



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Artes e Letras

Prática de Ensino Supervisionada

Desenho A (11ºAno)

TEORIAS DA MOTIVAÇÃO. Relevância das Cognições e Emoções no Ensino.

Romeu Pereira de Magalhães

Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em

Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

(2º ciclo de estudos)

Orientador Científico: Prof^a Doutora Fátima Maria Oliveira Caiado

Orientador Pedagógico: Mestre Luís António de Matos Branco

Covilhã, Junho de 2012

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todos os docentes deste Mestrado em Ensino de Artes Visuais do 3º Ciclo e do Ensino Secundário, em especial à Professora Fátima Maria Oliveira Caiado que, para além de ter orientado este Relatório, também me soube aconselhar perante os desafios que foram surgindo ao longo deste ano letivo.

O meu agradecimento à Escola Secundária com 3º Ciclo do Fundão e ao Orientador Pedagógico Mestre Luís António de Matos Branco, na medida em que tornaram possível a realização deste estágio pedagógico.

Gostaria também de agradecer aos alunos do 11º CHAV pelo empenho, responsabilidade e simpatia demonstrada ao longo do presente ano letivo.

Também, fica aqui um agradecimento a todos os colegas deste mestrado, em especial à Ângela Serra e Bruno Sousa, pela partilha de saberes, companheirismo e profissionalismo.

Especiais agradecimentos ao meu amigo Alexandre Queimado, pelos seus convites para a prática desportiva, propiciadora de convívio e alegria, que me levou a adotar perspetivas mais otimistas perante as situações mais complexas com que me deparei no decurso deste último ano.

Quero ainda agradecer aos meus sogros Alice e Francisco Heitor pelo apoio dispensado.

Por fim, um elevado agradecimento à minha família pelo apoio fornecido ao longo destes dois anos e, em especial aos meus filhos Guilherme e Irene, por compreenderem a minha ausência em alguns momentos, naturalmente, importantes das suas vidas.

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário visando apresentar uma investigação sobre a motivação e seus efeitos no desenvolvimento cognitivo, afetivo e comportamental dos/as alunos/as, assim como, as suas implicações no ensino/aprendizagem. Por sua vez, compreende, também, a descrição e análise da Prática Educativa Supervisionada realizada na Escola Secundária C/3º Ciclo do Fundão, incluindo as respetivas observações e reflexões sobre a realidade do território educativo e as atividades elaboradas para os alunos e comunidade escolar. Assim como também, apresenta as questões legais relacionadas com o Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais e o Ensino Artístico Especializado, acrescentando uma perspetiva comparativa entre as duas opções e o perfil do aluno à sua saída. Deste modo, o presente relatório é concluído com a aplicação das Teorias da Motivação na investigação-ação, sendo rematado com uma reflexão final.

Palavras-chave: *motivação, investimento, persistência, teorias homeostáticas, teoria do impulso, teoria do espaço vital, teoria da motivação para a realização, teoria relacional, teoria da perspetiva temporal de futuro, teorias sociocognitivas, teoria atribucional, teoria da avaliação cognitiva, teoria da autoeficácia, teoria das conceções pessoais de inteligência, ansiedade, autoconceito e autoestima.*

Abstract

This report was produced under the master's degree in Visual Arts Education in the Secondary and Sixth Form Education to present an investigation about motivation and its effects on cognitive, affective and behavioral development of students, as well as their implications in teaching/learning. In turn, contains the description and analysis of educational practice Supervised held in the High School of Fundão, including the respective observations and reflections on the reality of educational territory and elaborate activities for students and the school community. As well as the legal issues related to the Scientific-Humanistic Course of Visual Arts and Artistic Education Specialist, adding a comparative perspective between the two options and student profile to its output. Thus, the present report concludes with the application of theories of motivation in research-action, being crowned with a final thought.

Keywords: *motivation, investment, persistence, homeostatic theories, drive theory, Living space theory (or field space theory), theory of motivation to perform, relational theory, theory of future time perspective, social cognitive theories, attributional theory, cognitive evaluation theory, self-efficacy theory, theory of personal conceptions of intelligence, anxiety, self-concept and self-esteem.*

Índice

INTRODUÇÃO.....	14
1ª PARTE	
CAPÍTULO I: METODOLOGIA	16
I.1. MÉTODO DEDUTIVO DE INVESTIGAÇÃO	16
I.2. O QUE É A MOTIVAÇÃO?	17
I.3. A MOTIVAÇÃO COMO NECESSIDADE INTERNA DO ORGANISMO	17
I.3.1. A MOTIVAÇÃO COMO MECANISMO REGULADOR DO EQUILIBRIO INTERNO DO ORGANISMO	18
I.3.1.1. TEORIA DO IMPULSO (drive theory)	18
I.3.1.2. TEORIA DO ESPAÇO VITAL (ou teoria do campo)	20
I.3.1.3. As teorias homeostáticas e suas implicações no ensino/aprendizagem	21
I.3.2. TEORIA DA MOTIVAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO.....	22
I.3.2.1. A teoria da motivação para a realização e suas implicações no ensino/aprendizagem	23
I.3.3. TEORIA RELACIONAL	24
I.3.3.1. A teoria relacional e suas implicações no ensino/aprendizagem.....	24
I.3.4. PERSPETIVA TEMPORAL DE FUTURO.....	25
I.3.4.1. A PTF e suas implicações em contexto de ensino/aprendizagem	27
I.4. TEORIAS SOCIOCOGNITIVAS DA MOTIVAÇÃO	28
I.4.1. TEORIA ATRIBUCIONAL	28
I.4.1.1. A teoria atribucional e suas implicações no ensino/aprendizagem	30
I.4.2. TEORIA DA AVALIAÇÃO COGNITIVA.....	32
I.4.2.1. A teoria da avaliação cognitiva e suas implicações no ensino/aprendizagem	33
I.4.3. TEORIA DA AUTOEFICÁCIA	35
I.4.3.1. A teoria da autoeficácia e suas implicações no ensino/aprendizagem	36
I.4.3.1.1. Experiências vicariantes	36
I.4.3.1.2. Estratégias reguladoras da aprendizagem	37
I.4.3.1.3. A capacidade de gerir emoções negativas	37
I.4.3.1.4. Profecia autorrealizada	38
I.4.4. TEORIA DAS CONCEÇÕES PESSOAIS DE INTELIGÊNCIA	38
I.4.4.1. A teoria das concepções pessoais de inteligência e suas implicações no ensino/aprendizagem	40
I.4.4.1.1. A relevância do papel docente enquanto agente promotor de aprendizagens.....	41
I.5. OS AFETOS ENQUANTO AGENTES MOTIVACIONAIS.....	42

I.5.1.	ANSIEDADE.....	42
I.5.1.1.	A ansiedade e suas implicações no ensino/aprendizagem.....	45
I.5.1.1.1.	Estratégias de <i>coping</i>	45
I.5.1.1.2.	O professor enquanto agente promotor de ambientes favoráveis à redução dos níveis de ansiedade.....	46
I.5.2.	AUTOCONCEITO E AUTOESTIMA.....	47
I.5.2.1.	Autoconceito e autoestima e suas implicações no ensino/aprendizagem.....	49
2ª PARTE		
CAPÍTULO I: OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DO CONTEXTO EDUCATIVO..... 51		
I.1.	CARATERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO ENVOLVENTE.....	51
I.2.	CARATERIZAÇÃO DA ES C/3ºCEB DO FUNDÃO.....	53
I.2.1.	PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO PEE.....	54
I.2.1.1.	Dimensão Curricular.....	54
I.2.1.2.	Dimensão Social, Comunitária e Ecológica.....	56
I.2.1.3.	Dimensão Organizacional e Logística.....	57
I.3.	CARATERIZAÇÃO DO GRUPO DE ARTES VISUAIS E AÇÕES PROMOVIDAS PELA ES C/CEB DO FUNDÃO.....	60
I.4.	CARATERIZAÇÃO DO NÚCLEO DE ESTÁGIO.....	61
I.5.	CARATERIZAÇÃO DA TURMA 11ºCTAV.....	63
I.5.1.	Caraterização da Turma à disciplina de Desenho A.....	64
CAPÍTULO II: ENSINO SECUNDÁRIO DE ARTES VISUAIS..... 66		
II.1.	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS QUE CONFIGURAM O CURSO CHAV.....	67
II.1.1.	Perfil do aluno à saída do Ensino Secundário vs. saídas profissionais.....	71
II.2.	ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO.....	72
II.2.1.	Cursos vs. disciplinas comuns vs. disciplinas específicas.....	72
II.3.	PERFIL DO ALUNO À SAÍDA DO ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO VS. SAÍDAS PROFISSIONAIS.....	73
II.4.	CURSO CIETÍFICO-HUMANÍSTICO DE ARTES VISUAIS VS. ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO.....	75
CAPÍTULO III: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA..... 77		
III.1.	A ESPECIFICIDADE DA DISCIPLINA DESENHO A.....	77
III.1.1.	A planificação das Unidades de Trabalho da disciplina Desenho A face ao Programa Ministerial.....	80
III.2.	RECURSOS EXISTENTES NA ESCOLA DE ESTÁGIO VS. OBJETIVOS PROGRAMÁTICOS DO ENSINO SECUNDÁRIO DE ARTES VISUAIS.....	82
III.2.1.	Recursos utilizados com os alunos.....	83
CAPÍTULO IV: AULAS ASSISTIDAS..... 84		
IV.1.	REGÊNCIAS.....	84

IV.1.1. Regência 1, 2 e 3 - Módulo/Padrão	85
IV.1.2. Regência 4 e 5 - Estudo da Cor	87
IV.1.3. Regência 6 - Portefólio.....	89
IV.2. A APLICAÇÃO DAS TEORIAS DA MOTIVAÇÃO NA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	90
IV.3. REFLEXÕES FINAIS.....	111
BIBLIOGRAFIA	115
LINKS	116
ANEXOS	117
APÊNDICES.....	119

LISTA DE ACRÓNIMOS

Ta	Tendência a agir
Ts	Tendência para alcançar o sucesso
Tf	Tendência para evitar o fracasso
Ms	Motivo para alcançar o sucesso
Mf	Motivo para evitar o fracasso
Ps	Probabilidade de sucesso
Pf	Probabilidade de fracasso
PTF	Perspetiva Temporal de Futuro
ES c/3CEB	Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico
PCE	Projeto Curricular de Escola
PCT	Projeto Curricular de Turma
PEE	Projeto Educativo de Escola
PES	Prática de Ensino Supervisionada
AV	Artes Visuais
CHAV	Científico-Humanístico de Artes Visuais
DT	Diretora de Turma
UBI	Universidade da Beira Interior
ES c/3ºCEB do Fundão	Escola com 3º Ciclo do Ensino Básico do Fundão
MEAV	Mestrado em Ensino de Artes Visuais
D-A	Desenho A
GD-A	Geometria Descritiva A
ES	Ensino Secundário

INTRODUÇÃO

As metas de ensino obrigatório estabelecidas pelo Ministério da Educação estão muito longe de serem concretizadas, pois, o número de alunos a deixarem a escola antes de concluírem o 12º ano é ainda bastante elevado.

Assim, se por um lado, a escolaridade mínima obrigatória é prioritária nas intenções estratégicas dos docentes, importante será, também, despertar interesse e prazer nas aprendizagens, para que as mesmas sejam mais significativas ao nível do desenvolvimento pessoal e social dos alunos/as. Este será um fator fundamental na melhoria dos desempenhos escolares, mas também no prosseguimento do percurso escolar por períodos mais alargados.

É nesta perspetiva que surge o interesse pessoal no estudo do tema “TEORIAS DA MOTIVAÇÃO. Relevância das cognições e emoções no ensino”, procurando-se estratégias capazes de criarem ambientes estimuladores e de partilha de experiências e vivências em contexto ensino/aprendizagem de artes visuais.

Será importante que os alunos percebam que o processo artístico é uma constante procura de novas formas de expressão, novas ambiguidades, a busca do desconexo e o quebrar de convenções. Um artista é um permanente pesquisador e experimentador da criatividade. No decurso do processo criativo depara-se constantemente com tomadas de decisão perante constrangimentos e dúvidas, muitas das quais são resolvidas de forma intuitiva. Experimenta, quase sem restrições. O seu conhecimento vai-se alicerçando em experiências passadas, às quais vai atribuindo sentidos e significados. Por isso, poderemos dizer que, para o artista, a construção do seu conhecimento é realizada através de um processo de incertezas que vão organizando a sua intuição ou conhecimento empírico. Na autocritica, o criativo, está em constante transformação/reflexão, dado não existir uma verdade absoluta, quer em relação ao conhecimento de si próprio, quer no que diz respeito ao conhecimento daquilo que o rodeia. Portanto, é essencial estimular padrões comportamentais centrados na realização das tarefas e não nos resultados finais, na medida em que o padrão de realização permite comparar estratégias de trabalho, e assim, avançar no seu processo de desenvolvimento criando mecanismos de autorregulação e autocritica - dimensões essenciais para a construção de conhecimento.

Nesta perspetiva, valoriza-se a ideia de que proporcionar ao aluno o desenvolvimento do seu “Eu” será bastante enriquecedor. Para além de que, proporcionar o desenvolvimento de personalidades é o mesmo que proporcionar o desenvolvimento de capacidades criativas, visto a criatividade ser a expressão cognitiva, emocional e comportamental, das vivências e experiências pessoais que são acomodadas pelas perceções subjetivas de cada um.

Na primeira parte deste trabalho, começa-se por abordar o conceito do método dedutivo de investigação, por ser este o método adotado. De seguida o conceito de motivação, para depois serem apresentadas as principais teorias da motivação como impulso interno, seguidas das teorias sociocognitivas da motivação, como também, outras teorias que se debruçaram sobre as emoções - ansiedade e autoconceito e autoestima -, assim como também, as suas implicações no ensino/aprendizagem de artes visuais. Na segunda parte deste Relatório de Estágio, será descrito e relatado a Prática de Ensino Supervisionada (PES) em todas as suas dimensões, incluindo a aplicabilidade das estratégias e conhecimentos adquiridos na investigação-ação.

1ª PARTE

CAPÍTULO I: METODOLOGIA

A presente investigação tem como objetivo compreender melhor o processo que envolve a motivação em contexto de ensino/aprendizagem e os seus efeitos no desenvolvimento dos/as alunos/as. Isto é, por um lado visa compreender melhor os fatores implicados no processo comportamental que leva o aluno a realizar ou a evitar as tarefas e, por outro, que impacto têm estas decisões no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e comportamental. Para tal, adotou-se o método dedutivo da investigação científica, com o objetivo de aprofundar conhecimentos para a compreensão do papel da motivação no processo de ensino/aprendizagem, e assim, aplicar esses conhecimentos na criação de ambientes capazes de estimular nos/as alunos/as o desenvolvimento de conhecimentos e competências orientadas para a expressão da sua própria identidade. Certamente, que proporcionar o contacto diário com a diversidade tornará o processo de ensino/aprendizagem mais enriquecedor e motivador, assim como, desenvolverá consciências sociais mais inclusivas.

I.1. MÉTODO DEDUTIVO DE INVESTIGAÇÃO

Ao longo dos tempos o pensamento científico tem-se traduzido principalmente em três concepções: empirista, racionalista e construtivista; sendo que a última concepção emerge, no século passado, como síntese das outras duas que lhe antecedem.

A revolução científica surge no século XVII, a partir das descobertas efetuadas por Galileu, Kepler, Descartes, Newton, Bacon, entre outros. A partir deste período, a Ciência separa-se da filosofia, com o intuito de produzir um conhecimento estruturado e prático. É neste contexto que se desenvolve o método indutivo e o método dedutivo da investigação científica, cujos precursores foram Francis Bacon (1561-1626) e René Descartes (1596-1650), respetivamente.

O método indutivo de Bacon, Locke, Belkley, Hume e Stuart Mill, parte do particular para o geral, enquanto o método dedutivo de Descartes, baseia-se no raciocínio lógico eleito dos matemáticos que, contrariamente ao método indutivo parte do geral para o particular. Isto é, as conclusões são obtidas através de teorias anteriormente estabelecidas e, uma vez encontradas as conclusões, não poderão ser refutadas. Assim, baseia-se em premissas gerais, no sentido de procurar uma verdade particular.

Segundo Freixo (2010), o método dedutivo é constituído por três etapas: (i) as hipóteses ou premissas; (ii) a inferência ou raciocínio dedutivo, isto é, processo pelo qual o investigador passa das hipóteses à tese; e por fim, (iii) conclusões ou tese.

I.2. O QUE É A MOTIVAÇÃO?

Recorrendo a vários dicionários de língua portuguesa e autores que se debruçaram sobre este tema, a motivação poderá ser definida como o motivo que leva a pessoa a agir. Porém, se por um lado consiste no motivo que orienta a ação no sentido de resolver uma determinada tarefa ou situação, por outro lado, poderá também ser a causa do seu evitamento.

A *motivação* é um termo utilizado com bastante frequência, em contextos escolar, empresarial, familiar... A sua disseminação e apropriação pelo senso comum poderia levar-nos a aceitar que o mesmo é simples e consensual. Contudo, num plano académico, a curiosidade pela sua complexidade tem originado múltiplos estudos e investigações. Alguns autores, com perspetivas mais homeostáticas e hedonistas, assumem que o comportamento motivado é estimulado por impulsos internos do organismo, outros consideram que é uma característica inata ao indivíduo humano, pelo que é somente necessário protegê-la e não contrariá-la. No entanto, alguns teóricos defendem que a motivação está associada às expectativas de sucesso e ao valor dos objetivos. Outros ainda, numa ótica mais construtivista, referem que a interpretação subjetiva que o indivíduo faz do mundo e de si próprio, é mais importante na orientação da sua ação. Não obstante, abordagens mais recentes na investigação da *motivação* salientam a importância dos aspetos emotivos na orientação dos comportamentos, defendendo que o ser humano não é única e exclusivamente racional e que o peso das emoções poderá sobrepor-se à racionalidade no momento da escolha dos objetivos e na orientação dessas mesmas escolhas.

É seguindo estas linhas de pensamento, que o presente trabalho salienta a relevância das cognições e das emoções no estudo da motivação, na medida em que o mesmo não poderá apreender o motivo que leva à ação separando as cognições das emoções, assim como, não poderá separar a pessoa do seu contexto social, como também, não se poderá omitir os seus efeitos no desenvolvimento cognitivo/afetivo/comportamental da pessoa.

I.3. A MOTIVAÇÃO COMO NECESSIDADE INTERNA DO ORGANISMO

As teorias que se enquadram neste registo, perspetivam um género de motivação comportamental que surge mais, ou exclusivamente, como uma resposta às necessidades internas do organismo, do que propriamente em função de fatores externos, sendo que estas necessidades transformam-se em impulsos que por sua vez impelem a ação do sujeito. Esta perspetiva assenta nos processos de sobrevivência e no desenvolvimento das espécies, cujas influências incidem essencialmente na teoria de Charles Darwin e nas leis gerais da física mecânica da fase inicial do século XX.

Seguindo esta perspectiva salientam-se diferentes teorias motivacionais, a referir: *teorias homeostáticas, teoria da motivação para a realização, teoria relacional e teoria da perspectiva temporal de futuro.*

I.3.1. A MOTIVAÇÃO COMO MECANISMO REGULADOR DO EQUILÍBRIO INTERNO DO ORGANISMO

As teorias que se inserem nesta perspectiva são também designadas - em termos fisiológicos - como teorias homeostáticas da motivação, na medida em que assentam numa inter-relação entre satisfação, bem-estar e o estado de equilíbrio, partindo do princípio que qualquer desequilíbrio provoca alterações na harmonia dos organismos vivos. Portanto, o comportamento de qualquer organismo vivo é determinado por leis biológicas, pelo que é orientado em função da manutenção ou restabelecimento do seu estado de satisfação. Assim, esta perspectiva compreende a Teoria do Impulso e a Teoria do Espaço Vital.

I.3.1.1. TEORIA DO IMPULSO (drive theory)

A *teoria do impulso* foi desenvolvida por Clark Hull (1884-1952), assumindo uma perspectiva homeostática e hedonista do comportamento motivado, ou seja, assente na convicção de que o ser vivo só inicia a sua ação quando é impelido por uma tensão (impulso) provocada por necessidades internas não satisfeitas, cuja intensidade é correspondente ao nível de necessidade. Deste modo, provoca uma sensação de desconforto ou mal-estar que irá manter-se até o organismo conseguir estabelecer o seu equilíbrio interno, e assim voltar a sentir uma sensação de prazer e de bem-estar.

Desta forma, Hull veio definir o comportamento como sendo produto da interação entre impulso, hábitos e o valor de incentivo do objeto, partindo do princípio de que são os hábitos que determinam a orientação da ação, enquanto o impulso é responsável pela intensidade do comportamento. Por sua vez, os hábitos são o resultado de situações experienciadas ao longo do ciclo vivencial de cada organismo, como tal, definem o valor de incentivo do objeto.

Para explicar a formação dos hábitos, Hull apoia-se na *Lei do Efeito* de Thorndike, na qual defende que as ações que demonstram ser mais eficientes na satisfação das necessidades vão sendo agrupadas na memória de experiências positivas, ou seja, tal como assumido pelas teorias vigentes da época, os hábitos tinham origem num tipo de *aprendizagem condicionada*.

A *Lei do Efeito* de Thorndike (1911) baseia-se em experiências efetuadas com animais em laboratório e demonstra que são as experiências agradáveis do passado que vão fortalecendo as associações de *estímulo-resposta* que se vão revelando no padrão de comportamento a adotar perante as características de cada necessidade. Assim, os

comportamentos que obtêm resultados positivos propendem a repetir-se, enquanto ações geradoras de situações desagradáveis tendem a extinguir-se, ou seja:

$$\text{comportamento} = \text{impulso} \times \text{hábitos} \times \text{incentivo}$$

(Extraído de Fontaine, 2005)

As necessidades foram posteriormente representadas por um sistema hierárquico de prioridades baseado na pirâmide de Maslow (1970). Este sistema é composto por três níveis, sendo a base constituída pelas necessidades fisiológicas e de segurança física, pelo que o indivíduo humano não será capaz de intentar noutras atividades sem a satisfação das mesmas. No nível intermédio, encontram-se necessidades psíquicas de pertença, amor, estima e autonomia do sujeito. Por fim, no topo da pirâmide surgem as necessidades de autorrealização (ver fig. 1).



Fig.1 - Pirâmide de Maslow (1970)

Pode-se, assim, resumir que a teoria do impulso de Hull postula que os organismos vivos agem automaticamente para diminuir as suas tensões e assim restabelecer o seu equilíbrio interno, sendo que estas ações se constituem por reações estímulo-resposta. Portanto, esta teoria assenta em princípios mecanicistas, podendo ser aplicada tanto a humanos como animais, na medida em que o processo motivacional não implica o pensamento.

I.3.1.2. TEORIA DO ESPAÇO VITAL (ou teoria do campo)

A *teoria do espaço vital* de Kurt Lewin (1890-1947) é também conhecida por “*teoria do campo*” devido às fortes influências dos conceitos mecanicistas da física. E, tal como a *teoria do impulso*, assenta também nos princípios homeostáticos e hedonistas, porém, integra já necessidades mais específicas, como por exemplo: ler um livro ou desenhar. Esta teoria defende que os organismos agem de acordo como percebem ser melhor para a organização do espaço onde se inserem (espaço vital), ou seja, o *comportamento motivado* (C) resulta da interação entre *percepção* que a pessoa (P) tem de si própria e do *meio* (M) em que se insere em cada momento. Ou seja, “O *espaço vital* é a representação subjetiva de uma realidade pessoal.” (Fontaine, 2005), relevando para a atividade cognitiva a sua preponderância na orientação comportamental.

Em termos estruturais, o *espaço vital* divide-se em dois espaços - no *espaço da pessoa* e no *espaço do meio* -, pelo que o segundo envolve o primeiro respetivamente, sendo ambos constituídos por regiões delimitadas por fronteiras permeáveis e/ou impermeáveis.

O *espaço da pessoa* é composto pelas regiões que o sujeito percebe como sendo necessárias para determinado momento, e a cada região faz corresponder uma necessidade particular. Por sua vez, as fronteiras representam obstáculos transponíveis ou não, tudo depende da sua permeabilidade/impermeabilidade, sendo que uma fronteira permeável entre duas regiões contíguas significa que o sujeito poderá satisfazer uma necessidade através da satisfação da outra, o que já não acontece no caso das fronteiras impermeáveis.

Por sua vez, as *regiões do meio* representam os objetos e/ou atividades suscetíveis de satisfazer as necessidades do sujeito a cada momento. Desta forma, permite as deslocções da pessoa dentro do espaço do meio, no sentido de se aproximar dos objetos e/ou atividades instrumentais capazes de satisfazer essas necessidades. As *regiões do meio* também se encontram separadas por fronteiras, sendo as suas características permeáveis ou impermeáveis que iram definir se a pessoa poderá passar, ou não, para outra região.

Seguindo esta linha de pensamento, as fronteiras impermeáveis representam percepções pessoais relativamente à existência de obstáculos intransponíveis, sendo que estes obstáculos poderão estar associados a incapacidades pessoais ou proibições de âmbito externo. Neste caso, para alcançar os seus objetivos, a pessoa terá que escolher outro percurso que contenha fronteiras permeáveis.

Neste contexto, tanto as estruturas do *espaço do meio* como do *espaço da pessoa*, estão em constante mutação. Assim, pode-se referir que têm características dinâmicas, devido ao facto do número de necessidades e dos meios para as satisfazerem estarem diretamente condicionadas, quer pela percepção da pessoa em cada momento, quer da particularidade de cada situação.

Assim, as *regiões do meio* capazes de satisfazer as necessidades do momento adquirem uma valência positiva e atraem a pessoa, enquanto as regiões que se tornam obstáculos para a satisfação dessas mesmas necessidades adquirem uma valência negativa e, por sua vez, repelem a pessoa (ver fig. 2).

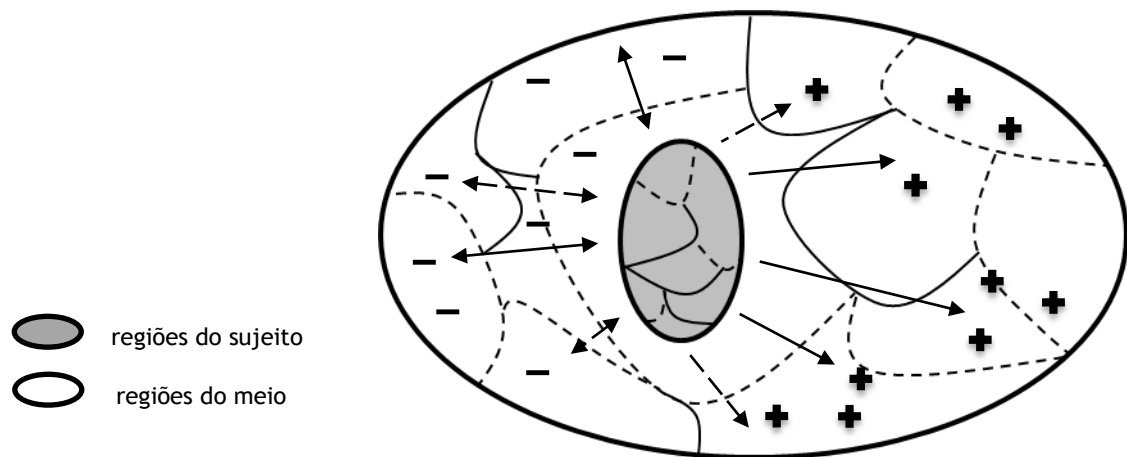


Fig.2 - O espaço vital (extraído de Fontaine, 2005)

Resumindo, são as forças atrativas e repulsivas que determinam o comportamento do sujeito em função da valência de cada objetivo, dos hábitos adquiridos casualmente e da distância a que se encontra.

1.3.1.3. As teorias homeostáticas e suas implicações no ensino/aprendizagem

Segundo Fontaine (2005), as teorias homeostáticas têm inúmeras aplicações em contexto de sala de aula. Assim, se o aluno tiver necessidades primárias ou secundárias não satisfeitas, como por exemplo carências alimentares, frio, ou viver graves problemas familiares, são estas as necessidades que irão estabelecer-se como prioritárias, pelo que a não satisfação das mesmas não permitirá ao aluno intentar na satisfação das necessidades de outra ordem, de acordo com a sua hierarquia de necessidades.

Por outro lado, o ambiente escolar estimula no aluno uma grande variedade de necessidades em paralelo, como necessidade de realização pessoal, necessidade de estabelecer um bom relacionamento com os colegas, professores e toda a comunidade escolar, como também a necessidade de participar nos jogos de grupo, entre outras atividades/tarefas. Assim, a *teoria de campo* assume que toda a ação do sujeito vai no sentido da maior força. Deste modo, saliente-se que muitas destas necessidades poderão entrar em conflito. Neste seguimento, vários estudos científicos identificaram três tipos de conflitos clássicos: “*aproximação-aproximação*”, “*evitamento-evitamento*” e “*aproximação-evitamento*”.

Poderemos verificar o conflito “*aproximação-aproximação*”, quando existem necessidades concorrenciais, como por exemplo, quando o aluno necessita de ter aulas de apoio a geometria descritiva, porém, ao mesmo tempo decorrem as oficinas de expressão plástica, sendo as últimas as que o aluno tanto adora. Neste caso, o aluno terá de optar por uma delas, apesar de necessitar tanto de ambas, uma para a sua realização acadêmica e a outra pelo prazer que lhe proporciona.

Observa-se o conflito “*evitamento-evitamento*”, quando o aluno tem de optar pela escolha entre duas atividades igualmente repulsivas. Neste caso, ao iniciar com a atividade escolhida, o aluno sentirá que não gosta absolutamente nada daquilo que está a fazer. Esses sentimentos negativos levá-lo-ão a experimentar a outra atividade, o que tornará a primeira atividade menos desagradável, sendo que este sentimento de menor repulsa impeli-lo-á a voltar à primeira atividade.

Por fim, surge o conflito “*aproximação-evitamento*” quando a atividade instrumental ou objeto é ao mesmo tempo atraente e repulsivo, como por exemplo: para um aluno ir a uma visita de estudo a um museu, terá de fazer um trabalho escrito acerca de uma obra exposta nesse mesmo museu, tarefa a qual o aluno percebe como desagradável.

I.3.2. TEORIA DA MOTIVAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO

McClelland e Atkinson foram os impulsionadores desta teoria que os Estados Unidos da América viram surgir na década de 1950, postulando que a *motivação* é estimulada pelas possibilidades de realização pessoal. Deste modo, defendem que a *motivação* é influenciada por motivos internos e as características de cada situação, sendo que esses motivos internos podem ser *motivos para alcançar o sucesso* ou *motivos para evitar o fracasso*. Portanto, assumindo já que as necessidades não são única e exclusivamente do fórum fisiológico.

É neste contexto que Atkinson (1983) passa a demonstrar os seus interesses no estudo sobre os fatores que determinam qual a tendência a agir (Ta) em contexto de ensino/aprendizagem. À semelhança das situações de conflito compreendidas pela *teoria do campo vital*, a perspectiva de Atkinson assume que a orientação comportamental é estimulada por tendências antagónicas, ou seja, por *tendências de aproximação para alcançar o sucesso* (Ts) e *tendências para evitar o fracasso* (Tf). Sendo que a intensidade de força das duas tendências está diretamente relacionada com a antecipação dos afetos acomodados aos dois motivos antagónicos, ou seja, ao *motivo para alcançar o sucesso* (Ms) e ao *motivo para evitar o fracasso* (Mf), assim como a percepção probabilística daquilo que poderá vir acontecer - *probabilidades de sucesso* (Ps), ou *probabilidades de fracasso* (Pf). Portanto, o sujeito age em função dos seus motivos internos e da percepção que ele tem da situação em concreto, e qual a importância que esta tem para si próprio.

O mesmo acontece com a tendência para escapar ao fracasso (Tf), depende do motivo

para escapar ao fracasso (Mf), das probabilidades desse mesmo fracasso acontecer (Pf) e do valor desagradável desse fracasso (Vf). Neste sentido, Atkinson sugere que a tendência para agir define-se através da seguinte equação:

$$T_a = M_s \times P_s \times V_s - (M_f \times P_f \times V_f)$$

(Extraído de Fontaine, 2005)

1.3.2.1. A teoria da motivação para a realização e suas implicações no ensino/aprendizagem

Segundo os estudos efetuados por Rosenthal e Jacobson (1968), as expectativas positivas do professor poderão influenciar positivamente a realização do aluno, como *efeito pigmaleão*. Estes autores inspiraram-se na história grega acerca de Pigmaleão, célebre escultor que se apaixonou por uma obra de sua autoria, a estátua de Galateia, sendo que perante paixão tão arrebatadora, a deusa Afrodite deu vida à referida estátua para que Pigmaleão a desposasse.

Todavia, saliente-se que estas expectativas só terão um efeito positivo nos alunos, se estes sentirem que são capazes de responderem a essas mesmas expectativas (Baumeister *et al.* 1985), caso contrário, terão um efeito bastante contraproducente, devendo-se ao facto de que a *motivação para evitar o fracasso* acomoda sentimentos de ansiedade (Fontaine, 2005). Não obstante, no caso dos alunos pertencentes a grupos sociais mais desfavorecidos, este tipo de expectativas poderão ter um efeito positivo, na medida em que este apoio poderá estimular no aluno certas interrogações acerca dos estereótipos sociais (Idem).

Outros estudos demonstraram que o esforço e a persistência são fatores importantes para desenvolvimento da motivação para a realização. Neste sentido, o professor deverá apresentar tarefas desafiadoras de dificuldade média, e atribuir maior autonomia ao aluno na realização das suas tarefas. Na medida em que, as tarefas de dificuldade mais elevada podem ter um efeito negativo no aluno, que associado ao sentimento de ansiedade levará ao evitamento da tarefa. Por outro lado, estes estudos também demonstraram que as tarefas de menor dificuldade não provocam nenhum prazer ao aluno, visto estarem associadas a sucessos garantidos.

Posto isto, ao transmitir expectativas positivas e ao proporcionar situações de trabalho autónomo, o professor estará a demonstrar ao aluno que confia nas suas capacidades de aprendizagem, sendo estas as experiências que mais frequentemente proporcionam sucesso e, quanto mais sucesso tiver o aluno mais motivado se torna.

