

**MARIA MÁRCIA PIMENTA TEIXEIRA DE SOUSA**

**FACILITAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO  
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO VISUAL PELA  
UTILIZAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS**

Orientador: Roque Rodrigues Antunes

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT**

**Lisboa**

**2014**

**MARIA MÁRCIA PIMENTA TEIXEIRA DE SOUSA**

**FACILITAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO  
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO VISUAL PELA  
UTILIZAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS**

Trabalho de projeto apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, na área de especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientador: Roque Rodrigues Antunes

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT**

**Lisboa**

**2014**

## EPÍGRAFE

Para mim, é impossível existir sem sonho.  
A vida na sua totalidade me ensinou como grande  
lição que é impossível assumi-la sem risco.

Paulo Freire

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha Mãe,  
que com o seu sorriso terno me deu alento.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao Professor e Orientador Doutor Roque Antunes, mais que um orientador, um amigo! Pela sua paciência, pela atenção com a qual lidou com as minhas tentativas de análise, pelo cuidado durante o processo de escrita, que muitas vezes, se revelou árduo, pela palavra amiga, pela ajuda e acompanhamento ao longo de todo o trabalho pelo que o tornou possível, um MUITO OBRIGADA!

À minha irmã, pelo apoio, estímulo e confiança que me foi dando ânimo nos momentos difíceis.

Aos professores, colegas de trabalho que me incentivaram, colaboraram e se disponibilizaram na recolha de dados para a entrevista e na ajuda da tradução de texto.

## RESUMO

As Tecnologias de Informação e Comunicação vieram introduzir a necessidade de novas aquisições e constantes atualizações na profissão de professor. Em consequência da evolução e do grande avanço tecnológico e científico, o sistema educativo teve a necessidade de alterar a sua estrutura, para poder integrar as novas Tecnologias de Informação e Comunicação, vindo estas a assumir um papel relevante na vida escolar dos alunos e dos professores.

Em linha com esta realidade, coloca-se-nos a questão: **que formação contínua necessita o professor de Educação Visual para utilizar as novas tecnologias de modo a facilitar o processo de ensino aprendizagem nas Artes Visuais?** Felizardo (2012) salienta que é através dos colegas numa atitude de colaboração, investigação, de reflexão e de investigação-ação, que os professores se podem formar e habilitar na formação das TIC.

Conscientes desta necessidade, apresentamos um projeto de formação contínua que tem como campo de análise, a formação de professores centrada nas suas práticas pedagógicas, através da colaboração e reflexão sobre a ação, de modo a dotar os professores de competências a nível das Tecnologias de Informação e Comunicação, designadamente, no que se refere à exploração e produção de conteúdos e atividades interativas no ensino e aprendizagem. Pretende-se alcançar estes objetivos através da implementação de uma oficina de formação, por forma a que os professores adquiram conhecimentos e utilizem meios tecnológicos de apoio à aprendizagem dos seus alunos e reflitam sobre ação na integração das TIC na área disciplinar da Educação Visual.

Os professores inquiridos revelaram grandes expectativas em relação ao trabalho e às competências que podem vir a obter com a realização desta oficina de formação, tendo manifestado grande interesse e disponibilidade para participar nesta formação nas TIC com incidência nos conteúdos específicos da Educação Visual.

**Palavras-chave:** Educação Visual, Tecnologias de Informação e Comunicação e Formação Profissional Docente

## ABSTRACT

The Information and Communication Technologies introduced the necessity of new acquisitions and constant updates in the teacher's work. As a consequence of the evolution and the great technological and scientific advance, the education system needed to be altered in its structure so that the new information and communication technologies could be integrated in it, for this reason these new technologies play now an important role in the school life both for students and teachers.

According to this reality, we can ask: **which continuing formation does an art's teacher need so that he is able to use the new technologies in order to turn the process of Visual Arts?** Felizardo (2012) points that it's among the co-workers with an attitude of cooperation, search, reflection and investigation-action that the teachers can be qualified in the new information and Communication Technologies.

Aware of this necessity, we present a project of continuing formation which analyses the formation of teachers centered in their teaching experience, through cooperation and reflection on the action, to provide the teachers with competences about the information and communication technologies, namely, in what concerns the exploration and production of contents and interactive activities for teaching and learning. We intend to reach these aims by implementing a formation workshop where the teachers could get the necessary knowledge and use the technological means to support the process of learning of their students and think about the integration of the information technologies in the school subject of Art.

The inquired teachers revealed great hope about the work and competences they could get with this formation workshop and they showed great interest and availability to take part in this course of the new technologies specially centered in the contents of the school subject of *Visual Arts*.

**Keywords:** Art Visual, New Information Technologies and Professional Formation for Teachers.

## **ABREVIATURAS E SIGLAS**

APA - American Psychological Association

CCPFC - Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores

CNEB - Currículo Nacional do Ensino Básico

DEB - Departamento da Educação Básica

DGE - Direção Geral de Educação

DGEBS - Direção geral do Ensino Básico e Secundário

ESEAG - Escola Superior de Educação Almeida Garrett

EV - Educação Visual

EVT - Educação Visual e Tecnológica

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MEC - Ministério de Educação e Cultura

