamente. Posteriormente foram aprovadas pelo professor cooperante.

Para a concretização das propostas foi necessário preparar alguns materiais. Para a primeira proposta foi necessário a utilização de dez caixas de cartão. No interior de cada caixa foi colocado um material diferente, tendo em conta que cada caixa deveria conter um material com texturas distintas. As caixas foram seladas, tendo inicialmente feito uma abertura na lateral da caixa em forma de círculo, de forma a caber uma mão. Os materiais utilizados foram, algodão, lã, arroz, massas para cozinhar, papel autocolante, paus de madeira, tecido de cetim, esfregão da louça, esfregão de aço e balões.

Para a concretização da segunda e terceira proposta foi necessário a utilização de vários objetos, como tal seleccionei objetos com diversas características.



94. Algumas caixas com materiais no seu interior.



95. Objetos variados para a concretização das propostas de expressão corporal/dramática.

A preparação das aulas também passou pela elaboração de duas apresentações com recurso a PowerPoint. O primeiro PowerPoint (ANEXO B_2) foi utilizado na primeira aula assistida, onde foram incorporados os conteúdos da poesia visual e o que caracteriza o sentido do tato. O segundo PowerPoint (ANEXO B_3) foi exibido na segunda aula assistida, com o objetivo de dar diretrizes na execução do trabalho a desenvolver, tal como recuperar conteúdos, pois a segunda aula distanciou-se temporalmente da primeira, devido às férias da Páscoa. Na

descrição da prática/ condução das aulas descreverei mais pormenorizadamente as escolhas dos conteúdos introduzidos no PowerPoint.

Com a finalidade de conhecer a importância das metodologias aplicadas na aprendizagem dos alunos, foi elaborado um questionário anónimo (ANEXO B_4). As perguntas foram as seguintes: 1- Como achas que as aulas contribuíram para a tua aprendizagem? 2- O que gostaste mais? 3- O que gostaste menos? 4- Comenta algum dos exercícios práticos. Só através de um diagnóstico é possível, analisar e refletir sobre o que funcionou como aprendizagem e se os objetivos foram alcançados. No final da descrição da condução das aulas dedicarei uma parte à análise dos questionários.

13. Prática/Condução das aulas

Na PES foi-me permitido lecionar três aulas, com a duração de 90 minutos cada aula, nos dias 19 de março, 10 e 17 de abril 2015. As aulas assistidas decorreram no dia 19 de março e 10 de abril, relativamente à aula do dia 17 de abril foi uma aula extra solicitada por mim ao professor cooperante, para a execução do projeto no próprio espaço onde iria decorrer a exposição.

Antes da entrada dos alunos na sala aula houve a necessidade de preparar e alterar a disposição da mesma, tendo em conta os objetivos. A organização física da aula não é estática, pois existe a facilidade da deslocação das cadeiras, mesas e outros materiais em função das necessidades do professor e dos alunos. As mesas foram agrupadas em quatro zonas de trabalho, para que os alunos pudessem trabalhar em grupo. Desta forma o professor consegue acompanhar um grupo sem deixar de ver os outros, e os elementos de cada grupo conseguem olhar e falar diretamente uns com os outros. Nos momentos de interação o quadro não é o centro e o professor pode estar em diferentes lugares, acompanhando os diálogos e os trabalhos de cada grupo. Em cima das mesas foram colocados alguns materiais necessários para a realização da primeira proposta, tais como marcadores e post its, de forma a maximizar o tempo.

A primeira aula iniciou-se com uma conversa introdutória, onde me apresentei e expliquei qual a minha função como professora na orientação do projeto incumbido à turma, tal como o objetivo pretendido, de forma a criar expectativas que os motivasse na sua execução.

Foi pedido a cada aluno que se apresentasse rapidamente, que funcionou como quebra-gelo entre professora e alunos, tendo como intuito que o aluno se sentisse parte integrante em sala de aula desde o início.

De seguida passei à exposição oral dos conteúdos com recurso ao PowerPoint. O PowerPoint foi organizado de forma sequencial. Em primeiro lugar foi abordado a poesia tal como a conhecem na disciplina de Português, fazendo um paralelismo entre a poesia visual de forma a compreenderem melhor aquilo que a caracteriza. De seguida foram introduzidas imagens de trabalhos de autores de poesia visual passando para o conceito de poesia experimental²⁴ e instalação²⁵, assistindo assim à evolução da mesma. Essa evolução consiste na sua passagem em suporte de papel para o espaço tridimensional, e a minha escolha em relação à trajetória do próprio conceito deve-se ao facto do trabalho a desenvolver focar-se numa instalação. Por fim, foi explicado o significado do tato, para que pudessem ter o conceito presente para a concretização do trabalho final. Durante a exposição oral os alunos mantiveram-se atentos e curiosos.

Na planificação tinha destinado cinco minutos para a formação de grupos, mas logo de início os alunos sentaram-se aleatoriamente pelas mesas, estas já estavam organizadas de forma a conter seis elementos por grupo, por isso não achei necessário fazer trocas, evitando dispersão e a quebra do fio condutor do trabalho a desenvolver. A planificação não funciona como uma estrutura estática, sempre que necessário e se assim se justificar deve-se fazer ajustes, nesta situação achei que a formação dos grupos não seria uma mais-valia.

Antes de iniciar as propostas práticas, cada grupo escolheu um porta-voz que representasse o seu grupo. Esta foi uma decisão tomada no decorrer da aula, pois estava consciente que haveria algumas tarefas que seriam mais difíceis de realizar, havendo um elemento que os representasse seria mais fácil em termos organizacionais, trabalhando também a gestão de

²⁴ A poesia experimental surge com o objetivo de romper com os limites que uma teorização dos géneros parecia ter confinado a literatura ocidental. O experimentalismo literário apresenta-se ciclicamente ao longo da história da literatura, correspondendo a uma prática, mais do que um período literário específico. “ http://www.po-ex.net/pdfs/ebook1_poex.pdf (consultado no dia 5 de maio de 2015)

²⁵ Segundo o manual escolar de Educação Visual, a instalação é uma obra baseada na relação entre um espaço, os objetos, as formas, os elementos que habitam e o observador. A instalação é uma obra em que o artista cria um ambiente ou uma cena. (Graça, Leite, Trindade, Nazaré & Paixão, 2010).

tempo. Os grupos chegaram depressa à sua escolha, o que prova que havia coordenação entre os elementos do próprio grupo.

O passo seguinte consistiu na explicação da concretização da 1ª proposta (Palavras/Conceitos). É importante os alunos conhecerem aquilo que se pretende e qual o objetivo, pois se a tarefa não fizer qualquer sentido, os alunos desmotivam. Na minha experiência como professora pude verificar isto.

No PowerPoint os alunos puderam verificar a importância da utilização das palavras ou das letras na poesia visual, não só como uma palavra escrita, mas também aliando as palavras às imagens e aos objetos, ou organizando espacialmente as palavras na página de maneira que estas tenham uma expressividade própria. Como tal, esta proposta teve como objetivo encontrar palavras que pudessem ser utilizadas na composição do trabalho final, tendo em conta o sentido do tato. A forma que eu achei mais adequada foi vivenciar a experiência do tato, só assim as palavras poderiam exprimir algo de verdadeiro.

Proposta nº1 (Palavras/Conceitos)

A sala estava organizada em quatro zonas destinada aos diferentes grupos, com o objetivo de existir uma maior organização e funcionalidade na execução da proposta. Cada zona dispunha de várias caixas e no interior de cada caixa existia diferentes materiais. Em simultâneos os alunos dos diferentes grupos tinham que tatear o interior de cada caixa da sua zona, de forma a sentirem as sensações transmitidas pelos diferentes materiais e identificarem as suas texturas. Cada aluno tinha ao seu dispor marcadores e post its, disponibilizados inicialmente, onde podia escrever palavras sugestivas da sua experiência através do tato. Assim que a ação individual terminasse, o aluno deslocava-se ao quadro e colocava o seu post it de forma a ser visível para todos.

A dinâmica correu com normalidade e todos os alunos se mostraram participativos. De seguida, pedi que o representante de cada grupo se deslocasse ao quadro e lesse em voz alta as palavras encontradas pelo seu grupo. Pudemos verificar que em alguns grupos existia uma grande diversidade de palavras e noutros as palavras repetiam-se ou era frequente a utilização de sinónimos. Frio, sedoso, suave, macio, áspero, duro, fofo, mole e pegajoso foram algumas palavras e conceitos que surgiram.



96. Proposta nº1 (Palavras/Conceitos).

Como era visível a agitação para saber o conteúdo das caixas, desloquei-me a cada um dos grupos e abri-as, mostrando à turma o que continha cada uma delas. Criou-se aqui um momento de expectativa, porque tanto eu como os alunos tentámos averiguar, se as palavras que estavam colocadas no quadro correspondiam à sensação que imaginávamos do toque provocado pelos materiais.

De seguida passou-se à 2ª proposta (Metamorfose do objeto). Tanto como os alunos puderam observar nas obras de diferentes autores, na poesia visual os objetos assumem funções para as quais não foram construídos. Através desta proposta os alunos puderam abordar a importância e o significado dos objetos na poesia visual. Por isso, foi importante falar de alguns conceitos antes de passar à prática, tais como: objetos naturais; objetos construídos pelo homem; objetos úteis, objetos em desuso; objetos simbólicos; objetos com valores conotativos, culturais e sociais. Dando exemplos para cada uma das situações foi mais fácil os alunos perceberem os conceitos, (uma gaiola pode lembrar uma prisão ou um martelo pode representar a força). Percecionaram que, o objeto-imagem não tem características práticas, não é criado com finalidade de uso e está mais ligado à representação de uma ideia.

Proposta nº2 (Metamorfose do objeto)

Foram colocados vários objetos numa mesa ao fundo da sala e foi pedido ao porta-voz que escolhesse dois objetos e os trouxesse até ao seu grupo. De seguida cada aluno escolhia um dos objetos, selecionado pelo seu porta-voz, e atribuía uma função diferente ao objeto, que não fosse a sua função natural. Foi dado algum tempo para que os alunos dialogassem com o seu grupo, para impossibilitar que as escolhas se repetissem.

O grupo teve que se deslocar ao centro da sala e, um a um, através da expressão corporal e dramática explicar à restante turma as diferentes funcionalidades que atribuiu ao seu objeto, sabendo que na apresentação das várias metamorfoses a que os objetos podem ser submetidos as situações colocadas deveriam ser claras, para que se compreendesse bem o que o objeto naquela situação significava. O grupo teve que se organizar e definir a ordem de apresentação dos elementos do grupo à restante turma.



97. Proposta nº2 (Metamorfose do objeto).

Antes de dar início à prática exemplifiquei como deveriam proceder e dei algumas indicações para a compreensão da sua concretização. Através da expressão corporal exemplifiquei a função que tinha atribuído a um objeto escolhido previamente por mim, uma antena de

televisão, explicando em simultâneo que para subter um objeto à metamorfose, é também necessário observar o seu centro de equilíbrio e modificá-lo. Para isso, deve-se virar o objeto em posição contrária à que foi construído, isto é de “cabeça” para baixo, ou de “pernas” para cima. Abri a antena obtendo o formato da letra V e voltei-a no sentido inverso à sua função e de seguida movimenteiei em forma circular só um dos ferros. Os alunos identificaram de imediato como sendo um compasso. É importante dar exemplos com que os alunos estejam familiarizados e que tenham ligação com os conteúdos das disciplinas.