I.3.3. TEORIA RELACIONAL

Segundo Nuttin (1980), as necessidades de âmbito psicológico e social não têm origem nas necessidades fisiológicas, no entanto, assume-as como sendo necessidades primárias. Na realidade, estabelecer o equilíbrio entre o “eu” e o “mundo”, será indispensável à sobrevivência do organismo, tal como nos demonstram as investigações efetuadas por Spitz e Bowlby sobre os efeitos nocivos do hospitalismo nos bebés quando separados das suas mães por longos períodos de tempo (Abreu, M. V. 1998), ou as experiências efetuadas com adultos reduzindo-os ao mínimo de contacto com situações estimuladoras dos órgãos sensitivos (*cit. in Fontaine 2005*).

Segundo a *teoria relacional* de Nuttin o ser humano só poderá desenvolver-se interagindo com o mundo físico e social, sendo que desta interação resulta também o desenvolvimento do próprio mundo que envolve o ser humano, tanto a nível físico como social. Também, assume que as definições do mundo e de si próprio estão dependentes da interpretação subjetiva que cada um tem em cada situação particular e em cada determinado momento. Desta forma, a análise cognitiva do “eu-mundo” veio introduzir mudanças no estudo da motivação.

Assim, o comportamento motivado tem como principal objetivo a necessidade de autorrealização e/ou autodesenvolvimento. Portanto, são as necessidades que estimulam o comportamento motivado, porém, é através do sistema cognitivo que o sujeito transforma esse estado motivacional indefinido num objetivo próprio a atingir. Neste sentido, o comportamento motivado é algo pessoal, onde o sujeito terá agir de acordo com os seus objetivos pessoais e as pistas comportamentais que vai construindo, dentro de um quadro de valores e conceitos que tem acerca de si e do mundo envolvente. Esta teoria assume que a construção de objetivos é o ponto de partida da motivação comportamental.

Neste seguimento, o comportamento motivado tem duas fases de pendor antagónico, uma fase ascendente e/ou descendente, sendo a primeira tensão causadora de desequilíbrio a qual surge como oportunidade para que o sujeito desenvolva os seus conhecimentos acerca do meio onde se encontra. A fase descendente acomoda a sensação de bem-estar e de equilíbrio, visto os objetivos estarem conseguidos.

I.3.3.1. A teoria relacional e suas implicações no ensino/aprendizagem

Segundo a teoria relacional, a aprendizagem do sujeito acontece espontaneamente, visto ser sua necessidade perceber o que o rodeia e a si próprio, enquanto agente ativo na transformação desse mesmo mundo e de si próprio.

Nos estudos desenvolvidos por Nuttin e seus colaboradores, ficou demonstrado que o investimento e persistência dos alunos numa atividade intermédia varia de intensidade de

acordo com dois indicadores: “(i) quando a atividade é considerada essencial para alcançar um objetivo pessoal e; (ii) quando a atividade é vista como sendo a única via para este fim; o investimento e a persistência diminuem (iii) quando maior é a diferença entre a atividade atual e o objetivo final.” (Fontaine, 2005).

Nesta perspectiva, seria extraordinário o aluno assumir as atividades escolares como parte integrante dos seus objetivos pessoais e, deste modo, o aluno garantiria o investimento na sua aprendizagem. Porém, seria um pouco demagógico esperar que tal aconteça-se. Desta forma, cabe às instituições escolares criar atividades que integrem os projetos pessoais dos alunos ou, por outro lado, os professores desenvolverem as suas planificações de acordo com os projetos pessoais dos alunos, pelo menos pontualmente. Assim, os comportamentos dos alunos seriam orientados em função dos seus projetos pessoais, os quais são submetidos a uma análise de autoavaliação, autorregulação e autorreforço, sendo que desta forma envolveriam a responsabilidade do aluno na prossecução desses mesmos projetos. Assim, porventura se conseguiriam melhores resultados, na medida em que é através destes projetos que cada um constrói a sua própria personalidade, salientando-se que possivelmente será o cerne de toda a Didática de Artes Visuais, ou seja, o desenvolvimento da personalidade, o cunho próprio, a identidade própria, a singularidade da abordagem artística, a mão do homem primitivo impressa na caverna.

Em forma de síntese, a *teoria relacional*, postula que a motivação é essencialmente *intrínseca*, sendo que o sujeito desenvolve a sua personalidade através dos projetos elaborados por ele próprio, e não impostos pelo exterior. Neste contexto, qualquer atividade que vise outro objetivo que não a relação com o mundo, tal como obter uma promoção ou recompensa, designa-se por *motivação extrínseca*, sendo que, os alunos intrinsecamente motivados realizam melhor as suas tarefas e com mais prazer (Fontaine 2005).

I.3.4. PERSPETIVA TEMPORAL DE FUTURO

A teoria da *Perspetiva Temporal de Futuro* (PTF) deriva das teorias do Impulso Interno, nomeadamente da motivação para a realização e da teoria relacional da motivação. Assim, a PTF surge da necessidade de alguns investigadores inserirem o estudo da motivação numa perspetiva temporal a médio/longo prazo, na medida em que as oscilações da intensidade revelaram que os motivos comportamentais não poderiam ser apreendidos separando-os da dimensão temporal. Ou seja, como todos nós já constatamos, existe um abrandamento na atividade da pessoa quando esta se aproxima do seu objetivo final.

Assim, na perspetiva ampliada de Raynor (1982), para o sujeito atingir objetivos distantes terá que fazer um percurso composto de tarefas intermédias - que são sempre passíveis de alteração na sua escolha -, sendo que, só passará à tarefa seguinte quando obtido o sucesso na tarefa anterior. Para o autor, não é a PTF que estimula o comportamento

motivado do sujeito, mas sim, o resultado subjetivo da percepção pessoal sobre determinada situação. É neste contexto que o estudo do valor instrumental da tarefa passa a exercer especial interesse na área da psicologia industrial, como por exemplo na Teoria Instrumental de Vroom (1964).

Por outro lado, tal como na *teoria relacional*, Lens defende que “a PTF é uma característica de personalidade que poderá ter um impacto comportamental se for processada cognitivamente e transferida para objetivos específicos, incluídos em planos e projetos” (Lens, 1986; *cit. in* Fontaine, 2005). Neste contexto, a PTF é analisada através de diversas dimensões, a salientar: *cognitivas*, *dinâmicas*, de *extensão*, de *densidade*, de *hierarquia das tarefas* e de *coerência*.

As dimensões *cognitivas* dizem respeito às capacidades pessoais em perceber com maior eficácia os efeitos a médio/longo prazo de determinada ação futura, desta forma, este género de competências ajudam a desenvolver tarefas contingentes mais eficazes para alcançar os objetivos estabelecidos. Relativamente às suas dimensões *dinâmicas*, acomodam competências de antevisão probabilística na obtenção de benefícios ao alcançar os objetivos traçados (Lens, 1986). No que diz respeito à sua *extensão*, a PTF é considerada “curta” quando o sujeito estabelece objetivos numa perspetiva temporal mais próxima, e “longa” quando o sujeito planeia alcançar a maioria dos seus objetivos num futuro mais ampliado. A dimensão da *densidade*, inserida e desenvolvida por Rodrigues-Tomé & Barriaud (1984), analisa a quantidade de atividades que constituem as pistas e a variedade de objetivos planeados. A dimensão de *hierarquia das tarefas*, identificada por Raynor (Fontaine, 2005), define a estrutura sequencial dos objetivos contingentes a alcançar, sendo o grau de complexidade diretamente proporcional ao seu número. E por fim, a *coerência* salientada por Rodrigues-Tomé & Barriaud (1984) como sendo o mecanismo autorregulador da eficácia das pistas comportamentais.

Numa abordagem mais geral, Fontaine (2005) salienta que a PTF do sujeito assenta, também, em dimensões temporais (passado/presente/futuro). Neste sentido, a PTF tem características singulares que se expressam através da *orientação* e *atitude temporal* de cada sujeito, na medida em que cada um preferirá orientar os seus pensamentos para uma das dimensões temporais: para o passado, para o presente ou para o futuro. Deste modo, a sua atitude preferencial corresponde a um certo otimismo ou pessimismo face a uma dimensão temporal.

Seguindo esta linha de pensamento, o sujeito terá de reunir as condições necessárias para pensar o tempo, sendo que este pensamento exige uma elevada capacidade de abstração, o que se relaciona diretamente com desenvolvimento cognitivo do sujeito e com as suas experiências vivenciais. Desta forma, só na adolescência o sujeito adquire as capacidades de pensar e utilizar o tempo, assim, só na adolescência o sujeito adquire a PTF.

1.3.4.1. A PTF e suas implicações em contexto de ensino/aprendizagem

Segundo Lens e Decruyenaere (1991), os alunos com PTF longa atribuem maior valor instrumental às atividades escolares e perspetivam um futuro mais otimista. E, sendo os mais motivados investem mais nestas atividades do que os alunos com perspetiva curta. Todavia, vários estudos demonstram, também, que a motivação é inversamente proporcional à extensão temporal para alcançar o objetivo, ou seja, quanto mais tempo o aluno tiver para alcançar um objetivo, menor é a sua motivação. Assim, os alunos mais motivados para a realização investem mais numa atividade imediata quando dispõe de um período curto de tempo para a sua realização. Para além de que, segundo Fontaine (2005), os alunos com PTF longa diferenciam-se dos outros, pelas capacidades de autocontrolo e de autoeficácia, como também, pela forma mais sofisticada das suas planificações, tanto a médio como longo prazo.

Vários estudos demonstraram que os alunos que percecionam valor instrumental nas tarefas escolares, investem mais nestas atividades para alcançar objetivos pessoais, a médio e longo prazo. Nesta perspetiva, são apontados três aspetos importantes: “(i) a definição dos objetivos pessoais que o aluno pretende alcançar num futuro mais ou menos alargado; (ii) a elaboração de pistas para alcançar estes objetivos, formadas por etapas que constituem objetivos intermédios realistas; e (iii) a inclusão dos objetivos escolares nessas pistas.” (Fontaine, 2005).

Segundo Marzano (1992; *cit. in* Viau, 1994; *cit. in* Fontaine, 2005), o docente pode trabalhar o terceiro aspeto, de forma a mostrar ao aluno a importância instrumental das atividades escolares. Deste modo, o professor inclui as atividades como sendo instrumento essencial na consecução dos objetivos pessoais do aluno. Porém, para mostrar aos alunos a utilidade das suas propostas de trabalho, o professor necessita de efetuar um levantamento dos projetos pessoais de cada aluno. Neste contexto, Marzano (*idem*) sugeriu que na fase inicial do ano letivo, os professores destinem algum tempo para interagirem com os alunos, no sentido de conhecerem melhor os seus projetos e gostos. Assim, Marzano sugere algumas perguntas que poderão servir os intentos do professor, a referir:

- “- Se pudesses ser alguém de diferente, quem gostarias de ser? onde gostarias de viver? em que época gostarias de viver?
- Quais são os projetos que te interessam mais agora?
- O que gostarias de fazer mais tarde?
- Como ocupas os teus tempos livres?” (*ibidem*)

As questões sugeridas por Marzano (1992) mostram que os objetivos também se inserem na esfera social e que não podem ser esquecidos, tal como como fazer amigos, ser-se bem-querido, cooperar ou competir, visto que estes objetivos também influenciam o comportamento motivacional em contexto escolar. Porém, Viau (1994) considera que atribuir demasiada relevância à dimensão instrumental das tarefas escolares, pode levar o aluno a

pensar que o processo de aprendizagem não oferece prazer por si só, e que só tem interesse pelo seu caráter contingente.

I.4. TEORIAS SOCIOCOGNITIVAS DA MOTIVAÇÃO

As teorias sociocognitivas da motivação surgiram na década de 1960, assumindo que a espécie humana é movida pelo desejo de se compreender a si próprio e ao mundo que o rodeia, para que desta forma consiga orientar, com maior eficácia, o seu comportamento futuro. Todavia, assumem que a realidade não está ao alcance do ser humano, na medida em que a mesma é obliquada pela subjetividade perceptiva de cada indivíduo humano. Assim, serão apresentadas a *teoria atribucional* de Weiner, a *teoria da avaliação cognitiva* de Deci e Ryan, a *teoria da autoeficácia* de Bandura e a *teoria das concepções pessoais de inteligência* de Dweck e seus colaboradores.

I.4.1. TEORIA ATRIBUCIONAL

A *teoria atribucional*, desenvolvida por Weiner (1984, 1992), realça a importância dos fatores cognitivos na orientação comportamental. Salienta as capacidades humanas de refletir espontaneamente acerca dos acontecimentos passados, de os comparar com situações presentes e, desta forma, perceber possíveis acontecimentos futuros que poderão ajudar a orientar o seu comportamento com maior eficácia. É também designada de “teoria do senso comum”, devido ao facto de não procurar entender o que está na origem de determinado acontecimento, mas sim, procurar apreender as percepções que o sujeito tem das causas que poderiam ter despoletado esse mesmo acontecimento, bem como qual o impacto no seu desenvolvimento. Assim, pode-se referir que são “(...) as teorias pessoais dos leigos acerca da causalidade da sua própria realidade.” (Fontaine & Faria, 1989; *cit. In* Fontaine, 2005).

Nesta sequência, focaliza-se na análise das atribuições causais, sendo identificadas três dimensões responsáveis pelas reações cognitivas e emocionais após sucesso e fracasso, a referir: *locus de causalidade interna/externa*, *estabilidade/instabilidade* e *controlabilidade/incontrolabilidade*.

O *locus de causalidade* aponta se o resultado final de determinada tarefa foi influenciado por fatores pessoais - *locus interno* -, ou por fatores do meio envolvente - *locus externo*. Neste âmbito, a capacidade, o esforço, a concentração, a memória e a ansiedade, são consideradas *causas internas*; por outro lado, a dificuldade, a sorte, as atitudes ou comportamento dos outros e as características do meio envolvente, são designadas por *causas externas* (Fontaine, 2005).

Por sua vez, a *estabilidade/instabilidade* das causas, mostram se estas são estáveis, ou se mudam com o tempo. A *estabilidade* das causas está relacionada com a ocorrência de acontecimentos semelhantes ao longo do tempo. Situando no contexto de ensino/aprendizagem, o nível de inteligência do aluno, a sua personalidade, o grau de dificuldade dos conteúdos e as relações interpessoais, poderão ser identificadas como causas estáveis; por outro lado, a intensidade do esforço, a fadiga, a distração e a sorte, poderão ser descritas como causas instáveis. Fontaine (2005) salienta que as dimensões de *locus* e *estabilidade* são autónomas, uma vez que as “(...) *causas internas* ou *externas* tanto poderão ser *estáveis* como *instáveis*.” (Fontaine, 2005).

No que se refere à *controlabilidade/incontrolabilidade*, esta dimensão identifica as causas que o sujeito poderá controlar e as que não estão sob o seu controlo. Neste seguimento, o investimento do aluno na execução de determinada tarefa é uma causa *controlável*, enquanto o cansaço, o grau de complexidade da tarefa ou a sorte, são causas *incontroláveis*. Neste caso, as dimensões *locus* e *controlabilidade* não são inteiramente autónomas, na medida em que, à primeira vista, o aluno pensará que poderá mais facilmente controlar as *causas internas* - tal como o esforço ou a persistência -, do que as *causas externas*. Embora, Fontaine (2005) salienta que determinadas *causas internas* possam ser percecionadas como sendo *incontroláveis*, tais como a inteligência ou a ansiedade (ver fig. 3).

Consequências afetivas, cognitivas e comportamentais das dimensões Causais para o sucesso Vs. Fracasso escolares		
	Sucesso	Fracasso
	Satisfação, alegria	Frustração, tristeza
Estabilidade Vs. Instabilidade	Manutenção do sucesso Confiança, otimismo	Manutenção do fracasso Pessimismo, desistência
	Expectativas de mudança Falta de confiança	Expectativas de mudança Otimismo, persistência
Locus interno Vs. Locus externo	Reforço do conceito de competência e autoestima Orgulho, autoconfiança	Redução do conceito de competência e autoestima Vergonha, culpabilidade
	Ausência de efeitos positivos	Proteção dos conceitos de competência e autoestima
Controlabilidade Vs. Incontrolabilidade	Confiança Responsabilidade	Responsabilidade Persistência, esforço
	Insegurança	Desânimo, abandono

Fig. 3 - Fonte: extraído de Fontaine(2005)

Estudos efetuados em Portugal com base na análise de respostas realizadas por alunos, do 5º ao 11º ano de escolaridade, demonstraram uma relação entre os fatores *internos* e a

controlabilidade, como também, entre a *instabilidade* e a *controlabilidade* (Faria & Fontaine, 1993; *cit. In* Fontaine, 2005). Estes estudos salientaram que “(...) os alunos percebem as *causas internas e instáveis* mais *controláveis* do que as *causas externas e estáveis*.” (*Idem*).

I.4.1.1. A teoria atribucional e suas implicações no ensino/aprendizagem

Estudos efetuados por Nicholls (1983, 1986) e Stipek (1984, 1988) demonstraram que só a partir da adolescência, o ser humano consegue estabelecer relações entre o investimento e os resultados obtidos na realização de determinada tarefa. Assim, refira-se que os efeitos das *atribuições causais* sobre o nível de realização escolar está diretamente dependente do investimento do aluno na realização das suas tarefas. Na medida em que, o adolescente percebe uma relação direta entre o maior investimento e os níveis mais baixos de competência pessoal e de autoestima. Todavia, saliente-se que o sucesso, independentemente das causas, estimula sempre sensações agradáveis - como satisfação e felicidade -, enquanto o fracasso provoca emoções desagradáveis - como a frustração e a tristeza. Neste registo, as *expectativas de sucesso* são vulgarmente associadas à autoconfiança, ao otimismo em relação ao futuro, ao nível de investimento na execução das tarefas, à persistência, etc.; enquanto as *expectativas de fracasso* associam-se à tristeza, ao desânimo e ao evitamento das tarefas.

Investigações realizadas em contexto de realização escolar (Weiner, 1992) demonstraram uma acentuada obliquidade entre as atribuições percebidas pelos alunos em caso de sucesso e de fracasso. Deste modo, distinguiram dois padrões contrastantes, um *padrão estimulante* e outro *debilitante*. Os alunos com *padrão estimulante* atribuem o sucesso a si próprios, ou seja, a causa do acontecimento positivo deve-se a fatores *internos* ou *estáveis*, e por outro lado, atribuem os *fracassos* a fatores *externos* ou a fatores *instáveis*. Assim, o *padrão estimulante* é de natureza hedónica, na medida em que aumenta os sentimentos associados ao sucesso, como prazer e orgulho, e reduz os sentimentos acomodados ao fracasso, tal como a vergonha ou a culpabilidade.

Por sua vez, os alunos com *padrão debilitante* atribuem os seus sucessos a causas externas ou instáveis, e os fracassos a fatores internos ou estáveis. Deste modo, este padrão tem um efeito negativo, pois reduz os sentimentos associados ao sucesso e amplia os sentimentos associados ao fracasso, ou seja, maximiza a vergonha, a culpabilidade e as expectativas de fracasso, e minimiza a autoestima e as expectativas de sucesso, o que poderá levar ao desânimo, ao evitamento e, por vezes, ao abandono.

Neste sentido, os efeitos das emoções, como a vergonha e a culpabilidade, estão associadas a acontecimentos negativos que são atribuídos a *causas internas*. Estas atribuições são compreendidas pela dimensão da *controlabilidade/incontrolabilidade*, na medida em que o sentimento de vergonha surge quando o aluno atribui um acontecimento desagradável aos baixos níveis de competência pessoal ou outro fator interno não controlável, como a falta de

persistência (Brown e Weiner, 1984., *cit. in* Weiner, 1992; Covington, 1984; *cit. in* Fontaine 2005). Em contexto escolar, as consequências negativas destas atribuições manifestam-se pela dificuldade em solicitar a ajuda de outrem, baixas aspirações e fracos níveis de realização escolar (Peterson, 1990; *cit. in* Graham, 1991; *cit. in* Fontaine 2005). Esta síndrome foi estudada no âmbito da teoria do abandono aprendido (*Learned Helplessness*) de Seligman e Maier (1967). No entanto, a culpabilidade está associada a comportamentos controláveis, que por vezes suscitam remorsos possibilitadores de estimular o comportamento, no sentido de alterar esse sentimento negativo (Hoffman, 1986; *cit. in* Graham, 1991; *cit. in* Fontaine, 2005). Fontaine (2005) salienta que, por vezes, tanto após o sucesso como após o fracasso, a dimensão *controlabilidade/incontrolabilidade* reforça a confiança, estimula expectativas positivas de sucesso futuro e estimula o comportamento de luta.

Segundo Marsh (1990), o padrão estimulante seria adotado pelos alunos com melhores resultados, enquanto os alunos com piores resultados adotariam o padrão debilitante. A coerência dos sucessos obtidos pelos primeiros acomoda percepções estáveis, pelo que se distinguem na esfera escolar - atribuições internas. Porém, estudos posteriores demonstraram que nem todos os alunos com melhores desempenhos adotam um padrão estimulante - Fontaine (2005) salienta que se verifica a existência de excelentes alunos que estão sempre preocupados com os seus resultados escolares, o que por sua vez, despoleta sentimentos de ansiedade em contexto de avaliação. Estes alunos, possivelmente, estudariam mais para contrariar as suas conjeturas negativas e evitar o fracasso, do que para alcançar o sucesso.

Não obstante, o professor poderá contagiar as atribuições dos alunos, na medida em que os elogios e as críticas podem transmitir ao aluno qual a relação entre o esforço despendido e o nível de realização obtido. Assim, o professor necessitará de ter em linha de conta dois importantes fatores: (i) a relação entre o grau de desenvolvimento cognitivo do aluno e o grau de complexidade da tarefa; e (ii) a sensibilidade do professor em perceber o grau de dificuldade da tarefa, na medida em que um elogio perante uma tarefa fácil sugere baixas competências, o que o levará ao desânimo, enquanto uma crítica numa tarefa mais difícil será percebida como fraco investimento na realização dessa mesma tarefa, o que não põe em causa as suas capacidades (Graham, 1991; Meyer, 1992; Parsons et al., 1982; *cit. in* Fontaine, 2005). Assim, neste último caso, a crítica poderá levar o aluno a aumentar o seu investimento em tarefas semelhantes.

Neste seguimento, alguns autores elaboraram programas de intervenção, submetendo alunos com insucesso a um período de treino, com o objetivo de alterarem as suas atribuições negativas. Os resultados obtidos no âmbito destes treinos foram positivos, pelo que contribuíram para o aumento do esforço, persistência e conseqüente melhoria dos níveis escolares. No entanto, como é percecionada maior atribuição à persistência e menor atribuição às capacidades pessoais, reduz os efeitos positivos de sucesso associados ao autoconceito e autoestima.

I.4.2. TEORIA DA AVALIAÇÃO COGNITIVA

A teoria da avaliação cognitiva, mais conhecida por teoria da motivação *intrínseca vs. extrínseca*, de Deci e Ryan (1985), assume que a motivação é uma característica espontânea no ser humano. Assim, certifica alguns dos princípios de várias teorias que lhe antecederam, a referir:

(i) tal como a teoria da motivação para a realização, os intentos da ação não objetivam minimizar a tensão, mas sim, manterem um certo nível de estimulação; (ii) ao jeito da teoria relacional de Nuttin, salienta que o comportamento motivado só tem valor se estimulado por fatores internos e; (iii) por fim, partilha com a teoria atribucional a ideia de que o ser humano tem um desejo natural de apreender o mundo que o rodeia e a si próprio para, assim, adquirir a mestria de prever acontecimentos, de forma a melhor orientar o seu comportamento futuro. Porém, ao contrário desta, a teoria da avaliação cognitiva assume que a mestria é adquirida através do exercício das capacidades pessoais em situações propiciadoras de autodeterminação e da liberdade de escolha de cada um, e não através da apreensão dos acontecimentos.

Para Deci e Ryan (1985), todo o ser humano tem uma tendência espontânea para aprender, como tal, o comportamento orientado só precisa ser protegido e não contrariado. Neste registo, a escola não será, então, o local ideal para promover tal espontaneidade, visto ser um local propiciador de vários tipos de pressão externa, desde as comparações de âmbito social, como a competitividade entre os alunos, até às exigências rígidas ao nível comportamental.

Este desejo inato de aprender designa-se por *motivação intrínseca*, cuja ação é motivada pelo simples desejo de aprendizagem. No entanto, o comportamento não é orientado só pelo simples prazer que a ação proporciona. Pode também ser despertado pelo valor instrumental que a tarefa pode oferecer. Neste sentido, se a *motivação intrínseca* se refere ao comportamento motivado pela tarefa em si, a *motivação extrínseca* diz respeito à utilidade instrumental da tarefa, cuja finalidade é alcançar outros objetivos: uma média que permita ingressar no curso desejado, por exemplo, ou satisfazer as exigências dos pais. Assim, saliente-se que a *motivação extrínseca* é mais instável que a *motivação intrínseca*, visto estar dependente de causas externas. Estudos experimentais vieram salientar que, por vezes, as recompensas poderão estimular a minimização da *motivação intrínseca*. Isto é, quando o sujeito atribui valor instrumental à atividade e o seu comportamento tem como objetivo a recompensa, se esta for suprimida, a atividade deixa de ter valor instrumental. Assim, nestas situações, o facto de o sujeito perceber que o seu comportamento está dependente de um controlo externo, reduz automaticamente a sua autodeterminação e o espontâneo interesse pela atividade, transformando a *motivação intrínseca* em *motivação extrínseca*.

Posto isto, a *motivação é intrínseca* quando o sujeito percebe as possibilidades da situação proporcionar exercício de mestria ou autodeterminação, enquanto a *motivação extrínseca* estimula no sujeito a percepção do valor instrumental da tarefa. De facto, um aluno motivado intrinsecamente envolve-se nas tarefas por vontade própria e pelo simples prazer que a realização das mesmas provoca.

1.4.2.1. A teoria da avaliação cognitiva e suas implicações no ensino/aprendizagem

A teoria da avaliação cognitiva sugere que os alunos intrinsecamente motivados demonstram mais ânimo na realização de tarefas desafiadoras. Todavia, este tipo de motivação tem um peso extremamente negativo quando associada à ansiedade em contexto de avaliação. À luz desta teoria, os alunos intrinsecamente motivados procuram tarefas de dificuldade média, na medida em que é nestas tarefas que o resultado mais depende das suas competências. O sucesso numa tarefa fácil, ou o fracasso numa tarefa difícil, poderão estar associados às especificidades da própria tarefa. Nesta sequência, os alunos extrinsecamente motivados optam, normalmente, por tarefas que percebem como tendo maiores probabilidades de alcançarem sucesso. Desta forma garantem a recompensa desejada, e evitam sentimentos indesejáveis.

Deste modo, será importante estimular o desenvolvimento da motivação intrínseca em contexto escolar, devido ao facto da grande maioria das tarefas escolares serem de dificuldade média. Então, como poderão os professores apoiar a motivação intrínseca e tornar a motivação extrínseca em intrínseca?

Alguns estudos realizados vieram demonstrar que o apoio na execução das tarefas, o efeito das recompensas/elogios e das punições/críticas, podem ter um papel relevante na proteção da motivação intrínseca do aluno.

Relativamente à ajuda na realização das tarefas, esta poderá “(...) estimular a aprendizagem de estratégias de resolução de problemas ou desenvolver novos métodos de trabalho (...)” (Fontaine, 2005). O professor deverá considerar o facto de haver alunos mais introvertidos ou inseguros que dificilmente solicitarão a sua ajuda. Mas nem sempre a ajuda na realização de tarefas tem efeitos positivos, pois se um aluno perceber que não foi capaz de realizar a tarefa autonomamente, isso trar-lhe-á sentimentos negativos. Nestes casos, os efeitos da ajuda poderão ser ainda mais nocivos se esta não foi solicitada pelo próprio aluno.

Por sua vez, o efeito das recompensas, das críticas e das punições sobre a motivação intrínseca varia de acordo com a interpretação que cada aluno tem desses mesmos *feedbacks*, ou seja, se são *informativos* ou *controladores*. Neste seguimento, Fontaine (2005) salienta que os *feedbacks* informativos são eficientes porque informam o aluno das suas capacidades de mestria e do seu nível de competência, podendo ser verbais ou através de avaliação

numérica/simbólica. No entanto, estes efeitos são filtrados pela percepção do aluno relativamente à sua contextualização, ou seja, se as avaliações forem colocadas em locais públicos, ou se os professores agruparem os alunos de acordo com as suas competências, estarão a propiciar o desenvolvimento da motivação extrínseca. Na medida em que, neste contexto as notas e os grupos salientam mais o controlo que a informação, pois estabelecem comparações normativas e não oferecem atribuições construtivas (Reuchlin, 1991; cit. in Fontaine 2005).

Assim, como poderá o professor estimular o investimento do aluno na realização de tarefas obrigatórias, visto ser comum à grande maioria das tarefas escolares?

Como resposta a esta questão, Fontaine (2005) salienta que o professor terá que exercer a sua pressão adotando “o princípio da suficiência mínima”, para aluno não sentir que a orientação do seu comportamento está a ser controlada por pressões externas. Assim, essa pressão deverá ser suficientemente forte, de forma a levar o aluno a assumir o comportamento pretendido, porém, suficientemente fraca para que o aluno não percecionasse essa pressão. Por outro lado, as tarefas autónomas e o trabalho cooperativo também poderão estimular o envolvimento do aluno, visto reduzirem a percepção de pressões externas. No entanto, as exigências do contexto escolar têm como característica evidenciar as pressões externas, suscitando assim o desenvolvimento da motivação extrínseca.

Neste sentido, Deci e Ryan (1985) sugerem que o processo de “internalização” poderá ajudar no processo de transformação da motivação extrínseca em motivação intrínseca. Este conceito de “internalização” consiste em transformar valores/objetos externos, em algo que integre o perfil do próprio sujeito num processo ausente de pressões externas. Segundo os autores, este é um processo contínuo entre polos opostos composto por quatro níveis:

- (i) a *regulação externa* - assemelha-se à motivação extrínseca -, começa no nível mais baixo de investimento, sendo que o aluno realiza a tarefa sob pressões exteriores como, por exemplo, as possibilidades de retenção escolar, ou promessa de recompensa;
- (ii) a *introjeção* é o segundo nível de investimento, o aluno já internalizou as exigências dos adultos, ou seja, realiza a tarefa porque é seu dever. Pelo que iria sentir-se constrangido se não o fizesse;
- (iii) no nível da *identificação* o aluno realiza a tarefa não por lhe suscitar prazer, mas porque lhe permite alcançar objetivos que considera importantes;
- (iv) e, por fim, a *integração*, que é o nível mais próximo da motivação intrínseca, porém, o aluno realiza a atividade porque faz parte dos seus objetivos, e não pelo prazer que suscita.

Posto isto, saliente-se que será importante conceber ambientes escolares, nos quais os alunos se identifiquem pelo menos com algumas atividades, para que desta forma os alunos realizem as mesmas com algum prazer.

I.4.3. TEORIA DA AUTOEFICÁCIA

A teoria sociocognitiva de Bandura é conhecida por salientar que a percepção de autoeficácia é o elemento essencial no processo motivacional. Nesta perspectiva, os processos comportamentais do indivíduo humano baseiam-se, sobretudo, nas suas crenças de autoeficácia e não na apreensão da realidade.

Nesta teoria, o comportamento motivado baseia-se na análise dos acontecimentos passados, de forma a melhor adequar o seu comportamento no presente, assumindo, no entanto, uma visão probabilística do seu efeito no futuro. Esta é, alias, uma perspectiva partilhada com a teoria da avaliação cognitiva.

Deste modo, a escolha e o investimento na ação dirigida depende de dois fatores: da expectativa de resultados (*outcome expectancies*) que surgem da percepção pessoal das estratégias a adotar; e da crença das suas próprias capacidades (*self-efficacy beliefs*) para adotar comportamentos, ou utilizar estratégias eficazes para alcançar esses mesmos objetivos. Relativamente às crenças, refira-se que estas se baseiam na percepção de causa e efeito, que se interinfluenciam dentro de um sistema dinâmico de “causalidade recíproca triádica” (Fontaine, 2005), ou seja, (i) entre o meio envolvente, (ii) o perfil psicológico do sujeito (cognitivo, afetivo, etc...) e (iii) o seu comportamento.

Esta perspectiva propõe o conceito de *agência humana*, no qual o sujeito se centra nas crenças de si próprio, enquanto agente detentor do controlo de si e do meio onde se insere (Bandura, 1986; *cit. in* Fontaine 2005). Contudo, para alcançar os objetivos, o sujeito não depende exclusivamente de si próprio, já que está em constante interação com o seu meio envolvente. Neste sentido, as pessoas que creem na sua autoeficácia percebem possuir as competências indispensáveis à consecução seus intentos, ou então, que têm o perfil necessário para adquirir essa mesma autoeficácia e, desta forma, melhorar a sua *performance*. Contudo, acreditar na autoeficácia não significa ter as competências necessárias, nem tão pouco que as estratégias têm a eficácia desejada. Não obstante, Bandura refere que os efeitos das crenças de autoeficácia são sempre positivos e expressam-se nas cognições, nos comportamentos e nas emoções, desenvolvendo-se a partir de quatro fontes, que passamos a expor:

(i) A partir de *experiências diretas* de sucesso vividas diariamente. Todavia, como foi salientado anteriormente, o sentimento de autoeficácia só se consegue desenvolver a partir de experiências desafiadoras (de dificuldade média), visto serem estas as experiências que refletem as capacidades pessoais e, desta forma, ajudam ao desenvolvimento das capacidades de autorreflexão e autorregulação;

(ii) Por outro lado, as *experiências indiretas* - ou *experiências vicariantes* - também podem ajudar o sujeito a desenvolver a sua autoeficácia, porém, com

menos intensidade.

(iii) A *persuasão verbal* quando praticada por uma figura significativa que consiga convencer o sujeito alvo de que é competente, mobilizará mais esforço e persistência do que se duvidasse das suas capacidades. No entanto, no caso de fracasso tornar-se-á mais saliente, pois a persuasão verbal fará maximizar o nível de expectativa de sucesso;

(iv) Por fim, as *reações fisiológicas/emocionais* também influenciam o desenvolvimento da autoeficácia, na medida em que o cansaço, o desânimo ou o medo, reduzem a crença de eficácia própria, enquanto o bom humor e bem-estar, estimulam a percepção de autoeficácia e de autoconfiança.

Em resumo, a maioria dos autores atribui maior importância às experiências de sucesso como fonte de desenvolvimento da autoeficácia.