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

TSI - Tecnologias da Sociedade da Informação

**ÍNDICE**

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>PARTE I - REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA .....</b>	<b>12</b>
<b>1. DESCRIÇÃO REFLEXIVA DO PERCURSO PROFISSIONAL.....</b>	<b>13</b>
<b>2. REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA.....</b>	<b>15</b>
2.1. Início - adaptação e sobrevivência .....	15
2.2. Da inconsciência irrefletida à descoberta .....	20
2.3. A exploração e diversificação .....	27
<b>3. IDENTIFICAÇÃO E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA A TRATAR.....</b>	<b>35</b>
3.1. Justificação da escolha .....	36
<b>4. QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>39</b>
4.1. Questão de partida .....	39
4.2. Subquestões .....	39
4.3. Objetivo geral .....	40
4.4. Objetivos específicos.....	40
<b>PARTE II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO VISUAL PARA UTILIZAÇÃO DAS TIC.....</b>	<b>41</b>
<b>1. EDUCAÇÃO VISUAL .....</b>	<b>42</b>
1.1. Caracterização da disciplina de Educação Visual.....	43
1.2. Currículo e o programa de Educação Visual .....	48
1.3. A educação em arte .....	52
1.4. Processo de ensino aprendizagem na Educação Visual .....	55
<b>2. AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC).....</b>	<b>60</b>
2.1. As TIC na educação .....	63
2.2. As potencialidades educativas com recurso às TIC.....	66
2.3. O papel do professor e do aluno .....	69
2.4. O contributo das TIC no processo de ensino aprendizagem da Educação Visual .....	73
<b>3. FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE .....</b>	<b>76</b>
3.1. Desenvolvimento profissional do professor .....	78
3.2. Valorização da formação docente .....	84
3.3. Formação contínua .....	88
<b>PARTE III - PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA.....</b>	<b>97</b>
<b>1. METODOLOGIA.....</b>	<b>98</b>
1.1. Caracterização do espaço .....	105
1.2. Plano de resolução.....	106
1.2.1. Áreas .....	108

1.2.2. Objetivos específicos .....	108
1.2.3. Ações a desenvolver.....	109
1.2.3. Espaços.....	124
1.2.4. Recursos .....	125
1.2.5. Calendarização.....	125
1.2.6. Avaliação .....	126
<b>SÍNTESE REFLEXIVA .....</b>	<b>129</b>
<b>FONTES DE CONSULTA.....</b>	<b>135</b>
1. Bibliográficas.....	135
2. Eletrónicas .....	141
3. Legislação .....	145
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>I</b>
Apêndice I - Guião de entrevista aos professores da Educação Visual 2.º e 3.º ciclos .....	II
Apêndice II - Grelha de validação do questionário (professores da Educação Visual 2.º e 3.º ciclos).....	III
Apêndice III - Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos professores da Educação Visual .....	IV
Apêndice IV - Validação de oficina de formação .....	IX

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. <i>Professores Entrevistados.</i> .....	101
Quadro 2. <i>Módulo I - Apresentação da Oficina de Formação.</i> .....	113
Quadro 3. <i>Módulo II - As Ferramentas Digitais no Processo de Ensino Aprendizagem.</i> ....	114
Quadro 4. <i>Módulo III - Metodologias de Integração das TIC.</i> .....	116
Quadro 5. <i>Módulo IV - Estratégias de Utilização e Exploração das TIC.</i> .....	118
Quadro 6. <i>Módulo V - Construção de Guias e Propostas de Atividades a Realizar em Contexto de Sala de Aula.</i> .....	120
Quadro 7. <i>Módulo VI - Construção de um Conteúdo Educativo da EV com Recurso às Ferramentas a Web 2.0.</i> .....	121
Quadro 8. <i>Módulo VII - Apresentação do Conteúdo Educativo com Recurso às TIC.</i> .....	123
Quadro 9. <i>Módulo VIII - Avaliação das Atividades e da Ação.</i> .....	124

## INTRODUÇÃO

A introdução das tecnologias de informação e comunicação na educação deixou de ser entendida como uma transformação tecnológica, e passou a ser vista como uma mudança na forma de interação entre quem aprende e quem ensina. A introdução das TIC na educação exige uma nova adaptação dos conteúdos e metodologias das disciplinas em relação ao mundo atual.

A Educação Visual, como uma das disciplinas da Educação Artística, propicia a capacidade de leitura e descodificação de mensagens visuais. Neste contexto, as TIC podem aperfeiçoar e melhorar os contextos de ensino e aprendizagem das áreas artísticas e da Educação Visual. Para o processo de ensino e aprendizagem das Artes Visuais e especificamente da Educação Visual é necessário evoluir, aperfeiçoar estando atento aos avanços tecnológicos.

Para que as tecnologias possam ser integradas na prática quotidiana dos currículos, é urgente uma nova visão da educação que acompanhe as rápidas mudanças que ocorrem na sociedade. Segundo Costa e Viseu (2008), a formação de professores para a utilização das TIC tem estado centrada na tecnologia e na aprendizagem de ferramentas esquecendo-se ou deixando-se para segundo plano a sua integração efetiva na atividade curricular.

Assim, o desenvolvimento de uma educação que responda a esta problemática leva-nos a questionar, **que formação contínua necessita o professor de Educação Visual para utilizar as novas tecnologias de modo a facilitar o processo de ensino aprendizagem nas Artes Visuais?** Segundo Costa (2008), as TIC integradas no currículo e utilizadas em conjugação com estratégias pedagógicas centradas no aluno que, em colaboração com os seus pares, constroem o seu conhecimento, podem ajudar a enriquecer e a melhorar o processo de ensino/aprendizagem.

No intuito de encontrar resposta para a questão colocada, apoiar e incentivar o desenvolvimento da prática educativa e sua integração com recurso às tecnologias de informação e comunicação no currículo da Educação Visual elabora-se este trabalho de projeto que, para além de abordar a disciplina de Educação Visual, como parte integrante da área da Educação Artística, analisa a inserção das tecnologias de comunicação e informação na educação como ferramenta potenciadora do processo de ensino e de aprendizagem. Estuda-se o processo formativo e o desenvolvimento profissional docente, alinhados com aquilo que são as diversas perspetivas de investigação nestas áreas.

Contemplam-se ainda pesquisas que analisam os conceitos acima descritos, com o objetivo de enquadrar teoricamente e dar forma a um projeto de formação de professores

que, numa primeira fase, que se destina aos professores da Educação Visual dos 2.º e 3.º ciclos, para que numa segunda fase, estes se assumam como dinamizadores desta mesma formação em contexto pedagógico junto dos alunos.