Os alunos mostraram-se à vontade na concretização da proposta. A minha expectativa era que alguns se retraíssem e não quisessem expor-se perante a turma, pois o seu corpo seria o alvo de atenção de todos e na adolescência esta exposição não é bem aceite, porque estão a lidar com as transformações corporais e sentem-se inseguros, mas tal não aconteceu.

Na reunião de grupo inicial tiveram que dialogar e apreender a fazer cedências para o bem do grupo e tudo correu com normalidade. Na apresentação da dinâmica à restante turma fizeram-no de forma organizada e pôde-se assistir a uma camaradagem entre os elementos do próprio grupo, que se incentivavam uns aos outros para a concretização da ação. Os representantes de cada grupo tiveram um papel fundamental, pois seria confuso em termos organizacionais que 24 alunos se deslocassem à mesa para a escolha dos objetos e também a salientar a confiança que os colegas tiveram nas suas escolhas.

De seguida passou-se à 3ª proposta (Instalação). Esta proposta tinha como objetivo a concretização de uma instalação e para tal, era preciso pôr em prática o que tinham aprendido nas propostas anteriores. Penso que é fundamental haver uma ligação das aprendizagens ao longo da aula. Na 3ª proposta, o trabalho a desenvolver já não se desenrolava em pequenos grupos, mas sim em conjunto com toda a turma.

Antes de passar à prática foi necessário falar de alguns conceitos para a sua concretização, como por exemplo: a relação objeto/espaco; a importância da forma, do peso e do tamanho dos diferentes elementos; a relação dos objetos entre si; o seu significado quando está sozinho ou com outros objetos; como dois objetos podem dialogar e o poder dos objetos de criar metáforas.

Proposta nº3 (Instalação)

À vez ou dois a dois, sem nenhuma ordem específica, os alunos levantavam-se e deslocavam-se à mesa onde estavam os objetos e os materiais que já tinham sido utilizados na 1ª e 2ª proposta. De seguida escolhiam um desses elementos e tinham que posicioná-lo no centro da sala, num espaço previamente delimitado. Os alunos tinham que ter em conta os objetos já colocados pelos colegas de forma a criar um diálogo entre os diferentes elementos. As palavras colocadas nos post its referentes à 1ª proposta também podiam ser utilizadas na composição. Esta dinâmica decorreu ao som de uma música ambiente e terminou quando todos participaram.



98. Proposta nº3 (Instalação).

A minha expectativa em relação a esta proposta levou-me a pensar que os alunos poderiam sentir-se intimidados e que cada um deles iria deixando para último a sua participação. O facto de dar a liberdade para decidirem quando participar, achei que os podia condicionar pelo medo do ridículo. Contudo, mantive a minha decisão porque queria que tivessem esta experiência, de serem autónomos na sua decisão. O suposto era que o momento da prática corresse com tranquilidade, em silêncio e que cada aluno respeitasse de forma ordenada a sua vez, mas na realidade levantaram-se todos ao mesmo tempo, atropelando-se para chegar à mesa. Na minha perspetiva foi positivo, porque foi visível o entusiasmo em participar, tendo

em conta que os alunos não têm contacto com exercícios teatrais, onde se trabalha questões como, o impulso, o tempo, o espaço e o outro, pode-se considerar uma atitude natural.

Através da concretização das propostas foi possível perceber que existia abertura por parte dos alunos para trabalhar este tipo atividades, ao qual eu não estava à espera. Considero que a turma tem um grande potencial criativo que pode ser explorado de forma mais operante. Para isso é preciso romper com as práticas tradicionais usadas nas salas na disciplina de Educação Visual, que restringem os alunos ao espaço cadeira/mesa e ao uso do compasso/lápis/guache.

Inicialmente as propostas foram pensadas para serem executadas numa disposição diferente, contrariando o conceito instituído de uma sala funcional. As dinâmicas propostas decorriam dentro da mesma lógica não se alterando os objetivos, com a diferença que os alunos juntamente com o professor se sentariam no chão dispostos em círculo.

Os alunos ao adquirirem uma posição sem ser aquela ao qual estão habituados, ou seja, sentados em cadeiras em posições rígidas, o seu corpo fica mais relaxado, o que proporciona ter uma mente mais disponível, sem tensões, impulsionando mais facilmente a criatividade. Mas tal não foi possível porque a sala não dispõe das condições necessárias, um espaço mais amplo e um solo confortável e limpo. Posteriormente, tive conhecimento que a sala de multiusos tinha as condições indicadas. No entanto, este facto acabou por não me condicionar o idealizado, já que a forma da aula alterada também os predispsôs e lhes despertou a criatividade.

Outra diferença inerente a esta, era que todas as propostas eram executadas sendo a turma um único grupo, logo a sua disposição em círculo. Não sendo possível foi necessário adaptar e alterar a disposição da sala para que pudessem estar sentados em pequenos grupos, que por sua vez funcionou muito bem, mas a intenção inicial era experimentar aprendizagens diferentes, igualmente ou mais eficazes.

A segunda aula focou-se no desenho de produção e iniciou-se com um resumo geral dos conteúdos abordados na aula anterior com recurso a PowerPoint (ANEXO B_3), onde foram introduzidas as imagens mais significativas da primeira aula, tendo como objetivo recuperar conteúdos. Ao PowerPoint também foram introduzidas fotografias narrativas do processo de trabalho dos alunos, relativamente às dinâmicas propostas na primeira aula.

O ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho foram as fotografias ilustrativas dos diferentes pormenores da instalação, com o objetivo de valorizar e refletir sobre os elementos visuais e espaciais que funcionaram melhor. Fazendo uma comparação com obras de artistas, concluímos que a instalação continha vários discursos, existindo assim uma confusão visual, o que é normal porque esta foi feita por vários alunos de forma espontânea. Foi necessário selecionar três ideias que interligassem de forma coerente e que fossem ao encontro do tema.

As ideias selecionadas para o desenho de produção, surgiram de uma conversa com o professor cooperante e a orientadora de estágio, de forma a garantir que o projeto funcionasse visualmente. Era também imprescindível definir o que iria ser posto em prática, pois era necessário a aquisição prévia dos materiais, indo ao encontro de uma preparação organizada para que a aula se concretizasse.

Os alunos detentores da ideia foram identificados e ficaram responsáveis pela produção da mesma no seu grupo. A minha preocupação também passou para que os grupos se mantivessem, não quebrando assim a dinâmica já construída. Atribuídas as tarefas foi necessário percorrer cada grupo para a distribuição dos materiais e a explicação da sua execução. Neste processo o último grupo teve que esperar muito tempo, acabando por se focar noutras coisas. A opção mais acertada seria distribuir primeiro os materiais por todos os grupos, e só depois passar à explicação individual.

Dois dos grupos ficaram encarregues de executar a ideia das “caixas de cartão”. O trabalho consistia em fazer uma composição, através da técnica do recorte e colagem com revistas e jornais, introduzindo assim uma das palavras referentes à 1ª proposta (Palavras/conceitos) na superfície das caixas. As palavras que foram colocadas nas caixas são sugestivas (frio, rijo, áspero, macio...), mas na realidade o que foi introduzido no seu interior e ao seu redor como complemento à composição foi o elemento da lã, indo ao encontro de uma linguagem metafórica. A escolha da lã como elemento de linguagem plástica deve-se ao facto desta estar enraizada na cultura da região, devido à confeção dos tapetes de Arraiolos, com a qual os alunos se encontram familiarizados, sendo também um elemento visual bastante atrativo, devido à sua textura e à diversidade de cores.

Um dos grupos ficou encarregue da execução da ideia da “nuvem”. Ao contrário dos outros elementos da instalação, que eram dispostos no chão, este estaria colocado na parede. O processo de trabalho era semelhante ao das caixas de cartão, sendo que o suporte era cartolina e as palavras colocadas eram verbos que nos levava ao conceito do tato, como: sentir, tocar e apalpar. No centro da cartolina na parte superior era colocado vinil preto amassado, imitando o formato de uma nuvem, e as palavras eram colocadas debaixo desta, tendo como intenção representar a chuva. Além do recorte e colagem, também foi introduzido o desenho através da utilização de canetas e lápis de cor a pedido dos alunos.

O último grupo ficou encarregue de executar a ideia da “flor”. Os alunos dispunham de materiais como um vaso de barro, corda, algodão e molas. O vaso era preenchido com algodão, representando uma flor, a corda o caule e as molas as folhas.



99. Trabalho de grupo.



100. Execução da ideia das “caixas de cartão”.



101. Execução da ideia das “caixas de cartão”.



102. Execução da ideia da “nuvem”.



103. Execução da ideia da “flor”.



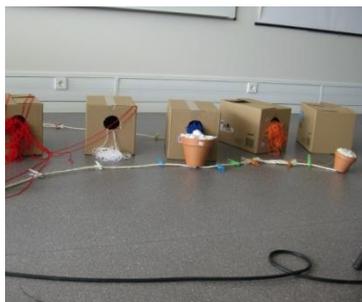
104. Execução da ideia da “flor”.

Dentro dos próprios grupos foi necessário que os alunos se dividissem em grupos de dois, desta forma, inevitavelmente têm que se apoiar um no outro, tendo que partilhar tarefas e foi o verificado, motivando o espírito de entreatajuda. À exceção do grupo que ficou encarregue de executar a ideia da “flor” que trabalhou individualmente, pois a tarefa era de rápida execução.

Durante o decorrer da aula desloquei-me pela sala com intuito de conduzir e dar apoio individualizado a cada grupo. O ambiente era descontraído, os alunos mostraram interesse na execução das tarefas e os elementos dos diferentes grupos partilhavam e discutiam ideias. A maioria dos grupos finalizou o trabalho, à exceção de um que requeria mais tempo. No final da aula foi pedido que fizessem um ensaio da instalação, dispondo os elementos pelo espaço da sala de aula.



105. Ensaio da montagem da Instalação.



106. Ensaio da montagem da Instalação.



107. Ensaio da montagem da Instalação.

A terceira aula iniciou-se com uma conversa introdutória, fazendo uma abordagem rápida dos conteúdos, incentivando e orientando para a concretização do projeto. A aula foi planeada para ser lecionada no sítio físico da exposição, como tal, deslocamo-nos à “Casa dos Arcos”, espaço cedido pela Câmara Municipal de Arraiolos para esse efeito. A “ Casa dos Arcos” é um edifício do século XVI e conta a tradição que foi residência dos Comendadores de Arraiolos – Condes de Vimioso²⁶. Já no espaço tivemos a oportunidade de visitar os diferentes compartimentos do edifício e escolher uma das salas como espaço de trabalho.

A aula foi planificada para a materialização e montagem da instalação no espaço da exposição, mas tendo tempo disponível no início da aula achei importante disponibilizá-lo para a afinação dos acabamentos dos trabalhos, mesmo aqueles que tinha dado como terminados na aula anterior. A um dos grupos, foi-lhe confiada a tarefa de escolherem o nome para a instalação e uma breve descrição do processo de trabalho, para colocar como legenda junto à peça, pois não foi necessário fazerem melhoramentos.

Ao grupo responsável pela execução da ideia das “nuvens” achei necessário alterar o caminho que estavam a seguir segundo as minhas indicações iniciais, pois fugia da linguagem conceptual das restantes partes integrantes da instalação. Os materiais utilizados, tal como o

²⁶ “<http://arraiolosbrinquinha.blogspot.pt/2006/04/casa-dos-arcos.html> (consultado no dia 19 de abril de 2015)”

suporte, distanciavam-se do conceito do objeto tridimensional, não existindo nenhum elemento de ligação com os restantes. O processo criativo não se restringe ao pensamento inicial, pelo contrário é no ato imaginativo que decorre na ação em que a criatividade se altera.