1.4.3.1. A teoria da autoeficácia e suas implicações no ensino/aprendizagem

Vários estudos demonstraram uma relação positiva entre a autoeficácia e os resultados escolares (Multon, Brown e Lent, 1991; Shunk, 1991; Zimmerman, 1990; *cit in* Fontaine, 2005). No entanto, apesar de se concluir que o nível de autoeficácia dos melhores alunos é superior aos alunos menos bons, não se consegue saber se os alunos obtêm melhores resultados porque se percebem eficazes, ou se se percebem eficazes por alcançarem os níveis mais satisfatórios (Fontaine, 2005). Deste modo, a teoria de Bandura assume a influência recíproca entre as cognições e a experiência, visto estas se reforçarem mutuamente.

A teoria da autoeficácia poderá ter várias implicações no ensino/aprendizagem em geral, a referir: *experiências vicariantes; estratégias reguladoras da aprendizagem; a capacidade de gerir emoções negativas; e a profecia autorrealizada.*

1.4.3.1.1. Experiências vicariantes

O uso de modelos poderá estimular a autoeficácia dos alunos, contudo, será mais difícil estimular do que reduzir a percepção de autoeficácia, principalmente em caso de fracasso. Assim, segundo Fontaine (2005), a utilização de modelos deverá reunir certos predicados, sem os quais o efeito poderá provocar o efeito contrário, a salientar: (i) o modelo deverá reunir as características necessárias para convencer o aluno das suas hipotéticas capacidades; e (ii) após experiências vicariantes, os alunos deverão experimentar situações reais de sucesso.

Esta perspetiva salienta a importância do professor enquanto modelo a seguir por parte dos alunos, sendo o estatuto, o poder, a competência e as qualidades pessoais, as principais fontes geradoras de influência. Porém, as duas últimas são, para Jesus (1998), as mais

importantes referências, na medida em que a escolha do professor como modelo de identificação, prende-se mais com o nível de empatia que este estabelece com o aluno, do que com outra característica qualquer. Por outro lado, existe uma enorme variedade de possíveis modelos ao nível dos seus pares, porém, segundo Fontaine (2005), a percepção de autoeficácia está associada à percepção do desenvolvimento das competências académicas, pelo que, o facto de o aluno constatar o fracasso de um colega com capacidades semelhantes às suas, tem um efeito negativo e faz reduzir os níveis de percepção de autoeficácia.

1.4.3.1.2. Estratégias reguladoras da aprendizagem

Os alunos que se percebem auto eficazes são mais rigorosos a estabelecer metas e têm preferência em seguir uma perspectiva temporal mais reduzida, sendo este efeito mais intenso devido ao facto ter sido o próprio a determinar as suas estratégias. Constatou-se, também, que estes alunos são mais eficazes na sua autodeterminação, as suas decisões acompanham estratégias mais eficazes e são mais assertivos a inferirem os resultados (Multon, Brown & Lent, 1991; *cit. in* Fontaine, 2005). Estudos efetuados por Viau (1994) demonstraram que a verbalização das estratégias adotadas na resolução de problemas, aumenta a percepção de autoeficácia e competência própria, ao contrário das situações em que os professores se limitam a transmitir as instruções. No entanto, a grande maioria dos alunos não tem noção do valor da aplicação de estratégias reguladoras na sua aprendizagem. Devido ao facto de que para eles, antes vale trabalhar em qualidade do que em quantidade.

Por outro lado, os níveis de autoeficácia do aluno também poderão aumentar com o *feedback* associado a cada situação. Assim, uma recompensa, ou um *feedback* regular são informativos do seu desenvolvimento, na medida em que o aluno crê nas suas competências escolares quando tem consciência de que está a fazer progressos. Também, a atribuição do sucesso ao esforço parece consolidar o sentimento de autoeficácia, devido ao facto de promover o envolvimento e a persistência.

Posto isto, saliente-se que os estudos mais recentes fizeram evoluir o conceito de autoeficácia. Entende-se, atualmente, que a percepção de eficácia pessoal corresponde à percepção que o sujeito tem das suas capacidades para regular as suas motivações, os seus afetos e as suas cognições (Bandura, 1995; *cit. in* Fontaine, 2005). Estas estão interrelacionadas e irão determinar o seu comportamento e o desenvolvimento das suas competências.

1.4.3.1.3. A capacidade de gerir emoções negativas

Os alunos com maior autoeficácia detêm mais acuidade no controlo das suas emoções, devido a acreditarem nas suas capacidades atuais e de crerem nas possibilidades do seu desenvolvimento (Multon, Brown e Lent, 1991; *cit. in* Fontaine, 2005). Deste modo, a

percepção de autoeficácia funciona como uma armadura protetora em situação de *stress*, na medida em que estimula a autoconfiança e, no caso de fracasso ajuda a enfrentar melhor os sentimentos negativos.

Segundo Jerusalem & Mittag (1995; *cit. in* Fontaine, 2005), a capacidade de lidar com o *stress* depende do sentimento de autoconfiança generalizada, ou seja, depende das capacidades de adaptação a situações não previstas e, portanto, não controláveis. Desta forma, o sentimento positivo de autoeficácia é importante para por em prática novas estratégias, no sentido de ultrapassar as barreiras que poderão surgir. Por outro lado, o sentimento negativo de autoeficácia estimula a ansiedade e provoca o evitamento de todas as situações ameaçadoras, pelo facto do aluno crer que não tem competências para lidar com tais exigências.

I.4.3.1.4. Profecia autorrealizada

As crenças de eficácia pessoal levam o aluno a acomodar uma rede de experiências que julga ter mais controlo. Assim, o sentimento negativo de eficácia pessoal levará o aluno a evitar situações desafiadoras, embora estas pudessem proporcionar o desenvolvimento das suas capacidades. Deste modo, constrói um quadro de *profecia autorrealizada (self-fulfilling prophecy)*, ou seja, os seus medos de que não terá as competências necessárias para realizar determinadas tarefas irão comprovar-se a médio prazo, pois ao evitar este tipo de tarefas não desenvolve as competências necessárias (Bandura, 1995; *cit. in* Fontaine 2005).

I.4.4. TEORIA DAS CONCEÇÕES PESSOAIS DE INTELIGÊNCIA

No quadro da teoria das concepções pessoais de inteligência (Dweck e colaboradores), assume-se que a orientação comportamental se processa em função dos objetivos que o sujeito considera relevantes para si ou para o desenvolvimento das suas capacidades. Nesta perspetiva, a ação orientada é um processo global que envolve aspetos cognitivos, afetivos e comportamentais. Assim, baseando-se nos estudos sobre o *abandono aprendido* de Seligman e Maier (1967), Dweck e Elliot (1983) efetuaram uma experiência com crianças do 5º e 6º ano de escolaridade, as quais foram selecionadas segundo as características de habitualmente “persistentes” e habitualmente “desistentes”. Os resultados da análise do discurso dos alunos evidenciaram dois padrões diferenciados de pensamentos, afetos e comportamentos que designaram por (i) *padrão orientado para o abandono* e (ii) *padrão orientado para a mestria*, salientando que:

- (i) as crianças com *padrão orientado para o abandono* atribuem as dificuldades e o insucesso às suas baixas capacidades, o que estimula comportamentos desorganizados; sentem afetos negativos como ansiedade, tristeza, vergonha e falta de confiança; passam, também, a preocupar-se mais

com o que os outros pensam delas e manifestam baixas expectativas de sucesso;

(ii) por sua vez, as crianças com características persistentes apresentam um *padrão orientado para a mestria* e, em situação de fracasso, focalizam-se na orientação do seu comportamento, adequando estratégias que perceberam terem sido mais eficazes noutras situações; aumentam também a sua persistência e a sua concentração na tarefa, objetivando a sua resolução, como também, mantêm expectativas positivas de sucesso.

Neste seguimento, Dweck e Elliott (1983) propõem que as pessoas adotam padrões diferentes porque os seus interesses incidem em objetivos diferentes. Assim, o comportamento orientado para o resultado é designado por *objetivo de performance*, enquanto o comportamento orientado para a aprendizagem designa-se por *objetivo de aprendizagem*. Com base nos seus estudos, Dweck e Legget (1988), destacam as diferentes perspetivas que acompanham as escolhas dos dois objetivos, a referir:

(i) as crianças que escolhem *objetivos de performance* percebem que são capazes de realizar a tarefa com toda a segurança e, desta forma, podem mostrar a sua competência; porém, estão sempre preocupados com a imagem própria, pelo que, em caso de erro, estimulará sentimentos ameaçadores e baixará a percepção de capacidade própria;

(ii) as que escolhem *objetivos de aprendizagem* preocupam-se, essencialmente, em saber que estratégias e comportamentos devem adotar para conseguirem realizar a tarefa com sucesso, bem como ainda tentam perceber que competências poderão desenvolver com a realização da mesma; neste caso, os erros são percebidos como desafios, na medida em que estimulam o esforço e a persistência no sentido de conseguirem alcançar os objetivos desejados.

Nesta perspetiva, os *padrões orientados para a mestria* são características comuns aos sujeitos que preferem o *objetivo de aprendizagem*. Por outro lado, a ação orientada para o *abandono* é adotada pelos alunos que preferem *objetivos de performance*, dado que os sentimentos negativos de fracasso não são compatíveis com os julgamentos de competência, e, deste modo, perante as tarefas percebidas como possíveis fracassos o aluno irá adotar um comportamento de evitamento/abandono.

Não obstante, refira-se que Dweck (1999) evidencia o facto de que todos alunos anseiam simultaneamente o reconhecimento das suas competências e o desenvolvimento das suas capacidades e conhecimentos. Deste modo, saliente-se que o aluno escolhe as tarefas de acordo com os seus objetivos de realização, pelo que tenderá a colocar de parte as oportunidades de aprendizagem quando necessita que os outros reconheçam as suas competências.

Assim, Dweck e sua equipa (1988) apresentam duas teorias pessoais de inteligência para esclarecer a orientação comportamental para diferentes objetivos:

(i) a *teoria estática* “ou teoria da inteligência como traço” (Fontaine, 2005) integra a crença de que a inteligência é uma característica interna, estática e global, pelo que só pode ser analisada através dos níveis de realização - persegue objetivos de performance e perante o fracasso adota um padrão de abandono;

(ii) a *teoria dinâmica* “ou teoria da inteligência como característica a desenvolver” (*idem*) acomoda a crença de que inteligência é formada por diversas competências e conhecimentos e, por este motivo, pode desenvolver-se através de práticas apropriadas; evidenciam-se objetivos de aprendizagem e, as situações de fracasso tendem a aumentar a persistência e os comportamentos orientados para a mestria.

No entanto, foi também possível constatar que alunos brilhantes podem adotar uma conceção estática de inteligência, o que os torna mais sensíveis em caso de fracasso devido aos elevados níveis de expectativa. Para além disso, a orientação comportamental para a mestria pode revelar-se em ambas as conceções pessoais de inteligência.

Neste sentido, em estudos posteriores realizados por Dweck (1999), alunos do 5º ano ao ensino superior foram submetidos a experiências de indução das teorias de inteligência estática ou dinâmica, tendo sido demonstrado que os alunos escolhem os objetivos de aprendizagem de acordo com a teoria induzida. Este dado recolhido evidencia o poder das referidas teorias.

1.4.4.1. A teoria das conceções pessoais de inteligência e suas implicações no ensino/aprendizagem

Os alunos com padrões de inteligência estática são os mais permeáveis às experiências de fracasso e, perante tarefas mais exigentes, ou situações que possam colocar em causa a própria imagem, assumem um padrão de comportamento de abandono ou de evitamento, o que poderá explicar a descida de notas nas transições de ciclo ou em situações de mudança de turma ou estabelecimento escolar (Faria & Fontaine, 1989; *cit. in* Fontaine 2005).

Nesta perspetiva, este tipo de comportamento poderá ser compreendido através da análise de relações antagónicas entre *esforço vs. competência*, *capacidades pessoais vs. desenvolvimento intelectual*, *abandono/evitamento vs. persistência*. Também será de salientar a relevância do papel do docente, enquanto agente promotor de aprendizagens.

Neste sentido, os alunos com uma conceção pessoal de *inteligência estática* receiam o esforço porque o percebem como algo ambíguo. Consideram que o esforço não promove o

desenvolvimento das competências pessoais, para além de que, no caso de fracasso, têm medo que este possa expor níveis reduzidos de inteligência pessoal. Deste modo, as tarefas mais difíceis são para estes alunos, motivo de conflito - como se preocupam bastante com os perigos do esforço, não investem na tarefa e adiam a sua realização tentando perceber como conseguiriam minimizar o esforço sem afetar os resultados.

Por sua vez, os alunos com padrões de *inteligência dinâmica e desenvolvimental* não temem o esforço nem a persistência, pelo contrário, vêem-nos como fatores propiciadores de novas aprendizagens e de desenvolvimento da inteligência pessoal.

Refira-se ainda que a confiança nas competências pessoais é partilhada por estas duas concepções de inteligência, nas quais o sucesso reforça essa confiança, enquanto o fracasso a destrói. Saliente-se também que a confiança nas possibilidades de desenvolvimento pessoal mostra ser mais relevante do que a confiança no nível intelectual do momento. Nesta perspetiva, a indução de *concepções dinâmicas de inteligência* poderá aumentar a confiança no desenvolvimento intelectual (Aronson & Fried, 1998; cit. In Dweck 1999 & Fontaine, 2005).

Também, as transições de ciclo, assim como, a aprendizagem de novos conceitos e novos raciocínios são situações temidas pelos alunos com *concepções estáticas de inteligência*, pelo que tentarão evitá-las, o que provocará a descida dos resultados escolares e, em última instância, poderá levar ao abandono. No caso dos alunos com concepções dinâmicas da inteligência, estas situações tendem a melhorar os seus resultados - sentem-se bem a realizar novas e variadas propostas que lhes permitem, em determinadas situações, testar as suas competências e, noutras, a desenvolver a sua inteligência.

1.4.4.1.1. A relevância do papel docente enquanto agente promotor de aprendizagens

Segundo Dweck, o desenvolvimento dos padrões de *persistência vs. desistência* estão diretamente associados ao tipo de *feedback* transmitido pelos encarregados de educação e professores, em situações de sucesso/fracasso. Esta perspetiva encontra sustentação nos vários estudos que confluíram na identificação e avaliação de dois tipos de *feedbacks*, (i) os *centrados na pessoa* (nível intelectual, personalidade, caráter, ...) e (ii) os *centrados nas estratégias* (concentração, investimento, ...).

Estes estudos vieram demonstrar que os elogios *centrados na pessoa* podem ser tão nocivos quanto as críticas negativas, na medida em que estas observações revelam a possibilidade de avaliar as suas competências através dos seus resultados. Ora, se a partir dos sucessos é possível revelar a inteligência, o mesmo poderá acontecer com os fracassos, sendo desvalorizado o papel do esforço e da persistência.

Por sua vez, os elogios ou críticas *centrados nas estratégias* salientam a importância de fatores, como o esforço investido e a persistência, assim como da inteligência dinâmica,

enquanto processo de análise cognitiva dos resultados com a finalidade de alcançar sucesso com maior eficácia. Também foi observado que estas experiências podem influenciar os alunos a adotar padrões de comportamento específicos, cuja longevidade dependerá da frequência e convergência dos *feedbacks*.

Neste sentido, a aprendizagem centrada nos resultados constitui-se como um elemento prejudicial ao desenvolvimento das concepções dinâmicas de inteligência. Apesar disso, em muitos contextos escolares é premiada a competição e os resultados, o que significa que se atribui maior importância aos resultados finais em detrimento da aprendizagem enquanto processo de desenvolvimento cognitivo/afetivo/comportamental. Em resposta a este tipo de prática institucionalizada, vários autores evidenciaram o impacto negativo exercido pela grande maioria dos contextos escolares, já que promovem a comparação social e a competição e, conseqüentemente, o desenvolvimento de concepções estáticas da inteligência.

Posto isto, como poderá o professor ajudar a reduzir o efeito negativo da competição e comparação social entre grupos?

Segundo Fontaine (2005), o desenvolvimento de atividades de grupo ajudam a reduzir este efeito negativo nos alunos, na medida em que retiram a preponderância de capacidades a qualquer membro do grupo na explicação dos resultados finais e salienta a cooperação. Para além disso, promove a atenção na resolução das atividades e na procura de estratégias mais eficazes, assim como também, potencia *experiências vicariantes*.

I.5. OS AFETOS ENQUANTO AGENTES MOTIVACIONAIS

As emoções têm ocupado um lugar secundário no estudo da motivação, pelo que, somente na atualidade têm sido analisadas como elemento fundamental da ação orientada. As novas perspectivas postulam que o indivíduo humano não age exclusivamente pelo desencadeamento de reações cognitivas, visto que as emoções podem pesar mais que a racionalidade na balança da escolha/manutenção dos objetivos/opções.

Assim, e tendo em linha de conta as situações de ansiedade e de ameaça à autoestima, a procura do equilíbrio emocional e sua manutenção será imprescindível para a sobrevivência e bem-estar de qualquer indivíduo humano. Deste modo, abordar-se-ão os conceitos de ansiedade, autoestima e valor próprio.

I.5.1. ANSIEDADE

Na literatura, a *ansiedade* foi motivo de atenção desde a década de 1930, porém, só nas últimas décadas é que este tema se tornou central, tendo sido desencadeados vários estudos sobre a natureza da ansiedade, o que deu origem a várias definições.

Neste sentido, Mandler e Sarason (1956; *cit. in* Fontaine, 2005) foram os pioneiros no estudo da ansiedade. Para estes autores a *ansiedade* é uma característica *unidimensional* com efeitos *debilitantes* sobre os resultados e produz sempre um efeito negativo nos níveis de realização. Porém, Alpert e Haber (1960; *cit. in* Fontaine 1990; 2005) atestaram que os efeitos da ansiedade não acomodam sempre sentimentos negativos como assumiram os anteriores autores. Deste modo, distinguiram dois tipos de ansiedade: *ansiedade debilitante* e *ansiedade estimulante*. Esta concepção é sustentada por vários estudos realizados com estudantes no seu quotidiano escolar, cujos resultados demonstraram que existem alunos que não conseguem iniciar o estudo quando dispõem de muito tempo. Assim, de certa forma, a pressão e a tensão estimula-os e o medo dá-lhes energia necessária para estudar ao longo de muitas horas. Acresce-se que a ansiedade é sentida no período pré-testes e não durante a sua realização.

Seguindo esta perspetiva, Hembree (1988; *cit. in* Fontaine, 2005) considera a ansiedade unidimensional constituída por polos opostos, pelo que grandes níveis de intensidade tornará os seus efeitos *debilitantes*, enquanto certos níveis de intensidade estimularão o investimento e o esforço para a realização da tarefa. Porém, refira-se que o objetivo consiste em evitar o fracasso.

Por sua vez, Lieber e Morris (1967) distinguiram os efeitos da *emocionalidade* e da *preocupação*, associados à perceção de receio e medo face a uma situação de avaliação. Assim, a *emocionalidade* exterioriza-se através de reações fisiológicas, tais como o aumento do ritmo cardíaco, tremores, suores, etc., e acompanha uma sensação de tensão. Por sua vez, a *preocupação* é a expressão cognitiva das incertezas do sujeito quanto às suas expectativas de realização, sendo ativada pela perceção da probabilidade de fracasso. Esta perspetiva veio demonstrar que os efeitos da *preocupação* são mais nocivos que os efeitos da *emocionalidade*, pela razão de que a *ansiedade debilitante* acompanha a tensão e a *preocupação*, enquanto a *ansiedade estimulante* está exclusivamente associada à tensão. Não obstante, as reações fisiológicas associadas à *emocionalidade* poderão estimular o comportamento orientado se a situação for percecionada pelo sujeito como relevante para o seu bem-estar, ou se realçar o seu valor de aprendizagem e de *performance*. Porém, apesar de estimular positivamente os sujeitos pouco ansiosos, aumentará a *preocupação* dos muito ansiosos.

No sentido de esclarecer o *modus operandi* da dimensão *preocupação* em contexto de avaliação, surgiram dois modelos explicativos: (i) *modelo do défice* e (ii) *modelo de interferência*.

No que se refere ao *modelo do défice*, os baixos níveis de desempenho alcançados por alunos ansiosos são o resultado de um desenvolvimento desajustado, défice de hábitos de estudo ou fracas capacidades. “Contudo, vários estudos experimentais não apoiam o modelo de défice.” (Fontaine, 2005), tal como por exemplo a meta-análise de Hembree (1988).

Pelo contrário, o *modelo de interferência* foi largamente sustentado pelos estudos no âmbito do processamento da informação, salientando que as *preocupações* são pensamentos irrelevantes para a resolução das tarefas e que resultam de percepções sobre si próprio, como dúvidas quanto à autoeficácia, autocrítica, derrotismo, antecipação de fracasso e seus efeitos, como também, desejo de fuga/evitamento. Deste modo, estes pensamentos irrelevantes sobrecarregam o sistema de processamento de informação do aluno, ocupando-lhe o espaço de memória necessário para encontrar situações semelhantes na sua rede de experiências vividas ao longo da sua existência, o que o impossibilita de adequar mais eficazmente as estratégias de resolução de problemas (Hagtvet, 1983; Hamilton, 1988; Hembree, 1988; Saranson, 1986; *cit. in* Fontaine 2005).

Por outro lado, Spielberger (1980) apresenta uma abordagem diferenciadora de dois tipos de ansiedade: (i) a *ansiedade-estado* que é uma emoção efémera estimulada por uma situação distinta e; (ii) a *ansiedade-traço*, emoção mais estável, a qual é estimulada por uma globalidade de situações, ou seja, é um tipo de ansiedade caracterizadora da personalidade.

Posto isto, a *ansiedade* será *estimulante* ou *debilitante* dependendo do nível de intensidade. Poderá também ser positiva ou negativa, dependendo se se manifesta antes ou durante as situações de avaliação, respetivamente, pelo que, nos casos de ansiedade de baixa intensidade manifestada antes das situações de avaliação corresponde uma característica dos alunos com um padrão de *ansiedade estimulante*.

Saliente-se ainda que a relação negativa entre ansiedade e os resultados académicos é pouco relevante no início da escolaridade, no entanto, vai-se acentuando com a mesma (Jesus, 2000; *cit. in* Fontaine 2005), atingindo os níveis mais elevados no 12º ano devido às provas nacionais. Ora, de acordo com a perspetiva transacional de Lazaros (1984, 1993), a *ansiedade* não é uma característica traço ou da particularidade da situação, mas sim o resultado de uma inter-relação.

Neste sentido, na perspetiva transacional de Lazaros, considera-se que o *stress* não é necessariamente negativo, pois tudo dependerá da percepção do sujeito sobre as suas capacidades face a uma determinada situação. É esta interação que irá determinar a percepção do sujeito quanto ao valor e expectativa da tarefa. Assim, este processo de avaliação cognitiva passa por três etapas distintas:

- (i) a *avaliação primária* é a etapa onde o aluno tenta perceber qual o interesse suscitado pela realização da tarefa, tanto no momento como numa perspetiva futura, assim como, que implicações pessoais estão associadas;
- (ii) na *avaliação secundária* o aluno tenta perceber se tem as competências necessárias para resolver a situação com sucesso;
- (iii) porém, só na fase do confronto das duas avaliações o aluno percebe o medo ou desafio e, desta forma, irá expressar a sua resposta cognitiva e emocional de ansiedade (Lazarus, 1993; *cit. in* Fontaine, 2005).

1.5.1.1. A ansiedade e suas implicações no ensino/aprendizagem

Segundo Jesus (2000), o *stress* atinge os seus níveis mais elevados no 12º ano devido aos exames nacionais. Prisco (2001) refere também que estes alunos reconhecem que necessitam de apoio e, desta forma, recorrem com mais frequência aos professores, na tentativa do seu apoio ajudar a minimizar os níveis de ansiedade.

Portanto, como poderá o professor ajudar a minimizar os níveis de ansiedade dos alunos? Ou, como poderão os professores orientar melhor os alunos?

Parece consensual que o professor tem um papel fundamental enquanto agente promotor de ambientes favoráveis à redução dos níveis de ansiedade. Neste sentido, tem ao seu dispor várias estratégias designadas por *coping*. No entanto, a sua eficácia poderá variar de acordo com cada situação e em função dos objetivos pretendidos.

1.5.1.1.1. Estratégias de *coping*

Designam-se por estratégias de *coping*, as estratégias desenvolvidas pelo sujeito face a situações ameaçadoras. Na sua generalidade são classificadas pelas seguintes categorias: *coping centrado no problema*, *coping centrado nas emoções* (gestão do equilíbrio emocional) e *coping de evitamento* (Endler & Parker, 1990; cit. in Fontaine 2005).

As estratégias de *coping centradas no problema* são usadas, sobretudo, para resolver a situação causadora de *stress*. Segundo Fontaine (2005), estas são as estratégias mais eficientes no que respeita à minimização dos níveis de ansiedade, bem como, as mais utilizadas na esfera escolar, pelo que “(...) incluem estratégias ativas, de confronto, de controlo e de *coping* instrumental” (Latack, 1986; Lazarus, 1993; Spielberger, 1980; *Cit. in* Fontaine, 2005). São várias as situações em que estas estratégias poderão ser aplicadas e a título de exemplo, refira-se: situações de défice de aprendizagem; situações de indisciplina; na ajuda entre pares, entre outras situações. Neste caso, como a reavaliação cognitiva atribui um pendor positivo às situações complexas, expõe as mesmas como sendo momentos de aprendizagem e desenvolvimento de novas competências, pelo que torna o aluno mais flexível e centrado no processo e, nesta sequência, com efeitos minimizadores dos níveis de ansiedade.

Quanto às estratégias de *coping centradas nas emoções*, estas utilizam na reavaliação cognitiva o autocontrolo afetivo/comportamental, o desabafar com os pares, o relaxamento, entre outros. Neste caso, a reavaliação cognitiva também poderá evidenciar o lado positivo das situações complexas, minimizando as emoções negativas e, naturalmente, a ansiedade.

Por fim, as *estratégias de evitamento* estão particularmente associadas a objetivos homeostáticos e hedonistas, perspetivando o reequilíbrio e manutenção do bem-estar

psicofisiológico. Como tal, são estratégias utilizadas para evitar ou adiar situações. Neste tipo de estratégia o aluno desvia o seu investimento para outras tarefas que suscitem prazer ou realização pessoal, conseguindo, deste modo, desvalorizar a situação causadora de stress. As estratégias de gestão das *emoções* e de *evitamento* não ajudam a resolver a situação - podendo inclusivamente gerar efeitos negativos - porém, ajudam a reduzir a intensidade da ansiedade.

A escolha das estratégias de *coping* é feita de acordo com a percepção pessoal perante cada situação em particular. Assim, se a pessoa perceber que tem capacidades para alterar a situação, adota estratégias *centradas no problema*. Porém, no caso de a pessoa considerar que não tem capacidades para modificar a situação, irá optar por estratégias *centradas na emoção* ou estratégias *de evitamento*. Refira-se que as estratégias *centradas na emoção* são utilizadas de forma complementar às outras duas estratégias.

Apesar de tudo, as estratégias de *coping* não garantem eficácia em todas as situações, pois depende das especificidades da situação, bem como da personalidade de cada um.

Posto isto, infere-se que o nível de resultados das estratégias de *coping* influenciam as crenças de si próprio e associado a isto, influenciam a capacidade de antecipação das situações, as expectativas e objetivos, o esforço e investimento, como também, influenciará a atribuição dos resultados e das emoções subjacentes.

1.5.1.1.2. O professor enquanto agente promotor de ambientes favoráveis à redução dos níveis de ansiedade

Os professores podem ter um papel importante na criação de ambientes harmoniosos e potenciadores da redução da ansiedade, em particular, em momentos de avaliação. Para tal, o professor poderá estimular o desenvolvimento de modelos positivos na relação interpessoal entre os pares e o próprio, o que tenderá a influenciar a percepção dos alunos relativamente ao apoio que os vários intervenientes lhe poderão prestar, bem como ainda a reduzir o sentimento de competição e respetivas expectativas de fracasso. Por outro lado, o uso predominante de *feedbacks* centrados nos procedimentos, em alternativa aos *feedbacks* centrados nos resultados, permite ao aluno retirar informações úteis relativamente aos erros cometidos, como também, a reduzir a competitividade e a comparação social. Relembre-se que os *feedbacks* centrados nos resultados são reveladores de (in)competência, o que faz aumentar a inquietação dos alunos mais ansiosos quanto à sua imagem, em caso de fracasso (Eccles & Wigfield, 2002; *cit. in* Fontaine, 2005).

Relativamente aos alunos mais ansiosos há que referir as vantagens em ter ambientes bem organizados, planificações convenientemente estruturadas e requisitos perfeitamente definidos, caso contrário o desenvolvimento das suas competências será afetado.

A avaliação contínua é outro fator a mencionar, na medida em que permite reduzir a relevância da cada tarefa para a avaliação final e ajuda na comparação de resultados presentes com resultados anteriores. Desta forma, vai fornecendo ao aluno elementos acerca dos seus progressos, ao mesmo tempo que proporciona situações de sucesso subjetivo - o que, por sua vez, irá despertar maior empenhamento. Porém, será conveniente salientar que as estratégias que têm impactos positivos nuns alunos poderão causar danos colaterais noutros. Assim, o professor deverá adequar as suas estratégias de acordo com as características de cada aluno, e não cair no erro de generalização.

Um caso particular ao qual os professores deverão reforçar a sua atenção diz respeito aos alunos do 12º ano, nomeadamente nas provas específicas. Aqui, os alunos irão confrontar-se com uma situação nova e de elevado grau de dificuldade. Estas provas têm, à partida, um peso significativo no futuro académico e/ou profissional dos alunos, pelo que é, desde logo, geradora de uma ansiedade acrescida. Nestas circunstâncias a melhor forma de reduzir a ansiedade prende-se com o uso de medidas preventivas aplicadas previamente.

Posto isto, passamos a apresentar outras duas dimensões importantes no estudo da motivação em contexto de ensino/aprendizagem - o autoconceito e a autoestima.

I.5.2. AUTOCONCEITO E AUTOESTIMA

William James (1889; *cit. in* Fontaine 2005) foi o primeiro autor a estabelecer as diferenças entre a parte de sujeito que pensa e age (*I-self*), e a parte que é matéria de conhecimento e reflexão (*Me-self*). O *I-self* é objeto de estudo das teorias da identidade, enquanto que o *Me-self*, é estudado à luz das teoria do autoconceito e da autoestima (James, 1889; *cit. in* Harter, 1998 & Fontaine, 2005).

Assim, o *conceito de si próprio* acomoda a perceção pessoal quanto às suas características globais, enquanto a *estima de si próprio* é a reação afetiva - negativa ou positiva - expressa pela apreciação global acerca de si mesmo. O estudo destes conceitos tem demonstrado grandes divergências quanto à relevância das duas dimensões e à singularidade perceptiva que cada um tem acerca de si. Daí que tenham surgido, modelos explicativos *unidimensionais*, *multidimensionais* e *compensatórios* (Byrne, 1984; *cit. in* Fontaine, 2005). No entanto, vários resultados empíricos vieram sustentar as dimensões gerais do topo hierárquico na avaliação das dimensões específicas acerca do *conceito de si próprio*. Assim, os conceitos de si próprio mais gerais estabelecem-se no topo hierárquico e, por sua vez, integram os aspetos mais específicos (Marsh, 1987b; *cit. in* Fontaine, 2005).

Neste sentido, saliente-se que o modelo *multidimensional* é da preferência da maioria dos autores (Fontaine, 2005), pois, segundo esta perspetiva, a avaliação de si próprio deverá ser feita separadamente e de acordo com a especificidade de cada dimensão, seja ela pessoal, social, física, académica, etc..

Segundo Cantor, Markus, Niederthal e Nurius (1986; *cit. in* Fontaine 2005), cada pessoa só utilizará as dimensões do *conceito de si próprio* que percebe serem relevantes para se descrever e se avaliar perante cada situação, a cada momento, para assim formar o *Working-self (autoconceito em ação)*. Deste modo, o género e quantidade de dimensões a ativar, irá depender das características de cada pessoa, da etapa da vida em que se encontra e de cada situação e momento. Nesta abordagem, o grau de desenvolvimento das estruturas cognitivas e a riqueza das interações sociais positivas são determinantes para o desenvolvimento do *autoconceito* e da *autoestima*, pelo que Harter (1983) sugeriu um modelo do desenvolvimento do *autoconceito* baseado na teoria de Piaget, definindo dois eixos de desenvolvimento:

- (i) o *eixo de conteúdo* explica o desenvolvimento do *autoconceito* através do número e riqueza das categorias com que a pessoa se descreve a si própria;
- (ii) o *eixo estrutural* explica o grau de complexidade com que a pessoa organiza as suas auto descrições em cada categoria, como também, liga as categorias entre si.

Relativamente ao modelo desenvolvimento do *autoconceito*, refira-se que o *primeiro estágio* - que corresponde ao estágio pré-operatório da teoria de Piaget - é caracterizado por auto descrições pouco complexas e contextualizadas no presente. Neste estágio a criança sente-se sempre em situações extremadas, não havendo meio-termo, para além disso, autoavalia-se sempre muito positivamente, o que por vezes, poderá não coincidir com a realidade das suas capacidades. Também, é extremamente influenciada pelos pais e educadores, pelo que valoriza aquilo que os mesmos valorizam.

No *segundo estágio* - correspondente ao estágio das operações concretas - a criança acomoda maior variedade de auto descrições em categorias mais amplas. Já faz comparações temporais relativamente às competências próprias, o que estimula o *autoconceito* e reforça a *autoestima*. Esta generalização é caracterizada por uma nova fase de diferenciação, na qual a criança pode considerar-se incompetente em determinadas tarefas, porém, não a impede de se perceber competente noutras. Deste modo, o conceito de si próprio começa a ser mais harmonioso, pelo que aceita melhor as avaliações, tanto positivas como negativas. Por outro lado, as autoavaliações começam a ser mais coincidentes com as avaliações externas acerca de si. É também nesta fase que começam a surgir as comparações sociais, porém, servem essencialmente para apoiar as avaliações de si próprio na vertente cognitiva.