Este projeto é constituído por de três partes, seguindo as orientações recebidas, sendo que na primeira, se procede a uma reflexão autobiográfica relativa à descrição dos momentos e sentidos da trajetória académica e profissional da dinamizadora deste projeto, a sua ligação com a problemática investigada, emergindo daqui a identificação do problema a investigar e cuja escolha se justifica. Expuseram-se ainda nesta primeira parte as questões e os objetivos de investigação a que se pretende dar resposta

Numa segunda parte, faz-se fundamentação teórica, fazendo a revisão da literatura. Esta revisão obedece à seleção de três palavras-chave que se constituíram como orientadoras da investigação, procurando dar resposta concetual às questões de investigação colocadas. Assim relativamente à Educação Visual, como parte integrante da área da Educação Artística dos 2.º e 3.º ciclos, apresentam-se um conjunto de perspectivas e autores que nos dão conta do ponto da situação referente à importância da Educação Visual, tendo conjugado com uma análise referente à legislação e importância da educação artística na formação integral do aluno. As metas definidas para a Educação Visual (2012) referem a necessidade estimular a aquisição de conhecimentos em rede, alcançando uma educação onde o conhecimento circula, progride e se difunde.

A outra palavra-chave é tecnologias de informação e comunicação. Investigadores como Antunes (2012) e Chatfield (2013) referem-se à importância da efetiva integração, utilização das ferramentas digitais e potencialidades na educação como recurso didático e pedagógico. Também é feita uma abordagem à alteração no papel do professor e do aluno face à integração das tecnologias em contexto escolar e, ao contributo das TIC no processo de ensino e de aprendizagem da Educação Visual como um importante fator de inovação pedagógica e potenciador de novas aprendizagens.

Finalmente, analisámos a formação profissional docente, com uma abordagem sobre o desenvolvimento profissional do professor, respeitante ao processo de desenvolvimento de aprendizagens e construção da sua identidade profissional. Ainda a propósito desta palavra-chave é feita uma análise à valorização da profissão docente, referindo a necessidade de se adaptar às mudanças sociais e escolares, como um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências. E por último, uma abordagem à formação contínua, como um fator principal do desenvolvimento das competências dos professores, como um processo gradual pelo qual os professores têm de passar, de forma a poderem realizar mudanças que as próprias tecnologias sugerem e podem induzir.

Na terceira e última parte deste relatório de investigação, apresenta-se a proposta de resolução de problema e a metodologia que a partir da caracterização do contexto e dos participantes na recolha de dados nos permitiu conceber o projeto de formação. Foi elaborado a partir das necessidades de formação identificadas e corroborada pelos docentes de Educação Visual, do grupo das Artes Visuais das disciplinas de Educação Visual do 2.º e 3.º ciclos, alguns dos quais foram formalmente inquiridos através de entrevista e os restantes a partir de conversas informais. A filosofia deste projeto pretende promover a integração das tecnologias na prática pedagógica da Educação Visual, com base na ação em contexto, na colaboração, na reflexão, na necessidade de agir e refletir, construindo conhecimento, reformulando quando for necessário e voltar a agir de modo a constituir-se um conhecimento transformador, apoiando-se assim o desenvolvimento profissional dos docentes para uma melhor integração das TIC no currículo da Educação Visual.

Para elaboração do trabalho foram seguidas as normas da Instituição, de acordo com o guião de trabalho final de Mestrados de Ciências da Educação, aprovado em Conselho Técnico-Científico, em 15 de fevereiro de 2012, e as Normas APA.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Normas editadas pela *American Psychological Association* (APA)

# **PARTE I - REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA**

## 1. DESCRIÇÃO REFLEXIVA DO PERCURSO PROFISSIONAL

Ao fazermos uma reflexão autobiográfica profissional, obriga-nos a refletir sobre o nosso percurso profissional e todos os acontecimentos durante a nossa carreira. Segundo Schön (1992), a reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu (Schön, 1992).

Ao propormo-nos refletir sobre um percurso profissional, perguntamo-nos porquê rever um passado que foi sempre apressado, nem sempre agradável e tão pouco refletido, obedecendo a diretrizes secundárias e cumprindo com as tarefas diárias. Para Huberman (1995) e para Nascimento e Graça (1998), os estudos autobiográficos possibilitam uma maior compreensão da vida profissional dos professores em diferentes fases da carreira, onde as características, tanto pessoais, como profissionais permitem verificar como o professor constrói a sua identidade profissional e possibilitam traçar o seu percurso durante a sua carreira.

A reflexão sobre as nossas vivências, experiências profissionais, ou seja, sobre as nossas práticas sociais e educacionais, permite analisar as ações do passado ocorridas em contextos sociais, políticos, pessoais, muito próprios, que nos fazem refletir, compreender e também desenvolver outros caminhos ou possibilidades profissionais e pessoais.

De acordo com Gonçalves (1995), o percurso profissional está centrado em dois planos de análise: (1) o desenvolvimento profissional - compreende as perspetivas de crescimento pessoal (crescimento individual), profissionalização (resultado do processo de aquisição de competências, eficácia de ensino e organização do processo de ensino-aprendizagem) e a socialização profissional (adaptação do professor ao seu meio profissional); e (2) a construção da identidade profissional - compreende a relação que o docente estabelece com a sua profissão e o grupo de pares.

O referido autor também destaca que o percurso profissional é resultado da ação conjunta de três processos de desenvolvimento que são: (a) o processo de crescimento pessoal; (b) o processo de aquisição de competências e eficácia no ensino; e (c) o processo de realização profissional.

Huberman (1995) refere que o desenvolvimento profissional é “um processo que como todos os processos de crescimento, se faz de forma não linear, em que os momentos de crise que surgem são necessários, pois estes antecedem e preparam os momentos de progresso” (Huberman, 1995, p. 158). Este autor também refere que o desenvolvimento da

carreira é um processo e não uma série de acontecimentos, pois alguns professores podem atingir estabilização na profissão mais cedo do que outros, devido a vários fatores de determinadas ordens.