108. Ideia inicial da "nuvem".



109. Ideia da "nuvem" alterada.

Legenda

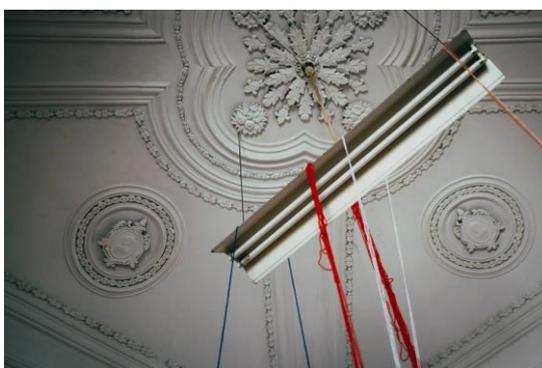
108. Ideia inicial da "nuvem". Suporte: cartolina. Materiais: vinil preto, canetas, lápis e recortes.

109. Ideia da "nuvem" alterada. Suporte: parede. Materiais: saco do lixo preto (que confere uma maior tridimensionalidade), lã e recortes (elementos de ligação com os outros objetos inseridos na instalação).

Depois da finalização dos trabalhos, pedi aos alunos que fizessem um semicírculo de forma a visualizar todos os elementos da turma. De seguida, foi feita uma introdução relativamente a conceitos fundamentais para a sua concretização, tal como o aproveitamento do espaço, tendo em conta o visitante e a importância da coordenação entre o grupo, sendo esta fundamental para que o projeto fosse instalado com sucesso.



110. Instalação. Nome: "Entre sentidos, sinto".





111. Pormenor da instalação, “flor”.



112. Pormenor da instalação, “nuvem”.



113. “Casa dos Arcos”. Espaço da exposição.

Foi cedida total liberdade para dispor os elementos conforme entendessem, mas durante o processo de montagem foi necessário dar acompanhamento e algumas indicações ou lançar questões que os fizesse questionar as suas escolhas. Este processo levou-os a fazerem experiências até ficarem satisfeitos com o produto final.

No final, os alunos responderam a um questionário anónimo, com o objetivo de aferir as metodologias aplicadas. A primeira pergunta questionava como as aulas tinham contribuído para a sua aprendizagem. A maioria das respostas frisavam que contribuíram de forma positiva, fazendo referência ao entendimento do conceito da poesia visual, à perceção de que é possível fazer arte com objetos banais e que aprenderam a trabalhar em grupo. Outras respostas interessantes são a referência à estimulação da criatividade como um facilitador da aprendizagem e à utilização de objetos como um meio de expressar sensações. Portanto, os alunos aperceberam-se de como a criatividade e as sensações estão interligadas e são importantes para o seu entendimento da arte.

Quando questionados sobre o que gostaram mais, as respostas foram diversificadas, na sua maioria os alunos responderam: - utilizar objetos com funções diferentes; -expressar a minha imaginação; - trabalhar em grupo; - fazer o projeto no chão e realizar algo bonito com coisas simples. As respostas indicam que os alunos gostaram mais das propostas em que lhes era dada a liberdade para criar algo, como a proposta nº2 (Objeto/Metamorfose) e a proposta nº3 (Instalação). Tanto na primeira, como na segunda pergunta foi referido o trabalho de grupo como um fator positivo, por terem tido esta experiência foram fortalecidas as relações interpessoais entre os elementos do mesmo grupo.

À pergunta do que gostaram menos, as respostas na sua maioria salientam que não houve nada de que não gostassem, à exceção de um aluno, que comentou que não gostou de pôr o projeto no chão, porque não sabia como o fazer. Os alunos encararam de forma positiva aquilo

que foi proposto. As propostas foram objetivas utilizando metodologias em que o aluno tinha que usar o seu corpo como meio de expressão. Por ser algo que os alunos se identificam nesta faixa etária, devido à dinâmica, contribuiu para o incentivo da concretização do projeto. Um dos alunos sentiu-se inseguro, mas não vejo isso como algo negativo, considerando normal, podendo ser uma questão a trabalhar através deste tipo de metodologias.

Na última pergunta que pede que os alunos comentem alguns pontos dos exercícios práticos, a maioria dos alunos classificam-nos como divertidos e interessantes, não especificando nenhum em geral. Pretendia-se que os alunos comentassem a sua perceção pessoal de alguma dinâmica concreta, mas o tempo disponível para terminar o questionário foi limitado. A aula teve que terminar mais cedo por termos que fazer o trajeto de regresso à escola. De alguma forma estas respostas vieram reforçar a ideia acima exposta.

Inicialmente o objetivo para o produto final era apresentar uma performance, havendo assim uma ligação direta com o tema abordado na II parte do relatório, mas tendo o trabalho final o propósito de ser exposto numa exposição, tornou-se um impedimento, pois a performance é uma atuação que ocorre em tempo real, num lugar e momento específico, que se baseia na ação, no movimento e na presença física, conjugando o corpo e o espaço e o tempo. Por esta razão é irrepetível e momentânea.

A alteração da planificação das aulas passava por apresentar alguns artistas que conjugam a performance com a poesia visual, como por exemplo o artista português Fernando Aguiar, desta forma os alunos conheciam quais as possibilidades e as potencialidades comunicativas da utilização do corpo na performance.

Uma das hipóteses, de forma a introduzir a performance no trabalho já desenvolvido pelos alunos, era a introdução do corpo como mais um elemento na composição da instalação. O corpo era utilizado como parte integrante da obra. Para isso era necessário que o corpo tivesse a mesma linguagem conceptual dos outros elementos, tendo que ser utilizado a lâ e palavras sobre conceitos relativamente ao sentido do tato no próprio corpo, e a partir daqui a performance poderia acontecer.

Apesar do produto final não ser uma performance artística, toda a metodologia aplicada vai ao encontro de estratégias performáticas, por isso penso ter conseguido atingir o meu objetivo que foi experimentar metodologias inovadoras tendo em conta o conceito da performance.

Sendo uma sequência didática a avaliação dos alunos seria contínua. Tendo em conta que cada uma das aulas aborda diferentes aprendizagens, alguns dos itens de avaliação variam. Os critérios de avaliação encontram-se na planificação (ANEXO B_1). O desempenho dos alunos seria registado numa grelha, à semelhança da planificada na escola em Estremoz.

Através de uma abordagem diferente, os alunos absorveram os conteúdos de uma forma natural, aprenderam a trabalhar em grupo e a valorizar a sua importância na aprendizagem, no entanto, uma minoria mostrou dificuldades ao nível do desenvolvimento da criatividade, verificando-se um condicionante na aplicação dos conteúdos.

14. Participação na escola e relação com a comunidade

De forma a dar o nosso contributo para a escola e nos relacionarmos com a comunidade, e também com o objetivo de dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos com os alunos nas aulas às quais lecionamos, tivemos uma intervenção direta na organização da exposição. O nosso papel vai ao encontro do trabalho de curadoria que abarca a responsabilidade pela conceção, montagem e supervisão da exposição. O trabalho exposto desenvolvido pelos alunos do 8º C foi a instalação (ver imagem 110).

O trabalho da colega Joana Botelho teve como suporte a papel cenário em formato A1. O processo do trabalho consistiu na divisão da turma em 4 grupos, ficando cada grupo com uma forma geométrica (circunferência, triângulo, retângulo e quadrado), preenchendo as mesmas de forma equilibrada através de colagens, canetas de feltro e lápis de cera. O sentido trabalhado foi a audição e teve como base inspiradora, uma música do Bobby McFerrin e Maria João (improvisação), com o intuito de os alunos transmitirem para o papel o que sentiram através da música.

O trabalho do colega José Afonso teve como suporte o vídeo, projetado numa das salas. O processo de trabalho consistiu na divisão da turma em 3 grupos, cada grupo criou uma frase

tendo em conta alguns conceitos ligados ao sentido da visão. Posteriormente, fizeram um *storyboard* através de uma sequência de desenhos que ilustrava a frase escolhida. Os desenhos foram incorporados num vídeo, fazendo assim uma animação.

Os trabalhos desenvolvidos pelas diferentes turmas dialogavam entre si, apesar dos suportes serem diversos, o que tornava a exposição mais interessante, estava presente o conceito da poesia visual, os diferentes sentidos e a utilização de palavras como elementos comuns.

Gostaria de descrever o trabalho desenvolvido pelo professor Luís Silva e pela professora Aurora de Sá, mas não é possível, pois não acompanhei o seu desenvolvimento e até à data da entrega do relatório estes ainda não estavam expostos na exposição.

A exposição “ Amar terra amar mar”, teve lugar na “Casa dos Arcos” em Arraiolos e esteve presente no dia 5 a 10 de junho na festa do tapete, este evento intitula-se “O Tapete está na Rua” e é promovido pelo Município de Arraiolos, e integra um conjunto de atividades culturais, espetáculos, exposições, colóquios e debates, com especial destaque para a “Mostra de Tapetes de Arraiolos” nas ruas do centro histórico.

À semelhança do estágio de Estremoz, alguns trabalhos que nos foram propostos desenvolver, fomentando assim a nossa participação na escola e a relação com a comunidade, incidiram sobre a área do design gráfico. Foi-nos solicitado a conceção de dois protótipos relativamente ao design gráfico de um livro de poesia haikai²⁷, um projeto de escrita criativa desenvolvido no âmbito da disciplina de Português com alunos do 12º ano, inspirados por um lado, no trabalho poético dos poetas da natureza e das sensações Alberto Caeiro e Manoel de Barros e por outro, na contemplação da paisagem Alentejana. A conceção e dinamização do projeto deve-se à Paula Sande.

No primeiro protótipo (ANEXO B_5) foi mantido a estrutura inicial, edição esta a enviar para o Brasil, a conceção deste livro seguiu a filosofia editorial da Dulcinéia Catadora (Brasil), com a autorização dos editores, Lúcia e Carlos Rosa. As ilustrações no interior foram concebidas por Teresa Sande para este projeto, o nosso trabalho consistiu em melhorar a organização gráfica

²⁷ Segundo a definição contida no próprio livro, haikai é um poema breve que descende de uma forma de poesia ancestral originária do Japão, muito popular entre o século IX e XII, designada por tanka, que significa “poema curto”.

de forma ser mais apelativa esteticamente, como a escolha do tipo de letra; paginação; e organização das ilustrações da Teresa Sande.

O segundo protótipo (ANEXO B_6) trata-se da edição oficial a enviar para o Plano Nacional de Leitura (PNL) e bibliotecas, neste trabalho já nos foi permitido ter total liberdade, ficando inteiramente ao nosso critério a organização e disposição gráfica, cores, fontes e ilustração. A ilustração foi feita através da composição de várias imagens, o conceito não passa por serem meramente ilustrativas, mas terem uma linguagem complementar e paralela ao próprio texto, levando o leitor a varias interpretações despertando assim a imaginação, indo ao encontro da poesia visual. A sua impressão ficou a cargo da Câmara Municipal de Arraiolos.

15. Desenvolvimento profissional

Ao longo do Mestrado tentei encontrar formação complementar de forma a enriquecer as minhas experiências.

Workshop de Construção de Marionetas de Esponja, ministrado pela S.A. Marionetas-Teatro & Bonecos, no âmbito da 2ª Edição do FOMe – Festival de Objetos e Marionetas, organizado pela ACTA – A Companhia de Teatro do Algarve.

Curso de formação de formadores “Desenvolvimento Curricular em Artes” na área de Artes Visuais, promovido pelo Ministério da Educação e Ciência – Direção- Geral da Educação (DGE), no âmbito do Programa de Educação Estética e Artística.