O *terceiro estágio* - diz respeito ao estágio das primeiras operações formais - no qual o pré-adolescente faz já associações abstratas simples acerca de si próprio como, por exemplo, considerar-se extrovertido visto ser falador e cómico. Estas abstrações são numa primeira fase globais, porém, tornam-se progressivamente mais diferenciadas. Nesta sequência, considerar-se extrovertido em determinadas situações, não impede o pré-adolescente de se considerar introvertido noutras. O pré-adolescente começa então a ter noção de que o seu *autoconceito* se vai ajustando de acordo com os contextos onde se insere, fazendo-o experimentar diferentes emoções e diferentes comportamentos. Assim, a meio da fase

adolescente, começa a perceber incoerências em si próprio, a experimentar mal-estar e autoavaliações extremadas, pois vai reagindo de forma diferenciada perante diferentes situações. Pode tornar-se indeciso quanto ao comportamento a adotar em cada situação. Não obstante, no final da adolescência acomoda de uma forma coerente estes pensamentos divergentes acerca de si próprio, na medida em que começa a valorizar a flexibilidade que lhe permite melhor adaptar à diversidade de situações com que se depara. Portanto, os padrões normativos são importantes durante a fase adolescente, contudo, a partir do fim da adolescência até à fase adulta, estes padrões tornam-se progressivamente mais pessoais (Fontaine e Faria, 1989; Cit. in Fontaine, 2005).

A esfera social é também um meio que oferece inúmeras oportunidades na construção do autoconceito. Bastará lembrar o facto de sermos seres neófitos e, como tal, necessitarmos de amparo familiar durante um longo período da nossa existência. Assim, desde muito cedo somos influenciados pelos pais no desenvolvimento do conceito de nós próprios. Segundo Harter (1998), crianças com autoconceito e autoestima positiva têm pais carinhosos que as aceitam como elas são, porém, sabem exigir comportamentos responsáveis adequados à sua fase de desenvolvimento. Esta influência irá ser fonte de orientação durante toda a adolescência. Porém, se o apoio e a aceitação da família são importantes para a autoestima positiva do adolescente, também poderá exercer efeitos negativos se o jovem perceber que se devem à sua incompetência para resolver o problema autonomamente. Por outro lado, o apoio dos amigos na adolescência também influencia positivamente a autoestima. Porém, a influência é maior nos amigos não muito chegados, devido ao facto das suas opiniões serem percebidas como mais objetivas porque são menos obliquadas pela amizade.

1.5.2.1. Autoconceito e autoestima e suas implicações no ensino/aprendizagem

Como foi já referido anteriormente, os contextos normativos que caracterizam uma grande maioria das instituições escolares exercem um efeito negativo no desenvolvimento da motivação e na percepção do autoconceito e autoestima dos alunos, pelo facto destes contextos não promoverem o apoio nem a atenção mais individualizada aos alunos com baixos resultados académicos e também porque propiciam a competição e a comparação social.

De facto, nestes contextos normativos, os alunos comparam espontaneamente os seus resultados com os dos seus pares, pelo que as experiências de fracasso percebidas como relevantes são uma ameaça para o autoconceito e a autoestima, na medida em que facilmente o aluno as associa à falta de competência e incapacidade. Deste modo, os alunos com mais dificuldades dificilmente conseguem proteger a sua percepção de competência pessoal e autoestima. Sendo este impacto maior nos momentos de transição de ciclo, ou de escola e na fase adolescente. No entanto, a partir do fim do secundário, o impacto vai sendo minimizado pelo facto do aluno ser mais seletivo, tanto na escolha dos seus domínios de

realização, como também na escolha dos grupos de comparação social, de modo a manter o equilíbrio do conceito de si próprio. Neste caso, as estratégias adotadas para evitar a atribuição de fracasso são as desculpas, a procrastinação e a redução do esforço, ou então a desvalorização da escolaridade (Eccles & Wigfield, 2002; Cit. in Fontaine, 2005).

Na sua generalidade, alunos que conseguem alcançar melhores resultados académicos desenvolvem mais confiança nas suas competências, do que os alunos com maiores dificuldades. No entanto, alunos com resultados menos bons, por vezes, conseguem desenvolver a sua autoestima a níveis bastante elevados - tudo dependerá da posição que ocupa no grupo de comparação, seja académica e/ou social, ou da sua capacidade para se autoavaliar com base em critérios mais diferenciados, ou seja, autoavaliar-se com base em critérios mais favoráveis ao enaltecimento das suas capacidades, mesmo que os mesmos se afastem um pouco da realidade objetiva. Desta forma, se não conseguir alcançar os mesmos níveis de sucesso da maioria dos elementos da sua turma, pelo menos consegue melhores resultados do que a maioria dos membros do meio onde vive (Fontaine, 2005). Assim, de acordo com esta perspetiva, *os níveis de conceito e estima de si próprio* dependem mais da perceção do sujeito, do que propriamente da realidade objetiva dos factos.

Então, como poderá o professor promover os efeitos positivos do autoconceito e da autoestima do aluno, em contexto académico?

Algumas pistas surgem dos programas de *valorização pessoal* e de *desenvolvimento pessoal* que se foram desenvolvendo. Refira-se que os programas de intervenção ao nível da *valorização pessoal* atuam sobre os aspetos afetivos, com o objetivo de ampliar positivamente a perceção dos aspetos afetivos dos alunos e o seu bem-estar. Estes programas dão maior relevância aos sucessos atribuídos às capacidades pessoais e minimizam a importância dos fracassos, com o objetivo de aumentar os valores de autoconfiança. No entanto, estes programas de *intervenção pessoal* também poderão causar impactos negativos nos alunos, na medida em que a sua prática pedagógica se baseia na vaidade e no orgulho próprio, sendo que esta inflação do “eu” torna os alunos mais vulneráveis ao fracasso ou críticas negativas. Assim, atribuir demasiada importância aos resultados positivos, provoca nos alunos uma perceção inflacionada de si próprios, impedindo-os de construir uma inteligência mais diferenciada e equilibrada. Nesta sequência, Dewck (1999) defende que as estratégias centradas nos processos são mais eficazes do que as centradas nos resultados, pois, evitam os efeitos negativos da autoestima contingente. Os programas de *desenvolvimento pessoal* inserem-se, então nesta perspetiva, assumindo que o desenvolvimento de competências académicas melhora inevitavelmente o nível de desempenho escolar, o que ajudará a aumentar tanto os níveis de autoconceito académico, como os níveis de autoestima.

2ª PARTE

CAPÍTULO I: OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DO CONTEXTO EDUCATIVO

Neste capítulo apresentar-se-á uma observação e análise geral do contexto onde foi efetuado o presente Estágio Pedagógico, mais concretamente, irá proceder-se à caracterização do seu território envolvente, assim como, da Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico do Fundão, como também, do Grupo de Artes Visuais (600), Núcleo de Estágio (NE) e da Turma do 11º Ano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais (CHAV). Saliente-se, também, o facto de que o presente texto contém elações retiradas do documento de apresentação da escola emitido a 28 de Outubro de 2011, da autoria do Sr. Diretor Estêvão Gouveia Lopes, para efeitos de avaliação externa. Os conteúdos aqui expostos têm como objetivo efetuar uma apresentação da Escola, enquanto modelo organizativo, inserido num determinado meio envolvente e num determinado sistema de ensino. Pretende igualmente fazer a interligação com o processo de autoanálise implementado, o qual tem permitido identificar prioridades de ação e melhoria que têm norteado a ação dos órgãos de gestão desta escola.

I.1 CARATERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO ENVOLVENTE

A Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico do Fundão (ES c/3ºCEB do Fundão) foi a instituição escolhida pelo Professor Estagiário para realizar a sua Prática Pedagógica Supervisionada (PES), no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais (MEAV) da Universidade da Beira Interior (UBI). O facto de residir no norte, mais concretamente na cidade de Gaia, fez com que tivesse uma atenção redobrada relativamente à realidade do território educativo, na medida em que tudo se constituiu como novidade a apreender.

Para tal, recorreu-se ao orientador pedagógico, aos colegas do Grupo 600 e ao Projeto Educativo de Escola (PEE) de 2009-2013, versão aprovada pelo Conselho Geral em 2 de Dezembro de 2009. Assim, foram-se recolhendo informações que se consideraram ser intrínsecas à realidade deste território educativo, para que deste modo surgissem resultados mais proveitosos nas relações com toda a comunidade. Pois, considera-se que o caminho a percorrer passará pelo desenvolvimento das consciências e responsabilidades individuais, familiares, escolares e comunitárias, no sentido da participação e da cooperação. Na medida em que a complexidade das sociedades atuais assim o exigem, ou seja, a escola já não vive separadamente do contexto onde se insere, protegida por muros que não permitem observar o que se passa no seu interior. Portanto, a escola já não é mais uma “ilha no meio do oceano”.

Seguindo esta postura, refira-se que o Fundão é uma cidade portuguesa de pequenas dimensões, pertence ao Distrito de Castelo Branco e tem atualmente cerca de 8.369 habitantes. Neste concelho, existem dezasseis jardim-de-infância, vinte e cinco escolas básicas, uma escola secundária e uma escola profissional. Também, tem doze espaços culturais, desportivos e recreativos, os quais desenvolvem atividades desportivas e de intervenção cultural. Esta população tem ao seu dispor o Jornal do Fundão e a Rádio Jornal do Fundão, enquanto meios de comunicação.

Contudo, pensa-se que será o artesanato que mais se distinguirá como marca cultural, sendo a arte floral, os bordados, a cestaria, o fabrico de instrumentos musicais, os trabalhos em madeira, a olaria e a tecelagem, as atividades que melhor caracterizam a sua identidade. Não obstante, salienta-se também a qualidade dos seus produtos gastronómicos, tal como o azeite, a doçaria, as famosas cerejas, os enchidos, o mel, os queijos e o vinho. Por sua vez, as festas populares e romarias materializam também as tradições desta região, das quais se evidenciam a Festa da Cereja, Festa da Nossa Senhora da Luz, Festa de São João, Festa de São Martinho, Romaria do Senhor ao Pé da Cruz, Romaria da santa Páscoa, Romaria da Tomada do Carvalhal Quarta Feira de Cinzas, Romaria de Santo Bartolomeu, entre outras.

Relativamente ao seu meio envolvente, os dados do INE referentes ao censo de 2001 demonstram que a escola se insere num meio rural em transformação que se caracteriza pelo despovoamento das aldeias envolventes, sendo também uma população envelhecida e com um grau de instrução baixo. Isto é, 21% da população é analfabeta, 38% com o 1º Ciclo de estudos, 22% com o 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, sendo que 12% surge com o Ensino Secundário e só 7% com Ensino Superior. Evidencia também, o facto de se inserir num ambiente económico/social desfavorecido, partindo da referência nacional constituída por 4 índices definidos pela Portaria nº 200/2004, na qual integra o nível IDS - 2. A sua taxa de desemprego é baixa. As ocupações profissionais passam maioritariamente pelo pequeno comércio e serviços administrativos e sociais de natureza local. A percentagem de alunos provenientes de classes socialmente desfavorecidas é ainda maior no ensino básico (49% dos alunos, a que correspondem 75 alunos dos 153 existentes), em virtude de a escola não ter turmas de ensino articulado onde se matriculem os alunos das classes sociais mais favorecidas. Assim sendo, consta que o serviço educativo prestado consegue minimizar as dificuldades sociais, que seriam de esperar, tendo a escola resultados superiores à média nacional. Os melhores resultados do Concelho quer no ensino básico quer no secundário, e resultados superiores a muitas escolas da região com nível IDS superior.

Por sua vez, o seu sistema de transportes escolares tem sido referido junto da Câmara Municipal, como sendo inadequado à sua realidade, o que leva muitos alunos a demorar mais de uma hora a chegar aos seus destinos - escola e casa. Para além de que a zona Sul do Concelho não é servida por transportes subsidiados, sendo este o fator que possivelmente impede os alunos residentes nesta zona de frequentarem esta escola pública.

I.2. CARATERIZAÇÃO DA ES C/3ºCEB DO FUNDÃO

A ES c/3ºCEB do Fundão é a única escola secundária pública do concelho, sedeu-se em vários locais ao longo da sua existência, tendo-se iniciado em 1965 na Rua Cidade da Covilhã, passou em 1974 para o edifício do Colégio de Santo António, na Avenida da Liberdade. Porém, só em 1985 as atuais instalações ficaram concluídas. Todavia, as mesmas revelaram-se insuficientes para servir o número de estudantes existentes naquela época, pelo que passou a funcionar em simultâneo nos três locais, ou seja, no edifício atual, nos edifícios residenciais situados na Rua Cidade da Covilhã e no edifício do Colégio de Santo António. Não obstante, em 1996 surgiram a Escola Serra da Gardunha e a Escola João Franco que veio integrar o 3º Ciclo, e deste modo vieram contribuir para uma melhor distribuição dos alunos pelas suas zonas residenciais, possibilitando assim a concentração dos alunos da ES c/3ºCEB do Fundão num só edifício.

Neste contexto, tentou-se perceber quais as condições físicas/materiais/humanas oferecidas pela escola, no intuito de melhor adequar o trabalho a ser desenvolvido ao longo do ano letivo 2011/2012.

Assim, a ES c/3ºCEB do Fundão tem no presente no letivo 754 alunos, distribuídos pelos seguintes ciclos de estudo: 3º Ciclo do Ensino Regular e Cursos de Formação Tipo 3; pelo Ensino Secundário Regular e Cursos Profissionais constituídos por três anos de formação equivalentes ao 12ºAno - Técnico de Apoio Psicossocial, Técnico Auxiliar de Saúde, Técnico de Análises Laboratoriais, Técnico de Gestão e Programação de redes Informáticas, Técnico de Marketing, Técnico de Eletrónica (Automação e Computadores), Técnico de Gestão e Técnico de Artes Gráficas. Estes alunos são originários de todo o concelho do Fundão, sendo a maioria da cidade do Fundão (56%), 19% das freguesias limítrofes, 11% da zona oeste, 9% da zona nordeste e apenas 2% da zona sudeste. Existem ainda 3% de alunos oriundos principalmente dos concelhos da Covilhã e Pampilhosa da Serra. Segundo o PEE de 2009/2013, denota-se um decréscimo no número de alunos desde o ano letivo 2005/2006. O seu corpo docente é constituído por 112 professores, dos quais, 98 são do Quadro de Escola, 1 do Quadro de Zona Pedagógica (QZP) e 18 Professores Contratados. Existe, também, o apoio de uma Psicóloga e de um Núcleo de Educação Especial, no propósito de ser efetuado rastreio, apoio e inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), e isto, apesar da taxa de insucesso escolar entrar em fase de decréscimo desde 2006.

No que diz respeito às suas instalações, pode-se dizer que são bastante amplas e apresentam bom estado de conservação, com salas bastante espaçosas que potencializam as várias atividades efetuadas na disciplina de Educação Visual. No entanto, pensa-se serem necessárias obras de beneficiação devido ao facto da sua construção não contrariar as condições climatéricas desta região, sendo as suas salas extremamente frias no Inverno e muito quentes no Verão.

I.2.1. PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO PEE

Os princípios orientadores do PEE da Escola Secundária do Fundão assentam em três dimensões de intervenção prioritária, a saber: Dimensão Curricular, Dimensão Social/Comunitária e Dimensão Organizacional/Logística. Estas dimensões foram organizadas de acordo com os problemas identificados, para que deste modo se instituíssem objetivos no sentido de obterem melhorias efetivas. Neste seguimento, apresentar-se-á as orientações e objetivos das referidas dimensões.

I.2.1.1. Dimensão Curricular

Os objetivos estabelecidos no âmbito da dimensão curricular, compreendem a melhoria das taxas de sucesso dos últimos anos, a diminuição do abandono escolar e a diversificação de ofertas formativas.

Deste modo, a escola tem percorrido um longo caminho na redução do seu insucesso e abandono, pelo que tem vindo a diminuir as suas taxas de retenção de 31,5% em 2001/2002 - ano de tomada de posse da atual direção -, para 12,8% em 2010/2011. Assim, o ensino básico teve uma taxa de retenção de 4%, sendo este um valor inferior à referência nacional (13,6%). Esta situação foi contextualizada pela reorientação de percursos formativos, com o crescimento dos Cursos de Educação e Formação, como também, pelas melhorias de desempenho dos alunos no 9º ano regular proporcionadas pela qualidade do trabalho desenvolvido pelos recursos humanos desta escola. Contudo, No ano letivo 2010/2011 assistiu-se a um crescimento do número de retenções no 9º ano (6 alunos), pelo que segundo o Sr. Diretor Estêvão Gouveia Lopes, esta situação fica a dever-se ao facto de a DREC não ter autorizado a matrícula destes alunos no Curso de Educação e Formação de Informática. O percurso dos alunos sugeria essa reorientação e os pais concordavam, porém, o facto de não terem a idade legal para ingressarem nestes cursos, a matrícula não foi autorizada. Não obstante, a maioria destes alunos já ingressou no Curso CEF 3 a funcionar no presente ano letivo. Salienta-se, também, o facto de a escola não ter o ensino articulado procurado pelos alunos com maior nível económico e social, visto que se tivesse, valorizaria os bons resultados obtidos no 3º Ciclo.

No ensino secundário pode constatar-se que, à semelhança do 3º Ciclo, se mantém uma taxa de transição global (85,1%) superior à nacional (82,1% segundo os dados da MISI), embora inferior à do ano passado. Segundo o Sr. Diretor da ES do Fundão, este desempenho fica a dever-se fundamentalmente ao trabalho que é realizado pelos professores dentro da sala de aula e aos apoios proporcionados aos alunos. No entanto, no ano letivo 2010/2011 verificou-se um aumento das retenções em relação ao ano anterior, devido ao facto de evidenciar aumento de níveis negativos nas disciplinas de Filosofia e Matemática do 10º ano, e diminuição de níveis positivos nos exames nacionais. Também, se verificou que aumentaram

as retenções nas disciplinas de Matemática e Física e Química dos cursos profissionais, e assim, aumentaram também o número de retenções nestes cursos.

Por sua vez, o documento de apresentação da escola para a avaliação externa em 2001 refere que os resultados externos têm vindo a evoluir positivamente, sendo maioritariamente acima da média nacional. Este facto faz desta, uma das escolas com melhores resultados na região e a que tem melhores resultados no concelho do Fundão, quer no ensino básico, quer no ensino secundário. Nos exames Nacionais do ano passado, a escola obteve 80% de positivas a Língua Portuguesa (LPO) e 67% de positivas a Matemática (MAT), sendo os resultados nacionais de 58% a LPO e 43 % a MAT. O mesmo se verificou no ensino secundário, cujos resultados em exame foram, de uma forma geral, superiores à média nacional e à globalidade das escolas da região. Neste contexto, os resultados obtidos incluem esta, nas 200 escolas com maior sucesso educativo a nível nacional, e num lugar de destaque ao nível da região. Segundo o relatório da apresentação da escola, estes resultados devem-se, essencialmente, ao empenho dos professores, pelo apoio prestado aos alunos nos anos terminais de exame e pela articulação efetuada pelos professores que lecionam um mesmo ano de escolaridade.

A qualidade do sucesso é um dos principais objetivos a alcançar, porém, dando-se igual importância ao desenvolvimento de competências sociais e de empreendedorismo, entreajuda, solidariedade, responsabilidade ecológica, entre outras. As linhas orientadoras do PEE evidenciam o Interesse nos bons resultados obtidos pelos alunos, mas também que os mesmos sejam igualmente cidadãos responsáveis, saibam aprender a aprender, tenham poder de iniciativa e consigam adaptar-se a um mundo em constante mudança. Estas competências têm sido desenvolvidas pela dinamização de clubes e projetos onde os alunos desenvolvem essas competências, integrando vários concursos nacionais e deslocações a exposições não só nacionais mas mesmo internacionais.

No que toca ao abandono e desistência, a escola tem verificado níveis de abandono e desistência bastante inferiores à média nacional, pelo que será resultado do trabalho de proximidade que é realizado pelos Diretores de Turma (DT), e pelo Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e restantes estruturas.

A diversificação de ofertas introduzida em 2006 permitiu uma melhor adequação do ensino às capacidades e ritmos de aprendizagens dos alunos. No caso dos cursos de dupla certificação (CEF, Profissionais) os professores desenvolvem metodologias mais centradas nos alunos, gerindo os programas numa forma mais flexível e adaptando-os às características dos alunos. No que respeita ao ensino regular, essa adequação faz-se através de apoios dentro e fora da escola, nos quais adotam os já conhecidos meios informáticos (*mail*, plataforma *moodle*), no intuito de se estimular maior autonomia nas aprendizagens, tendo em conta o carácter padronizado dos exames nacionais. Dessa forma é possível ajudar os alunos com mais dificuldades e promover o desenvolvimento dos alunos que têm mais facilidades.

Os apoios aos alunos com necessidades educativas especiais são propostos em conselho

de turma, autorizados pelos encarregados de educação e monitorizados ao longo da sua implementação, com resultados bastante positivos uma vez que o sucesso nas disciplinas propostas é superior a 50%.

Assim, pode-se dizer que as diretivas apresentadas no PEE, procuram incentivar e exigir melhorias no desempenho geral do aluno, no qual se inclui o desempenho do grupo de pertença, materializado no prémio para “a melhor turma”. Estas diretivas pretendem que o grupo ajude os seus elementos a superar as suas dificuldades e a melhorar os seus desempenhos individuais. Deste modo, as metodologias utilizadas pela generalidade dos professores são pró ativas e baseadas na experimentação, principalmente nas disciplinas que utilizam laboratórios e que têm tempos previstos para o trabalho experimental. Nas línguas a componente oral e prática é também valorizada, assim como o trabalho em grupo na generalidade das disciplinas. Estas metodologias são reforçadas com o desenvolvimento de projetos, concretizados no âmbito de clubes, projetos, concursos, etc.

A valorização da dimensão artística é também um dos objetivos da escola, não só pela existência da área das artes no ensino regular e profissional, mas também pela intervenção efetuada pelos alunos nos espaços da escola e da cidade.

A rentabilização dos recursos educativos e do tempo de aprendizagem é feita pela utilização do tempo disponível em sala de aula, promovendo a pontualidade e a diversificação dos meios de ensino/aprendizagem. A escola tem investido bastante na utilização da plataforma *moodle*, na utilização do centro de recursos como local de disponibilização de meios e na aquisição de *software* educativo como a escola virtual, para além de apostar nas novas tecnologias - quadros interativos, projetores de vídeo e rede informática -, com o objetivo de proporcionar aos alunos a aquisição de competências de pesquisa autónoma, dotando-os de auto competência e autodeterminação.

I.2.1.2. Dimensão Social, Comunitária e Ecológica

Os objetivos estabelecidos nesta dimensão traduzem a necessidade em promover o envolvimento da Comunidade Educativa na Escola e no meio onde se insere. Neste âmbito, a escola tem feito um esforço significativo para melhorar estes resultados, pelo que tem vindo promover a participação de todos na vida da escola, o que nem sempre é fácil. Os órgãos representativos têm-se constituído regularmente, mantendo-se a associação de pais ao longo de vários anos, pelo que a sua participação tem-se mostrado significativa, tanto ao nível do Conselho Pedagógico, como no Conselho Geral. Por sua vez, a análise efetuada pelo Coordenador dos Diretores de Turma do ensino secundário tem demonstrado uma evolução bastante positiva na aproximação dos encarregados de educação à escola. Também, saliente-se o facto de os alunos participarem em momentos de discussão e diálogo no âmbito da associação de estudantes, onde as disputas eleitorais têm-se manifestado bastante estimuladoras.

No entanto, são os professores que continuam a ser o principal corpo de intervenção na escola, participando ativamente nos vários órgãos formais e através da dinamização de múltiplas atividades.

As regras e disciplina são, também, um elemento importante no funcionamento da escola, sendo estabelecidas num documento que é discutido na turma no início do ano e afixado na sala da mesma. Neste sentido, todos os professores assumem o compromisso de fazer cumprir essas regras, pelo que se tem traduzido num baixo índice de indisciplina e na ausência de indisciplina violenta. Assim, apesar de a indisciplina não assumir proporções exageradas é um aspeto que preocupa e que tem sido objeto de monitorização constante. Foi ainda criado um gabinete de gestão de conflitos que tem como funções o apoio aos alunos que são colocados fora da sala de aula, a mediação de conflitos entre alunos e, em articulação com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), outras situações mais graves.

A solidariedade é outro dos objetivos importantes contemplados nestas linhas orientadoras, sendo promovida através do desenvolvimento de projetos, como por exemplo: o apoio ao Hospital do Fundão; o projeto “melhor turma”. Assim, a escola é reconhecida na comunidade com um grau elevado de satisfação, cujos valores foram aferidos pelos inquéritos de satisfação, tendo-se obtido um valor superior a 70%. Esse reconhecimento é ainda manifestado através de convites de âmbito protocolar, ou pela disponibilidade manifestada pelas empresas da região quando sugeridas para colaborar em estágios profissionais.

O sucesso dos alunos, também, tem sido valorizado através de contactos particulares, ou de iniciativas públicas, como a entrega de prémios de mérito aos melhores alunos do ensino básico e secundário, regular e dupla certificação. Neste sentido, o contributo da escola para o desenvolvimento da região é feito através da disponibilização dos recursos para as instituições que deles necessitem, da formação profissional dos alunos em áreas de desenvolvimento, da formação secundária para ingresso no ensino superior e através da partilha de conhecimentos que podem ser aplicados à produção de produtos.

1.2.1.3. Dimensão Organizacional e Logística

Relativamente à Dimensão Organizacional e Logística, o PEE tem como objetivo melhorar a aplicação do regime de autonomia e gestão, promover a segurança, preservar e enriquecer o património escolar, assim como, promover uma cultura de avaliação interna e externa.

Neste seguimento, compreende-se que um dos aspetos fundamentais é a gestão dos recursos humanos, pelo que se deve a este facto ficar estabelecido no PEE um conjunto de critérios que definem a distribuição do serviço docente e constituição das turmas, como também, a atribuição de cargos. Estes critérios visam fundamentalmente limitar o número de

níveis e turmas atribuídos a cada professor, assim como, dar continuidade pedagógica nas turmas, sendo que deste modo permite um melhor conhecimento e acompanhamento dos alunos e uma maior responsabilização dos professores face os resultados obtidos. Por sua vez, os objetivos estabelecidos pelos critérios de constituição das turmas visam fundamentalmente constituir turmas homogêneas entre si, porém, heterogêneas na sua constituição, de modo a que cada turma inclua a maior diversidade de alunos que frequentam a escola. Estas linhas orientadoras baseiam-se nas iniciativas de educação inclusiva, nas quais demonstram que alunos com mais dificuldades devem ser incluídos em turmas com bom aproveitamento, sendo que deste modo acabam sempre por melhorar o seu desempenho. Estes objetivos definem também a continuidade do grupo, embora, a escolha de opções diferenciadas e a vinda dos alunos de outras escolas no início do ensino secundário condicione a aplicação destes critérios.

A distribuição do serviço é feita pelo Diretor, tem caráter anual, é efetuada com base nos critérios referidos anteriormente e em função da análise do desempenho de cada professor, tendo em conta os resultados de sucesso e abandono. Essa análise é feita com base num relatório dos coordenadores onde são registados as percentagens de negativas e as percentagens de abandono em cada disciplina, assim como, pelos resultados em exame. Quanto ao pessoal não docente, a distribuição é feita pelo respetivo coordenador, com base num questionário promovido pela direção. A Avaliação de Desempenho Docente (ADD) é um processo que tem vindo a introduzir várias alterações como é do conhecimento geral. Não obstante, tem decorrido sempre dentro dos prazos e com a eficácia definida pela tutela. Assim, a avaliação tem permitido diferenciar alguns desempenhos e reconhecer o mérito de alguns elementos, embora grande parte dos professores não se tenha proposto a esta avaliação. A gestão de competências dos colaboradores é feita fundamentalmente pela atribuição de cargos, sendo difícil utilizar o mecanismo da formação pela forma como a mesma está organizada.

Por outro lado, tendo em conta a importância da circulação da informação, definiram-se circuitos formais verticais que passam pela estrutura hierárquica existente - órgãos formais - coordenadores - diretores de turma - colaboradores. Existem igualmente circuitos horizontais entre grupos, departamentos, turma, curso. Também, existe o *mail* institucional e a plataforma *moodle*, no sentido de promover uma circulação rápida e eficaz. Ao nível externo, a circulação da informação é feita através de suportes mais tradicionais, ou seja, em suporte de papel onde são transmitidos critérios de avaliação dos alunos e avaliação da escola efetuada pelos encarregados de educação, e também a rádio (RCB), jornal da escola, jornais regionais e a TV da entrada. Considera-se que a eficácia seja elevada, embora, a escola suponha que pode melhorar bastante ao nível externo.

No que diz respeito ao currículo, este é gerido através de uma articulação vertical (entre anos e ciclos) e horizontal (entre departamentos/disciplinas). A articulação tem por base o trabalho dos grupos disciplinares, tendo igualmente em consideração um documento

de articulação existente no PEE que define um conjunto de competências essenciais a adquirir no 3º Ciclo. Também, antes do início do ano, reúnem-se os Conselhos de Turma e iniciam essa articulação através da elaboração do Projeto Curricular de Turma (PCT), onde se faz a articulação horizontal do currículo e a sua gestão, definindo-se igualmente as atividades a promover ao longo do ano letivo, com também, quais as turmas a incluir nessas mesmas atividades.

O Currículo oferece poucas oportunidades de incluir elementos exteriores locais, devido ao facto de ser definido em ambiente formal central. Assim, a abertura ao exterior é materializada pelo desenvolvimento de projetos que englobam a participação de entidades externas empresariais, públicas e universitárias. Frequentemente são convidados representantes das várias instituições locais e regionais para deixarem seu testemunho nas próprias aulas ou em palestras.

No que diz respeito aos apoios pedagógicos, estes são prestados aos alunos e encarregados de educação, no âmbito da reorientação vocacional ou o aconselhamento diversificado.

Os critérios de avaliação são estabelecidos pelo Conselho pedagógico, e assentam nas componentes práticas e teóricas, orais e escritas, competências / conhecimentos e nas atitudes e valores. Os instrumentos de avaliação são diagnósticos, formativos, sumativos, e os critérios mais específicos são aferidos ao nível do departamento/grupo disciplinar. Estes critérios são transmitidos aos encarregados de educação no início de cada ano letivo, sendo transmitidos aos alunos no momento de autoavaliação. Segundo o relatório de apresentação da escola, esta coerência explicará o baixo número de recursos que existem face às avaliações dos alunos, por vezes, até, não existe qualquer recurso.

A escola atribui especial importância ao trabalho cooperativo, pelo que se tornou prática comum entre docentes, departamentos e grupos disciplinares, assim como no conselho de turma. Assim, os professores planificam em conjunto, constroem matrizes comuns, constroem materiais e partilham-nos através dos meios informáticos disponíveis - *mail e moodle*.

O desenvolvimento do currículo é monitorizado pelos coordenadores de departamento a todo o momento e pela direção nos momentos formais da avaliação, através do registo em ata dos problemas existentes. Como por exemplo, no ano letivo 2010/2011 foram detetados níveis negativos nas disciplinas de Matemática e Física e Química, sendo que da análise efetuada resultou a proposta de alteração ao regulamento interno que prevê os mecanismos de recuperação dos alunos com módulos em atraso ou dos alunos com menor assiduidade. Assim, estas medidas de monitorização têm permitido aos alunos recuperar módulos de anos anteriores e, conseqüentemente aumentar a taxa de sucesso nos cursos profissionais. Por outro lado, também permite que os alunos do ensino regular tenham taxas de sucesso elevadas nas disciplinas em que o apoio é monitorizado anualmente. Esta monitorização é

efetuada pelos professores que transmitem a sua análise aos coordenadores de departamento e aos coordenadores de diretores de turma.

A monitorização surge também como ferramenta de prevenção da desistência e do abandono, sendo desencadeados mecanismos de apoio e aconselhamento quando os alunos excedem o número de faltas - através dos diretores de turma, interlocutor para o abandono, CPCJ, escola segura, SPO. Estes alunos são depois acompanhados através de planos que visam a recuperação das aulas, para que deste modo, consigam adquirir as competências necessárias e assiduidade nos níveis definidos. Existe também, um gabinete de gestão de conflitos que se propõe articular os vários intervenientes neste processo de recuperação dos alunos.

I.3. CARATERIZAÇÃO DO GRUPO DE ARTES VISUAIS E AÇÕES PROMOVIDAS PELA ES C/CEB DO FUNDÃO

O Grupo de Artes Visuais (600) é formado por nove professores, dos quais, sete pertencem aos quadros de nomeação definitiva e dois, são professores contratados. Assim, o grupo 600 compreende o 3ºCiclo nas disciplinas de Educação Visual, Expressão Plástica e Oficina de Teatro e, no Ensino Secundário é responsável pelo Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais (CHAV) e pelo Curso Profissional Técnico de Artes Gráficas (PAGR).

Segundo este contexto, a coordenação do Departamento de Expressões é da responsabilidade da professora Clara Barbosa, por sua vez, o professor Luís Oliveira encontra-se na situação de Coordenador e Delegado do Grupo Disciplinar, e a coordenar os Cursos Profissionais e o Núcleo de Estágios de Artes Visuais o Orientador Pedagógico Mestre Luís Branco.

O Grupo de Artes Visuais da ES c/CEB do Fundão tem verificado um acentuado decréscimo no número de alunos inscritos no Curso CHAV, pelo que se traduz, supostamente, algum desinvestimento nesta área.

Neste sentido, evidencia-se o desempenho e envolvimento do Grupo de artes visuais na promoção e diversificação de atividades curriculares e extracurriculares, tanto ao nível interno como externo, a referir: Visitas de Estudo; Criação de Personagens para Campanha Publicitária da Empresa VALNOR - Sistema de Valorização e Tratamento de Resíduos Sólidos S. A. -, salientando-se que a criação das personagens foi elaborada pela turma 11ºAno do CTAV e a passagem para formato digital e respetiva animação, da responsabilidade da turma do 12ºAno do Curso Profissional de Técnicos de Artes Gráficas (PAGR09); Colóquio Juvenil de Artes (nos quais participa desde a sua origem, tendo já organizado dois dos XVI encontros realizados até o presente ano), sendo este ano designado de art.po.int e realizado na Escola Secundária de Barcelos; Projeto “Fundão à Mostra”, onde os espaços comerciais situados na

zona histórica da Rua da Cal serviram de local privilegiado da mostra de trabalhos realizados pelos alunos do 11ºCTAV, ao longo do ano letivo 2011/2012; finalizando o ano letivo com o Projeto Tridimensional de Artes Plásticas sobre o tema “A Pastorícia”, da responsabilidade do Núcleo de Estágio de Artes Visuais e turma 11ºCTAV, a convite da Junta de Freguesia do Salgueiro, com apoio do Pelouro de Educação da Câmara Municipal do Fundão.