A prática docente envolve a história de vida individual do professor, das suas experiências, da forma de pensar, sentir e agir. A docência é também um processo de construção seletivo, onde se reproduzem, ratificam ou se rejeitam a tradição e as concepções anteriores e, individual ou coletivamente, e se elaboram novas práticas, adquirindo, desta forma, um conjunto de experiências singulares, que podem ser identificadas a partir de valores e das trajetórias feita por cada um de nós professores. O projeto de vida de cada um, terá influência no seu desenvolvimento profissional e na forma como vive a profissão, desde que começa até que termina.

A descrição autobiográfica aqui analisada tenta observar, refletir o fio condutor do percurso profissional na construção de uma identidade profissional e pessoal, de quase dezanove anos de docência, tendo em conta os caminhos percorridos e as escolhas até então realizadas. Esta reflexão é vista de uma perspetiva empírica, de autoformação e reflexão, partindo de memórias e factos que constituem todo um percurso profissional e pessoal vivido. Terá apoio da literatura da especialidade e nas reflexões realizadas no percurso deste curso de mestrado.

As experiências que descrevo<sup>2</sup> estão de acordo com os acontecimentos analisados, trazem o passado para o presente, um reviver de imagens que tiveram relevante importância para mim ao longo do meu percurso pessoal. São estas as memórias que se projetam e tornam mais nítidos os “traços” nem sempre acertados de um percurso profissional, mas são estes traçados que ficaram mais vinculados na minha memória e que foram delineados nas minhas reflexões. Como refere Loponte (2007), “uma docência que se faz ‘artista’ pode ser aquela que assume o seu trabalho como um processo de ir e vir, de rascunhar, rabiscar, voltar a (re)desenhar-se. Olhar a docência esteticamente, como uma ‘obra de arte’ é, de alguma forma, assumir que a cena docente é feita de dificuldades, dissonâncias, resistências, frustrações, erros, acertos, mudanças de rumo, dúvidas, incertezas, conquistas, sucessos” (Loponte, 2007, p. 237).

O trabalho que agora se inicia faz parte do projeto final do Mestrado Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, com o objetivo de elaborar uma autobiografia, visando perceber o processo construtivo do meu desenvolvimento e o percurso profissional na construção de uma identidade profissional e pessoal que teve início em 1995 até à presente data.

---

<sup>2</sup> Utilizei na reflexão autobiográfica a primeira pessoa do singular por se tratar da narração/reflexão do meu percurso profissional ao longo da carreira.

Um processo de contínua evolução, transformação e aprendizagem, que foi construído dia-a-dia e ao longo dos anos, desde o momento da opção pela profissão docente, através de uma aprendizagem experiencial e profissional. A carreira docente constrói-se e reconstrói-se, ao longo das fases ou etapas da sua carreira, segundo um processo evolutivo, de natureza construtivista, determinado pelas vivências do quotidiano pessoal e profissional. E que ocupa e ocupará toda a duração da atividade profissional.

## **2. REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA**

### **2.1. Início - adaptação e sobrevivência**

Uma reflexão autobiográfica profissional, leva-nos a analisar e pensar o nosso percurso profissional com todos os acontecimentos negativos ou positivos que marcam a passagem de uma etapa para outra (Huberman, 1995). Ao descrevermos as nossas vivências, experiências pessoais e profissionais assim como a nossa forma de sentir, de pensar, estamos a nos propor a nós próprios um estudo reflexivo sobre as ações passadas, muito específicas e próprias, que, nos podem ajudar a compreender novos problemas e a descobrir possibilidades de desenvolvimento profissional e pessoal.

Nesta descrição autobiográfica apresento o percurso pessoal e profissional, em serviço docente durante a minha formação inicial, com início no ano de 1995. Esta análise considerada de natureza analítica e reflexiva, tendo como ponto incidente a minha formação pessoal e profissional face aos desafios e dificuldades sentidas e vivenciadas no trabalho como docente, e simultaneamente enquanto aluna. Permite refletir sobre aquilo que tem sido a construção da minha identidade profissional, através das memórias de alguns momentos que marcaram e que constituem o meu percurso profissional e das minhas experiências de vida.

Segundo Bolívar (2002), os professores exercem as suas funções profissionais ancoradas num conjunto de conhecimentos e destrezas pessoais, adquiridas ao longo da sua vida pessoal e profissional. Faz sentido, o professor refletir sobre o conjunto de fatores pessoais e profissionais que fizeram dele a pessoa que é, e não outra diferente. Esta maneira própria de ser, de se constituir de cada um de nós professores, é no entender de Nóvoa (1995), uma espécie de “segunda pele profissional”, com as experiências ao longo da vida e a forma como vivemos e nos apropriamos dessas experiências concretas em situações concretas.

Ao contrário de alguns dos colegas docentes, iniciei o meu percurso profissional ainda no segundo ano de universidade, apenas com algumas cadeiras académicas feitas e com as habilitações e competências que o décimo segundo ano nos habilitava até então.

Em 1995, havia uma relevante oferta de trabalho na área de docência no ensino público, nestes tempos ingressávamos no ensino após uma breve inscrição, apenas com um ou dois anos, ou apenas com algumas disciplinas académicas feitas num curso do ensino superior. Eu tal como muitos dos meus colegas de curso de artes, fizemos a candidatura na antiga Secretaria Regional de Educação da Madeira de recrutamento de pessoal docente para lecionar na disciplina de educação visual, pois era do nosso conhecimento que havia também falta de professores nesta disciplina. Geralmente ficávamos colocados em zonas afastadas do Funchal, zonas rurais ou zonas piscatórias, em diferentes escolas da ilha, logo muito afastados da universidade e dispersos uns dos outros.