Workshop Explorando a Geometria no Espaço com o Geogebra 3D. Ministrada pelo Professor Valdeni Soliani Franco na Universidade de Évora.

No âmbito do mestrado destaco a visita à Gulbenkian e ao CAM- Centro de Arte Moderna no dia 10 de Abril de 2014, tendo como oradora Susana Gomes da Silva responsável pela equipa educativa do CAM, Fundação Calouste Gulbenkian, como também a participação na sua conferência, realizada na Universidade de Évora, no dia 10 de Dezembro de 2014.

Conclusões e considerações finais

A construção da identidade docente no processo de aprendizagem, ajudou-me a refletir sobre a minha trajetória até ao posicionamento de docente. Ao descrever este processo verifiquei que as minhas aprendizagens foram negligenciadas por uma geração de professores que não detinham o conhecimento suficiente para elevar o aluno ao seu potencial máximo. Todo este processo ajudou-me a descobrir a professora que quero ser, não fugindo do que me define como pessoa. Ser professor no séc XXI exige compromisso, criatividade, conhecimento, competências múltiplas, que saibamos trabalhar em equipa, tenhamos capacidade de aprender e adaptarmos a situações novas e complexas e que saibamos enfrentar novos desafios. É neste contexto que inevitavelmente muda a forma como se vê o processo educacional, existindo a necessidade de romper com o tradicional, apesar de ainda existirem obstáculos à mudança, começando pelo currículo.

Provavelmente, o meu posicionamento como docente poderá mudar ao longo dos anos, mas vejo isso de forma positiva, pois vivemos numa era caracterizada pelas rápidas transformações, logo é sinal que me adapto às mudanças, estando em harmonia com a realidade presente. A profissão de professor encontra-se sempre em mudança, porque os problemas que debatemos hoje podem não ser os de amanhã, por isso tornou-se uma profissão mais exigente que necessita de constante formação e atualização. O que obriga também os professores acomodados a desinstalarem-se, para estarem ao nível da inovação educativa. A formação de professores na aquisição de conceitos, métodos e exercícios práticos reflexivos, faz ainda mais sentido nos dias de hoje, em que se vivem ambientes complexos nas escolas e em que é mais forte a diversidade de culturas e valores ou ausência deles.

Investigar, descrever, levantar novos problemas, compreender e justificar os processos internos, como também todas as condicionantes da prática formativa na PES, deu-me outra perspetiva que saí das demarcações da sala de aula, que engloba toda a dinâmica institucional para a compreensão da cultura escolar. A análise do contexto educativo veio contribuir para um fator de enriquecimento e para a construção do conhecimento que preciso como professora, para estar mais próxima dos meus alunos. A observação das aulas foram de extrema importância, pois ajudaram-me a refletir sobre o saber e a sua utilização e possibilitaram-me preparar-me para uma intervenção mais adequada na prática pedagógica. A

prática da investigação evita a formulação de um discurso paralelo ao real, na mediada em que o transforma num instrumento de análise e de interpretação desse real.

O que proporcionou o enriquecimento das aprendizagens foi ter tido a oportunidade, nos diferentes semestres, lecionar a turmas com características tão distintas e com programas curriculares tão diferentes. No primeiro semestre, a disciplina de Geometria Descrita, ajudou-me a ter consciência da responsabilidade do professor na transmissão de conteúdos para a preparação do Exame Nacional, essa responsabilidade fez-me ir mais além e pensar em estratégias diversificadas que fizessem sentido para mim e para os alunos. Este processo fortaleceu também os meus conhecimentos, visto não dominar a matéria. No segundo semestre, a disciplina de Educação Visual, veio confirmar a importância da aplicação de metodologias performáticas na aprendizagem, ajudou-me essencialmente a gerir a atenção dos alunos para as diferentes práticas e a coordenar os diferentes grupos de trabalho, que por vezes não foi fácil.

Aprofundando o tema da performance na educação, deparai-me com alguns preconceitos e paradigmas que tinha presentes, aos quais foram-se desvanecendo no decorrer da pesquisa. As performances que conhecia iam ao encontro de um discurso violento ou de cariz sexual para chocar o público, com o intuito de destaque e conhecimento, pertencente a uma linha muito concreta em sintonia com a Fluxus, o grupo Acionistas Vienenses e o Happening, mas na realidade a performance é muito mais que isso. As performances tradicionais também podem contribuir para uma reflexão, indo ao encontro de aprendizagens significativas. Na educação o resultado da prática artística não tem muita relevância, importa mais o processo e a consciencialização de um meio de transmissão de ideias, face aos objetivos da aprendizagem pretendida.

O professor deve fomentar o diálogo nas suas aulas, criar momentos que levem à reflexão, promover a troca de argumentos e ideias, pois é essencial desenvolver o pensamento crítico do aluno. O aluno deve desenvolver a capacidade de interrogar-se e estabelecer uma ligação entre a sua solução. Encontrar objetivos comuns; o conceito de solidariedade; pôr-se no lugar do outro; resolver conflitos de forma pacífica; conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade; sensibilidade no que diz respeito à desigualdade e cooperação, são alguns conteúdos que podem ser abordar em sala de aula.

O sistema de ensino tradicional caracteriza-se por fomentar o individualismo e a competição entre os alunos, onde o professor tem um papel meramente expositivo, ignorando, na maior parte das vezes, a necessidade crescente no desenvolvimento das relações sociais. As metodologias performáticas permitem romper com a distância corpo e mente, como também com uma aprendizagem isolada, através do conhecimento do próprio corpo e dinâmicas de grupo, desenvolvendo assim uma série de competências sociais, uma maior aceitação em relação ao próximo, fortalecendo o processo de socialização, para além do desenvolvimento de outras competências.

As componentes curriculares artísticas, desportivas, científicas, culturais e sociais, têm um papel importante, pois desenvolvem a criatividade, a comunicação, aptidões, memória, capacidades físicas, sentido estético, raciocínio e pensamento crítico. O professor deve dar as “ferramentas” adequadas, para que o aluno compreenda o mundo que o rodeia e comporte-se nele como indivíduo responsável e justo. Cada vez mais é valorizado a criatividade, a diferença e a forma como o indivíduo posiciona-se no mundo, pois o mercado de trabalho caracteriza-se por ser exigente e competitivo. Como tal, é necessário constituir ambientes estimulantes que promovam a descoberta e a experimentação, contribuindo assim para o desenvolvendo destas capacidades e dando importância à individualidade de cada um.

A construção de significados não é igual para todos, os conhecimentos prévios dependem das vivências de cada um. Era ótimo se a mensagem chegasse igual para todos, mais isto não é verdade, porque a construção de significados fazem-se de forma diferenciada. É importante que haja diálogo e que a comunicação seja clara, para que o aluno construa os seus significados tendo em conta os objetivos da aprendizagem.

A tecnologia está enraizada na cultura dos jovens e tornou-se indispensável a sua aplicação na aprendizagem. Os *softwares* e os suportes informáticos evoluíram rapidamente e o seu acompanhamento, tornou-se um desafio para professores e alunos, estimulando assim a aprendizagem. A sua aplicação nas práticas artísticas é uma mais-valia, indo ao encontro de uma linguagem corrente.

Para responder aos desafios implícitos na sociedade contemporânea, o professor deve ter a sua conduta profissional, assente nos quatro pilares do conhecimento: “aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o

meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes” (Al-Mufti et al., 1997, p. 90). Contudo, isto não é um processo imediato, apesar do Mestrado de Ensino de Artes Visuais ter-me proporcionado uma consciência mais realista de toda a dinâmica inerente à profissão de docente, este é um compromisso ao longo da vida, que se processa com a prática letiva.

Durante o mestrado, desafiei sempre os meus limites, saindo da minha zona de conforto, propondo-me a trabalhar temas de pouco domínio e executando tarefas que não me sentia tão à vontade. Por vezes senti-me insegura, mas depois de ultrapassar as dificuldades, estas revelavam-se uma mais-valia na minha aprendizagem. Esta postura não vai ser muito diferente na minha prática letiva futura, na qual não pretendo repetir metodologias e seguir um padrão, mas promover a experimentação. Penso que traz uma aprendizagem mais rica, para mim e para os alunos. Gosto de correr riscos, o seguro é monótono e trava o processo evolutivo, como docente e como pessoa. Daqui para a frente, gostaria de continuar a aprofundar os meus conhecimentos na área da performance e da cultura visual, porque dentro destas duas temáticas, há um leque variado de possibilidades que podem ser trabalhado com os estudantes.

Faço um balanço positivo destes dois anos de mestrado, de muitas lutas e sacrifícios, mas essencialmente de conquistas, chegando ao fim com a certeza que todas as aprendizagens foram importantes para a construção da minha identidade de docente.

Referências bibliográficas

- Aguirre, I. (2009). Imaginando um futuro para a educação artística. In Raimundo Martins & Irene Tourinho (Orgs.), *Educação da cultura visual: narrativas de ensino pesquisa*. Santa Maria: editora UFSM.
- Aguirre, I. (2006). *Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación*. Bogotá: Universidad Pública de Navarra.
- Al-Mufti J. D. I. et al. (1997) *Educação um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasil: Edições ASA.
- Apple, M., W. & Nóvoa, A. (Orgs) (2005). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto Editora
- Arantes, K. (2009). Ocupando o lugar do “outro”: cultura visual e experiência docente. In Raimundo Martins & Irene Tourinho (Orgs.), *Educação da cultura visual: narrativas de ensino pesquisa*. Santa Maria: editora UFSM.
- Ball, S. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), 3-23.
- Ball, S. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 35 (126), 539-564.
- Bartolme, M. (1986). La investigacion-cooperativa. *Educar*, 10, 51-78.
- Beuys, J. (2011). *Cada homem um artista*. Editora: 7 nós
- Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Charréu, L. (2013). Métodos alternativos de pesquisa na universidade contemporânea: Uma reflexão crítica sobre a/r/tografia e metodologias de investigação paralelas. In R. Martins & I. Tourinho (Coords.), *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Editora UFSM.
- Cohen, R. (2002). *Performance como linguagem criação de um tempo-espaço de experimentação*. São Paulo: Editora Perspectiva S.A.
- Falbo, C., (2012). Movimentos do corpo na arte: discurso, representação, presença e transgressão. *Intersemiose- Revista Digital*, 1 (1).
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Graça, C., Leite, E., Trindade, J., Nazaré, L. & Paixão, M. (2010). *Ver, Desenhar e Criar. Educação Visual 7º/8º/9º Anos/ 3º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Editora, S.A.
- Garoian, C. (2003). Performance Artística como Pedagogia de Resistência. *Aprender*, 61-65. Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Gude, O. (2013). New School Art Styles: the Project of Art Education. *Art Education, the Journal of the National Art Education Association*, (6-15).