I.4. CARATERIZAÇÃO DO NÚCLEO DE ESTÁGIO

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi realizada sob a orientação do Mestre Designer Luís António de Matos Branco, sendo o NE constituído pelos Professores Estagiários Ângela Serra, Bruno Sousa e Romeu Magalhães (autor deste relatório).

O Orientador Pedagógico Mestre Luís Branco é natural de Donas e reside atualmente no Fundão. Iniciou o seu percurso académico em 1974 no Curso de Engenharia Civil do Instituto Superior de Engenharia de Lisboa (ISEL), contudo, os seus interesses começam a direccionar-se para outras áreas e em 1976 ingressa no Curso de Gestão de Empresas na Universidade da Beira Interior (UBI). No entanto, será em 1982 que finaliza o Curso de Design de Interiores e Equipamento Geral na Escola Superior de Design do IADE. Posteriormente conclui vários Cursos Suplementares - fotografia (1979/80 e 80/81); Comunicação Visual (1980/81); História dos Ambientes e Mobiliário (1979/80); Desenho Experimental (1981/82); Preparação de Professores de Educação Visual (1982); uma Pós-graduação em Arquitetura de Interiores na FBAL (1983/84) e o Mestrado em Publicidade na Escola Superior de Marketing e Publicidade do IADE. Inicia a carreira docente no ano letivo 1974/75, porém, é no biénio 1983/84 e 1984/85 que realiza a sua profissionalização em contexto de serviço docente, na Escola Secundária Campos de Melo - Covilhã. Saliente-se que ao longo da sua carreira frequentou várias formações que lhe permitiram desenvolver funções de orientação e coordenação, das quais se pode destacar: Diretor de turma em 1977/78 - 7ºH, 1978/79 - 8ºC, 1983/84 - 10ºE, 1984/85 - 9ºL, 1997/98 - 10ºA; Representante de Grupo em 1978/79 e 1982/83; Delegado de Grupo de 1985 até 1997; membro do Júri Nacional das Provas de Aferição do 12ºAno em 1986,1987, 1988, 1993 e 1994. No âmbito do Concelho Pedagógico, integrou as seguintes secções: Avaliação; Acompanhamento do PAE; Atividades extracurriculares; Equipa do PEPT 2000 em 1993 e 94; Fundador e membro da Comissão Instaladora da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual em 1988 e 89; Membro da Direção da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual em 1997 e 98, no cargo de Concelheiro da Direção; Membro do Júri dos Exames Nacionais do Ensino Secundário em 1996, 97 e 98; Professor Relator dos Exames Nacionais em 1996, 97 e 98; integrou a equipa do Projeto Piloto de Avaliação da Qualidade na Educação Escolar - subprojecto 2 - 1997/98. Também, elaborou publicações: “Sebenta do Curso Tecnológico de Vídeo” - ESF - 4; textos de apoio “O Vídeo no Sistema de Ensino Aprendizagem” - CFCF 97; Textos de apoio “A Fotografia no Sistema de Ensino Aprendizagem” - CFCF 2000; “Que Educação Visual” - Póvoa do Varzim, 19/02/1987;

“A Expressão Visual e a Comunicação Visual Curricular” - Setúbal, 03/05/1991; “A problemática dos novos programas” - Castelo de Vide, 07/05/1993; “A formação de professores e as novas tecnologias” - Tomar, 21/04/1994; “A formação contínua e a prática pedagógica” ESBAL - Lisboa, 31/05/1996; “Equipa de redação das conclusões dos Encontros da APECV de 1988, 1995, 1996 e 1998; “A formação contínua e a prática pedagógica” ESAM - Viseu, 19/11/1998.

O professor estagiário e autor deste relatório, Romeu Magalhães, nasceu na cidade de Gaia. Residiu a maior parte da sua existência no Porto, cidade onde iniciou seu percurso escolar no 1º Ano do Ensino Básico, prosseguindo até à conclusão do Ensino Secundário. Não obstante, a meio do Ensino Superior voltou às suas raízes onde reside atualmente. É licenciado em Design de Equipamento pela Escola Superior de Artes e Design (ESAD) de Matosinhos (concluído em 1998). Tem desenvolvido atividades enquanto desenhador de pintura de publicidade, desenhador gráfico e desenhador gráfico têxtil, desde 1989 até 1997. A partir de Maio de 1997, iniciou atividade como Designer de Joalheria. É professor contratado do grupo 600 (Artes Visuais) desde fevereiro de 2008, com 614 dias de Serviço Docente, e tem lecionado as disciplinas de Geometria A do 11º Ano, Desenho A no 10º, Educação Visual e disciplina de Projeto do 3º Ciclo do Ensino Básico, Educação Visual e Tecnológica do 2º Ciclo, Artes Visuais no CEF T2 de Cerâmica e Madeiras no CEF T2 de Madeiras no 3º Ciclo do Ensino Básico. No âmbito da Licenciatura, participou nas Exposições Finais de trabalhos dos alunos da Escola Superior de Artes e Design (ESAD-Matosinhos), em 1997 e 98. O seu trabalho final de curso “Garrafa de Cristal” foi selecionado para representar a sua escola (ESAD) no Concurso de Jovens Designers Portugueses de 1998. Participou na exposição permanente na Galeria/antiquário “Antiguidades das Antas” - Porto, de 2000 a 2007. Participou na exposição coletiva “Ourivesaria do Porto Século XX”, no âmbito das iniciativas “Porto Capital Europeia da Cultura 2001”, na Casa Museu Guerra Junqueira - Porto 2001-, com o seu Serviço de Chã/café e Frapê “Volumetrias” - Novembro de 2001 a Janeiro de 2002. Participação com o seu Frapê em prata e madeira no livro “As Pratas Civas do Porto no Séc. XX”, da Câmara Municipal do Porto.

A professora estagiária Ângela Serra nasceu em Lisboa e vive atualmente em Silves no concelho do Fundão, onde tem residência de familiares. Divide-se entre o estágio na cidade do Fundão, a UBI, na Covilhã, e Lisboa. Licenciou-se em Artes Plásticas - Pintura na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa (2008), depois de ter frequentado o curso geral de artes da escola António Arroio e ter trabalhado no ramo da Moda durante vários anos. Após a conclusão da Licenciatura, colaborou e desenvolveu atividades de expressão plástica em conjunto com a Casa/museu Dr. Anastácio Gonçalves e realizou ainda algumas assistências às exposições do Museu do Oriente enquanto ilustrou e publicou o livro infantil “O Gigante e os Oós desaparecidos” da editora 7dias6noites. Participou também em diversas exposições de Artes Plásticas, em Portugal e Espanha, destacando-se uma menção honrosa em Pintura no XI prémio de pintura e escultura D. Fernando II de Sintra.

O professor estagiário Bruno Sousa nasceu em Lisboa e vive atualmente em Silves no Concelho do Fundão, Licenciou-se em Pintura na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa em 2007. Tem desenvolvido o seu trabalho em várias áreas das artes plásticas, destacando-se na Pintura, Desenho, Fotografia e ilustração, com vários trabalhos editados e diversas exposições em Portugal e no estrangeiro, tendo representado a FBAUL no Prémio Goldener Kentaur em Munique em 2007, e ganhou uma menção honrosa na bienal de fotografia de Sintra em 2009. É ainda presença assídua no Encontro Nacional de Ilustração em São João da Madeira desde 2009, onde foi seminarista e organizou Workshops em escolas primárias do concelho e na CERCI. Organizou visitas e oficinas no Museu da Fundação Calouste Gulbenkian e foi professor em Atividades de Enriquecimento do 1º ciclo do Ensino Básico, na Escola primária de Sesimbra em 2009/2010 e professor auxiliar de gravura na ESART no ano letivo 2011/2012.

I.5. CARATERIZAÇÃO DA TURMA 11ºCTAV

O professor estagiário Romeu Magalhães efetuou o seu estágio pedagógico com a turma 11ª Ano CTAV na disciplina de Desenho A, ao longo de todo o ano letivo 2011/2012. A turma 11ºCTAV é constituída por dois grupos escolares distintos, sendo que um grupo de alunos pertence ao Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias (CHCT) e outro ao Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais (CHAV), pelo que a globalidade da turma é designada por 11º Ano de Ciências e Tecnologias e Artes Visuais (11ºCTAV). Assim, a turma só está presente nas disciplinas de formação geral integrando os respetivos grupos nas disciplinas de formação específica inerentes a cada curso, ou seja, CHCT ou CHAV.

O 11ºCTAV é constituído por 17 alunos, sendo sete do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com uma média de idades de 16 anos. Todos os alunos residem na cidade do Fundão, sendo que onze residem na freguesia da mesma cidade e os restantes nas aldeias vizinhas.

Segundo o Plano Curricular de Turma (PCT), as habilitações literárias dos respetivos Encarregados de Educação (EE) é variada, a referir: cinco concluíram o 1º Ciclo de estudos, sete têm o 2ºCiclo e três terminaram o 3º Ciclo, enquanto oito dos EE concluíram o Ensino Secundário e sete são detentores de Cursos Superiores.

No ano anterior, esta turma revelou ter pequenos problemas de nível comportamental que se refletiram nos níveis de aproveitamento abaixo dos objetivos estabelecidos no PEE de 2009/2013. Neste contexto, foram estabelecidas estratégias no início deste ano letivo, no sentido de solicitar aos professores a adoção das seguintes estratégias: necessidade de se enfatizar a importância do trabalho regular, e ao mesmo tempo mostrarem também total disponibilidade no apoio aos alunos no intuito de os ajudar a superar supostas dificuldades; informar de imediato a respetiva Diretora de Turma (DT), no caso de existirem situações merecedoras de especial atenção, no sentido de se atuar com maior celeridade e eficácia;

adotar uma atitude assertiva com o objetivo de se criar um bom ambiente de trabalho e separar dois grupos, constituídos por quatro raparigas e dois rapazes, respetivamente, colocando-os em lugares distantes na sala de aula para que, deste modo, se evite o diálogo e distração no decorrer do horário letivo.

Relativamente às questões relacionadas com as várias disciplinas, refira-se que: a disciplina de Matemática B foi frequentada por apenas dois alunos, visto que os restantes onze alunos ficaram com a referida disciplina em atraso, optando este ano por matricularem-se na disciplina de História da Cultura e das Artes do 1º Ano; uma aluna obteve uma classificação inferior a oito valores á disciplina de Filosofia, pelo que solicitou o estatuto de aluna assistente nas aulas da mesma disciplina; duas alunas manifestaram dificuldades de coordenação motora na disciplina de Educação Física, revelando uma delas ter excesso de peso. Seis alunos foram propostos para usufruírem de apoio à disciplina de Geometria Descritiva A (GD-A).

1.5.1. Caraterização da Turma à disciplina de Desenho A

A turma é constituída por treze alunos/as, dos quais, seis são do sexo feminino e sete do sexo masculino. A média de idades é de dezasseis anos, com exceção de dois alunos que apresentam uma retenção, um no 1º Ciclo e outro no 3º Ciclo de estudos. No ano letivo anterior todos os EE compareceram em todos os momentos que foram solicitados, quer nas reuniões gerais, quer individuais.

No que diz respeito à disciplina Desenho A (D-A), saliente-se o facto de que nenhum dos alunos apresentou necessidades para usufruírem de adaptações curriculares, apesar, de um aluno ter sido sinalizado com Necessidades Educativas Especiais (NEE), embora tendo deixado de usufruir do Programa Educativo Individual (PEI) devido às alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro. Não obstante, o aluno diagnosticado com NEE apresenta algumas dificuldades de motricidade fina, porém, ultrapassáveis com o empenho e esforço caraterístico deste aluno no âmbito desta disciplina.

No início do ano letivo foi-lhes apresentado um teste diagnóstico, composto por duas partes, a primeira de pendor teórico e a segunda com caraterísticas práticas. Os resultados evidenciaram algumas lacunas ao nível das competências base desta disciplina, as quais se supõe se devam ao facto de que apenas cinco alunos tenham frequentado a disciplina de Educação Visual no 9º Ano, para além de que, nenhum elemento frequentou atividades extracurriculares de âmbito artístico. Os exercícios efetuados no teste diagnóstico revelaram um bom conhecimento básico das diferenciações das classes cromáticas, porém, muitas falhas ao nível dos conceitos de síntese aditiva e síntese subtrativa. Seis alunos evidenciaram boas noções estruturais e de ocupação da superfície de trabalho. A turma revelou-se um pouco confusa ao nível de conhecimentos dos movimentos artísticos, pelo que nos seis movimentos modernistas apresentados, só quatro alunos conseguiram identificar metade ou mais. Na sua

globalidade, evidenciou-se um só aluno, sendo o que demonstrou maior gestualidade e capacidade de registo rápido na primeira parte da ficha, apesar de ter sido sinalizado com limitações ao nível da motricidade fina, destacando-se também por preocupar-se em responder a todas as questões apresentadas. A segunda parte da ficha diagnóstica foi constituída por dois exercícios práticos, um com base no desenho de memória - pretendendo-se aqui registos rápidos de proporções da figura humana -, e outro de pendor mais rigoroso e geométrico com representação gráfica das sombras. Este segundo grupo de exercícios demonstrou resultados bastante superiores aos resultados obtidos no primeiro grupo de exercícios.

Neste sentido, os três estagiários procederam à análise dos resultados obtidos, para que deste modo se delineasse estratégias capazes de colmatar as dificuldades observadas. E, face aos dados obtidos, o grupo de professores estagiários concordou unanimemente com as seguintes observações: cinco alunos se destacam por demonstrarem maior fluidez e domínio de registo gráfico, sendo que dos restantes, três deixaram dúvidas quanto às capacidades adquiridas no ano letivo anterior, pelo que se terá especial atenção à avaliação final do primeiro período, não negligenciando qualquer possibilidade de inversão de resultados.

Posto isto, esta turma foi caracterizada pelo grupo de professores estagiários, como sendo uma turma extremamente simpática, favorável ao bom inter-relacionamento Aluno/professor. Apesar de conversadores, estes alunos empenham-se na realização das tarefas atribuídas nas diferentes unidades de trabalho, contudo, demonstram falta de preocupação na concretização de trabalhos teóricos de âmbito extracurricular.

CAPÍTULO II: ENSINO SECUNDÁRIO DE ARTES VISUAIS

O atual currículo nacional referente a cada curso do Ensino Secundário (ES) assenta nos objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) - DEC-Lei nº46/86, de 14 de Outubro (Anexo 1) -, o qual foi sendo alterado pelas redações dos seguintes Decretos-lei: DEC-Lei nº 111/97 (Anexo 2), de 19 de Setembro; DEC-Lei nº 49/2005 (Anexo 1), de 30 de Agosto; DEC-Lei nº 85/2009 (Anexo 3), de 27 de Agosto; e pelo DEC-Lei nº50/2011 (Anexo 4), de 8 de Abril.

O DEC-Lei nº 85/2009 vem considerar que as crianças e jovens com idades compreendidas entre os seis e dezoito anos encontram-se em idade escolar e, deste modo, estabelece o atual regime de escolaridade obrigatória que só poderá cessar com a obtenção do diploma de curso de nível secundário, ou no ano escolar em que o aluno perfaça os dezoito anos de idade, pelo que neste caso não será obrigatório a obtenção de diploma de qualquer ciclo de estudos [alíneas (a) e (b), nº 4 do art.º 2º]. Assim, de acordo com o que ficou definido na LBSE e na publicação do DEC-Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto, o nível secundário passa a estar incluído no regime de escolaridade obrigatória.

As matrizes curriculares que serviram de base ao currículo nacional do ES são as seguintes: DEC-Lei nº 74/2004, de 26 de Março (Anexo 5); o qual foi alterado pelo DEC-Lei nº24/2006, de 6 de Fevereiro (Anexo 6); e pelo DEC-Lei nº 272/2007, de 26 de Julho (Anexo 7), sendo retificado pela Declaração de Retificação nº 84/2007, de 21 de Setembro (Anexo 8).

As linhas orientadoras consagradas no atual currículo nacional estabelecem que os estudos de nível secundário devem proporcionar um ensino/aprendizagem diversificado que compreende os seguintes cursos: Cursos Científico-Humanísticos, vocacionados para o prosseguimento dos estudos de nível superior; Cursos Tecnológicos com dupla orientação, visando, assim, o interesse dos alunos que querem ingressar no mercado de trabalho, porém, assegurando a perspetiva daqueles que querem prosseguir os estudos de nível superior, ou então, a frequência de Cursos Pós-Secundários de Especialização Tecnológica; Cursos Artísticos Especializados, orientados para a respetiva área artística que consagram, tendo em vista o prosseguimento dos estudos, porém, não negligenciando a dupla perspetiva, ou seja, o ingresso no mercado de trabalho ou o prosseguimento dos estudos e; Cursos Profissionais, vocacionados para conferir uma qualificação inicial no intuito da inserção no mercado de trabalho e permitir, também, o prosseguimento nos estudos.

O plano de estudos do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais integra duas componentes gerais, a referir:

- (i) Formação geral - comum aos vários cursos - cujos objetivos pretendem contribuir para a construção da identidade pessoal e socio/cultural do

aluno. Esta componente é composta pelas disciplinas de Português, uma Língua Estrangeira I, II ou III (Alemão, Espanhol, Francês ou Inglês), Filosofia e Educação Física, sendo que a disciplina de Educação Moral e Religiosa é de frequência facultativa;

(ii) Formação específica que tem como objetivo proporcionar um tipo de formação científica no domínio do respetivo curso. Esta componente é constituída por uma disciplina trienal obrigatória - Desenho A (D-A) - e duas disciplinas bienais opcionais - Geometria Descritiva A (GD-A), Matemática B ou História da Cultura e das Artes. Assim como, duas disciplinas opcionais a frequentar no 12ºAno - Oficina das Artes, Oficina Multimédia B e Materiais e tecnologias - uma das quais, obrigatoriamente acomodada à essência do curso, enquanto a restante poderá pertencer a outra área do saber. Como também, confirma a área não disciplinar Área de Projeto no último ano deste ciclo de estudos;

Por sua vez, os Cursos Tecnológicos integram as componentes de formação geral, científica e tecnológica, enquanto os Cursos Artísticos Especializados compreendem as componentes de formação geral, científica e técnico/artística, e os Cursos Profissionais incluem a componente de formação sócio/cultural, científica e técnica.

A conclusão deste ciclo de estudos é confirmada na aprovação em todas as disciplinas e nas áreas não disciplinares que formam o respetivo plano de estudos, sendo a sua carga horária semanal não superior a 29 horas no 10º e 11º anos, e não superior a 27 horas no 12ºano.

II.1. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS QUE CONFIGURAM O CURSO CHAV

Perante o facto de o Estágio Pedagógico se realizar na disciplina de Desenho A e de este se integrar num contexto de formação muito mais amplo, constituído por disciplinas comuns a todos os cursos do ES e disciplinas específicas de Artes Visuais. Pretende-se, através de uma análise comparativa dos programas do Ensino Secundário de Artes Visuais, do Ministério da Educação, proporcionar uma contextualização daquele que seria o perfil desejável de um aluno no final do ES.

Esses programas referem-se às disciplinas de Desenho A (Anexos 9 e 10), Geometria Descritiva A (Anexo 11), História da Cultura e das Artes (Anexo 12), Oficina das Artes (Anexo 13), Oficina Multimédia B (Anexo 14) e Materiais e Tecnologias (Anexo 15), os quais foram elaborados tendo em vista o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos ao longo do Ensino Básico. Os referidos programas sugerem desde logo uma complementaridade entre as várias disciplinas, na medida em que visam o desenvolvimento global do aluno, tanto ao nível

prático como teórico, bem como ainda no que respeita à sua formação quanto a valores de cidadania, consciência ambiental e patrimonial. Uma análise mais profunda mostra também objetivos comuns como: promover a aquisição de conhecimentos através de uma metodologia de ensino/aprendizagem baseada no equilíbrio entre a teoria e a prática; promover capacidades de interrogação crítica e, desta forma, desenvolver estratégias de reflexão perante o mundo envolvente; promover a criatividade; promover, também, métodos de trabalho autónomo e colaborativo, tendo em vista fatores propiciadores de convívio, de inclusão e valores de cidadania; desenvolver capacidades de comunicação oral e escrita, com base nas diversas áreas do saber cultural - científico e tecnológico - para se expressar corretamente, no sentido de argumentar os conceitos associados aos seus projetos, mas também, para compreender a realidade e, assim, adquirir competências para abordar as situações e problemas do dia-a-dia.

Neste contexto, no que se refere à complementaridade interdisciplinar, a disciplina de D-A é trianual de formação específica e a disciplina com maior carga horária atribuída no curso CHAV, devido ao facto de assumir um papel relevante no currículo do ES, visto ser a base estruturante de outras áreas, como as artes plásticas, as artes aplicadas, e as áreas das novas tecnologias. De facto, a prática do desenho materializa a criação, a conceção de novas ideias, servindo-se como meio de comunicação enquanto modelo normativo, mas também enquanto meio de expressão crítica e de intervenção sociocultural, pelo que as suas características tendem a incluir e assimilar a diversidade, abrindo-se deste modo à inovação e à solidariedade. Assim, na análise efetuada (Apêndice 1), verifica-se que a disciplina de Desenho e sua didática sustentam-se numa relação de equilíbrio entre os conceitos e a prática, debruçando-se sobre as três seguintes áreas: a perceção visual, a expressão gráfica e a comunicação visual.

Relativamente à disciplina de GD-A, refira-se que é uma disciplina bianual e a sua análise (Apêndice 1) demonstra que se focaliza no desenvolvimento do pensamento abstrato, ou seja, é seu objetivo proporcionar ao aluno a aquisição de competências que permitam visualizar/representar objetos tridimensionais no espaço, sendo estes reais ou imaginados. Deste modo, esta disciplina pretende desenvolver capacidades de pensamento abstrato, capacidades visuais e imaginativas dentro de uma perspetiva criativa e organizacional, numa relação de reciprocidade entre a vertente prática e a representação gráfica, assente nas convenções e normas universais de representação, tendo em vista propiciar ao aluno instrumentos específicos para a prática do desenho e para a criatividade. Assim sendo, a disciplina de GD-A é fundamental no currículo do ensino secundário, na medida em que a sua complementaridade com a disciplina de Desenho A é essencial para o desenvolvimento do aluno, nas vertentes instrumentais do desenho e nas práticas criativas. Os seus conteúdos abordam os sistemas de representação diédrico e axonométrico, todavia, é na representação diédrica que se focaliza este programa. Este tipo de representação é fundamental para a aquisição de conhecimentos facilitadores da aprendizagem de qualquer outro método de

representação, como também para o desenvolvimento das capacidades de visualização e representação tridimensional do espaço, sendo considerado como a base em qualquer das vias artísticas.

Por sua vez, o programa da disciplina de História da Cultura e das Artes foi elaborado para os 11º e 12º anos dos Cursos Científico-Humanísticos de Artes Visuais e de Línguas e Literaturas, e para os três anos do Ensino Secundário nos Cursos Artísticos Especializados de Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro. Na análise deste programa (Apêndice 1) verifica-se que são seus intentos potenciar o estudo da História das várias Artes, proporcionando a sua compreensão nos planos cultural, político, económico e social, entre outros. Deste modo, esta disciplina tem características muito particulares, pois é seu objetivo servir os interesses de quatro áreas artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. É sua finalidade proporcionar o desenvolvimento de competências ao nível da preservação e valorização do património artístico e cultural - considera-se que a defesa do património se insere no âmbito dos valores de cidadania. Tem também como objetivo potenciar o fortalecimento do sentido estético do aluno perante o mundo que o rodeia, como também, promove a compreensão do objeto artístico enquadrando-o na realidade social, económica, política e cultural do seu tempo histórico e de acordo com a especificidade da sua área artística. Assim, o programa de História e Cultura das Artes vem complementar os conhecimentos teórico-práticos adquiridos nas outras disciplinas, na medida em que promove no aluno a aquisição de conhecimentos acerca da evolução das várias artes ao longo dos tempos - através da análise prática de grandes momentos suscetíveis de serem representativos das especificidades de cada área artística - para além de que pretende proporcionar aos alunos conhecimentos transversais associados às diferentes artes. Desta forma, o programa de História e Cultura das Artes é constituído por um tronco comum de História e Cultura, articulando-se com a História das Artes de cada área artística específica, pelo que se compõe por onze módulos, sendo o primeiro de cariz meramente introdutório. Tem, então a seguinte estrutura: *Módulo Inicial, (i) A Cultura da Ágora, (ii) A Cultura do Senado, (iii) A Cultura do Mosteiro, (iv) A Cultura da Catedral, (v) A Cultura do Palácio, (vi) A Cultura do Palco, (vii) A Cultura do Salão, (viii) A Cultura da Gare, (ix) A Cultura do Cinema, (x) Cultura do Espaço Virtual*. Esta estrutura é organizada de acordo com categorias de *tempo, espaço, biografia, local, acontecimento e sínteses*. No final de cada módulo são analisados dois casos práticos selecionados de acordo com as especificidades de cada área artística.

Relativamente ao programa da disciplina de Oficina das Artes, este foi concebido para o 12º Ano (Apêndice 1), abordando as áreas de expressão e produção plásticas bi/tridimensionais que se relacionam com a comunicação visual. Este programa tem o objetivo de proporcionar ao aluno a exploração de técnicas de representação expressiva e rigorosa. Neste sentido, esta disciplina surge como sendo aglutinadora de todos os conhecimentos teórico/práticos adquiridos nas outras disciplinas, na medida em que se

apresenta como um espaço onde o aluno pode desenvolver projetos de acordo com os seus interesses e motivações. Isto é, nesta disciplina o aluno tem a liberdade de desenvolver projetos nas diferentes áreas artísticas - Desenho, Pintura, Escultura, Design Gráfico, Design de Equipamento, Fotografia e Videografia -, tendo em vista a intervenção em espaços culturais da comunidade onde está inserido. Nesta sequência, através desta disciplina pretende-se proporcionar o desenvolvimento de sensibilidades e da consciência crítica do aluno, de acordo com aquilo que lhe é importante e atribuindo grande relevância à experimentação e realização do projeto artístico, embora, tendo presente os conteúdos previstos pelo programa. Deste modo, a disciplina de Oficina de Artes apresenta-se como área de interessante complementaridade perante as disciplinas de Geometria Descritiva A e Desenho A, na medida em que o seu espaço oferece a possibilidade de materializar o desenvolvimento da criatividade, da técnica, da expressividade, do desenho rigoroso e do pensamento abstrato, através da realização dos projetos que integram os interesses do aluno.

A disciplina de Oficina de Multimédia B foi elaborada para o 12º ano do Ensino Secundário, cuja análise (Apêndice 1) sugere um pendor essencialmente prático, porém, apoiando-se no conhecimento dos conceitos base da realização e produção de produtos multimédia. Não obstante, o seu principal objetivo consiste em permitir que o aluno “aprenda a aprender”. Partindo do princípio de que as novas tecnologias estão em constante e rápida transformação, o currículo desta disciplina adota as recomendações apresentadas pelas conferências internacionais SIGGRAPH 99 e EUROGRAPHICS 99 que tiveram lugar na cidade de Milão no mês de Setembro do ano de 1999. As linhas orientadoras que derivaram destas conferências privilegiam a aquisição dos conhecimentos base independentes de qualquer contextualização tecnológica temporal, defendendo que esta forma de ensino/aprendizagem permite aos alunos evoluírem moldando-se às variantes tecnológicas que poderão surgir. Esta perspetiva pretende promover competências ao nível do diálogo entre as várias áreas, mas também dentro de cada área. Tem em vista o desenvolvimento de áreas já estabelecidas, tais como jogos informáticos, comércio eletrónico, Web design e modelação de ambientes virtuais, mas também o desenvolvimento de áreas emergentes, como a televisão na Web. Para tal, é assumida a necessidade de formar equipas multidisciplinares, desde artistas plásticos, designers, analistas, programadores, especialistas de comunicações e gestores, para que desta forma integrada surjam produtos e serviços com uma base tecnológica sustentada e conteúdos de grande valor técnico e artístico. Assim, este programa tem como finalidade integrar conteúdos originários das técnicas artísticas mais tradicionais - como desenhos a carvão, aguarelas, pintura a óleo, fotografia, entre outros - tendo em vista a criação de novas narrativas em suporte de multimédia.

Por fim, o programa da disciplina de Materiais e Tecnologias foi elaborado para o 12º Ano do Ensino Secundário salientando-se a sua importância no desenvolvimento de produtos. Os seus conteúdos (Apêndice 1) foram desenvolvidos assumindo uma formação vocacionada para o saber fazer e privilegiando a aquisição de saberes baseados em projetos reais. É

atribuída uma significativa relevância ao trabalho experimental. Este programa defende uma formação com base tecnológica aliada à sensibilidade artística e científica, sendo que para tal propõe uma articulação entre as disciplinas de Materiais e Tecnologias e de Desenho A e, sempre que possível, a interligação com as aprendizagens desenvolvidas nas disciplinas de História da Cultura das Artes e de G-A. É esperado que, desta forma, os alunos possam aplicar os seus conhecimentos e desenvolver as suas capacidades de saber fazer durante a elaboração de projetos e trabalhos propostos. Neste sentido, a disciplina de Materiais e Tecnologias assenta na complementaridade dos conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas, para que desta forma os alunos possam alcançar um conhecimento mais abrangente das tecnologias implicadas, através da aplicação prática das suas conceções e sugestões teóricas como, por exemplo, através da realização de maquetas e protótipos. É ainda possível a realização de artefactos finais, porém tendo em conta a simplicidade proposta pelos objetivos do referido programa. Neste seguimento, para além dos objetivos comuns a todas as disciplinas que são parte integrante do Ensino de Artes Visuais, refira-se que este programa tem a especificidade de procurar promover a aquisição de conhecimentos referentes aos materiais e tecnologias de produção, salientando a importância dos materiais e tecnologias perante os processos de *design* e enfatizando a importância do trabalho experimental e da utilização de diferentes materiais na execução de artefactos simples.

II.1.1. Perfil do aluno à saída do Ensino Secundário vs. saídas profissionais

No final deste ciclo de estudos, seria desejável que o aluno tivesse adquirido um desenvolvimento global sustentado nas dimensões práticas e teóricas, como também, nos valores de cidadania, consciência ambiental e patrimonial. Deste modo, o aluno seria capaz de se interrogar, de elaborar críticas e desenvolver estratégias de reflexão perante o mundo envolvente. De modo criativo, autodeterminado e com autoeficácia, mas também, com a capacidade de trabalhar de forma colaborativa, tendo em vista fatores propiciadores de convívio, de inclusão e valores de cidadania. Neste contexto, os alunos deverão expressar-se corretamente através dos suportes orais e escritos, para que desta forma, sejam eficazes na argumentação dos conceitos associados aos seus projetos, mas também, para compreender a realidade e, assim, terem as competências necessárias para abordar as situações e problemas do dia-a-dia. Também, será de salientar as capacidades de representação e expressão, gráfica e plástica, assim como, serem capazes de elaborarem projetos bi/tridimensionais e respetivas maquetas. Portanto, pretende-se que o aluno seja capaz de interpretar e criticar mensagens/objetos, como também, seja capaz de as/os produzir de uma forma criativa e inovadora, com base na sensibilidade estética e na consciência crítica.

Neste sentido, saliente-se o facto de que a frequência no curso CHAV proporcionar competências técnico/artísticas de pendor, essencialmente, generalista sustentada na

disciplina trienal específica obrigatória de Desenho A, o que faz com que as suas saídas profissionais passem necessariamente pelo Ensino Superior Artístico e/ou Novas Tecnologias.

II.2. ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO

As diretivas consagradas no DEC-Lei nº 74/2004, de 26 de Março (Anexo 5), vieram estabelecer os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, o qual define que o Ensino Artístico Especializado (EAE) de nível secundário se subdivide em três domínios - Artes Visuais e Audiovisuais, Dança e Música -, sendo que o primeiro se subdivide, também, em duas áreas - Artes Visuais e Audiovisuais. Todavia, é a redação da Portaria nº 554/2004, de 22 de Maio (Anexo 16) que vem criar os cursos de âmbito das Artes Visuais - Curso de Design de Comunicação, Curso Design de Produto e Curso Produção Artística, aprovando, também, os planos de estudos das Escolas do Ensino Artístico Especializado de António Arroio e Soares dos Reis. Por sua vez, a área dos Audiovisuais é constituída por um só curso - Curso de Comunicação Audiovisual. Para além de que, o Instituto das Artes e da Imagem do Porto tem a seu cargo outros três cursos, ao abrigo da Portaria nº 836/2004, de 16 de Julho (Anexo 17) - Curso de Conservação e Restauro do Património, Curso de Desenho de Arquitetura e Curso de Imagem Interativa.

II.2.1. Cursos vs. disciplinas comuns vs. disciplinas específicas

O EAE de Artes Visuais é composto pelos Cursos de Design de Comunicação, Design de Produto e Produção Artística que, por sua vez, são constituídos por várias especializações a serem mencionadas mais à frente.

Assim, o plano de estudos dos Cursos de EAE integram três componentes de formação: (i) Formação Geral; (ii) Formação Científica e; (iii) Formação Técnico/artística.

(i) Formação Geral - comum aos vários cursos - cujos objetivos pretendem contribuir para a construção da identidade pessoal e socio/cultural do aluno. Esta componente é composta pelas disciplinas de Português, uma Língua Estrangeira I, II ou III (Alemão, Espanhol, Francês ou Inglês), Filosofia, Educação Física e Tecnologias de Informação e da comunicação (TIC), sendo a disciplina de Educação Moral e Religiosa de frequência facultativa;

(ii) Formação Científica - comum aos cursos que integram a área de Artes Visuais - tem como objetivo a aquisição e desenvolvimento integrado de saberes e competências na especialidade do respetivo curso. Esta componente é constituída por duas disciplinas obrigatórias, sendo uma trienal e outra bienal - História e Cultura das Artes e GD-A,

respetivamente. Tem também, uma disciplina bienal opcional a frequentar nos 11º e 12º Anos - Imagem e Som B, Matemática ou uma oferta de Escola.