Ficando colocada nesse mesmo ano na escola Básica e Secundária do Estreito de Câmara de Lobos, uma freguesia considerada rural com uma cultura muito própria, enraizada nos seus hábitos e costumes, como afinal em muitas outras freguesias e escolas por onde passei, em que era interessante observar nas próprias crianças a forma de estar, as suas características próprias, pois transmitiam instintivamente essa forma de ser, de sentir, de estar e de se expressar. Mas todos os anos como professores contratados sabíamos que no ano seguinte teríamos de nos adaptar a outros alunos, a outro horário, a outras regras e a diferentes metodologias de trabalho de uma outra instituição escolar algures na ilha. Durante dez anos consecutivos, por todas as escolas por onde fui passando, tive o privilégio de vivenciar, experienciar diferentes ambientes escolares, com as suas *nuances* afetivas, vivenciais, culturais, profissionais e pessoais, interagindo com alunos, colegas de trabalho e encarregados de educação.

Frequentando a universidade, mais propriamente um anexo pertencente à universidade, a então designada de Secção Autónoma de Arte e Design da Universidade da Madeira, que ficava numa antiga moradia na rua da Carreira no centro do Funchal, que anos mais tarde com a construção da nova Universidade da Madeira, o curso passou a integrar o mesmo espaço que os demais cursos. Desde o segundo ano do curso de Artes Plásticas, que vinha conciliando a profissão docente com as aulas na universidade, pois o curso era muito dispendioso e os encargos financeiros da família não podiam abarcar com todas as minhas despesas e as dos meus quatro irmãos. Então trabalhar é uma opção que recebi de bom agrado, pois precisava de ter algum dinheiro para os meus estudos e para as minhas despesas pessoais. Uma opção tomada com grande excitação, mas mal sabendo o que me esperava e o quanto seria difícil e exigente conciliar os estudos com o trabalho. Pois anteriormente só tinha tido algumas curtas experiências profissionais de ser trabalhadora

estudante, apesar de ter sido na maior parte das vezes durante o período de férias escolares, através da Secretaria Regional de Juventude e Trabalho do Funchal. Entusiasmada com a aquisição da nova profissão e por estar colocada numa situação de responsabilidade, sentia que tinha pela frente um grande desafio. Já tinha pensando algumas vezes em enveredar pela profissão docente, mas não esperando que fosse tão cedo. Mas afinal aconteceu. Anteriormente já tinha contactado com crianças em idade pré-escolar, nos infantários, ocupando o tempo com atividades de pintura, plasticinas e teatrinhos. Foi uma das experiências de trabalho mais interessantes e agradáveis, apesar de temporário e sempre nas férias grandes.

Estes tempos passaram tão depressa e foram os melhores tempos do meu percurso académico enquanto estava a trabalhar. Apesar de estudar e trabalhar em simultâneo ia, conseguindo conciliar as aulas na universidade com a profissão de professora nas escolas que ao longo do meu percurso profissional e pessoal fui sendo colocada, aqui e acolá pela ilha, sempre longe obrigando a levantar cedo e a apanhar quatro autocarros no dia, nas idas e vindas para o trabalho e para casa. Nas madrugadas de inverno geladas à espera do autocarro, parecia um castigo, mas o entusiasmo diário da “aventura” e da nova profissão acabava por fazer esquecer o longo trajeto de uma série de quilómetros por dia, que aproveitava para fazer leituras, ou fazer desenhos rápidos “croquis” da paisagem por onde passava, pessoas ou mesmo, pontos de vista no interior do autocarro, na tentativa de aproveitar o tempo não disponível para as disciplinas das quais por vezes faltava às aulas devido à incompatibilidade de horários, escolar e de trabalho. A jornada só terminaria ao fim da tarde quando o horário de trabalho permitia, regressando ao Funchal, e então assistir a algumas aulas, ou apenas concluir os projetos de algumas disciplinas deixados na prateleira quase sempre incompletos na universidade, ficando nesta até a hora de fecho para poder concluí-los ou então continuar trabalhando nos sábados que a universidade abria. Nos dois primeiros anos de trabalho e, nos primeiros tempos de adaptação nas escolas, às vezes só conseguia estar de corpo presente nas minhas aulas de universidade, porque a mente estava ocupada e cansada pelas várias tarefas realizadas e a realizar, durante a maior parte do dia no trabalho, pelas eventuais situações ocorridas no dia às quais não estava habituada a enfrentar e pelos quilómetros percorridos, para poder ter um raciocínio coerente e presente em aula. Normalmente, já sabendo que iria passar o verão a estudar para uma ou mais frequências a fim de poder transitar de ano.

Foi uma experiência de “sobrevivência” mas de muito enriquecimento pessoal e profissional. O contacto com os alunos e com outros docentes com diferentes experiências pessoais e profissionais, foi muito enriquecedor, no sentido relação e interações que se estabelece na profissão.

Lembro-me quando iniciei a profissão, ao saberem que era principiante na atividade, ou quando sabiam que era um novo professor na escola, geralmente estavam atentos, não fosse o professor faltar com algum compromisso, havia sempre quem lembrasse ou ajudasse, nos primeiros passos como docente nas escolas por onde fui passando. Principalmente quando se tem um horário como diretora de turma, do qual se adivinha uma grande responsabilidade, mas não se sabe exatamente quais são propriamente as tarefas a desempenhar. Durante esta etapa inicial de descoberta, tive duas direcções de turma, cargo que recebi com alguma apreensão e incerteza da minha capacidade e competência para gerir uma turma inteira geralmente de vinte a vinte e cinco alunos, e respetivos encarregados de educação, uma outra responsabilidade para a qual não estava preparada. Havia sempre as reuniões de informação de procedimentos pelos coordenadores de direcção de turma, estes mostraram-se sempre disponíveis, dando-nos uma série de documentos, conselhos e procedimentos a ter perante os alunos e encarregados de educação. É de referir que tive a oportunidade de observar que nas escolas das zonas rurais os professores, mantinham uma maior proximidade entre todos, uma maior abertura de diálogo com a pessoa sem nos conhecermos ou saber de onde vínhamos, talvez por sermos em menor número, tinham uma maior atenção em lembrar e informar os professores mais novos. Nas escolas maiores e mais perto do Funchal, notei um certo distanciamento por parte dos professores pertencentes às escolas, em relação aos professores mais novos.