- Goldberg R. (2012). *A Arte da Performance: do Futurismo ao Presente*. Lisboa: Orfeu negro.
- Hargreaves, A. (2004). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hernández, F. (2009). Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In Raimundo Martins & Irene Tourinho (Orgs.), *Educação da cultura visual: narrativas de ensino pesquisa*. Santa Maria: Editora UFSM.
- Icle, G. (2013). Da Performance na Educação: Perspectivas para a pesquisa e a prática. In Marcelo de Andrade Pereira (ed.), *Performance e Educação: (des) territorializações pedagógica*. Santa Maria: Editora UFSM.
- Lyotard, J. (1979). *La Condition Postmoderne*. Paris: Les Éditions Minuit.
- Marín, R. (1998). *Clasificaciones, etapas y modelos en la historia de la Educación Artística*. Universidad de Granada.
- Martins, A. (2009). Sintam-se felizes em nosso ambiente escolar: cultura visual e experiência docente. In Raimundo Martins & Irene Tourinho (Orgs.), *Educação da cultura visual: narrativas de ensino pesquisa*. Santa Maria: Editora UFSM.
- Pereira, M. A. (2012). Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação. *Educação em Revista*, 28 (1), 289-312.
- Pereira, M. A. (2013). Performance Docente: Sentidos e Implicações Pedagógicas. In Marcelo de Andrade Pereira (ed.), *Performance e Educação: (des) territorializações pedagógica*. Santa Maria: Editora UFSM.
- Pineau, E. (2013). Pedagogia Crítico-Performativa: Encarnado A Política Da Educação Libertadora. In Marcelo de Andrade Pereira (ed.), *Performance e Educação: (des) territorializações pedagógica*. Santa Maria: Editora UFSM.
- Pinho, A. & Oliveira J. (2012). O olhar política feminista na performance artística autobiográfica. *ex æquo*,(26), 57-76.
- Santana, A. (2014). Corpo, arte, vida e educação: contribuições da performance para as Pedagogias Culturais. In Raimundo Martins & Irene Tourinho (ed.), *Pedagogias culturais*. Santa Maria: Editora UFSM.
- Sardelich, M. E. (2006). Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para prática educativa. *Educar*, 27, 203-219. Curitiba: Editora UFPR.
- Schechner, R., Icle, G., Pereira, M. A. (2010). O que pode a Performance na Educação? *Educação & Realidade*, 35 (2), 23-35.
- Schechner, R. (2000). *Performance teoría y prácticas interculturales*. Buenos Aires: Libros del Rojas.
- Schechner, R. (2013). *Performance studies: an introduction*. New York: Editora Routledge
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os*

professores e a sua formação. Lisboa: D. Quixote e IIE.

Springgay S. (2008). *Body Knowledge and Curriculum. Pedagogies of Touch in Youth and Visual Culture*. New York: Peter Lang Publishing.

Tourinho, I. (2009). Educação estética, imagens e discursos: cruzamentos na prática escolar: cultura visual e experiência docente. In Raimundo Martins & Irene Tourinho (Orgs.), *Educação da cultura visual: narrativas de ensino pesquisa*. Santa Maria: Editora UFSM.

Torres J. (1998). *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Turner, V. (1974). *O processo ritual, Estrutura e Antiestrutura*. Brasil: Petrópolis Editora Vozes Ltda.

Vidiella, J. (2009). Escenarios y acciones para una teoría de la performance. *Revista Zehar*, 65, 106-115. Arteleku-Diputación Foral de Gipuzkoa.

webgrafia

http://www.niu.edu/facdev/resources/guide/strategies/instructional_scaffolding_to_improve_learning.pdf (consultado no dia 26 de dezembro de 2014)

<http://veja.abril.com.br/noticia/vida-digital/selfie-e-nova-maneira-de-expressao-e-autopromocao/> (consultado no dia 15 de fevereiro de 2015)

<http://www.franciscogoya.com/> (consultado no dia 19 de maio de 2015)

<http://www.banksy.co.uk/> (consultado no dia 19 de maio de 2015)

<https://www.adbusters.org/> (consultado no dia 19 de maio de 2015)

http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&link_id=357:pastiche&task=viewlink (consultado no dia 17 de fevereiro de 2015)

<http://www.cm-estremoz.pt/?pa=11&lang=1> (consultado no dia 21 de janeiro 2014)

<https://www.parque-escolar.pt/pt/escola/100> (consultado no dia 14 de janeiro de 2014)

http://www.tapetedearraios.pt/o_centro (consultado no dia 13 de maio de 2015)

<http://www.cm-arraios.pt/pt/Paginas/home.aspx> (consultado no dia 13 de maio de 2015)

<http://www.jf-arraios.pt/> (consultado no dia 28 de março de 2015)

http://www.edfisica.pt/site/index.php?id_escola=1411040156. (consultado no dia 9 de maio de 2015)

<http://biblioblogarraios.blogspot.pt/>.(consultado no dia 9 de maio de 2015)

http://www.po-ex.net/pdfs/ebook1_poex.pdf (consultado no dia 5 de maio de 2015)

<http://arraiosbranquinha.blogspot.pt/2006/04/casa-dos-arcos.html> (consultado no dia 19 de abril de 2015)

ANEXOS



Escola Secundária Rainha Santa Isabel – Estremoz

Grupo/turma	Duração	Semestre	Datas	Ano	Professora	
Geometria Descritiva-10º ano. Turma B e E.	2 unidades letivas de 90 minutos	1º semestre	25/26 de Novembro	2014/2015	Helena Nobre	
Título da unidade: Sólidos						
Competências Gerais	Competências Específicas	Conteúdos	Orientações Metodológicas	Tempo	Materiais e recursos	Avaliação
<p>-Desenvolver a capacidade de perceção dos espaços, das formas visuais e das suas posições relativas</p> <p>-Desenvolver a capacidade de visualização mental e representação gráfica, de formas reais ou imaginadas</p> <p>-Desenvolver as capacidades de formular e resolver problemas</p>	<p>- Reconhecer que os conhecimentos adquiridos sobre o alfabeto do ponto, da reta, do plano de rebatimentos de figuras planas com bases contidas em planos horizontais, frontais e de perfil, são pré-requisitos presentes no estudo da representação de sólidos geométricos com bases contidas em planos horizontais, frontais e de perfil</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Superfícies Generalidades, geratriz e diretriz <p>Algumas superfícies:</p> <ul style="list-style-type: none"> - piramidal - cónica - prismática - cilíndrica <ul style="list-style-type: none"> • Sólidos <ul style="list-style-type: none"> - pirâmides - prismas - cones - cilindros 	<p>25 de Novembro</p> <ul style="list-style-type: none"> - 10.20h, Entrada dos alunos - Conversa introdutória de apresentação do professor - Exercício introdutório à matéria - Exposição oral dos conteúdos - Execução de “esboços” tridimensionais (prismas, pirâmides, 	<p>5 min.</p> <p>10 min</p> <p>15 min</p>	<p>Professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Computador - Projetor - Folha A4 lisa - Compasso - Régua/Aristo - Quadro - Caneta para o quadro - Tesoura - Cadeira - Modelos tridimensionais (referencial, planos, retas e sólidos geométricos) 	<p>Conteúdos: Demonstra capacidade de aquisição, compreensão, interpretação e aplicação dos conceitos e conteúdos curriculares</p> <p>- Técnicas: manipulação dos instrumentos; cumprimento das normas; rigor gráfico; qualidade do traçado; legibilidade das notações.</p> <p>- Atitudes: autonomia no desenvolvimento das atividades individuais.</p>

<p>-Representar com exatidão sobre desenhos que só têm duas dimensões os objetos que na realidade têm três e que são suscetíveis de uma definição rigorosa</p> <p>-Conhecer vocabulário específico da Geometria Descritiva</p> <p>-Utilizar corretamente os materiais e instrumentos cometidos ao desenho rigoroso</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sólidos I <p>- Pirâmides (regulares de base regular) e cones (de revolução de base circular) de base horizontal, frontal ou de perfil</p> <p>-Prismas (regulares de base regular) e cilindros (de revolução de base circular) de bases horizontais, frontais ou de perfil</p> <p>- Projeção de linhas contidas na superfície de poliedros.</p> <p>- Projeção de pontos pertencentes à superfície dos poliedros.</p>	<p>cilindros e cones)</p> <p>- Entrega e uma ficha de apoio</p>	5 min	<p>Alunos:</p> <p>- Folhas A3 lisas</p> <p>-Compasso</p> <p>- Lapiseira /lápiz</p> <p>-Borracha</p> <p>- Aristo</p> <p>- Tesoura</p> <p>- Ficha de apoio</p>	<p>- Questionário de diagnóstico de conhecimentos.</p>
		<p>- Análise da posição relativa de poliedros no espaço com bases contidas em planos horizontais e frontais, tendo em conta a posição do seu eixo e das suas arestas</p>	10 min		
		<p>- Execução de desenhos (exercícios nº 1)</p>	10min		
		<p>- Resolução do exercício no quadro</p>	5 min		
		<p>- Construção de um modelo tridimensional</p>	5 min		
		<p>- Exposição com recurso ao power point</p>	10 min		
		<p>-Execução de desenhos (exercício nº 2)</p>	10 min		
<p>-Resolução do exercício no quadro</p>	10 min				
<p>- Resumo geral dos conteúdos abordados</p>	5 min				

ANEXO A_1: Planificação ERSI.

			-Fim da aula 11.50h		
			<u>26 de Novembro</u>		
			- 8.30h, Entrada dos alunos	5 min	
			- Resumo geral dos conteúdos abordados e introdução à matéria seguinte	5 min	
			- Execução de desenhos (exercício nº 3), referente à matéria da aula anterior.	10 min	
			-Resolução do exercício no quadro	10 min	
			- Visualização no espaço e representação em dupla projeção ortogonal de sólidos regulares em planos de perfil	10 min	
			-Execução de desenhos (exercício nº 4)	10 min	
			-Resolução do exercício no quadro	10 min	
			- Exposição com recurso ao power	5 min	

			point			
			-Execução de desenhos (exercício nº 5)	10 min		
			-Resolução do exercício no quadro	10 min		
			- Resumo geral dos conteúdos abordados	5 min		
			-Fim da aula 11.50h			



Escola Secundária D. Rainha Santa Isabel, Estremoz

Disciplina: Geometria Descritiva A

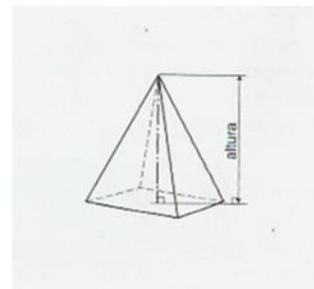
Ano Lectivo: 2014/2015

Turmas: 10º ano B e E

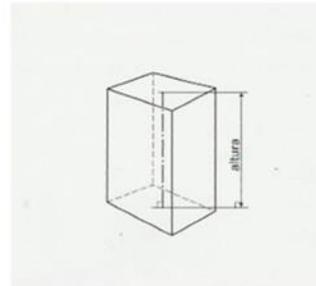
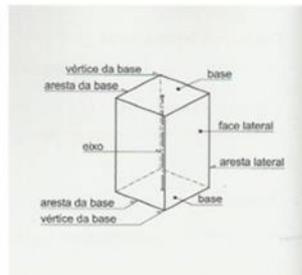
Docente: Helena Nobre

Ficha de Apoio: Sólidos

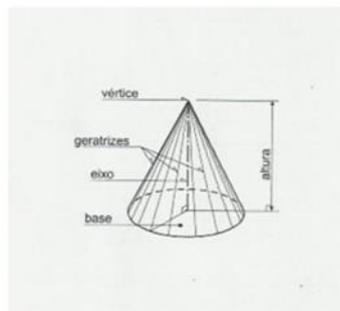
Pirâmide



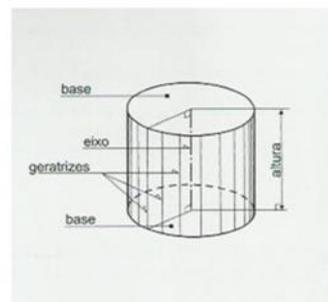
Prisma



Cone



Cilindro



25 Nov 2014



Escola Secundária D. Rainha Santa Isabel, Estremoz

Disciplina: Geometria Descritiva A

Ano Lectivo: 2014/2015

Turmas: 10º ano B e E

Docente: Helena Nobre

Ficha de avaliação diária

Parâmetros de avaliação

- a) Responde quando questionado oralmente
- b) Capacidade e expor dúvidas
- c) Demonstra empenho e interesse nas actividades e no bom funcionamento da aula
- d) Apresenta material necessário para a disciplina

Nº	Nome	25 de Novembro				26 de Novembro			
		Parâmetros de avaliação				Parâmetros de avaliação			
		a	b	c	d	a	b	c	d
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									

I - Insuficiente S – Suficiente B – Bom MB – Muito Bom



Escola Secundária D. Rainha Santa Isabel, Estremoz

Disciplina: Geometria Descritiva A

Ano Lectivo: 2014/2015

Turmas: 10º ano B e E

Questionário

1. Consegues ver no espaço os exercícios propostos?

2. Qual a tua maior dificuldade no que diz respeito aos conceitos de plano (incluindo rectas e pontos de um plano)?

3. Qual a tua maior dificuldade no que diz respeito aos conceitos de recta?

4. Consegues resolver os exercícios propostos?

5. Que nota tiveste no último teste?

6. Consideras que falta voltar a abordar alguma parte da matéria já dada para passar a outras temáticas (inevitavelmente dependentes dos conceitos interiorizados)?