(iii) Formação Técnico/artística tem como objetivo a apreensão de competências e saberes no âmbito do respetivo curso e, deste modo, inclui formas específicas de concretização das aprendizagens em contexto real de trabalho. Esta componente é constituída por duas disciplinas obrigatórias trienais - Desenho A e Projeto e Tecnologias -, sendo que a última integra no 12º Ano uma formação em contexto de trabalho, em que o aluno terá de optar por uma especialização inerente à essência de cada Curso, a referir: **Curso de Design de produto** - especialização em Cerâmica, Equipamento, Ourivesaria e Têxteis; **Curso de Design de Comunicação** - Design Gráfico e Multimédia; **Curso de Produção Artística** - Cerâmica, Ourivesaria, Realização Plástica do Espetáculo e Têxteis. Tem também, uma disciplina bienal opcional a frequentar nos 11º e 12º Anos - Física e Química Aplicadas, Gestão das Artes ou uma oferta de Escola.

Neste seguimento, refira-se que os alunos do Ensino Artístico Especializado têm uma Formação em Contexto de Trabalho (FCT), a qual se realiza em *ateliers*, empresas ou outras organizações, de forma a permitir experiências sob forma de estágio. Não obstante, pode também assumir a forma simulada de possíveis atividades profissionais semelhantes ao contexto real de trabalho, nas quais terão de integrar a disciplina de Projeto e Tecnologias. Para concluir o ES, os alunos terão de obter aprovação em todas as disciplinas do respetivo curso, assim como na FCT, para além da realização da Prova de Aptidão Artística (PAA), a qual compreende a conceção de um produto representativo dos saberes e competências técnico/artísticas adquiridas ao longo da respetiva formação, sendo no final apresentada e defendida perante um júri. Esta conceção e consequente apresentação final acompanhar-se-á de todo o processo inerente à metodologia projetual, assim como, a respetiva reflexão crítica. Na conclusão do curso, é emitido um diploma referente ao respetivo curso, onde constará a classificação final, ou, um certificado - profissional de nível 3 - discriminativo de toda a formação, ou seja, constará todas as disciplinas de curso, o trabalho apresentado na PAA e a FCT, com respetivas classificações finais. Portanto, a realização dos exames nacionais só é obrigatória para efeitos de ingresso ao ensino superior.

II.3. PERFIL DO ALUNO À SAÍDA DO ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO VS. SAÍDAS PROFISSIONAIS

Os Cursos de Ensino Artístico Especializado têm como objetivo proporcionar aos alunos uma dupla perspetiva, ou seja, permite ao aluno a inserção no mercado de trabalho e/ou o prosseguimento dos estudos (DEC-Lei nº 74/2004, de 26 de Março), assim sendo, não

inviabiliza nenhuma das intenções.

O Plano de estudos destes cursos visam promover uma cultura visual e estética estimuladora de capacidades ao nível dos domínios da expressão e comunicação, como também da língua materna. Assim, o 10º Ano proporciona a aquisição de competências estruturantes e transversais, ao nível da reflexão crítica, metodologias e de representação, permitindo aos alunos chegarem ao 11º Ano com um nível comum de conhecimentos/competências. No 11º Ano o aluno tem contacto com a área de especialização que deseja vir a frequentar no último ano do curso, sendo estas competências Técnico/artísticas desenvolvidas no âmbito da disciplina de Projeto e Tecnologias, pelo que os conteúdos lecionados são da especificidade de cada área de especialidade. Para além de que, a valorização atribuída à disciplina trienal de TIC traduzida na frequência obrigatória, vem favorecer a aplicação das competências já adquiridas ao longo de todo o percurso escolar, através de formas específicas de aprendizagem em contexto de formação tecnológica, técnico/artística e técnica, no âmbito da conceção e maquetização de objetos gráficos bi/tridimensionais através de meios eletrónicos e manuais, a que se acomodam a conceção, o tratamento e difusão da informação através das novas tecnologias, mas também, através da argumentação e apresentação oral.

Neste sentido, a conclusão dos respetivos cursos, permite ao aluno trabalhar nos vários setores associados a cada área de especialidade, tanto por conta própria como por conta de outrem, a referir: (i) *Design* de Comunicação; (ii) *Design* de Produto; (iii) Produção Artística.

(i) *Design* de Comunicação - Saídas profissionais - assistente de produção de Multimédia, assistente de realização de produtos publicitários, assistente de *web design*, técnico de desenho gráfico nos domínios da edição, ilustração, fotografia e do infografismo. Estas profissões podem ser exercidas em empresas de publicidade, órgãos de comunicação social ou na indústria gráfica, de acordo com a área de especialização - *Design* Gráfico ou Multimédia.

(ii) *Design* de Produto - saídas profissionais - assistente de *design* cerâmico, assistente de *design* de equipamento, assistente de *design* de joalheria, assistente de *design* têxtil, assistente de produção e técnico executor de modelos e protótipos. Estas profissões podem ser exercidas em empresas industriais e comerciais de cerâmica, equipamento, ourivesaria, têxteis e instituições do setor público ou privado com gabinetes de estudo ou de projeto. Para além de que, o aluno poderá exercer a sua atividade de acordo com a sua área de especialização - Cerâmica, Equipamento, Ourivesaria ou Têxteis.

(iii) Produção Artística - saídas profissionais - assistente de artistas plásticos, ceramista, técnico/criativo de ourivesaria, assistente de cenografia, assistente de figurinista e adrecista, técnico de animação

plástica de montras e espaços comerciais. Estas profissões podem ser exercidas em *ateliers* de artes plásticas, oficinas de conceção e produção de objetos artísticos de cerâmica, ourivesaria e de têxteis, e em projetos de realização plástica do espetáculo. Para além de que, o aluno poderá exercer a sua atividade de acordo com a sua área de especialização - Cerâmica, Ourivesaria, Realização Plástica ou Têxteis.

II.4. CURSO CIETÍFICO-HUMANÍSTICO DE ARTES VISUAIS VS. ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO

A análise efetuada aos currículos referentes às duas vias de ensino artístico evidencia um conjunto de diferenças que se refletem no perfil global do aluno à saída das respetivas formações. Assim, numa primeira análise, verifica-se, desde logo, que o curso CHAV atribui carácter opcional bienal às disciplinas de GD-A, História e Cultura das Artes e Matemática B, entre as quais, o aluno terá de optar por duas, o que conduzirá à ausência de uma delas. Neste contexto, atribua-se a devida importância às três disciplinas, todavia, saliente-se que as disciplinas GD-A e História da Cultura e das Artes são fundamentais na formação de base estrutural do aluno, facto pelo qual, estas duas disciplinas integram a dimensão de formação científica com carácter obrigatório ao longo dos três anos do EAE. Para além de que, os cursos de EAE atribuem especial relevância à aquisição de competências ao nível das metodologias projetuais, as quais se refletem na obrigatoriedade de frequência na disciplina trienal de Projeto e Tecnologias, sendo que nos cursos CHAV poder-se-á encontrar reduzidas semelhanças nas disciplinas opcionais do 12º Ano - Oficina das Artes, Multimédia B e Materiais e Tecnologias -, ao longo de um só ano.

Por outro lado, evidencie-se, também, o facto de os cursos de EAE valorizarem a disciplina de TIC, atribuindo-lhe carácter obrigatório trienal, a qual integra a dimensão de formação geral, sendo que nos cursos CHAV não fazem, se quer, referência a esta disciplina. Não obstante, esta disciplina favorece a aplicação de competências tecnológicas, técnico/artísticas e técnicas, relacionadas com a conceção e maquetização de produtos bi/tridimensionais, a que se acomodam a conceção, o tratamento e difusão da informação através das novas tecnologias, como também, a sua apresentação e argumentação oral.

Neste sentido, refira-se que as competências adquiridas nos dois cursos são provavelmente bastante distintas, tanto de âmbito geral como específico, visto os cursos CHAV visarem a formação geral do aluno e os cursos de EAE promoverem a aquisição de competências vocacionadas para a especialização, porém, contemplando um currículo supostamente mais eficaz no apoio à formação geral do aluno. Na medida em que, para além de Desenho A, integra a obrigatoriedade de frequência trienal das disciplinas que considera, igualmente, fundamentais para a formação técnico/artística, estética e técnica do aluno,

como são os exemplos das disciplinas de GD-A, História e Cultura das Artes, Projeto e Tecnologias e TIC, as quais pretendem desenvolver: capacidades de pensamento abstrato relacionado com a conceção de objetos tridimensionais; como ajudam a contextualizar as diferentes expressões e movimentos artísticos nas devidas épocas históricas e culturas; pretendem desenvolver capacidades metodológicas projetuais; como também, procuram desenvolver no aluno capacidades relacionadas com a conceção maquetização e simulação virtual de novos produtos, e respetiva apresentação e argumentação.

CAPÍTULO III: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Como já foi referido anteriormente, o presente Estágio Pedagógico foi realizado na disciplina de D-A no 11ºAno. Este capítulo dedica-se à especificidade desta disciplina, assim como, ao respetivo programa ministerial face a planificações das unidades de trabalho propostas pela escola, como também, os recursos existentes na escola e a escolha dos mesmos perante as unidades de trabalho lecionadas pelo autor deste relatório.

III.1. A ESPECIFICIDADE DA DISCIPLINA DESENHO A

O atual Programa de Desenho A (Anexos 9 e 10) foi colocado em prática a partir do ano letivo 2004/2005, sendo o Programa do 10º Ano homologado em 2001 e em 2002 os programas referentes aos 11º e 12ºAnos.

O Ensino Secundário é caracterizado por ser uma etapa que compreende, por um lado, a sensibilização e/ou aprofundamento dos conhecimentos/competências adquiridos/as ao longo de todo o percurso escolar e, por outro, a aquisição de novos conhecimentos/competências de base estruturante capazes de apoiar o prosseguimento dos estudos de nível superior.

As linhas orientadoras gerais do currículo nacional da disciplina D-A definem como finalidades globais a aquisição de competências ao nível dos meios expressivos do desenho, quanto ao seu domínio, perceção e comunicação. Neste sentido, é através das condicionantes percetivas de cada indivíduo humano - sejam estas de carácter fisiológico/cognitivo e/ou sócio/cultural - que torna este meio de expressão tão singular. Para além de que a sua prática é, também, fundamental à criação, conceção e projeção de produtos bi e/ou tridimensionais. Assim, entende-se que o desenho é uma forma universal de expressão e de conhecimento que, integrando as várias áreas do saber, traduz-se num processo propiciador de aquisição e produção de conhecimento. Não obstante, é também um veículo de expressão própria e de desenvolvimento de identidade, cuja abertura à inovação apoia a inclusão da diversidade. E, sendo uma disciplina que compreende as normas universais de representação, é também um meio propiciador de autorreflexão, interrogação crítica e de debate perante as regras organizacionais das sociedades, sendo deste modo, também, uma disciplina em constante mutação.

Neste contexto, o desenho assume-se como base estruturante de todas as áreas artísticas que acomodam o seu exercício, tal como as artes plásticas, *design*, arquitetura e novas tecnologias. A disciplina Desenho A e sua didática assenta numa relação de equilíbrio entre os conceitos e a prática, debruçando-se sobre as três áreas gerais: (i) a perceção visual, (ii) a expressão gráfica e (iii) a comunicação visual.

(i) A percepção visual pretende dar a conhecer as características singulares do aparelho visual do indivíduo humano, tendo em linha de conta as condicionantes fisiológico/cognitivas e sócio/culturais, para que desse modo o aluno consiga adquirir maior sensibilidade e eficácia no que respeita à análise e à expressão gráfica, tanto no papel do usufruidor e crítico como no papel de produtor artístico;

(ii) No que respeita ao estudo da expressão gráfica, pretende-se que o aluno adquira conhecimentos/competências relativamente às normas/modelos pré-estabelecidos social e/ou culturalmente, para que deste modo consiga criar algo de novo, ou melhorar aquilo que já existe, numa atitude de constante pró-atividade relativamente à comunidade envolvente;

(iii) E, finalmente, o estudo dos processos de comunicação debruça-se sobre a semântica do desenho, separando as dimensões da expressão e do conteúdo, tendo em conta as perspetivas sincrónicas e diacrónicas do desenho. Com estes estudos pretende-se que o aluno adquira competências ao nível da interpretação crítica de mensagens, como também de competências criativas e inovadoras, no que diz respeito à produção de novas mensagens.

O presente programa contempla o desenvolvimento destas três áreas gerais - percepção visual, expressão gráfica e comunicação - através da exploração de cinco conteúdos/temas:

(i) Visão; (ii) Materiais; (iii) Procedimentos; (iv) Sintaxe; (V) e Sentido.

(i) Visão - percepção visual e o mundo envolvente, enquanto estímulo visual, não visual (auditivo, olfativo, tátil e olfativo) e socio/cultural;

(ii) Materiais - suportes de trabalho, meios atuantes e infografia;

(iii) Procedimentos - técnicas (modos de registo e de transferência), e ensaios (processos de análise e síntese);

(iv) Sintaxe - conceitos estruturais da linguagem plástica e domínios da mesma (Forma, Cor, Espaço e Volume, movimento e tempo);

(V) Sentido - visão sincrónica e diacrónica do desenho.

O referido programa é elaborado de acordo as especificidades da população a que se destina, as suas características sócio/culturais, cognitivas e psicomotoras, no intuito de se adequar melhor os conteúdos/temas a desenvolver. As suas linhas orientadoras sugerem uma metodologia assente de observação direta, sendo a atividade oficial o lugar privilegiado para a exploração dos conteúdos a serem apreendidos em cada “Unidade de Trabalho”. Não obstante, considera de igual importância, as visitas de estudo, exposições e debates, para que deste modo, proporcione o equilíbrio entre as dimensões práticas e conceptuais, permitindo, assim, a consolidação dos diferentes saberes. As suas orientações metodológicas

sugerem, também, a aplicação de exercícios complementares que visam o desenvolvimento de competências de argumentação e comunicação verbal. Estes exercícios têm caráter extra letivo e visam desenvolver o pensamento crítico e competências do discurso verbal acerca de produtos visuais e plásticos mediatizados, como também, estimulam a autodeterminação e aprendizagens mais diversificadas.

Os objetivos estabelecidos pelo presente programa são doze, dos quais salientam-se os seguintes:

- “Usar o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação;
- Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho;
- Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios;
- Respeitar e apreciar modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos.” (Programa de Desenho A, 2001; pág. 6-7)

As estratégias metodológicas gerais a serem adotadas pelo professor, apresentam-se bastante diversificadas, das quais se podem evidenciar a valorização da expressão pessoal e a análise/compreensão sistemática de produtos plásticos e visuais de referência, com especial incidência nos autores portugueses.

No que diz respeito à relação pedagógica propiciadora de um eficiente processo de ensino/aprendizagem, salientam-se:

- “Auscultar expectativas através de inquérito diagnóstico e procurar o enquadramento dos alunos no contexto cultural;
- Procurar um clima letivo positivo e motivante através do comentário atento, do reforço, aos desenvolvimentos sucessivos do aluno, potenciando-os;
- Concretizar visitas de estudo e promover, junto da turma, a pesquisa autónoma dos roteiros para as eventuais visitas, individuais e coletivas;
- Fomentar a recolha de informação através da rede *www*, sem deixar de alertar quanto à qualidade e credibilidade dos conteúdos e salvaguardando os procedimentos de citação e de direito de autor;
- Propor atividades de verbalização da experiência;
- Incentivar a recolha de desperdícios recicláveis e o desafio da recriação a partir de materiais inesperados;
- Promover uma cultura de liberdade, participação, reflexão e avaliação que realce a responsabilidade individual nos processos de mudança social”. (Programa de Desenho A, 2001; pp. 9-10)

Posto isto, esta disciplina pretende que o aluno desenvolva as suas competências dentro de uma tricotomia global: **(i) Ver**; **(ii) Criar**; e **(iii) Comunicar**.

(i) Ver - o aluno deverá ser capaz de observar, analisar e registar o meio envolvente, com o auxílio dos meios manuais e informáticos, para que deste modo, evidencie de forma efetiva o desenvolvimento das suas capacidades percetivas e técnico/artísticas;

(ii) Criar - o aluno deverá ser capaz de criar produtos novos ou melhorar os produtos já existentes através de um processo de síntese ou abstrato, assente nas metodologias projetuais, visando responder às necessidades das pessoas e do seu contexto;

(iii) Comunicar - o aluno deverá ser capaz de ler/interpretar criticamente mensagens/produtos visuais e plásticos, mas também, deverá ser capaz criar novos produtos e argumentar a defesa dos mesmos, tanto a nível concetual como técnico.

III.1.1. A planificação das Unidades de Trabalho da disciplina Desenho A face ao Programa Ministerial.

No início do ano letivo elaborou-se um Plano de Estágio, de acordo o calendário escolar e os respetivos tempos letivos que contemplaram cada unidade (Anexo 18), assim como, a distribuição de responsabilidades da sua lecionação por cada elemento do Núcleo de estágio.

Apesar de o Programa Ministerial do 11º e 12º Ano não referir a realização de uma Prova Diagnóstica (pois supõe-se que o mesmo professor acompanhará a turma, desde o início até ao fim deste ciclo de estudos, dentro de uma perspetiva de continuidade), ficou estabelecido, na referida planificação, que se iria realizar uma Prova Diagnóstica nos dois primeiros dias de aulas, para que o Grupo de Estágio obtivesse a informação necessária acerca das competências adquiridas pela turma ao longo do ano anterior e, deste modo, conseguissem adequar melhor as estratégias a aplicar no presente ano letivo.

Neste seguimento, a planificação a médio prazo integrou quatro unidades de trabalho que contemplaram as Sugestões Metodológicas Específicas dos 11º e 12º Anos, pelo que ficou estabelecido que as três primeiras seriam lecionadas no primeiro período, enquanto a quarta unidade de trabalho seria lecionada no início do segundo período. Deste modo, ficaram estabelecidas as quatro unidades didáticas, pela respetiva ordem: (i) Ilustração de Personagens - da responsabilidade do Núcleo de Estágio; (ii) Diário Gráfico - tarefa atribuída ao colega Bruno Sousa; (iii) Figura Humana - responsabilidade da colega Ângela Serra; (iv) Módulo-padrão - cuja orientação foi atribuída ao autor deste relatório.

Por sua vez, saliente-se que a primeira Unidade de Trabalho - Ilustração de Personagens “Criação de personagens, para animações de divulgação” -, ficaria a cargo do Núcleo de Estágio, para que desta forma, os professores estagiários fizessem a sua integração no contexto de ensino/aprendizagem, de uma forma sequencial e atempada. Esta primeira

atividade surgiu a convite da empresa VALNOR, S.A. (empresa responsável pela gestão, valorização e tratamento dos Resíduos Sólidos Urbanos), pretendendo a criação de personagens e cenários de dois Projetos de Sensibilização Ambiental distintos - um dirigido à Pré-primária e o outro a uma faixa etária compreendida entre os sete e os catorze anos. Foi uma atividade desenvolvida em conjunto com a turma do 12º Ano do Curso Profissional de Artes Gráficas (PAGR09), ficando os mesmos responsáveis pelo processo de digitalização das personagens, seu tratamento em formato digital e respetiva animação. Refira-se que esta Unidade de Trabalho só está contemplada no 12º Ano, porém, a adoção das unidades de trabalho e os respetivos conteúdos a lecionar não têm de seguir uma ordem cronológica obrigatória, pelo que os critérios a seguir ficam à inteira responsabilidade de cada professor, desde que cumpra com os objetivos condizentes aos 11º e 12º Anos, e, portanto, sem o prejuízo do desenvolvimento dos alunos.

Ao longo do primeiro período definiu-se que o Estudo da Cor seria a quinta unidade de trabalho a ser lecionada a partir de metade do segundo período, e, uma vez mais, da responsabilidade do Núcleo de Estágio. Na medida em que no 11º Ano, esta unidade didática reúne um caráter transversal e de aprofundamento, seria necessário desenvolver várias técnicas, a referir: Guache, Aquarela, Tinta Acrílica e Pastel de Óleo. Assim, cada elemento do Grupo de Estágio seria responsável por elaborar uma proposta de trabalho de acordo com as referidas técnicas, ficando a apresentação desta unidade a cargo do Orientador Pedagógico - Mestre Luís Branco.

Deste modo, a segunda semana do terceiro período ficou da responsabilidade do autor deste relatório, na qual apresentou a “Simbologia da Cor” e o respetiva proposta de trabalho com a técnica de Pastel de Óleo. Posteriormente foram realizadas Provas Tipo Exame Nacional, para que os alunos tivessem contacto com a realidade dos exames Nacionais e respetivos exercícios.

A convite da Junta de Freguesia do Salgueiro, com parceria da Câmara do Fundão, foi também apresentado o “Projeto Tridimensional sobre a Pastorícia”, que se constituiu por um Projeto de Intervenção Urbana em homenagem à atividade da pastorícia. Esta última atividade foi apresentada em exposição, enquanto trabalho final de ano, pelo que as referidas entidades promoveram um concurso com a finalidade de serem distinguidos os três projetos mais representativos da atividade da pastorícia, para posterior execução.

Para além da Planificação das Unidades de Trabalho, foram, também, planificadas três atividades extra letivas que ficaram a cargo de cada professor estagiário, a referir: Colóquios Juvenis de Arte, no âmbito do XVI encontro de Artes - arte.po.int - realizado pela Escola Secundária de Barcelos, da responsabilidade do Professor Estagiário Bruno Sousa; Trabalho Permanente Individual, a cargo da Professora Estagiária Ângela Serra e Portefólio Digital atribuído ao responsável deste relatório. Também, ficaram estabelecidas as visitas de estudo a realizar durante o ano: VALNOR, Porto/Amarante/Lamego/Viseu, Barcelos - XVII Colóquios de Arte - e Visita ao Salgueiro.

Para finalizar, refira-se que esta planificação permitiu aos alunos desenvolverem competências através de uma relação de equilíbrio entre os conceitos e a prática, as quais se debruçaram nas três áreas gerais mencionadas no Programa de Desenho A (2001) - percepção visual, expressão gráfica e comunicação visual. Neste sentido, as unidades de trabalho apresentadas estimularam, nos alunos, o desenvolvimento de capacidades técnico/artísticas, estéticas, cognitivas, psicomotoras e língua materna. Na medida em que, a realização das atividades propostas, proporcionaram a prática sistemática do desenho, assim como, momentos de autorreflexão, pensamento crítico e autónomo, de argumentação e comunicação, assim como também, o contacto e contemplação de obras e edifícios de referência artística nacional. Por sua vez, estimularam, também, o pensamento abstrato e criativo, no âmbito das Unidades de Trabalho “Criação de Personagens para Ações de Divulgação”, “Recriação de um Painel Cerâmico” e do “Projeto Tridimensional sobre a Pastorícia”. Para além de promoverem o contacto com a comunidade local, através das atividades “Diário Gráfico”, “Fundão à Mostra” e “Projeto Tridimensional sobre a Pastorícia”, sendo que a última poderá permitir uma intervenção tridimensional na Freguesia do Salgueiro, junto ao Museu da Pastorícia.

III.2. RECURSOS EXISTENTES NA ESCOLA DE ESTÁGIO VS. OBJETIVOS PROGRAMÁTICOS DO ENSINO SECUNDÁRIO DE ARTES VISUAIS

Em primeiro lugar, evidencie-se as amplas dimensões das salas de Educação Visual, tendo em conta o número de alunos da turma, pois, permitem grande flexibilidade na disposição dos alunos e, também, grande amplitude de movimentos. Por sua vez, as salas estão equipadas com quadro tradicional, quadro interativo, computador, estiradores, dois lavatórios, armários, mesa de luz com dimensões para trabalharem quatro alunos em simultâneo e bases auxiliares de vidro para corte com X-ato. Deste modo, as salas de aula propiciam um ótimo ambiente de trabalho.

Para além de que, dispõe de um amplo espaço de trabalho que presenteia a Oficina de Artes com grande abundância de luz natural. Nesta sala, estão incluídos os núcleos de Gravura e Serigrafia (com local próprio para a lavagem dos quadros), Laboratório e Estúdio de Fotografia com máquinas fotográficas de médio formato, Forno de Cerâmica e local para armazenagem de barro, Oficina de Mecânica com bancadas munidas com tornos e guilhotinas para cortar chapa e uma grande variedade de ferramentas que poderão ser optimizadoras na produção de maquetas e/ou protótipos. No entanto, estes equipamentos só são utilizados pelos alunos e professores em situações meramente pontuais. Não obstante, a forma como estão acomodados e organizados revelam ampla utilização em anos anteriores.

A escola dispõe, ainda, de uma sala de informática com computadores e *software* de desenho vetorial e de tratamento de imagem - *Corel Draw* e *Photoshop*, respetivamente -, assim como, *scanner*, máquina fotográfica digital e impressora a cores A3.

Assim, refira-se que a Escola de Estágio reúne as condições necessárias para assumir a otimização dos objetivos programáticos referentes aos Cursos de Artes Visuais. No entanto, com o inconveniente da sua construção não oferecer um ambiente capaz de contrariar o clima característico da região onde se insere, o qual é muito frio no inverno e extremamente quente no verão.

III.2.1. Recursos utilizados com os alunos

No que diz respeito às unidades de trabalho lecionadas pelo autor deste relatório, os recursos escolhidos foram diversificados, de forma a poder otimizar o desenvolvimento dos alunos. Pois, tal como John Dewey (1859-1952), preconizou o movimento conhecido por Escola Nova, na qual se valoriza a motivação, a criatividade e a capacidade de reflexão sobre aquilo que se aprende, numa relação dinâmica entre aluno/professor. Promove-se, assim, o ensino pela descoberta e a *aprendizagem construtiva*. É um modelo educativo orientado pela ação, experiência e integração ativa na sociedade, em que a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim a própria vida. O professor deve descobrir os verdadeiros interesses do aluno, pois esse é o centro da aprendizagem, valorizando as atividades manuais estimulando a cooperação e a interligação de saberes, criando desta forma uma sociedade mais solidária e democrática.

Neste sentido, saliente-se que um professor com formação em Design de Equipamento tem uma certa obsessão em compreender as características dos vários materiais, no que concerne às técnicas de seu manuseamento, como também da aquisição de conhecimentos acerca das qualidades e/ou possíveis fragilidades que lhe são inerentes. Este método de ensino/aprendizagem baseado no contacto com os materiais em ambientes oficinais, tanto no contacto como na sua experimentação, foi a pedra mestra da escola Bauhaus, se bem que, na sua origem, as pedagogias *bauhausianas* apoiadas por Itten defendiam que os alunos deveriam integrar a escola desposados de qualquer tipo de preconceitos ou ideias pré-definidas - deveriam apresentar-se como se de uma folha em branco se tratassem, pois só desta forma poderiam experimentar novos elementos formais, garantindo assim o caminho ao encontro à criatividade.

Foi com base nestes pressupostos, que se tentou proporcionar o manuseamento das várias técnicas, materiais e suportes. Isto, tendo em conta que a Escola de Estágio dispõe de vários equipamentos que quase nunca são usados e, por sugestão do Orientador Pedagógico, tentou-se rentabilizar ao máximo todos os seus recursos, a referir: quadro interativo/projetor, computador da sala de aula com o objetivo de apoiar os alunos com exemplos significativos para os conteúdos em estudo, estiradores, mesa de luz, base de vidro para corte com X-ato, sala de informática, *software Corel Draw e PowerPoint*, *scanner* e máquinas fotográficas para a digitalização de imagens/trabalhos, forno de cerâmica, moldes para a produção de azulejos em barro e ferramentas oficinais para a execução de maquetas.

CAPÍTULO IV: AULAS ASSISTIDAS

Neste capítulo, apresentar-se-ão reflexões acerca das aulas assistidas, a aplicação das Teorias da Motivação na Investigação-ação, sendo o presente relatório concluído com uma reflexão final.

Durante o presente estágio pedagógico, constatou-se que o ensino/aprendizagem é mais do que partilha de saberes, é também compreensão, tolerância, solidariedade, mas também, exigência e mútuo respeito entre todos os intervenientes incluídos neste complexo processo. Neste sentido, salienta-se o facto de que o NE é constituído por três gerações distintas, estando estas materializadas no Orientador Pedagógico, no próprio autor deste relatório e nos restantes professores estagiários, para além de que, o contexto de sala vem incluir mais uma geração. Assim, apesar desta diversidade geracional, pensa-se que todo o processo de ensino/aprendizagem funcionou melhor do que o esperado, na medida em que a partilha de diferentes saberes e o contacto interpessoal com as diferentes personalidades, veio enriquecer todos os intervenientes, principalmente alunos e estagiários, por sua vez, alunos também.

Neste sentido, os professores estagiários tiveram a oportunidade de perceber os resultados dos métodos de ensino aplicados ao longo do ano letivo, na medida em que tiveram a opinião ponderada do respetivo orientador, dos restantes estagiários e simultaneamente, os resultados dos trabalhos práticos dos alunos e suposta evolução. Deste modo, permite melhorar estratégias de uma forma continuada, o que não aconteceria na ausência de estágio pedagógico. E, na perspetiva dos alunos, evidenciam-se que tiveram a oportunidade única de contactarem com diferentes apoios e saberes, permitindo um padrão de acompanhamento diversificado, sendo este, também, mais próximo e individualizado. Desta forma, pensa-se ter sido bastante enriquecedor, devido ao facto de as aulas serem lecionadas por quatro elementos, embora também, com a ajuda de um fator, igualmente importante, que se prende com o facto da turma 11^oCTAV ser constituída por 13 alunos, caso pouco usual nos dias de hoje e, ainda mais, com todas as atuais restrições orçamentais. Assim, constatou-se que os alunos melhoraram significativamente, partindo da referência dos resultados teóricos e práticos obtidos na prova diagnóstico, assim como também, das suas competências técnico/artísticas demonstradas no início do ano letivo.

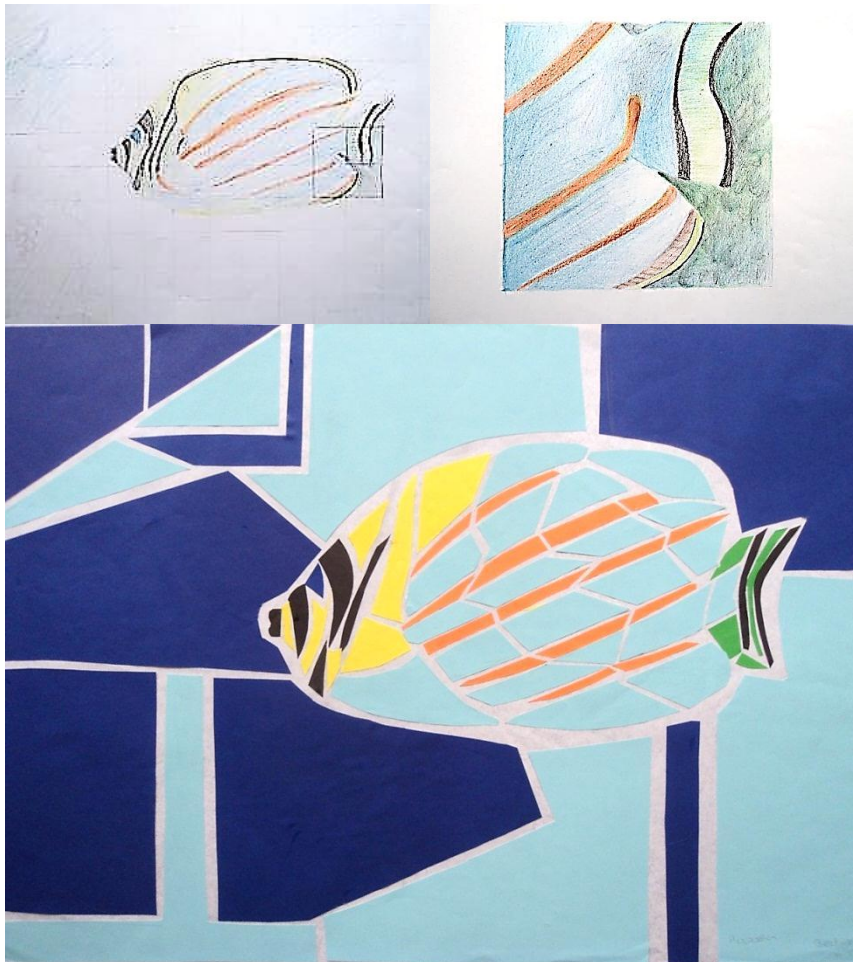
IV.1. REGÊNCIAS

No âmbito da PES do Núcleo de estágio do Fundão, cada professor estagiário foi submetido a seis regências, ao longo das quais, se foram registando substanciais evoluções.

IV.1.1. Regência 1, 2 e 3 - Módulo/Padrão

Nesta unidade de trabalho (Apêndice 2), pretendeu-se seguir o Programa Ministerial de Desenho A (2002), no qual, sugere nas suas metodologias estratégicas que se efetue um levantamento gráfico de um painel cerâmico - de preferência do património local -, para sua posterior recriação, com a possibilidade de concretização em *atelier* de cerâmica. Neste sentido, o PE definiu como atividade a elaboração de vários desenhos à escala adequada, a partir de um painel cerâmico local, para que os alunos interpretem e estudem aspetos como módulo/padrão, geometrias condutoras e jogos de cor, com a finalidade recriarem um painel cerâmico com base na simplificação por nivelamento.

Assim, a primeira aula assistida foi planificada com o objetivo de ser efetuada uma introdução histórica sobre azulejaria, com apoio do *software PowerPoint* (Apêndice 2) e projetor da sala de aula. Nesta apresentação, demonstraram-se as várias técnicas que compõem o percurso histórico do azulejo e qual a sua relevância para a cultura artística portuguesa. O restante tempo de aula foi dedicado à análise de uma imagem para conversão em projeto de painel cerâmico, com a respetiva proposta de um módulo e posterior aplicação da técnica de mosaico árabe, com base na utilização de papel de lustro (Fig. 4, 5 e 6).



Figs. 4, 5 e 6: Exemplo da proposta de trabalho elaborada pela aluna Beatriz E.

Nas palavras do Orientador Pedagógico (OP), o professor estagiário (PE) selecionou bons exemplos, porém com muita informação, o que tornou a apresentação demasiado expositiva, pelo que sugeriu alguns reparos quanto ao facto de o contexto de sala de aula ser um espaço de diálogo. Deste modo, o PE interiorizou os comentários proferidos pelo OP para melhorar as suas *performances* nas aulas seguintes. Não obstante, supõem-se que não seja fácil apresentar este tema sem cair no erro de integrar demasiada informação, na medida em que este tema tão rico e tão complexo o exige, sob o risco de surgirem omissões.