Como refere Huberman (1995), na primeira etapa identificada no primeiro ciclo de vida profissional dos professores, o início ou na entrada na carreira, que compreende o período de um a três anos de atividade profissional, contados a partir do término da graduação, mas que no meu caso foi quase desde o início da licenciatura. Huberman (1995) nomeia esta fase de período de sobrevivência e de descoberta. Realmente foi assim que me senti principalmente nos primeiros anos da minha carreira profissional. Esta sobrevivência não está só relacionada com o choque da realidade enquanto professora, mas com a adaptação de horários, com as múltiplas e diversas tarefas que tinha a meu cargo, enquanto aluna e enquanto professora no cumprimento da ação pedagógica perante os alunos e colegas de trabalho. Freire (1991) refere que “ninguém começa a ser educador numa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (p. 58).

O meu contato inicial com as salas de aula, desde o meu segundo ano de curso fez com que o “choque de realidade” fosse experimentado ao mesmo tempo em que estava a vivenciar a licenciatura. Para mim esta transição foi sendo diluída ao longo do meu percurso

de desenvolvimento profissional e pessoal da minha licenciatura.

Quando alguns dos meus colegas estavam a iniciar a sua carreira de professor após a licenciatura, eu e os meus colegas professores, já tínhamos experienciado os aspetos de “sobrevivência” e de “descoberta” há já algum tempo. Nesta experiência pessoal e profissional venho de certa forma contrapor os pressupostos estudos sobre as etapas do ciclo de vida profissional docente proposto por Huberman (2000), pois este autor não considera a possibilidade de desenvolvimento profissional durante o processo de formação inicial.

Os saberes que foram adquiridos ao longo da graduação académica mobilizaram e mobilizam a prática docente, estando estes intimamente ligados ao saber da experiência adquirida ao longo do percurso profissional, pela vivência pessoal e pelos momentos reflexivos que se estabelece e que continua a estabelecer com os saberes académicos.

O professor, na ação docente, mobiliza uma série de conhecimentos construídos ao longo da sua trajetória de vida, (re)significando-os e (re)constituindo-os em função do contexto em que se realiza a ação docente. Esses conhecimentos dizem respeito àqueles adquiridos tanto na escolarização básica quanto no curso de licenciatura.

O saber profissional de início, não foi ensinado na universidade, mas construído e aprendido através de uma reflexão compartilhada primeiro no grupo de amigos da universidade, segundo com os colegas de profissão e no grupo de colegas das disciplinas de didáticas. Assim, a experiência foi sendo construída na interlocução entre o mundo académico, o mundo da escola e o mundo do trabalho, por isso já não me encontrava nos primeiros anos de docência, como é indicada por alguns autores na literatura. A referência que alguns autores fazem a essa fase da carreira pressupõe que a fase de transição de aluno a professor acontece logo após conclusão da formação inicial.

Caíamos numa escola um pouco de para quedas; todos os anos fazíamos uma nova adaptação à escola, pois cada escola tinha a sua própria metodologia e organização. Os coordenadores das escolas por vezes, tinham a preocupação de informar das normas escolares e funcionamento das mesmas, junto dos professores mais novos. Outras vezes era junto dos colegas da universidade que também já tinham iniciado a sua carreira docente, e que quando acontecia encontrarmo-nos nos corredores da universidade ou nos cafés após as aulas, tínhamos a possibilidade de trocar impressões, ideias e desabafo de determinadas situações ocorridas nesta ou em outra escola, desta forma apoiávamos uns aos outros, pois na nossa inexperiência profissional faltava-nos algum conhecimento estratégico e agilidade na forma de resolver alguns problemas que então nos surgia. Revelando-se por vezes, uns minutos no café de diálogo, refletindo acontecimentos do dia ou da semana, servindo para partilha e troca de informação no sentido de ajudarmo-nos da

melhor maneira possível. Aprendíamos assim a criar mecanismos para ultrapassar algumas dificuldades profissionais, numa atitude de colaboração e de interajuda. Por vezes, chegávamos a falar com um docente universitário mais predisposto ao diálogo com os alunos, deixando-nos à vontade para refletir sobre eventuais experiências ocorridas e aconselhando-nos na melhor opção e ação a por em prática para determinada situação.

Segundo Nóvoa (1992, p. 16), a identidade do professor “é um lugar de lutas e de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. A construção dessa identidade profissional é um processo longo e complexo. Necessita de tempo e de acomodar inovações, assimilar mudanças, repensar a prática pedagógica num processo de autoconsciência sobre o que fazer, como fazer e por que fazer em sala de aula, com os saberes.

## **2.2. Da inconsciência irrefletida à descoberta**

Desejando de concluir o curso para poder dedicar mais tempo à lecionação e aos projetos que há muito queria propor aos alunos, à escola, que me fosse acolher nesse ano letivo. Pois tinha em mente uma série de ideias e atividades e estaria com mais disponibilidade para me dedicar finalmente e inteiramente às atividades da docência.