Escola EB Cunha Rivara, Arraiolos

Grupo/turma	Duração	Semestre	Datas	Ano	Professora
Educação Visual 8º ano, Turma C	3 unidades letivas de 90 minutos	2º semestre	19/20 Março, 9 de Abril	2014/2015	Helena Nobre
<p>Titulo da unidade/Breve descrição : “Poesia Visual”. Os alunos terão que produzir como produto final uma instalação tendo em conta o conceito da poesia visual, focado num dos 5 sentidos, o tato. A Instalação será inserida numa exposição conjunta a outras turmas.</p> <p>Crítérios de avaliação:</p> <p>Conteúdos: 50% - Demonstra capacidade de aquisição, compreensão, interpretação e aplicação dos conceitos e conteúdos curriculares.</p> <p>Procedimentos: 30% -Utiliza procedimentos, técnicas e métodos adequados.</p> <p>Valores e Atitudes: 20% -Age com bom senso e cumpre as normas e as regras estipuladas.</p>					

Aula nº1 (19 de Março). Conceptualização da instalação.						
Competências Gerais	Competências Específicas	Conteúdos	Orientações Metodológicas	Tempo	Materiais e recursos	Avaliação
1. Reconhecer e valorizar as diferentes formas artísticas como expressão de ideias.	<p>C1. Conhecer e identificar as características da Poesia Visual.</p> <p>- Reconhecer o poder das imagens que induzem a raciocínio de interpretação (denotação, conotação, informação, emoções intensas, impacto</p>	<p>- Poesia Visual / Poesia Experimental. Instalação.</p> <p>-Autores/artistas (Salette Tavares, Fernando Aguiar, Chiharu Shiota, Ernesto Neto, Rivane Neuenschwander, Isaac Farriols)</p> <p>-Os 5 sentidos (tato)</p>	<p>- 10.05h, Entrada dos alunos</p> <p>- Conversa introdutória de apresentação do professor</p> <p>- Exposição oral dos conteúdos e do projeto a desenvolver pelos alunos, com recurso ao PowerPoint</p>	<p>5m</p> <p>15m</p>	<p>- Computador</p> <p>- Projetor</p> <p>- Materiais e objetos variados (algodão, lã, veludo, água, massas, areia, laranja, plástico, caixas,...etc)</p> <p>- Canetas</p> <p>- post it</p>	<p>-Revela interesse na aquisição de conhecimentos.</p> <p>-Entende e aplica os conceitos e os diferentes significados relacionados com o tema.</p> <p>- Utiliza o corpo adequadamente na</p>

ANEXO B_1: Planificação EBSCR.

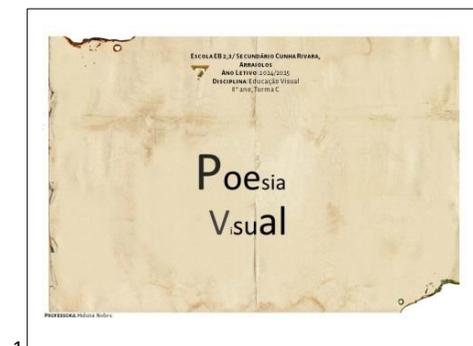
2.Utilização do corpo como mensageiro de ideias.	visual, lógica visual, metáfora visual).		-Formação de grupos	5m		transmissão de ideias.
	C2 -Utilizar o movimento, o ritmo e os reflexos em ação, descobrindo o corpo como instrumento criativo, mensageiro de ideias, imagens, emoções, e outros.	- O corpo como ferramenta de aprendizagem.	Atividades lúdicas corpo/ matéria/ espaço. - Exercício nº1 (Palavras/Conceitos)	10m		-Eficácia na comunicação visual de ideias.
	-Utilizar o tato como meio para interpretar o mundo que nos rodeia, através da identificação e exploração de texturas.		- Exercício nº2 (Metamorfose do objeto)	15m		- Capacidade de interagir e trabalhar em grupo.
			- Exercício nº3 (Instalação)	25m		- Sabe partilhar e discutir ideias.
3-Saber trabalhar em grupo.	C3 -Revelar competências interpessoais.		- Reunião dos grupos, discussão de ideias.	10m		-Mantém uma atitude interessada e crítica.
4- Concretizar projetos/Produzir ideias.	4C - Saber fazer uma composição e organizar os vários elementos no espaço tridimensional.		- Resumo geral dos conteúdos abordados	5m		-Revela um elevado sentido de responsabilidade, interesse e cooperação;
			-Fim d aula 11.35			-Revela motivação e autonomia.
Aula nº 2 (20 de Março). Desenho de produção.						
Competências Gerais	Competências Específicas	Conteúdos	Orientações Metodológicas	Tempo	Materiais e Recursos	Avaliação
1-Saber trabalhar em grupo	C1 -Identificar possíveis dificuldades e formas de as colmatar, ao longo da	- Poesia Visual - Desenvolvimento de projetos em grupo.	- 10.05h, Entrada dos alunos - Resumo geral dos	5m 10m	-Materiais e objetos variados.	- Entende e aplica os conceitos e os diferentes significados relacionados com o tema.

ANEXO B_1: Planificação EBSCR.

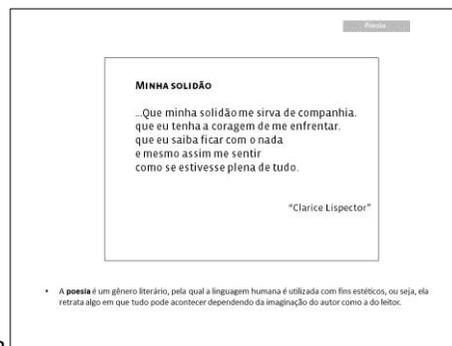
<p>2-Demonstrar capacidade de análise crítica e construtiva, relativamente ao projeto</p>	<p>organização do trabalho de grupo.</p> <p>-Saber partilhar e discutir ideias.</p> <p>-Demonstrar capacidade de objetividade e seleção de ideias para a finalização do desenho de produção.</p> <p>-Apresentar ideias, tomar a iniciativa a ser flexível às respostas dos outros.</p>		<p>conteúdos abordados na aula anterior com recurso a PowerPoint.</p> <p>-Discussão e partilha de ideias em grupo.</p> <p>- Condução e apoio ao trabalho de grupo</p>	<p>15m</p>		<p>- Capacidade de interagir e trabalhar em grupo.</p> <p>- Sabe partilhar e discutir ideias.</p> <p>-Mantém uma atitude interessada e crítica.</p>
	<p>C2-Emitir opiniões e discutir posições com base na sensibilidade, na experiência e nos conhecimentos adquiridos.</p> <p>- Saber analisar de forma crítica.</p> <p>- Desenvolver ações orientadas para a análise e interpretação, que determinam objetivos e permitam relacionar diferentes perspetivas que acrescentam profundidade ao tema.</p>		<p>- Melhoramento e finalização do desenho de produção.</p> <p>- Resumo geral dos conteúdos abordados</p> <p>-Fim da aula 11.35h</p>	<p>55m</p> <p>5m</p>		<p>-Revela um elevado sentido de responsabilidade, interesse e cooperação;</p> <p>-Revela motivação e autonomia.</p>

ANEXO B_1: Planificação EBSCR.

Aula nº3 (9 de Abril). Materialização e montagem.						
Competências Gerais	Competências Específicas	Conteúdos	Orientações Metodológicas	Tempo	Materiais e Recursos	Avaliação
1. Saber trabalhar em grupo	C1- Saber dialogar com os outros elementos do grupo. -Dar opinião sobre as ações em execução ou executadas. -Identificar, no âmbito do projeto, perspectivas e critérios que influenciam o problema em análise.	-Organização da instalação no espaço da exposição. - Criação e produção da instalação	- 14.25h, Entrada dos alunos	5m	- Reutilização de objetos e materiais.	- Entende e aplica os conceitos e os diferentes significados relacionados com o tema.
			- Conversa de incentivo e de orientação.	5m		- Capacidade de interagir e trabalhar em grupo.
2-Saber executar um projeto	2C- Aplicar os conhecimentos adquiridos -Organização dos elementos tridimensionais integrados no projeto no espaço, tendo em conta o desenho de produção.		- Deslocação ao espaço da exposição	10m		- Sabe partilhar e discutir ideias.
			-Trabalho em grupo, montagem da instalação.	60m		-Mantêm uma atitude interessada e crítica.
			-Apoio e condução dos alunos para a concretização do projeto.			-Revela um elevado sentido de responsabilidade, interesse e cooperação;
			-Conversa e troca de experiências	5m		-Revela motivação e autonomia.
			-Preenchimento do questionário	5m		
			-Fim da aula 15.55h			

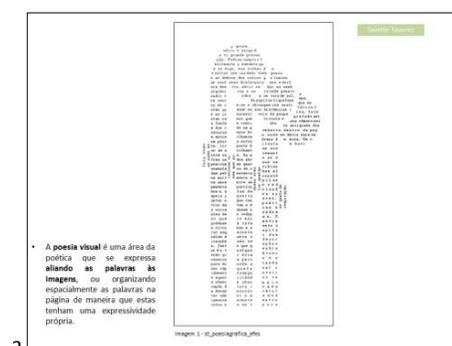


1



2

- A **poesia** é um gênero literário, pela qual a linguagem humana é utilizada com fins estéticos, ou seja, ela retrata algo em que tudo pode acontecer dependendo da imaginação do autor como a do leitor.