A planificação da segunda aula assistida (Apêndice 2) foi elaborada tendo em conta as vertentes conceituais e práticas inerentes à aplicação do conceito Módulo/Padrão - aplicação de vários modos de registo e aplicação de processos de análise através da estruturação e esboço -, como também, conhecer as articulações entre percepção e representação do mundo visível e recolha e interpretação de informação visual para posterior recriação/inação. Os conteúdos abordados tinham como objetivo a deslocação a uma escola do 1ºCiclo da localidade, local onde os alunos iriam efetuar registos gráficos e fotográficos de dois painéis de azulejo da autoria de Jorge Colaço (1868-1942) e, desta forma, proporcionar o desenvolvimento de competências técnicas e conceituais sobre a eficácia do registo gráfico e adequação de escalas e proporções.

Neste caso, o OP destacou a boa eficiência do PE num ambiente exterior à sala e aula.

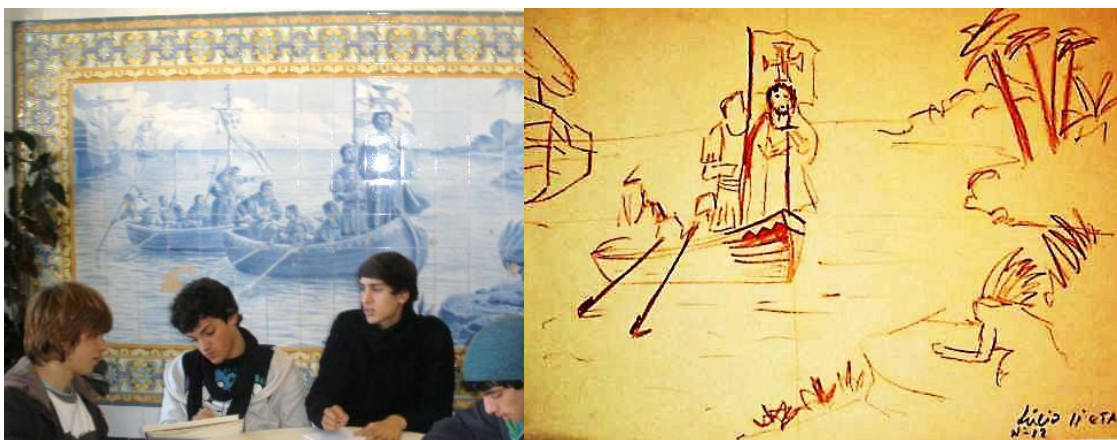


Fig. 7: Fotografia de um Painel de Azulejo da autoria de Jorge Colaço.

Fig. 8: (Autor) Aluno Lúcio C.

Relativamente à terceira aula assistida nesta unidade didática, o PE abordou os conteúdos relacionados com aplicação prática do conceito módulo/padrão, como também, os conceitos estrutura/forma/função, redes modulares e o conceito simplificação por nivelamento. Estas abordagens visaram o desenvolvimento de competências teóricas a serem aplicadas na prática, no âmbito da proposta de trabalho “Recriação de um painel de azulejo com base na simplificação por nivelamento”, a ser desenvolvida até meados do segundo período, sendo que no seu final iriam ser selecionados três projetos para serem executados em *atelier* de cerâmica.

Saliente-se o facto de que, para além dos registos gráficos efetuados individualmente,

os alunos tiveram o apoio das fotografias capturadas na escola da localidade, sempre presentes no projetor da sala de aula.

Nesta aula o *feedback* do OP foi bastante positivo, no qual mencionou a ótima escolha dos exemplos das malhas urbanas, e boas referências à presente fase de estudos. Na medida em que estimularam a motivação dos alunos, referindo, também, que o PE melhorou bastante o controlo e atenção da turma. Porém, ainda um pouco expositivo, característica a ser corrigida com vista ao melhoramento da sua prestação.



Figs. 9,10,11 e 12: Desenvolvimento, projeto final e execução do painel cerâmico da Aluna Andreia V.

IV.1.2. Regência 4 e 5 - Estudo da Cor

Esta Unidade de trabalho ficou a cargo do NE. A apresentação foi da responsabilidade do OP. As propostas de trabalho com as técnicas de Guache e Aguarela a cargo dos outros dois PEs, ficando o autor deste relatório com a incumbência de apresentar a técnica de Pastel de Óleo. Deste modo, este plano de unidade (Apêndice 3) foi elaborado pelo Grupo de Estágio (GE).

Nesta sequência, os objetivos estabelecidos, nesta unidade didática, pretendem despertar a curiosidade dos alunos para a utilização da cor enquanto linguagem plástica e visual, proporcionando-lhes a exploração das técnicas de Guache, Aguarela, Tinta Acrílica e Pastel de Óleo, como também, reconhecerem a expressão do sentimento e conhecimento através da experimentação plástica. Os conteúdos a abordar acerca do Estudo da Cor foram

definidos pelo Programa de Desenho A (2002), com características de aprofundamento e transversais aos três anos, facto pelo qual demonstra a sua importância e complexidade. Assim, esta Unidade Didática pretende despertar no aluno, capacidades de observação, interrogação e interpretação, dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica, desenvolver capacidades de metodologia projetual e desenvolver capacidades na utilização de diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, com o objetivo de proporcionar a aquisição e o gosto pela vertente experimental e respetiva manipulação, estimulando, também, a abertura à novidade.

Neste sentido, o PE optou por abordar questões que se revelaram interessantes, pelo facto de os alunos demonstrarem o seu desconhecimento relativamente aos conteúdos apresentados - “A Simbologia das Cores” (Apêndice 3) - e à técnica do Pastel de Óleo.

Assim, o PE planificou a sua quarta aula assistida (Apêndice 3) tendo como objetivo proporcionar aos alunos do 11ºCHAV a aquisição de competências técnico/artísticas, para que sejam capazes de reproduzir obras de referência através da Técnica de Pastel de Óleo, colocando em prática os conceitos e metodologias acomodados ao Estudo da Cor. No início da aula foram abordadas noções sobre os temas e afetos associados à cor, noções de escala e enquadramento, para de seguida serem distribuídas fotocópias de obras de referência pelos alunos, que iam escolhendo de acordo com os seus gostos e competências. Saliente-se que foram escolhidas obras com diferentes graus de dificuldade/complexidade, para além de uma coleção de livros de pintura, para que desta forma, os alunos escolhessem as obras que sentissem maior afinidade e/ou à vontade e, assim, não ficassem constrangidos com a realização desta proposta de trabalho. Nesta aula, as observações do OP foram positivas, referindo que houve melhoramentos ao nível da individualização das questões de verificação.

No que diz respeito à quinta aula assistida, o PE elaborou a planificação da aula contemplando conteúdos relacionados com as noções de escala e enquadramento e a aplicação das várias técnicas de expressão e registo gráfico - referentes à grafite e ao pastel de óleo - a serem aplicados em folha de papel cavalinho A3. Desta forma, os alunos começaram a efetuar os respetivos registos gráficos da obra plástica escolhida, para ser aplicada a técnica de pastel de óleo.

Aqui, o PE fez questão de evidenciar as características singulares da técnica do pastel de óleo, que se prendem com o facto de não permitir a mistura das cores com o auxílio dos dedos, pois, se o suporte de trabalho ficar demasiado impregnado com a gordura das mãos perde capacidades de receber mais pastel (fica impermeável à receção de mais matéria). Desta forma, as cores deverão ser misturadas na altura em que estão a ser aplicadas só com o auxílio do próprio material, sendo que na sua aplicação não é necessário imprimir demasiada pressão, a força a exercer deverá seguir um princípio de equilíbrio entre não muito forte, mas também, não muito suave. Portanto, os gestos deverão ser fluidos, pelo que será importante prestar a devida atenção aos resultados que vão surgindo, pois, as observações experienciadas permitem ultrapassar todas as dificuldades inerentes a esta técnica.

Durante a execução da proposta de trabalho, alguns alunos foram demonstrando algumas dificuldades, pelo que foi necessário apoio mais individualizado. Deste modo, o nível global da turma foi bastante satisfatório, revelando alguma destreza no domínio da técnica.

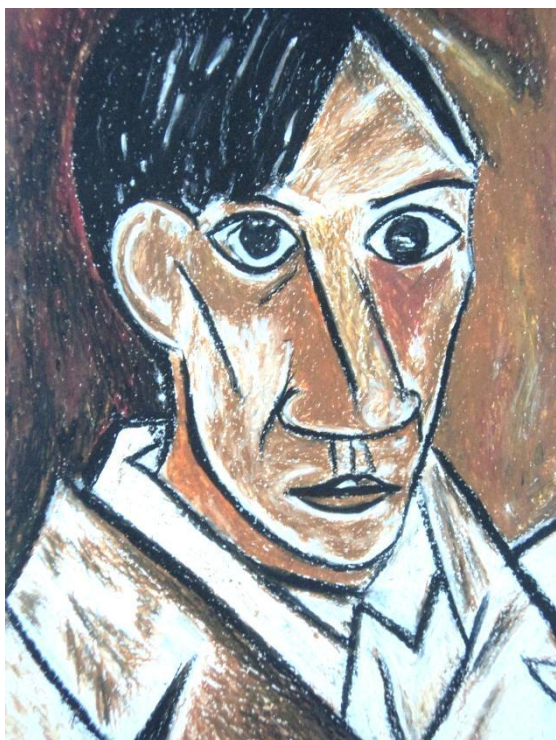


Fig. 13: Trabalho realizado pela aluna Inês M.



Fig. 14: Trabalho realizado pelo aluno Eduardo P.

Relativamente a esta aula, o OP salientou o facto de o PE ter melhorado o seu registo de voz, melhorou também, na colocação das questões de forma mais individualizada, bem como, na apresentação dos pontos-chave da aula.

IV.1.3. Regência 6 - Portefólio

Para finalizar o presente item das regências, apresenta-se a sexta e última aula assistida constituída pela apresentação de uma atividade extra letiva, de grande importância - a realização de um portefólio digital. Assim, o PE planeou esta aula assistida, partindo de objetivos concretos inerentes à realização de um portefólio pessoal, no qual identificou a importância do controlo do processo de registo digital de informação, enquanto processo propiciador de auto desenvolvimento, que permite ao aluno compreender os mecanismos associados a diferentes técnicas de representação e apresentação. Na medida em que permite aceder aos trabalhos realizados e, assim, efetuar reflexões acerca daquilo que resultou bem na aplicação de determinada técnica e/ou enquadramento formal, assim como, a aplicação de determinadas cores relativamente a outras circundantes. Para além de ser um suporte de apresentação pessoal, no qual o autor comunica e argumenta o seu trabalho, estimula, também, competências no domínio da língua materna e da comunicação interpessoal. Portanto, o portefólio deverá funcionar como instrumento e processo de

autorreflexão crítica e veículo promotor de autoconhecimento.

Assim, esta atividade tem como finalidade desenvolver no aluno: capacidades de registo digital (enquanto processo de autoanálise e auto desenvolvimento); o domínio dos conceitos estruturais da linguagem plástica; desenvolver capacidades de metodologia projetual; desenvolver capacidades na utilização de diferentes ferramentas digitais (adquirindo gosto pela sua experimentação) e desenvolver capacidades de argumentação. Nesta atividade estabeleceu-se que cada aluno terá de estruturar o seu portefólio digital, para que este seja um projeto em construção, isto é, terá de permitir futuras correções, para que deste modo, admita o registo diário da evolução das aprendizagens. Desta forma, estimulará reflexões acerca das aprendizagens, para que no final do Ensino Secundário, o aluno seja capaz de apresentar o seu portefólio em ambiente formal.

Posto isto, o PE planeou a aula assistida de forma a efetuar a apresentação inicial de um *PowerPoint* (Apêndice 4) abordando a atividade em discussão. Nesta abordagem, o PE teve a intenção de demonstrar os aspetos positivos da elaboração de um portefólio, enquanto processo de construção de identidade, na medida em que é uma ferramenta pessoal, logo, terá de refletir a personalidade de cada um, pelo que se torna singular/único. Também, salientou as diferenças entre um portefólio e um *dossier*, para que não restassem dúvidas em relação aos seus intentos.

A apresentação dos trabalhos realizados demonstrou resultados satisfatórios que poderão ser observados no CD que se encontra na contracapa deste relatório (Apêndice 4). Mencione-se, também, o facto de ser a única atividade em que um aluno falhou a entrega do seu trabalho, o que não aconteceu nas outras atividades lecionadas pelo autor deste relatório.

IV.2. A APLICAÇÃO DAS TEORIAS DA MOTIVAÇÃO NA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Ao efetuar uma autoavaliação comportamental verifica-se que o autor deste relatório tem uma tendência para a espontaneidade, o que potencia, no papel de professor, a criação de ambientes informais. É igualmente importante a construção de ambientes inclusivos, acolhedores, compreensivos, como também de festa ao jeito de Rousseau e da sua escola naturalista. Se bem que estas características ambientais só se tornam possíveis na interação e dependem, portanto, dos alunos, quer numa perspetiva individual, quer como grupo, o que se pretende aqui fazer sublinhar é o tipo de ambiente que o professor visa estimular e criar na sala de aula, a partir da interação com a globalidade dos alunos.

Nesta perspetiva, refira-se que a presente investigação proporcionou ao autor deste trabalho o contacto com perspetivas científicas que vieram contribuir para o seu

autodesenvolvimento, enquanto profissional, mas sobretudo, enquanto indivíduo humano. De facto, não existem estratégias ideais, mas sim estratégias que melhor se adequam a determinado aluno perante determinada situação. Deste modo, será fundamental que o professor tenha uma postura autorreguladora e autocrítica perante a análise das estratégias adotadas, na medida em que, algumas estratégias têm um impacto positivo com determinados alunos, mas extremamente negativo com outros. Seguindo este raciocínio, a capacidade de autocrítica permite desenvolver estratégias de autorregulação, no sentido de verificar a relevância das mesmas, o que por sua vez ajudará a orientar melhor o aluno no seu desenvolvimento global, tendo em linha de conta as características da sua própria identidade. Isto é, segundo uma leitura pessoal, os métodos de ensino/aprendizagem não deverão ser normativos, nem orientadores de percursos ideais, mas sim, estimuladores do desenvolvimento de capacidades e de identidades próprias.

Posto isto, descrever-se-á qual a relevância desta investigação para o contexto da PES. Assim, como referido anteriormente, no primeiro dia de aulas apresentou-se uma prova diagnóstica abordando conteúdos lecionados no ano anterior, com vista a conhecermos e caracterizarmos as competências dos alunos da turma 11º Ano do Curso Científico-humanístico de Artes Visuais. A análise dos dados recolhidos veio salientar a existência de movimentos muito contidos e pouca expressividade de traço, os dados recolhidos demonstraram que os melhores resultados foram obtidos na segunda parte da prova diagnóstica, a qual se constituiu por dois exercícios: desenho de memória e perspetiva isométrica com a representação de sombra própria e projetada. Desta forma, foi possível observar que os alunos estavam extremamente preocupados com o aspeto realista e limpo das suas representações gráficas. Em alguns casos, este dado, era visível através do uso, demasiado frequente, da borracha. Para além disso, foi possível constatar algumas dificuldades ao nível das noções de proporção implícitas no exercício de desenho de memória, no qual foi passada uma imagem estática de um casal de bailarinos por períodos de 30 segundos (ver figs. 15 e 16).



Fig. 15: Imagem mostrada aos alunos

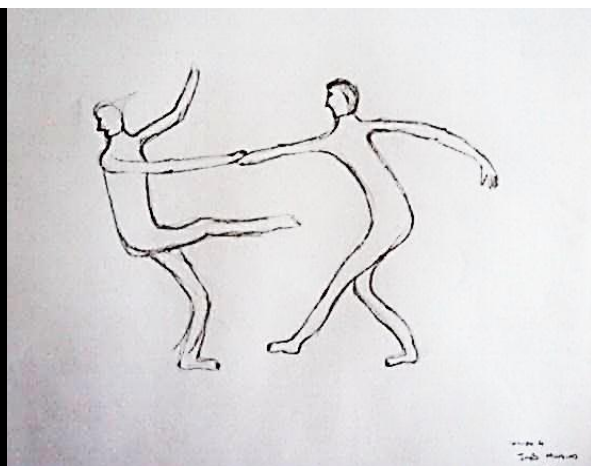


Fig. 16: (Autora) Aluna Inês M.

Feito este primeiro ponto de situação, deu-se início à primeira unidade didática - Criação de Personagens. Logo aqui, o Grupo de Estágio (GE) começou a orientar os alunos no sentido de não se preocuparem com os resultados finais limpos e realistas, ficando estabelecido que era “proibido” o uso de borracha, para assim perceberem que vários traços coincidentes ou não, por vezes, imprimem uma maior expressividade à representação. Começou-se a observar que, de uma maneira geral, os alunos iam libertando os movimentos, despreocupando-se também com o aspeto realista das representações.

Esta unidade de trabalho surgiu no âmbito da parceria sugerida pela empresa VALNOR S.A. - empresa responsável pela Gestão, Valorização e Tratamento de Resíduos Sólidos Urbanos -, com a finalidade “A criação de Personagens para Ações de Divulgação” da empresa, sendo uma ação de divulgação dirigida à Pré-primária (Apêndice 5) e, outra, a uma faixa etária entre os sete e catorze anos (Apêndice 5).

Seguindo estas diretrizes, foi-se criando um ambiente que apesar de exigente, responsável e responsabilizador, se baseava na partilha de saberes, na compreensão e no apoio. Todos os alunos foram apoiados individualmente, no sentido de não recearem os resultados finais. Nestas abordagens individuais foram sendo dadas informações acerca dos processos experimentados, estimulando-os para a experimentação e para o trabalho autónomo. Começaram, então a surgir trabalhos com bastante qualidade tanto ao nível criativo, como expressivo (ver figs. 17, 18, 19 e 20).

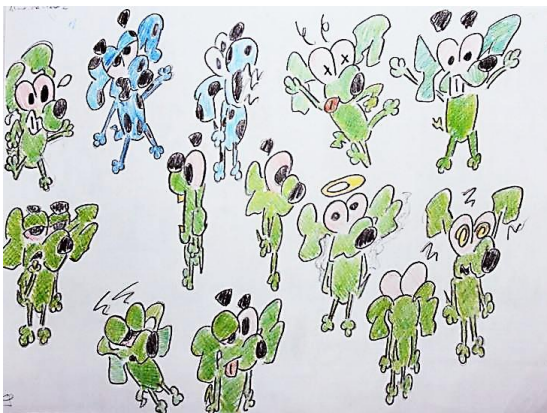


Fig. 17: (Autor) Aluno Sebastião L.



Fig. 18: (Autor) Beatriz E.



Fig. 19: (Autor) Rúben C.

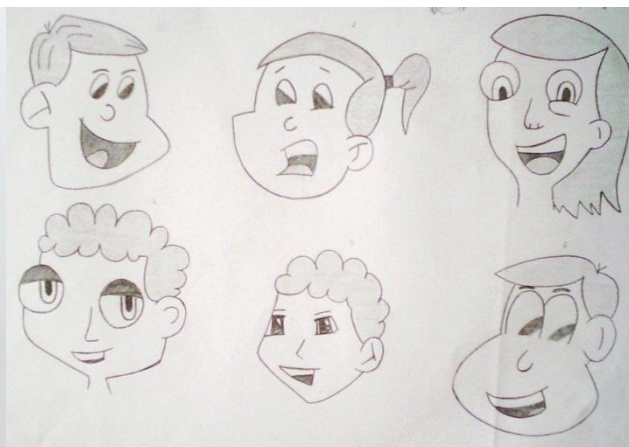


Fig. 20: (Autor) José B.

Esta unidade de trabalho teve, também, a parceria da turma Profissional de Artes Gráficas do 12º Ano (PAGR09). A criação das personagens atribuída à turma 11ºCHAV e a passagem para suporte digital e respetiva animação/apresentação foi da responsabilidade da turma PAGR09. Neste contexto, o OP sugeriu o apoio do autor deste relatório na fase inicial de tratamento vetorial das personagens digitalizadas (figs. 21, 22, 23, 24 e 25), pelo que o PE se disponibilizou prontamente, para realizar uma pequena introdução às ferramentas de desenho vetorial do *Software Corel Draw*, perante a turma PAGR09.



Fig. 21: Personagem - Almeida

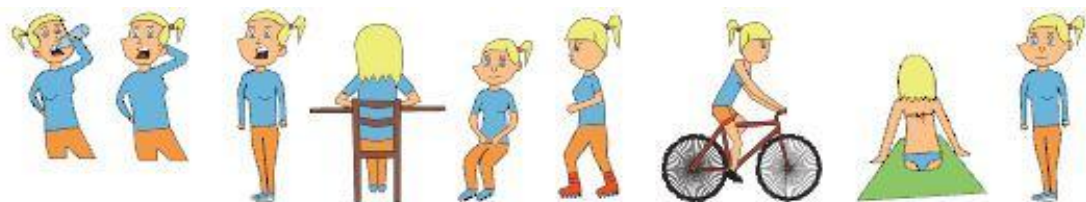


Fig. 22: Personagem - Anita

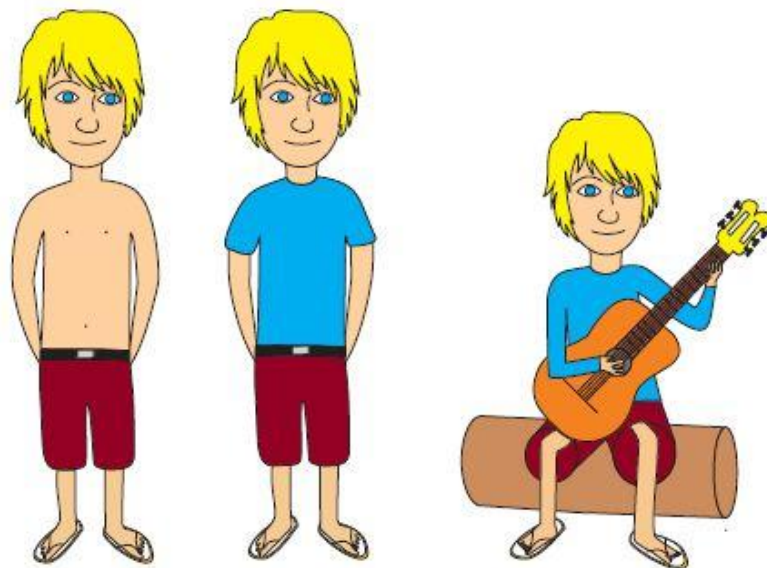


Fig. 23: Personagem - João

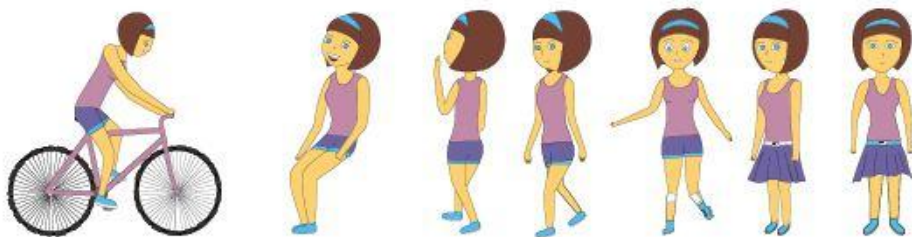


Fig. 24: Personagem - Patrícia



Fig. 25: Personagem - Pedro

Assim, no prosseguimento da segunda unidade didática “Diário Gráfico”, e da terceira unidade “Figura Humana”, orientadas pelos professores estagiários Bruno Sousa e Ângela Serra, respetivamente, notou-se que os alunos alcançaram um bom nível de desenvolvimento, pelo que se destacam as estratégias adotadas pelos referidos colegas, assim como o ambiente estimulador proporcionado por todos os intervenientes no processo de ensino/aprendizagem experienciado na disciplina de Desenho A. Refiram-se estes dados, pois o autor deste relatório considera que os resultados finais obtidos na quarta unidade didática - “Módulo-padrão”, tiveram a influência, no processo de aprendizagem, desde o início do ano.

Neste seguimento, passa-se então à descrição/relato da unidade orientada pelo autor deste relatório, incluindo as estratégias adotadas e os resultados obtidos.

As aulas da unidade didática “Módulo-padrão” foram planeadas tendo em linha de conta, por um lado, a importância da azulejaria para a cultura portuguesa e, por outro, as várias técnicas que a constituem. Saliente-se também que, nesta unidade, foi realizado um levantamento gráfico de dois painéis de azulejo da autoria do artista Jorge Colaço, para sua posterior recriação. Deste modo, esta unidade foi composta por três atividades instrumentais, o que possibilitou a redução da pressão nos alunos com mais dificuldades técnicas, pelo que foi verbalizado um discurso tranquilizador relativamente às tarefas apresentadas, com o objetivo dos alunos se sentirem à vontade na realização das mesmas. Por sua vez, refira-se também que esta planificação iria permitir aos alunos compararem estratégias de resolução de problemas entre situações semelhantes.

Posto isto, na primeira aula do segundo período apresentou-se a unidade didática “Módulo-padrão”, com apoio do PowerPoint (Apêndice 2), onde se salientou a relevância da história do azulejo para a cultura portuguesa, assim como, o enquadramento histórico das várias técnicas. A primeira atividade foi dedicada à análise de uma imagem para conversão em projeto de painel cerâmico, com a respetiva proposta de um módulo e posterior reprodução da técnica do mosaico árabe através de recortes de papel de lustro. Esta foi uma atividade que implicou uma grande concentração, sendo também uma tarefa demorada na sua realização. Não obstante, todos os alunos se empenharam, pelo que fica demonstrado nos resultados que se seguem:



Figs. 26 e 27: (Autor) Eduardo P.



Figs. 28 e 29: (Autor) José B.



Figs. 30 e 31: (Autora) Inês M.

No que se refere à segunda atividade desenvolvida, deslocámo-nos a uma Escola de Ensino Básico da localidade, tendo sido proposto aos alunos a realização de um levantamento gráfico de dois painéis de azulejo de Jorge Colaço. Em paralelo realizou-se o registo fotográfico para servir de apoio ao projeto de recriação, com base na simplificação por nivelamento.



Fig. 32: Fotografia de um Painel de Azulejo da autoria de Jorge Colaço



Fig. 33: (Autor) Lúcio C.

No início desta atividade não se verificaram dificuldades relativamente às competências de registo gráfico e desenho de representação, na medida em que foram exercitadas ao longo do primeiro período. No entanto, observaram-se algumas dificuldades no que respeita à simplificação por nivelamento, pelo que foram apresentados exemplos práticos de alguns alunos.

Assim, foram desenvolvidos projetos de recriação dos painéis de azulejo de Jorge Colaço com base na simplificação por nivelamento, nos quais deveriam estar implícitos os temas abordados nos painéis originais. E, apesar de se estabelecer como objetivo o desenvolvimento das técnicas do lápis de cor e da aguarela, foi essencialmente o desenvolvimento de competências criativas que mais interessaram o autor deste relatório.

No que diz respeito à técnica de aguarela, pode-se salientar que provocou sentimentos de *stress* em alguns alunos, pelo facto de nunca terem trabalhado com a mesma. Nestes casos, foram feitas intervenções no sentido de lhes dar segurança, verbalizando-se para que não tivessem receio de experimentar qualquer tipo de técnica, já que é através da experimentação que se consegue alcançar alguma mestria e controlo na sua utilização. Perante estas situações, manifestou-se a relevância da persistência e da ação orientada para a realização das tarefas e, por outro lado, atribuiu-se ao uso da aguarela um carácter opcional. A possibilidade/liberdade de poder escolher, permitiu descentralizar a atenção sobre aquela tarefa, reduzindo potencialmente a tensão que lhe estava associada. A partir daqui, começou-se por lhes explicar que a riqueza da técnica da aguarela reside nas suas transparências e na despreocupação das suas aguadas, tendo no entanto o inconveniente de não se poder tapar as manchas indesejáveis, pelo que se deve começar pelo uso dos tons mais claros para os mais escuros. Analisando esta tarefa, considerou-se que o facto de o seu uso

ter sido opcional e de ter salientado a importância da persistência perante os obstáculos, contribuiu-se para despertar a curiosidade e a motivação para experimentarem a referida técnica de aguarela. Saliente-se que alguns alunos conseguiram desenvolver alguma mestria na utilização da aguarela, o que se refletiu nos resultados dos seus trabalhos.

No final desta atividade, o GE procedeu à seleção de três projetos para serem executados segundo as técnicas apresentadas durante esta unidade de trabalho. Assim, utilizou-se posteriormente o barro e os azulejos pré-cozidos disponibilizados pela escola, para serem aplicadas em *atelier* de cerâmica, as técnicas de aresta, corda seca e *Modejar* - vertente holandesa -, pelo que serão apresentados pela respetiva ordem:



Fig. 34: (Autor) Rúben C.



Fig. 35: (Autores) Turma 11ºCHAV.

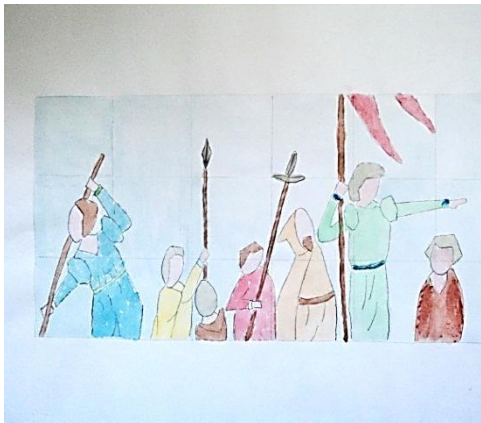


Fig. 36: (Autora) Andreia V.

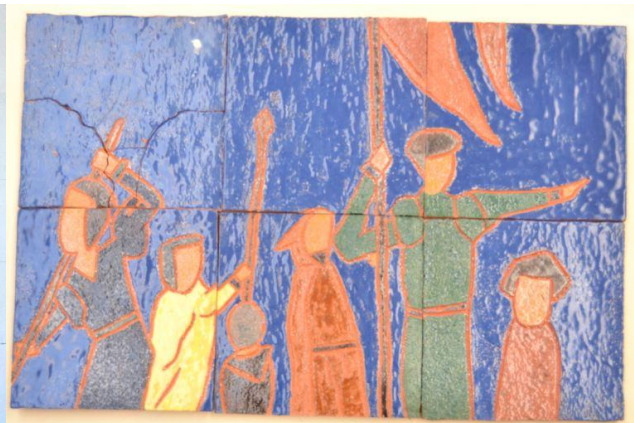


Fig. 37: (Autores) Turma 11ºCHAV.



Fig. 38: (Autora) Andreia E.



Fig. 39: (Autores) Turma 11ºCTAV.

Por sua vez, no início do mês de Fevereiro, realizou-se uma visita de estudo ao Porto, Amarante, Lamego e Viseu. Esta visita teve como objetivo, proporcionar aos alunos o contacto com obras de referência nacional e internacional, assim como, a apreciação dos espaços interiores e exteriores de vários museus e edifícios, a mencionar: Museu de Arte Contemporânea de Serralves e Museu Soares dos Reis, na cidade do Porto; Museu Amadeu de Sousa-Cardoso, em Amarante; A Sé e o Centro Histórico de Lamego; e o Museu Grão Vasco e a Sé Catedral da cidade de Viseu. Esta visita foi planeada com atividades promovidas pelo GE - o PE Bruno Sousa desenvolveu um exercício no âmbito da exposição “Outra vez não, Eduardo Batarida” no Museu Serralves; a PE Ângela Serra realizou uma atividade no Museu Amadeu de Sousa-Cardoso; e o autor deste relatório ficou responsável pelo desenvolvimento de uma atividade no Museu Soares dos Reis, no Porto, a qual consistiu numa aula de desenho com as turmas 10º e 11ºCHAV.

Neste âmbito, o autor deste relatório recorreu a exercícios baseados na técnica de Pastel de Óleo sugeridos por Kimon Nicolaidis (1997). Com estes exercícios procurou-se estimular nos alunos o desenvolvimento de competências técnico/artísticas ao nível do desenho de representação, porém, houve a preocupação em minimizar possíveis constrangimentos proporcionados pelo próprio ambiente do Museu Soares dos Reis, ou pela preocupação dos alunos em fazerem tudo “perfeito”.

Para tal, escolheram-se exercícios que se afastaram da reprodução realista das obras: exercícios de aquecimento de trinta segundos cada; simplificação do registo gráfico com base na reta e na curva, de cinco minutos cada; finalizou-se com uma análise subjetiva de trinta minutos. Para além disso, foi sublinhado que os dois primeiros exercícios iriam ser avaliados qualitativamente e o exercício final - análise subjetiva - não iria ser avaliado, por se considerar que a avaliação dos registos de natureza pessoal e subjetiva criam constrangimentos à livre expressão dos/as alunos/as.

Assim, começaram os exercícios de aquecimento na sala de homenagem ao Escultor de Soares dos Reis perante a sua obra “O Desterrado”. Os alunos tiveram, também, a oportunidade de contemplar as restantes obras do autor. Foi pedido aos alunos que utilizassem duas cores contrastantes, por forma a estimular registos mais vincados, soltos e distanciados da preocupação com a perfeição final dos seus trabalhos.

Saliente-se, portanto, que todas as intervenções verbais efetuadas pelo autor do presente relatório pretendem realçar a importância da realização das tarefas, dos processos adotados na realização de cada proposta, como também, a relevância da experimentação despreocupada das várias técnicas de registo. Pretende-se, com este tipo de orientação, destacar que o resultado final interessa, não pelo seu aspeto realista/perfeito, mas sim, para ser analisado numa perspetiva autocrítica, no sentido do aluno compreender qual o processo que o conduziu a melhores resultados, pois, é esse mesmo processo de análise autocrítica que permite ao aluno desenvolver as suas capacidades de uma forma mais efetiva.