No sexto ano de profissão docente e, logo após a conclusão da licenciatura, tinha adquirido um diploma em artes plásticas na vertente da pintura como pretendia ao entrar para universidade. Nesse ano de 1999, fico colocada na escola básica do segundo e terceiro ciclos de Câmara de Lobos, mais conhecida como a escola da Torre, com um horário misto diurno e noturno, com quatro turmas de terceiro ciclo, duas de sétimo e duas de nono ano e o restante tempo letivo era ocupado com um horário de regime noturno para trabalhadores estudantes, nas disciplinas de artes visuais, na formação técnica. O ensino recorrente do terceiro ciclo era feito por unidades capitalizáveis, em que os alunos iam sendo avaliados à medida que concluíam essas mesmas unidades. Nesse grupo de disciplinas de Artes Visuais constava quatro tempos letivos na unidade número doze, composta por capítulos sendo uma disciplina anual pertencente ao agrupamento das artes visuais, com recurso integral ao computador, tendo como principal programa o *CorelDraw*, um programa de desenho de carácter prático, cujo conteúdo para aquela unidade capitalizável resumia-se à construção de figuras geométricas básicas e a partir destas criar desenhos mais complexos, ilustrações, logótipos e textos artísticos. Muito bom segundo os professores entendidos no ensino da informática, eu só podia achar muito complexo, perante a minha completa ignorância na utilização de um computador ou programa de informática. Além de que iria dar aulas a pessoas adultas, que após as suas horas de trabalho, num horário pós-laboral iriam frequentar o ensino recorrente das dezanove horas

às vinte e três horas e meia. Algumas destas pessoas precisavam de dar continuidade aos seus estudos a fim de completar o terceiro ciclo escolar, e outros por diversas razões laborais, económicas e pessoais, de avançar o seu nível de estudos com o objetivo de obter melhores condições profissionais e pessoais.

Eu revia-me nestes alunos no papel de trabalhador estudante alguns anos atrás no início da minha carreira profissional. Sabia-lhes dar o devido valor no seu empenho, esforço e dedicação, que após um horário de trabalho com toda a sua determinação frequentavam as aulas. Eu por meu lado sentia-me ainda com acrescida responsabilidade de lhes proporcionar uma aprendizagem não menos facilitadora dos alunos do regime diurno, mas propondo-me a arranjar materiais que os ajudasse na prática e os levasse a atingir o sucesso. Conseguindo através do constante diálogo, do acompanhamento direto, aluno a aluno, fazendo com eles e corrigindo na hora, enfim, uma supervisão no momento e no local.

Ainda em relação ao horário que recebera, este estava bem distribuído para meu espanto nunca tivera um assim, tão bem arrumado. Praticamente todas as manhãs livres mas com uma disciplina que ocupava a metade do horário da qual desconhecia por completo. Estava metida em apuros e não sabia como iria resolver aquela situação. Não queria de forma alguma recusar o horário, pois teria de pedir a desistência desta e ser integrada numa outra escola, à Secretaria Regional de Educação e ficando possivelmente no fim da lista de colocação de professores.

Já tinha referido a situação no grupo disciplinar mas nenhum dos colegas que pertenciam ao quadro de escola e com mais experiência letiva, se tinha mostrado interessado em lecionar a disciplina, pois também diziam desconhecer as aplicações de desenho com recurso ao computador e, em horário de regime noturno, sendo a maioria dos elementos casados, justificando que tinham as suas vidas familiares para organizar, que não lhes dava muito jeito dar aulas à noite.

Ao manifestar o meu desagrado por ter recebido tal disciplina no horário, e dando a conhecer a situação a um grupo de colegas, próximo de nós estava um professor que depois vim a saber ser de informática, que ao me ouvir se propôs a ajudar no que fosse preciso e que desde logo se mostrou disponível para combinar um espaço de tempo por semana após os tempos laborais, ou até mesmo durante os intervalos letivos quando acontecia encontrar-nos, com o objetivo de me ajudar a preparar as aulas de véspera. Ainda ficando a pensar no assunto, nas dificuldades que me iria defrontar, para lecionar tal disciplina, apesar dos encorajamentos dados pelo colega. Ficando apreensiva e reticente, mas optando por lecionar, teria de me esforçar muito e, aproveitar a oportuna ajuda do meu colega de informática, sabendo que seria susceptível de cometer erros durante a leção

da disciplina, além da minha grande insegurança. Hoje estou muito agradecida a este colega, pois em algumas partes dos capítulos mais difíceis ofereceu-se para ir à sala de aula demonstrar aos alunos e a mim, algumas sequências de operações mais complexas a efectuar no programa. Ainda hoje quando nos encontramos, ele faz-me questão de lembrar, o quanto eu não sabia e o quanto fiquei sabendo a partir dessa situação.

Nas culturas colaborativas (Hargreaves, 1998), as relações de trabalho em colaboração entre professores tendem a ser espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço, imprevisíveis “em que os professores usam o seu juízo discricionário para iniciar tarefas ou para responder selectivamente às exigências externas (Day, 2001, p. 130).

Na universidade tinha visto dois ou três computadores nas salas dos colegas do curso de *design* gráfico, o único curso existente na altura, víamos as vezes por acaso alguns trabalhos de desenho assistido por computador, mas era uma novidade com pouca visibilidade, pois a grande maioria dos estudantes de então optava pelas áreas artísticas de escultura e pintura, áreas clássicas dominantes na altura ao contrário de hoje. Tal como eu muitos colegas optaram pela licenciatura em artes plásticas mas no meu caso na vertente da pintura, pois sempre o desejava, gostava imenso de desenhar e de aprender as várias técnicas ligadas à pintura. Hoje talvez teria optado pela área do *design*, pois atualmente esta área oferece uma maior abertura de áreas na vertente do design que proporciona igualmente o desenvolvimento criativo nas áreas do desenho e da pintura.

Confesso que nas primeiras aulas de lecionação da disciplina de informática com o programa *CorelDraw* estive insegura e que invariavelmente desculpava-me devido a situações que ocorriam em sala de aula com as quais não estava preparada e não sabia resolver. Era uma angústia para mim. Situação que anteriormente nunca estivera colocada, mas que a minha consciência e sensibilidade, achou por bem desde logo explicar aos alunos o porquê das minhas lacunas na lecionação daquela disciplina. Estabelecendo desde logo o diálogo com os alunos, esclareci a minha situação, para que o à vontade estivesse presente e houvesse uma maior abertura, evitando constrangimentos de ambas as partes. Descobri e aprendi na primeira pessoa, que ao desabafar com os alunos por vezes em determinadas situações, adquirimos uma maior empatia por parte destes e por sua vez o professor também ganha empatia em relação ao aluno. Conseguindo obter uma melhor relação, de compreensão, confiança, e partilha de experiências e saberes. Vindo assim a facilitar a relação de professor aluno, e preparando as possíveis atitudes dos alunos perante as minhas incertezas e inseguranças, durante o processo de ensino aprendizagem.