3



Imagem 1: pt_poesiavisual_01s

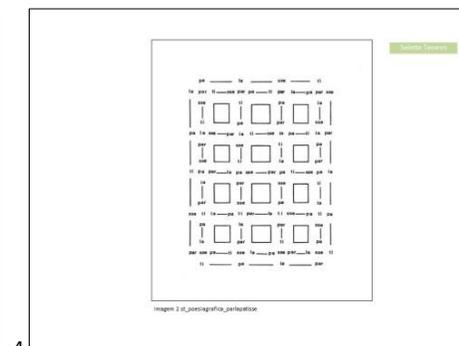
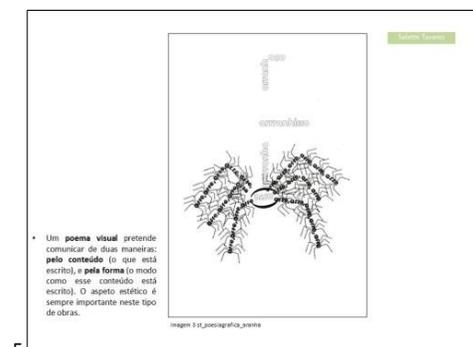


Imagem 2: pt_poesiavisual_periloso

4



5



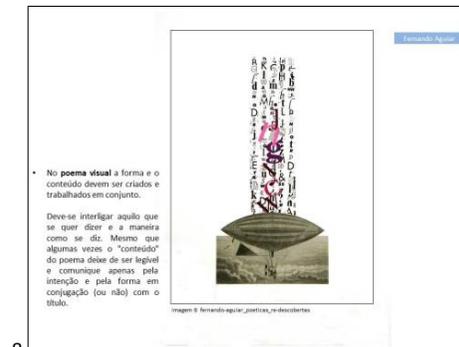
6

Imagem 4: pt_poesiavisual_justicar



7

Imagem 5: pt_poesiavisual_meninge



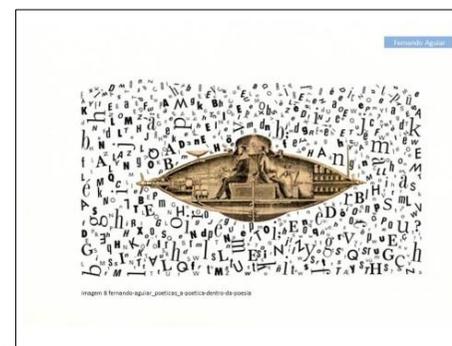
8

Imagem 6: fernandoaguilar_poesia_m-descobertas



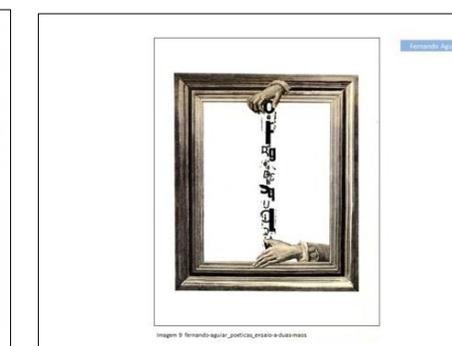
9

Imagem 7: fernandoaguilar_poesia_m-descobertas



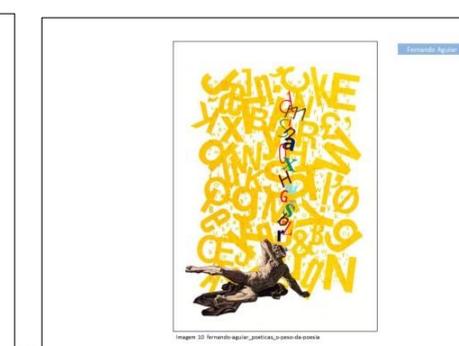
10

Imagem 8: fernandoaguilar_poesia_m-descobertas



11

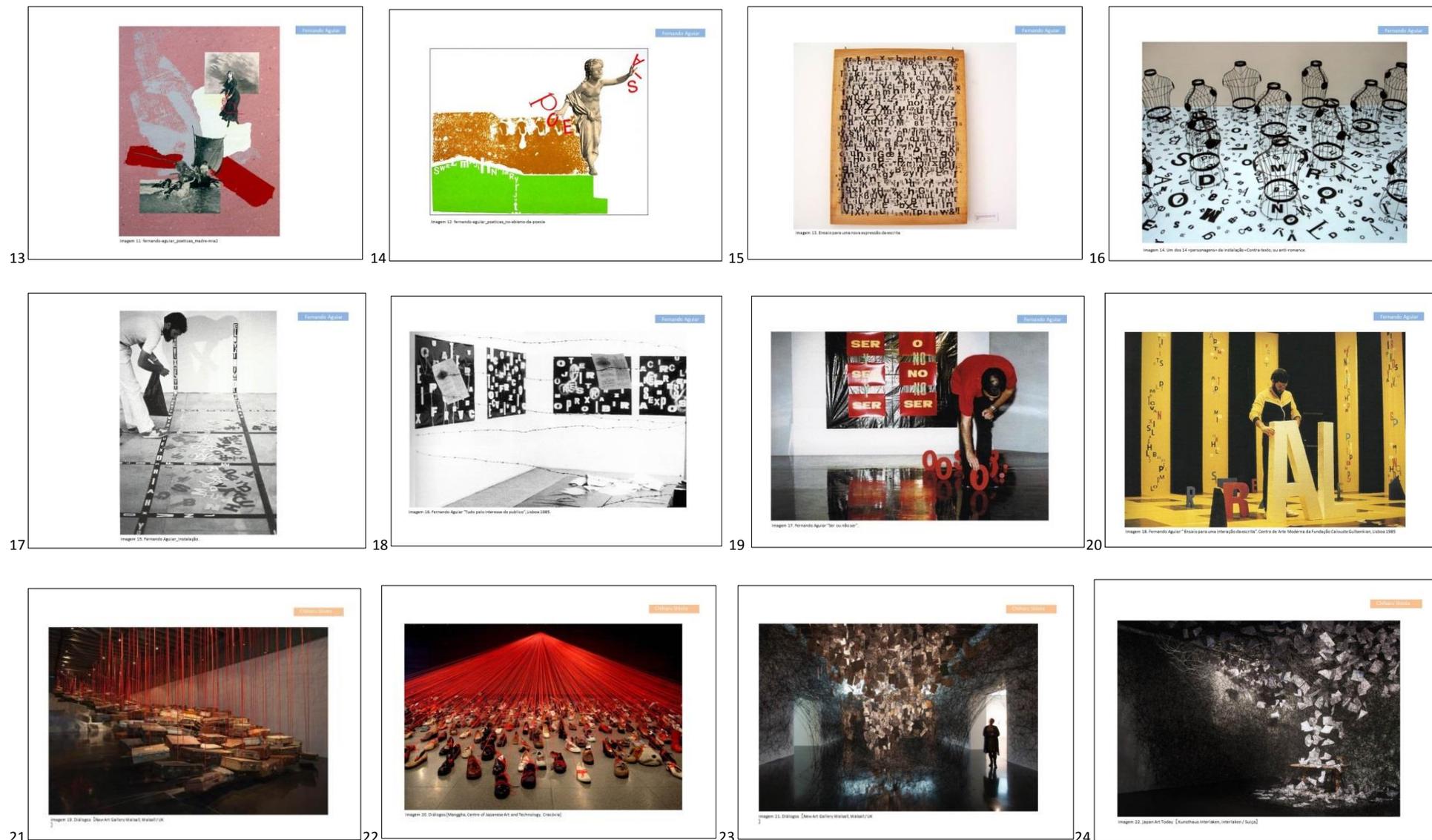
Imagem 9: fernandoaguilar_poesia_m-descobertas



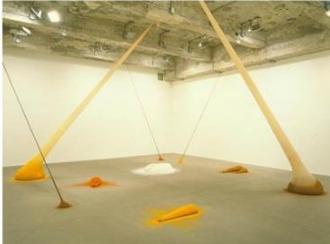
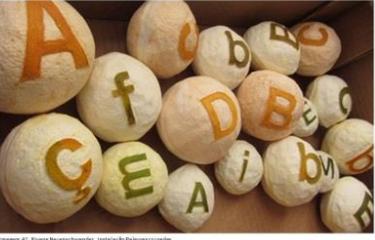
12

Imagem 10: fernandoaguilar_poesia_m-descobertas

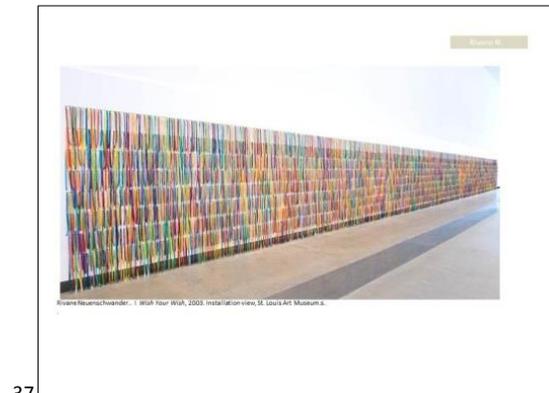
ANEXO B_2: PowerPoint (poesia visual/tato).



ANEXO B_2: PowerPoint (poesia visual/tato).

 <p>Imagem 23. Quero Ir ao Teveer, Escultura / 1981</p>	 <p>Imagem 24. Ernesto Neto, (1995), Viva Viva Nove, Instalação</p>	 <p>Imagem 25. Ernesto Neto, Instalação, Desacando um horizonte de gravidade, 2005</p>	 <p>Imagem 26. Ernesto Neto, Instalação view Tanya Bonakdar Gallery 1997</p>
 <p>Imagem 27. Ernesto Neto, PUFF (Dumercq) 1997</p>	 <p>Imagem 28. Ernesto Neto, Colores 1989</p>	 <p>Imagem 29. João Ferreira, Poema (Instalação)</p>	 <p>Imagem 30. João Ferreira, Poema (Instalação)</p>
 <p>Imagem 31. Eriqara Neuwirth/Schneider, Instalação, Palavras Cruzadas.</p>	 <p>Imagem 32. Eriqara Neuwirth/Schneider, Instalação, Palavras Cruzadas.</p>	 <p>Imagem 33. Eriqara Neuwirth/Schneider, "Uma ou outra palavra cruzada", Tinta sobre tela, Oremedios/Artes.</p>	 <p>Imagem 34. Eriqara Neuwirth/Schneider, I Wish Your Wish, 2003, Instalação view, St. Louis Art Museum, s.</p>

ANEXO B_2: PowerPoint (poesia visual/tato).



37



38

Sentes?
A cadeira onde te encontras sentado, a roupa que usas, os objetos que agarras

talvez **frio** ou **calor**. Tudo isto graças ao teu sentido mais direto..... – o tato

OOO Caloor'

39

A nossa pele, órgão deste sentido, contém milhares de receptores espalhados, de diversos tipos, em que cada um deles responde a um estímulo diferente como a **dor**, o **frio**, o **calor** ou a **pressão**.

Estes receptores enviam então sinais nervosos ao cérebro que as interpreta e nos leva a reagir.

40

O **tato**, ajuda-nos a interpretar o mundo que nos rodeia.

Permite-nos saber qual a **forma**, **textura** e **temperatura** daquilo em que tocamos, saber quando devemos vestir ou despir roupa.

Permite-nos saber quando precisamos de cuidar de uma ferida, se algo de errado se passa dentro de nós.

Permite-nos sentir um abraço ou um beijo.

41

Palavras/ Conceitos

Verbos: sentir, tocar, apalpar.....