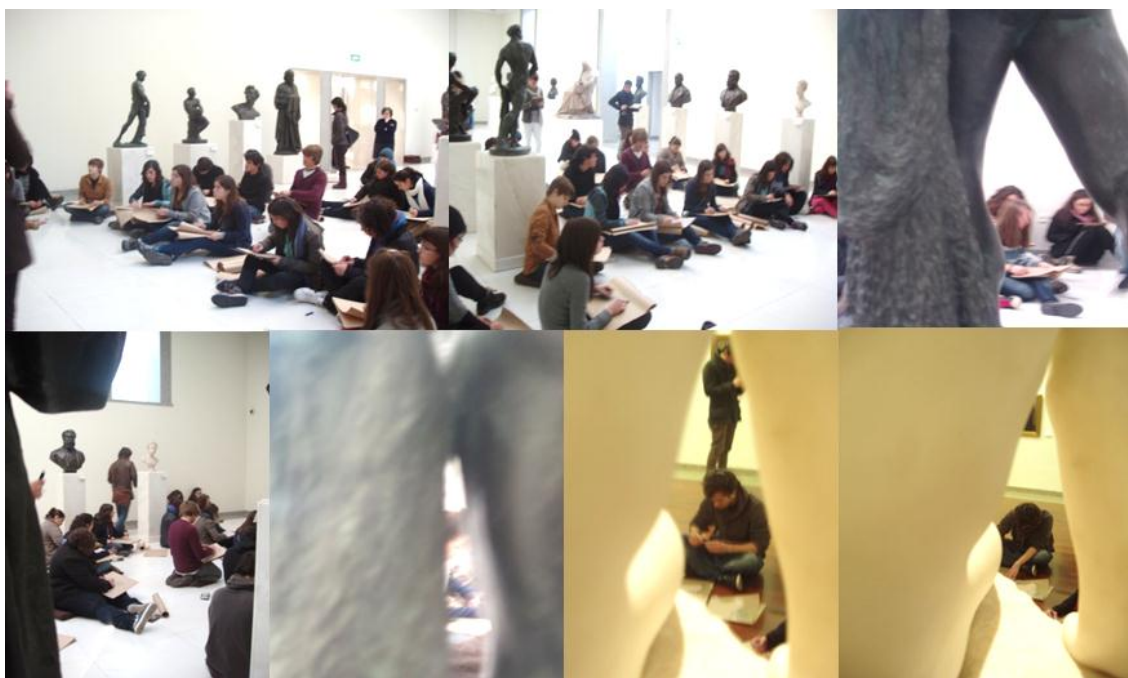


Fig. 40: Fotografias de alunos das turmas 10º e 11ºCHAV a realizarem exercícios de desenho de representação livre.

Não obstante, os alunos abordaram os primeiros registos gráficos tentando elaborar representações realistas da obra em estudo, pelo que o PE de imediato verbalizou que não

era isso que se pretendia, pois este conjunto de exercícios destinam-se a soltar os movimentos em gestos rápidos e despreocupados, nos quais os alunos deveriam registar a posição e movimento geral representado na obra em estudo, não os pormenores das suas partes. E, para tal recorreu-se a alguns exemplos efetuados por alunos, porém, sem mencionar nomes, na medida em que o mais importante será atribuir relevância ao processo em si e não ao aluno, para que se evitem comparações desnecessárias e causadoras de mau estar.



Fig. 41: (Autora) Beatriz E - exercício de aquecimento.



Fig. 42: (Autor) José B. - exercício de aquecimento.

No final dos exercícios sobre o “Desterrado” de Soares dos Reis, passou-se então para outra sala onde se encontra exposta a obra “A Infância de Caim” do Escultor Teixeira Lopes.

Neste caso, introduziram-se dois géneros de exercícios, sendo um centrado na simplificação dos registos gráficos obedecendo uma lógica com base na reta e na curva, e outro na análise subjetiva da obra contemplada, sendo que os primeiros teriam de perfazer cinco minutos cada e o segundo meia hora.

Deste modo, os registos com base na reta e na curva visavam, por um lado, o despojar de intenções ao nível da representação realista, e por outro, desenvolver no aluno capacidades de simplificação de registo, aliando as dimensões perçetivas, cognitivas e motoras. Isto é, neste tipo de exercícios cada movimento acomoda um registo de intenções, portanto, deixa de ser um registo gráfico despreocupado, para ser refletido com base na reta e/ou na curva.



Fig. 43: "A infância de Caim" de Teixeira Lopes.



Fig. 44: (Autora) Inês M - exercício com reta e curva.

Neste seguimento, após os exercícios com base na reta e na curva, procedeu-se à análise subjetiva. Este último exercício foi definido com o objetivo de o aluno desenvolver capacidades de representação com base nas suas vivências, ou seja, o aluno deveria estabelecer associações entre a obra contemplada e situações vividas ao longo da sua existência. Deste modo, o aluno teria de recorrer à sua rede de situações experienciadas



Fig. 45: (Autor) Sebastião L. - análise subjetiva.



Fig. 46: (Autor) José B. - análise subjetiva.

acomodadas na sua memória, e encontrar qualquer tipo associações relativamente à obra em estudo, desde algum pormenor, movimento, ruído no espaço onde a obra se insere, odor, entre outras associações.

No fundo, este exercício proporciona ao aluno o desenvolvimento de abordagens criativas baseadas nas suas próprias experiências, no seu “próprio mundo”, e não na reprodução da obra em estudo, pelo que estimula no aluno um género de representação singular, a sua “assinatura”.

Saliente-se o facto de que a aula no Museu Soares dos reis proporcionou aos vários intervenientes um ambiente de trabalho notável, com um dinamismo bastante satisfatório, como se de uma oficina se tratasse, revelando um nível de entrega que só será possível num ambiente destes, perante obras plásticas de referência.

Posteriormente, surge a Unidade Didática Estudo da Cor e, tal como ficou estabelecido na planificação anual, a sua apresentação inicial foi efetuada pelo OP Mestre Luís Branco. Esta unidade foi subdividida em quatro propostas de trabalho - Guache, Aguarela, Tinta acrílica e Pastel de Óleo -, devendo-se ao facto de o Programa Ministerial de Desenho A do 11º e 12º Ano apresentar o Estudo da Cor como sendo um item de aprofundamento. Assim, cada elemento do NE ficou responsável pelo lançamento de uma proposta de trabalho, a qual acompanharia a respetiva técnica e ficando estabelecido que só poderia ocupar uma semana letiva, ou seja, duas aulas de dois tempos de quarenta e cinco minutos e uma aula de três tempos de quarenta e cinco minutos, com intervalo ao fim do primeiro tempo.

Assim, no início desta atividade o OP lançou a proposta de trabalho “*Pixelização de uma imagem*”, sendo posteriormente apresentadas as propostas de trabalho em Guache e Aguarela, dos PEs Ângela Serra e Bruno Sousa, respetivamente.

Posto isto, passa-se então à descrição da proposta de trabalho orientada pelo autor deste relatório, incluindo as estratégias adotadas e os resultados obtidos, salientando-se o facto de esta se constituir como última proposta de trabalho no âmbito desta Unidade Didática e dispor de uma única semana para sua execução e entrega.

As aulas da proposta de trabalho “Reprodução de uma obra plástica de referência através da técnica do Pastel de Óleo” foram planeadas tendo em conta o melhor aproveitamento do tempo disponível. Neste contexto, as estratégias a adotar teriam de contemplar o “curto espaço de tempo”, não obstante, refira-se que de acordo com a experiência docente do PE, seria o tempo suficiente para a execução desta proposta de trabalho. Deste modo, recorreu-se a Fontaine (2005), pois, esta autora assume que vários estudos demonstram que a motivação é inversamente proporcional à extensão temporal para alcançar o objetivo, ou seja, quanto mais tempo o aluno tiver para alcançar um objetivo, menor é a sua motivação. Deste modo, os alunos mais motivados para a realização investem mais numa atividade imediata quando dispõe de um período curto de tempo para a sua realização.

Neste sentido, o PE adotou um discurso verbal de modo a que os alunos compreendessem que dispunham de tempo suficiente para a realização desta tarefa, apesar, de à primeira vista parecer que o tempo era demasiado reduzido. Por sua vez, verificou-se, também, que alguns alunos sentiram alguns constrangimentos no que diz respeito à utilização da técnica do Pastel de Óleo, pois seria a primeira vez que a experimentavam. Neste caso, o PE fez questão de evidenciar, mais uma vez, que é importante a experimentação das várias técnicas e sem qualquer tipo de receios, pois, só através da sua experimentação se consegue adquirir as capacidades de manipulação das características singulares de cada técnica.

Relativamente às características da técnica do pastel de óleo, estas se prendem, essencialmente, com o facto de não permitir a mistura das cores com o auxílio dos dedos, pois, a gordura das mãos impermeabiliza a superfície de trabalho e que em caso de excesso não permite impregnar-se de mais material. Desta forma, o PE verbalizou que as cores deverão ser misturadas na superfície em que estão a ser aplicadas, todavia, só com o auxílio do próprio material.

Por outro lado, o PE fez questão de evidenciar que esta é uma das poucas técnicas que permitem obter satisfação nos resultados em pouco tempo, tanto no que diz respeito à sua plasticidade formal como na sua qualidade cromática, tal como fica demonstrado por dois trabalhos concluídos ao fim de uma aula (Fig. 47 e 48).



Fig. 47: (Autor) Carolina D.



Fig. 48: (Autor) Sebastião L.

Durante a execução da proposta de trabalho, alguns alunos foram demonstrando algumas dificuldades, tanto ao nível do enquadramento formal, como ao nível de um traçado mais pormenorizado, pelo que o PE foi verbalizando que os registos gráficos deveriam enquadrar-se de acordo com a escala da área de trabalho - folha de papel cavalinho A3 - e

que as características do Pastel de óleo não se presenteiam com a qualidade dos pormenores representados, mas sim pela qualidade e brilho das manchas de cor, não obstante, pode-se partir um pequeno bocado de Pastel de Óleo, de modo a conseguir-se uma aresta que permita um traçado mais fino, o qual permite maior pormenor de registo.

Assim, no decorrer da realização da tarefa proposta os alunos verificaram que a técnica de Pastel de óleo é, realmente, bastante acessível e cujos resultados são imediatamente sinalizáveis, pelo que os resultados obtidos são efetivamente reveladores do empenhamento geral da turma.



Fig. 49: (Autora) Beatriz E.



Fig. 50: (Autor) Rafael C.

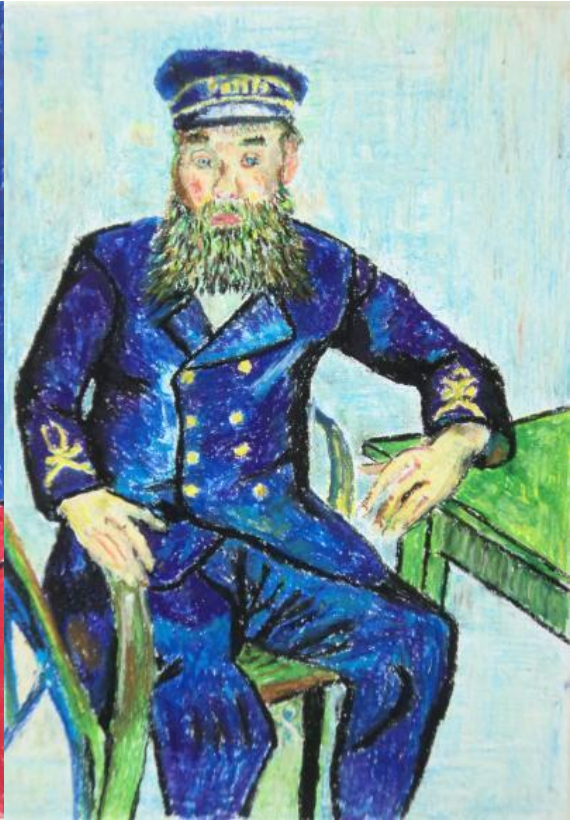


Fig. 51: (Autor) José B.



Fig. 52: (Autor) Rodrigo V.

Por sua vez, nas últimas semanas de aulas foram lançadas duas propostas de trabalho, em simultâneo, sendo uma de cariz extracurricular e, por isso, a ser realizada em tempo extralectivo, e outra com origem numa possível Intervenção Urbana - com Projeto Tridimensional - sugerida pela Junta de Freguesia do Salgueiro em pareceria com a Câmara do Fundão.

A proposta de trabalho extracurricular consistiu na realização de um “Portefólio Digital”, no qual os alunos já tinham sido incumbidos no ano letivo anterior, porém, segundo a PE do ano letivo anterior, só lhe entregaram três portefólios. Neste sentido, foi necessário demonstrar aos alunos a importância de um portefólio enquanto suporte de apresentação formal, assim como, quais as características a ter em conta na estruturação de um “Portefólio Digital”, a referir: um portefólio deverá ser um projeto em construção, isto é, terá de permitir o registo diário da evolução das aprendizagens, desta forma, estimulará reflexões acerca das mesmas; assim sendo, é uma ferramenta pessoal, logo, terá de refletir a personalidade de cada um, pelo que se torna singular; sinalizando-se também quais as diferenças entre um portefólio e um *dossier* (Apêndice 4), para que não restassem dúvidas em relação aos seus intentos.

Após uma apresentação inicial, os alunos tiveram a oportunidade de realizarem a estruturação do seu Portefólio Digital em tempo letivo sob a orientação do NE, sendo que o restante trabalho seria realizado em casa. Assim, durante as aulas seguintes o PE foi alertando os alunos para a importância da realização desta tarefa, porém, sem que os mesmos sentissem demasiada pressão externa. Portanto, tal como Fontaine (2005) salienta que o professor terá que exercer a sua pressão adotando “o princípio da suficiência mínima”, para aluno não sentir que a orientação do seu comportamento está a ser controlada por pressões externas. Assim, essa pressão deverá ser suficientemente forte, de forma a levar o aluno a assumir o comportamento pretendido, porém, suficientemente fraca para que o aluno não perceçione essa pressão, no intuito de que o aluno interiorize que a realização da tarefa é importante para alcançar os seus objetivos académicos e/ou profissionais.

Deste modo, pretendia-se demonstrar o valor contingente desta tarefa que, pelos vistos, no ano anterior tinha despertado pouco interesse.

Pensa-se que, face à persistência do PE em demonstrar aos alunos qual relevância assumida por um Portefólio em termos pessoais, estimulou a orientação comportamental dos alunos no sentido pretendido, pelo que se poderá observar nos trabalhos finais (Anexo 19). Desta forma, salienta-se, também, o facto de que no âmbito desta atividade ter havido um aluno que não entregou o seu trabalho, sendo assim, o único trabalho a não ser entregue ao PE durante as atividades de que foi responsável.

Relativamente ao “Projeto Tridimensional sobre a Pastorícia”, foi uma proposta que causou alguns sentimentos negativos, devido ao facto de ter sido apresentada muito próximo do final do ano - três semanas -, pelo que os alunos demonstraram o seu desagrado perante o

pouco tempo que restava para a sua execução, mas também, tinha que ver com a preparação dos exames que se avizinhavam.

Deste modo, foi-se verbalizando que esta proposta se revestia de especial interesse e, certamente que não surge todos os anos um pedido de Intervenção Urbana por parte da Junta de Freguesia, por isso, teriam de agarrar a proposta com todas as suas forças e competências. Assim, aliando o discurso verbal e a pertinência da proposta revelada na viagem de estudo ao “Salgueiro”, os interesses começaram a orientar-se no sentido pretendido, na medida em que a viagem demonstrou a atividade da Pastorícia como sendo uma imagem de marca da região, e como tal, merecia ser abordada de uma forma responsável e empenhada.



Fig. 53: Casal de pastores a encaminharem o seu rebanho para a tosquia na Quinta da Várzea.



Fig. 54 e 55: Registo fotográfico da atividade da tosquia efetuada na Quinta da Várzea.

Assim, na aula seguinte à visita de estudo começaram a surgir algumas propostas simpáticas, estimulando desta forma aqueles alunos que que ainda demonstravam algum desinteresse perante a atividade proposta.



Fig. 56: (Autora) Inês M.

Por sua vez, estas propostas que foram surgindo, as quais os PEs fizeram questão de fazer referência de uma forma continuada, vieram completar de uma forma mais efetiva todo o processo de orientação por ser um fator aglutinador do empenhamento interessado da grande generalidade da turma, pelo que fica demonstrado pelos trabalhos que se seguem:



Fig. 57: (Autor) Rodrigo V.

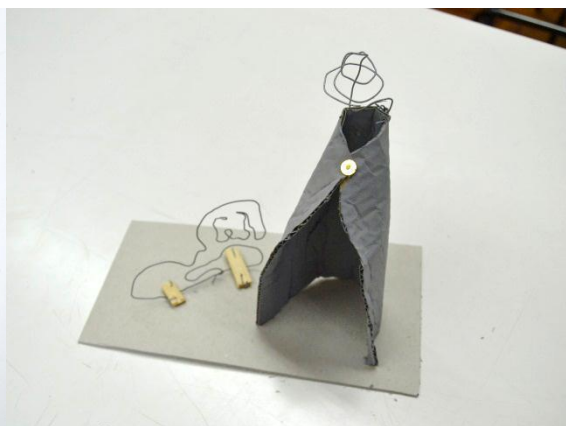


Fig. 58: (Autor) Rafael C.



Fig. 59: (Autora) Andreia V.



Fig. 60: (Autor) Lúcio C.



Fig. 61: (Autor) José B.



Fig. 62: (Autora) Carolina D.

IV.3. REFLEXÕES FINAIS

A realização deste mestrado revelou-se seguramente proveitoso, por um lado, pelo nível de conhecimentos proporcionados nas diferentes unidades curriculares, e por outro, pela divícia do contacto com os vários alunos da ES c/3ºCEB do Fundão, mestrandos e professores. Neste sentido, evidencia-se a importância do desenvolvimento de competências pedagógicas referentes ao ensino/aprendizagem das Artes Visuais, tanto na vertente teórica como na Prática de Ensino Supervisionada. De facto, sentem-se mudanças de perspetiva enquanto futuro docente, mas também enquanto indivíduo humano, que se prendem não só com o domínio da didática, mas também com fatores motivacionais de âmbito afetivo que poderão influenciar o investimento e a persistência dos alunos na sua prossecução académica. Isto, revelou-se na escolha da investigação que integra o presente relatório, pois, visou compreender melhor o processo que envolve a motivação e seus efeitos no desenvolvimento cognitivo, afetivo e comportamental dos/as alunos/as, assim como, as suas implicações no ensino/aprendizagem de Artes Visuais.

Nesta perspetiva, refira-se que a presente investigação proporcionou ao PE o contacto com perspetivas científicas que vieram promover o seu autodesenvolvimento, sobretudo, enquanto indivíduo humano. Certamente, não existem estratégias ideais, mas sim estratégias que poderão adequar-se melhor a determinado aluno face determinado contexto. Deste modo, será fundamental que o professor assuma uma postura autorreguladora e autocrítica perante a análise das estratégias adotadas, na medida em que, algumas estratégias têm um impacto positivo com determinados alunos, mas extremamente negativo com outros. Assim, as estratégias de autorregulação permitem verificar com maior acuidade a eficácia das mesmas, ajudando deste modo a orientar melhor o percurso do aluno no seu desenvolvimento global, porém, contemplando a sua própria identidade. Isto é, sugere-se que os métodos de ensino/aprendizagem não deverão planear orientações de percursos ideais, mas sim, promover o desenvolvimento de competências e de identidade própria.

Neste sentido, o presente relatório começou na realização da Investigação no âmbito das Teorias da Motivação, as quais vieram salientar a relevância das cognições e emoções na prossecução de um percurso assente, preferencialmente, em objetivos pessoais inerentes à abordagem mais intrínseca do comportamento orientado. Prosseguindo-se, também, pela complexidade das estratégias metodológicas veiculadas pelas vertentes didáticas das artes visuais. Tudo isto, ponderado pela observação direta das suas práticas em contexto de sala de aula proporcionadas pelos diversos intervenientes deste processo, pelo que só será possível num âmbito de estágio com este perfil, devido ao facto de proporcionar o *feedback* dos vários protagonistas e de uma forma continuada, ou seja, em contexto de estágio/observação ao longo de todo o ano letivo.

Por sua vez, tentou-se, também, perceber se seria mais importante estimular os alunos a desenvolverem um processo de autoconstrução do sentido do belo e da arte, através da

experimentação e da descoberta, ou proporcionar aos alunos um ensino/aprendizagem baseado nas normas e nos cânones universais. Seguramente que o melhor será encontrar um princípio de equilíbrio entre ambas perspectivas. No entanto, chegou-se à conclusão de que o desenvolvimento do aluno não se pode balizar única e exclusivamente nas dimensões técnico/artísticas e estéticas das Artes Visuais. Pois, existem outras dimensões a serem desenvolvidas, pelo que devido à sua natureza asseguram uma sociedade mais sensível aos conceitos mais amplos de humanidade.

Neste seguimento procedeu-se à análise dos Programas Ministeriais das disciplinas específicas do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, procedendo-se, e à análise das diretrizes assumidas pela UNESCO desde o ano 2000, no âmbito da Educação Artística.

Na análise efetuada, verificou-se que os programas do Ensino Secundário de Artes Visuais visam o desenvolvimento global do aluno, tanto ao nível prático como teórico, bem como ainda no que respeita à sua formação quanto a valores de cidadania e consciência ambiental. Uma análise mais profunda mostrou, também, objetivos comuns, a referir: promover a aquisição de conhecimentos através de uma metodologia de ensino/aprendizagem baseada no equilíbrio entre a teoria e a prática; promover capacidades de interrogação crítica e, desta forma, desenvolver estratégias de reflexão perante o mundo envolvente; promover a criatividade; promover também métodos de trabalho autónomo e colaborativo, tendo em vista fatores propiciadores de convívio, de inclusão e valores de cidadania; desenvolver capacidades de comunicação oral e escrita, com base nas diversas áreas do saber cultural - científico e tecnológico - para se expressar corretamente, no sentido de argumentar os conceitos associados aos seus projetos, mas também, para compreender a realidade e, assim, adquirir competências para abordar as situações e problemas do dia-a-dia da comunidade onde se insere. Porém, apesar de salientarem a importância da interrogação crítica, do desenvolvimento de estratégias de reflexão face ao meio envolvente e a relevância da criatividade, não atribuem especial importância ao desenvolvimento das características singulares de cada indivíduo humano.

Relativamente às diretrizes defendidas pela UNESCO, estas assumem desde 2000, a missão de promover o ensino das artes nas escolas, defendendo que o uso da criatividade faz fortalecer na criança a aquisição de competências de conhecimento, de imaginação, de expressão oral, concentração, memória e de interesse pelos outros.

Nesta sequência, a primeira Conferência Mundial de Educação Artística efetuada na cidade de Lisboa em 2006, salienta a necessidade das artes integrarem os currículos escolares devido às características que acomoda, como a tomada de risco, a exigência e o pensamento divergente que lhe é característico. Portanto, a referida conferência de Lisboa evidenciou a importância do desenvolvimento do indivíduo enquanto ser singular e que as artes favorecem a criação de formas singulares de pensamento.

Posteriormente, na II Conferência Mundial de Educação Artística de Seul em 2010 foi

elaborada uma agenda estabelecendo metas a serem alcançadas através do apoio global da Comunidade de Educação Internacional de Artes. A referida Agenda de Seoul estabeleceu um plano de ação composto por três objetivos: (i) Certificar-se que a educação artística é acessível a todos, devendo-se ao facto de ser uma componente essencial numa educação de qualidade; (ii) Assegurar a qualidade dos programas e atividades, tanto na conceção como no envolvimento; (iii) Aplicar princípios e práticas que visam contribuir para a resolução de desafios socioculturais do mundo atual. Nesta conferência é também evidenciada a importância da criatividade no ensino artístico, enquanto possível agente dinamizador do empreendedorismo, na medida em que no processo criativo desenvolvem-se capacidades, comportamentos, habilidades e pensamentos singulares.

Assim sendo, então, o objetivo da educação não será apoiar o desenvolvimento da individualidade em prol do bem-estar de todos? Assumindo-se que a individualidade será, certamente, um dos bens mais elevados da humanidade? Com a certeza que sim.

Neste sentido, Ruskin (1857; *cit. in* Read H. 2007) assume que “Não penso que seja aconselhável ocupar uma criança (com menos de doze ou catorze anos) senão na prática mais voluntária de arte. Se tem talento para desenhar, estará continuamente a fazer gatafunhos no papel que encontrar; e deve ser-lhe permitido fazer garatujas à vontade (...).”.

Deste modo, a PES presenteou o autor deste relatório com mais incertezas do que certezas. E, tal como Read H. (2007) coloca a questão “*Qual é o objetivo da educação?*”, têm surgido algumas interrogações acerca do que será importante estimular, evidenciando-se algumas dimensões que não integram as diretrizes dos vários programas ministeriais, a referir: a consciência moral, a intuição, a liberdade de espírito, a expressão própria, a autoconsciência e o autoconhecimento, a autoconfiança, a autoestima, a valorização da diversidade em detrimento da uniformidade, o património individual em prol do bem-estar geral. Por outro lado, saliente-se também, que o risco da descoberta será mais construtivo do que uma atitude conformada e balizada pela norma. Isto, na medida em que a técnica desenvolve artífices habituados a executar tarefas seguras no seu quotidiano, mas a procura incessante da novidade forma indivíduos criativos e autocríticos. Entenda-se que a produção artística não é só preservação de culturas, de transmissão de conhecimentos, é também construção de identidade, de intervenção criativa e crítica na sociedade e no meio ambiente. E, para tornar efetivo este espírito crítico e criativo, será necessário promover no aluno, enquanto ser e cidadão, uma atitude participativa que veicule os seus anseios e suas vontades.

Foi, seguindo estas linhas de pensamento que o PE planeou e orientou as suas aulas, tentando criar um ambiente propiciador à preparação/formação/educação dos alunos perante um mundo em constante mutação e construção, no qual, a criatividade assume especial relevância. Assim, saliente-se que o conceito de criatividade não ser consensual na literatura educativa. A mesma começou a ser usada com frequência desde o início do século passado, sendo que ao longo dos tempos foi ganhando novos significados. Se bem que os sentidos

inicialmente atribuídos fossem aplicados a formas de expressão únicas e originais como os exemplos encontrados no dicionário (artistas, descobridores, inventores), a verdade é que se encaminhou para definições como "(...) meio de reação à disposição de todos os seres humanos que lhes permite enfrentar problemas, condições e oportunidades cada vez mais complexos. A criatividade pode transformar o ensino numa aventura emocionante e satisfatória" (Miel, 1982). Esta é a proposta de criatividade que o PE se revê. A criatividade como uma capacidade presente em todos os seres humanos. Uma competência capaz de ser desenvolvida na sala de aula, através de desafios e problemas, estimulando a procura de várias soluções para a mesma questão, trabalhando uma realidade que vai para além de uma conceção bipolarizada baseada no certo ou errado. Desta forma irá trabalhar o pensamento divergente e a complexidade. Sem dúvida que o modelo de ensino que aposta no aluno quieto, atento e que responde acertadamente às questões colocadas pelo professor, não será o modelo mais adequado ou propício ao desenvolvimento da criatividade. Será necessário fazer mais, se pretendermos preparar os alunos para a realidade presente, para tal, é preciso criar nas escolas um ambiente que apresente problemas, que permita aos alunos revelar as suas propostas sem receios de julgamentos dos pares e professores, que desperte curiosidades, que possibilite elaborar múltiplas hipóteses, que promova experiências diretas com a realidade que se vai apreendendo.

Nesta reflexão, chega-se à conclusão de que as escolas portuguesas, de uma maneira geral, estão longe de promover uma aprendizagem baseada na criatividade, ou de promover a aprendizagem para a criatividade. Deste modo, será essencial que cada docente tenha a consciência da sua importância na formação e educação das gerações mais novas.

Para finalizar, fica a pergunta: após três anos decorridos do Ano Europeu da Criatividade e Inovação, o que foi feito nas escolas portuguesas para a promover? Que mudanças foram introduzidas? O que melhoramos?

BIBLIOGRAFIA

ABREU, M. V. (1998); *Cinco ensaios sobre motivação*. Coimbra: Livraria Almedina.

BOGGIANO, ANN K. & PITTMAN, THANE S. (1992); *Achievement and motivation: A social-development perspective*. New York: Cambridge University Press.

COSTA, A. *et al* (2005); *Psicologia A, 10º Ano*. Porto Editora (pp. 17, 19).

DROSTE M. (2010); *Bauhaus-Archiv*. Tashen.

EDWARDS, B. (2000); *Nuevo aprender a dibujar con el derecho del cérebro: un curso que poten*. Argentina: Urano.

FALCATO, J. N. (2001). *Azulejos: arte e história*. Lisboa: Inapa.

FARIA, L. M. S. (1998); *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian e JNICT.

FARINA, M., PEREZ C. & BASTOS D. (2006). *Psicodinâmica das cores em comunicação*. S. Paulo: Editora Edgard Blücher Ltda.

FONTAINE, A. M. (2005); *Motivação em contexto escolar. Temas universitários; nº 4*. Lisboa: Universidade Aberta.

FREIXO, M. J. V. (2010); *Metodologia Científica. Fundamentos Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

JESUS, S. N. (1998); *Bem-estar dos professores*. Lisboa: Porto Editora.

JESUS, S. N. (2000); *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.

MECO, J. (1993). *O azulejo em Portugal*. Lisboa: Edições Alfa.

MOLINA, J. J. G. (1999); *LAS LECCIONES DEL DIBUJO*. Madrid: Ediciones Cátedra

NICOLAÏDES, K. (1997); *The natural way to draw*. GB, Trowbridge, Wiltshire: Redwood Books.

O'NEIL, JR. HAROLD F. & DRILLINGS, M. (1994); *Motivation: Theory and research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

PRISCO, C. (2001); *Abordagem Transacional da Ansiedade nos Testes no 12º Ano*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

QUEIRÓS, J. (2002). *Cerâmica portuguesa e outros estudos*. Lisboa: Editorial Presença.

READ, H. (2007); *Educação Pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

RODRIGUES C. (1992); *Manual de Psicologia/1. Motivação*. Porto: Contraponto Edições.

RODRIGUES C. (1998); *Manual de Psicologia/2. Motivação*. Porto: Contraponto Edições.

SERRA, A. V.; DIAS, C. A.; RODRIGUES, C.; TEIXEIRA, J. M.; RELVAS, j.; GOMES, M. F. & LARANJEIRA M., (1986); *Motivação e aprendizagem. Elementos Básicos de Psicologia Científica/3*. Porto: Ach. Brito.

LINKS

<http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=1>

<http://www.anqep.gov.pt/default.aspx?access=1>

<http://www.redezulejo.fl.ul.pt>

<http://www.mnazulejo.imc-ip.pt>

ANEXOS

Índice

- ANEXO 1: DECRETO-LEI Nº 49/2005
- ANEXO 2: DECRETO-LEI Nº 115/97
- ANEXO 3: DECRETO-LEI Nº 85/2009
- ANEXO 4: DECRETO-LEI Nº 50/2011
- ANEXO 5: DECRETO-LEI Nº 74/2004
- ANEXO 6: DECRETO-LEI Nº 24/2006
- ANEXO 7: DECRETO-LEI Nº 272/2007
- ANEXO 8: DECLARAÇÃO DE RETIFICAÇÃO nº 84/2007
- ANEXO 9: PROGRAMA MINISTERIAL DE DESENHO A (10º ANO) DO CURSO CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO DE ARTES VISUAIS
- ANEXO 10: PROGRAMA MINISTERIAL DE DESENHO A (11º E 12º ANOS) DO CURSO CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO DE ARTES VISUAIS
- ANEXO 11: PROGRAMA MINISTERIAL DE GEOMETRIA DESCRITIVA A (10º, 11º E 12º ANOS) DO CURSO CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS E DO CURSO CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO DE ARTES VISUAIS
- ANEXO 12: PROGRAMA MINISTERIAL DE HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES DOS CURSOS CIENTÍFICO-HUMANÍSTICOS DE ARTES VISUAIS E DE LÍNGUAS E LITERATURAS (11º E 12º ANOS) E DOS CURSOS ARTÍSTICOS ESPECIALIZADOS DE ARTES VISUAIS, DANÇA, MÚSICA E TEATRO (10º, 11º E 12º ANOS)
- ANEXO 13: PROGRAMA MINISTERIAL DE OFICINA DAS ARTES (12º ANO) DO CURSO CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO DE ARTES VISUAIS
- ANEXO 14: PROGRAMA MINISTERIAL DE OFICINA DE MULTIMÉDIA B (12º ANO) DO CURSO CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO DE ARTES VISUAIS
- ANEXO 15: PROGRAMA MINISTERIAL DE MATERIAIS E TECNOLOGIAS (12º ANO) DO CURSO CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO DE ARTES VISUAIS
- ANEXO 16: PORTARIA Nº 554/2004
- ANEXO 17: PORTARIA Nº 836/2004
- ANEXO 18: PLANO DE ESTÁGIO
- ANEXO 19: PORTEFÓLIOS DIGITAIS - TRABALHOS FINAIS DOS ALUNOS DA TURMA 11ºCHAV

APÊNDICES

Índice

APÊNDICE 1: ANÁLISE DOS PROGRAMAS MINISTERIAIS DAS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DO CURSO GERAL DE ARTES VISUAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO

- 1.1. ANÁLISE DO PROGRAMA MINISTERIAL DE DESENHO A
- 1.2. ANÁLISE DO PROGRAMA MINISTERIAL DE GEOMETRIA DESCRITIVA A
- 1.3. ANÁLISE DO PROGRAMA MINISTERIAL DE HISTÓRIA E CULTURA DAS ARTES
- 1.4. ANÁLISE DO PROGRAMA MINISTERIAL DE MATERIAIS E TECNOLOGIAS
- 1.5. ANÁLISE DO PROGRAMA MINISTERIAL DE OFICINA DAS ARTES
- 1.6. ANÁLISE DO PROGRAMA MINISTERIAL DE OFICINA MULTIMÉDIA B

APÊNDICE 2: REGÊNCIAS 1, 2 E 3

- 2.1. PLANO DE UNIDADE
 - 2.1.1. PLANO DE AULA - REGÊNCIA 1
 - 2.1.2. PLANO DE AULA - REGÊNCIA 2
 - 2.1.3. PLANO DE AULA - REGÊNCIA 3
- 2.2. RECURSOS DIDÁTICOS
 - 2.2.1. APRESENTAÇÃO

APÊNDICE 3: REGÊNCIAS 4 E 5

- 3.1. PLANO DE UNIDADE
 - 3.1.1. PLANO DE AULA - REGÊNCIA 4
 - 3.1.2. PLANO DE AULA - REGÊNCIA 5
- 3.2. RECURSOS DIDÁTICOS
 - 3.2.1. APRESENTAÇÃO

APÊNDICE 4: REGÊNCIA 6

- 4.1. PLANO DE UNIDADE
 - 4.1.1. PLANO DE AULA - REGÊNCIA 6
- 4.2. RECURSOS DIDÁTICOS
 - 4.2.1. APRESENTAÇÃO

APÊNDICE 5: PROJETO DE SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL

- 5.1. PLANO DE UNIDADE
- 5.2. RECURSOS DIDÁTICOS
 - 5.2.1. APRESENTAÇÃO
- 5.3. PROJETO DE SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL PARA A PRÉ-PRIMÁRIA
- 5.4. PROJETO DE SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL PARA OS 7-14 ANOS DE IDADE