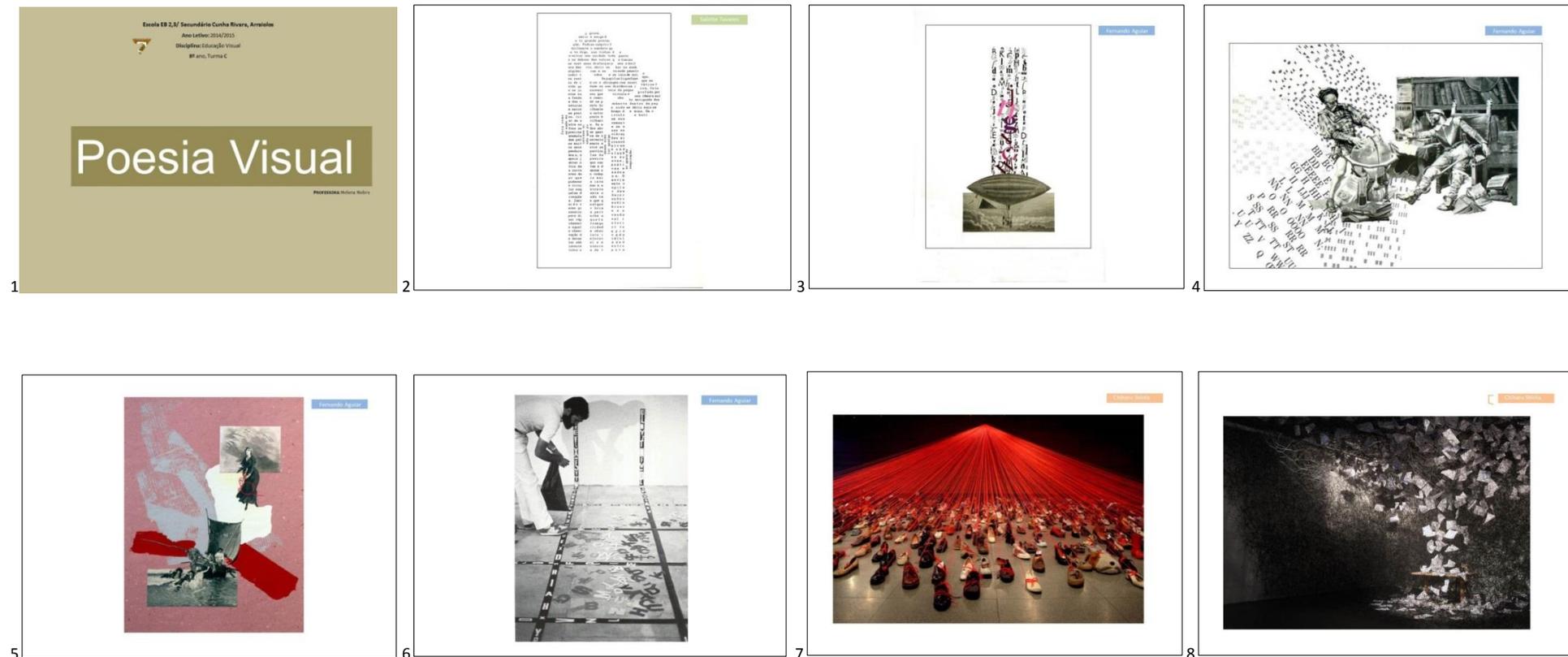
Nomes: pele, mãos, pés, dedos.....
seda, veludo, algodão.....

Adjetivos: rugoso, áspero, duro, suave, gelado, peludo.....

Bom trabalho!

42

ANEXO B_2: PowerPoint (poesia visual/tato).



ANEXO B_3: PowerPoint (Recuperação de conteúdos).





Escola B 2,3/S Cunha Rivara
Educação Visual

Questionário sobre as aulas:

Este questionário é realizado com a finalidade de dar a conhecer ao docente o resultado das aulas, para que melhor possam trabalhar em conjunto. Por esse motivo, responde atentamente às questões de forma anónima:

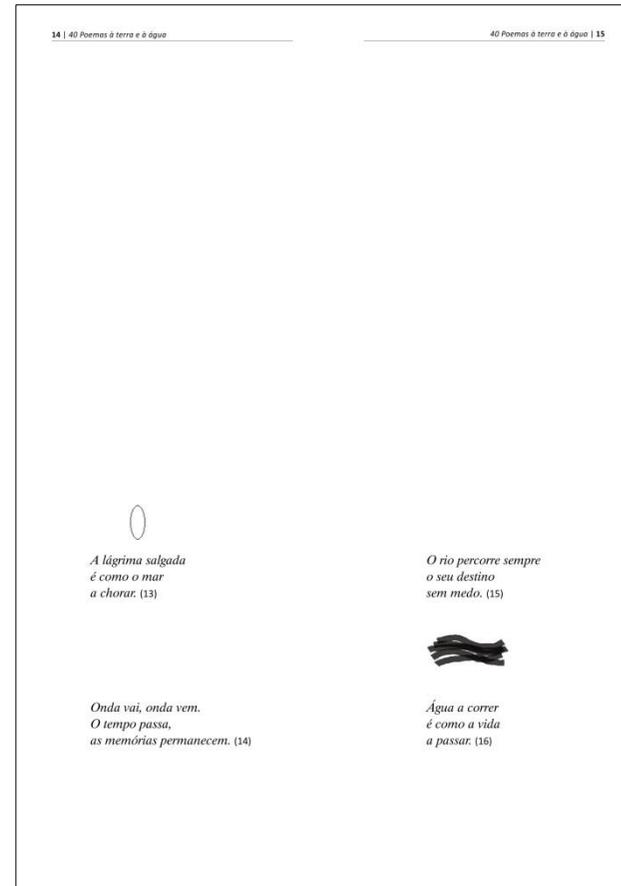
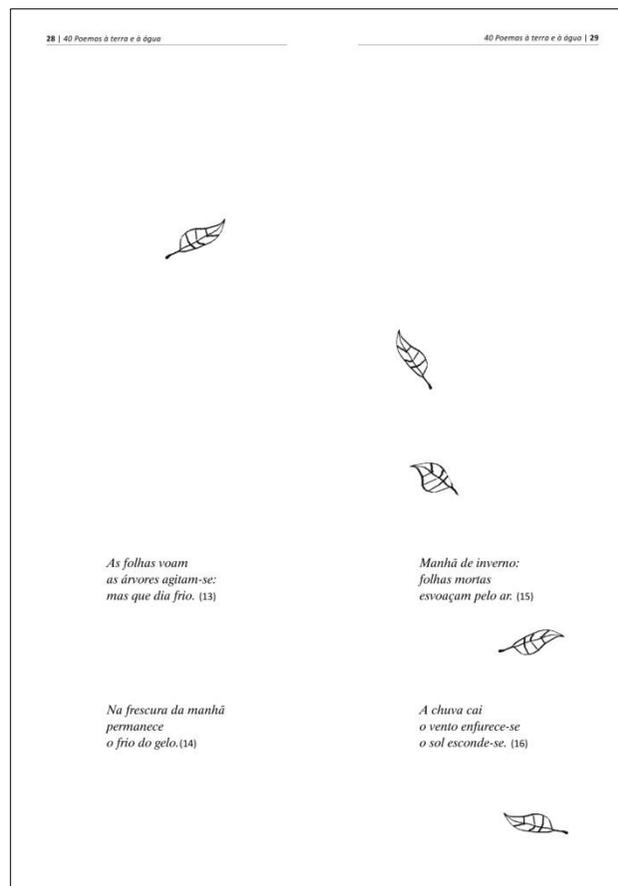
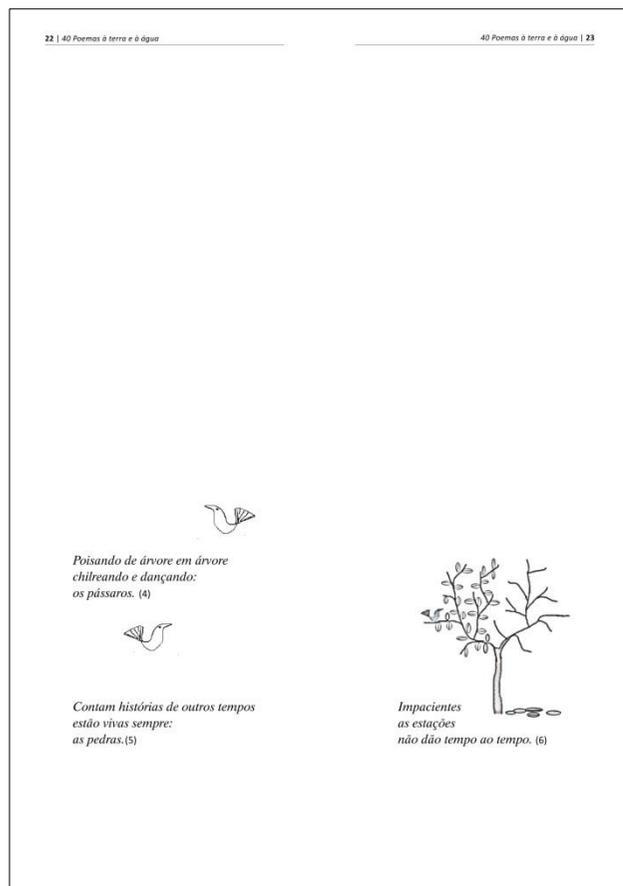
Como achas que as aulas contribuíram para a tua aprendizagem?

O que gostaste mais?

O que gostaste menos?

Comenta algum dos exercícios práticos.

Obrigada!



Nota: Não estão incluídas todas as páginas do livro.



08 | 40 Poemas à terra e à água

*Barco no mar alto,
ondulação,
solidão. (1)*

*Na barragem
um peixe mergulha:
barulho na água. (2)*

*A água imóvel
dança com o vento.
No ar, um tordo livre. (3)*



40 Poemas à terra e à água | 09



*O som da cascata
sobressai no silêncio
do anoitecer. (4)*

*Nenúfares a flutuar,
rãs a saltar
na água doce. (5)*

*Um pato a navegar
agita a água
quietude! (6)*

12 | 40 Poemas à terra e à água

*A lágrima salgada
é como o mar
a chorar. (13)*

*Onda vai, onda vem.
O tempo passa,
as memórias permanecem. (14)*

*O rio percorre sempre
o seu destino
sem medo. (15)*



10 | 40 Poemas à terra e à água



*Velho lago:
um sapo salta,
barulho na água. (7)*

*O outono chega
uma garça poisa na água:
súbita agitação. (8)*

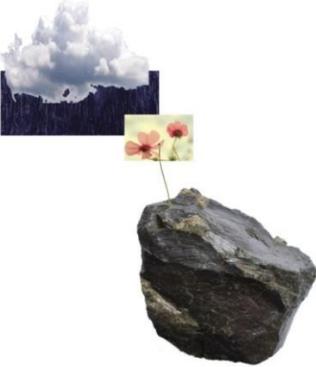
*Uma nuvem cinzenta
conduz em viagem
a água. (9)*

Nota: Não estão incluídas todas as páginas do livro.

ANEXO B_6: Livro 2 (Design gráfico/Ilustrações, Helena Merlin, Joana Botelho e José Afonso)

2/1

16 | 40 Poemas à terra e à água



*Na flor, uma gota:
o choro das pétalas
o orvalho. (1)*

*O céu apaixonado
faz as nuvens chorarem
com desgosto de amor. (2)*

*O céu não tem culpa
por as suas lágrimas
inundarem o chão. (3)*

40 Poemas à terra e à água | 17

*Poisando de árvore em árvore
chilreando e dançando:
os pássaros. (4)*

*Contam histórias de outros tempos
estão vivas sempre:
as pedras. (5)*

*Impacientes
as estações
não dão tempo ao tempo. (6)*



40 Poemas à terra e à água | 19



*Tarde quente.
cantam as laranjas
iluminadas pelo sol. (10)*

*Os pássaros voam
as folhas estremeçam
a noite cai. (11)*

*Acordo de manhã
olho o horizonte
e um branco permanece. (12)*

20 | 40 Poemas à terra e à água



*As folhas voam
as árvores agitam-se:
mas que dia frio. (13)*

*Na frescura da manhã
permanece
o frio do gelo. (14)*

*Manhã de inverno:
folhas mortas
esvoaçam pelo ar. (15)*

Nota: Não estão incluídas todas as páginas do livro