Aquino (1996) refere que “a relação professor-aluno é muito importante, a ponto de estabelecer posicionamentos pessoais relacionados à metodologia aplicada e aos

conteúdos trabalhados” (p. 34). Por isso, é relevante referir que o professor, nem sempre é o principal responsável no processo de ensino-aprendizagem E que para obter sucesso e resultados positivos, deve trabalhar em equipa, com erros e acertos, sabendo lidar com eles, assumindo e corrigindo sempre que for preciso.

O ensino não se baseia apenas na ação de transmitir aquilo que se sabe, mas na relação que se estabelece com o aluno no processo de ensino aprendizagem. Segundo Saint-Onge (1999), as informações que são guardadas na memória são aquelas às quais damos alguma importância, aquelas que, de alguma forma, nos comovem. As informações às quais são indiferentes dificilmente são guardadas, o que leva a concluir que existe uma informação subjetiva associada às informações que nos são transmitidas. O entusiasmo do professor é determinante para o julgamento dos alunos sobre o valor do conteúdo a ser aprendido, assim como o seu humor, pois não se pode ensinar com indiferença, sem que isso tenha algum efeito negativo no processo de ensino aprendizagem (Saint-Onge, 1999).

No início da carreira profissional, durante os primeiros anos tive como referência, e hoje refletindo, lembrando-me da professora que tive durante os três últimos anos escolares do ensino secundário, décimo, décimo primeiro e décimo segundo anos, quando enveredei pelo agrupamento de artes e humanidades no curso das Artes Visuais. De certa maneira, e inconscientemente, esta professora também veio afinal influenciar o meu percurso profissional. Éramos uma turma de apenas oito alunos, nesta altura poucos alunos se sentiam sensibilizados para seguir o curso de artes visuais. Nos três anos consecutivos a professora lecionou as disciplinas, de história de arte e de desenho. E preparou-nos para a entrada na universidade, ajudando-nos nas provas gerais e específicas de acesso à universidade. A professora mantinha junto dos alunos, uma relação de proximidade e empatia no sentido de dialogar, preocupando-se com o sucesso da aprendizagem de todos, nas disciplinas que lecionava e nas disciplinas que não lecionava. Estabelecendo assim uma relação que favorecia os bons resultados na ação pedagógica. A motivação e o entusiasmo que a professora nos transmitia inspiravam-nos. Tenho vindo a verificar o quão é importante a dimensão afetiva na prática docente no processo de ensino aprendizagem junto dos alunos. Tendo a plena consciência de que o rigor dos conteúdos transmitidos ao aluno é tão importante quanto a interação estabelecida com o aluno.

Lembro que foi também com esta professora que tomei a noção da existência de galerias de arte, que na nossa cidade do Funchal, na altura apenas havia uma ou duas. Sempre que se sabia ter sido inaugurada uma nova exposição, haveria certamente uma ida à galeria, aprendíamos desta forma, a observar e a questionar e a fazer as possíveis leituras a uma obra de arte e, às vezes, com sorte, até falar com o artista. Desde então a ida a museus, a galerias e à biblioteca municipal foi mais frequente, pois as propostas de trabalho

obrigavam-nos à pesquisa de livros indicados pela professora com conteúdos que os livros da escola de então não possuíam. Dizia a professora que era bom para o nosso crescimento pessoal e ganhar autonomia em espaços extra escolares, pois sabia ela que a nossa vida era um percurso de casa escola e escola casa. Desta forma obrigava-nos a conhecer e a termos contacto com outros espaços e pessoas ao mesmo tempo que aprendíamos a fazer trabalhos de pesquisa.

A dimensão afetiva na ação docente do professor está relacionada com as experiências anteriores adquiridas, com a cultura e história pessoal de cada um de nós. Havendo uma necessidade de natureza relacional que se estabelece na acção docente, sendo importante o professor ser capaz de saber ver, ouvir, sentir as carências e as sensibilidades de cada aluno. Na experiência profissional, esse saber lidar não é algo que se adquire em cursos, é uma sensibilidade desenvolvida por cada um de nós ao longo da carreira.

A este respeito, Tardif (2000) ressalta que os saberes dos professores envolvem emoção, mobilizam uma grande carga afetiva, se apoiam em valores e em seu 'saber-fazer'. O trabalho do professor acaba provocando, para além de um conhecimento do outro – no caso o aluno – também um 'conhecimento de si'. Ou seja, "toda relação com o saber é também uma relação consigo" (Charlot, 2001, p. 27).

Por vezes dei por mim a tentar lembrar como eu era naquelas idades, qual era a minha atitude, ficava a comparar algumas das situações com algumas ocorridas na minha juventude escolar. O papel social do professor não é só transmitir conteúdos também terá a necessidade na prática letiva, como estar atento e de certa forma preocupar-se com o bem estar dos alunos, estando próximo dando-lhes a devida atenção.

Entre 1999 e 2001, no tempo de espera entre a licenciatura e a tão esperada colocação para fazer o estágio, para habilitação da profissionalização, sobrava algum tempo disponível, e sem cargos no horário, apenas com a preparação e lecionação de aulas, procuro uma ocupação para os tempos livres. Encontrando por acaso uma página do jornal local, uma oferta de um curso de Artes Gráficas no período pós-laboral das dezanove às vinte e duas horas e meia no centro do Funchal.

Vendo a tecnologia a surgir e a crescer com tão atrativos *softwares*, que possibilitavam o desenvolvimento de trabalhos na área das artes visuais, faço um investimento pessoal com alguns custos, num curso Integrado de Artes Gráficas (*Photoshop, CorelDraw, 3DStudioMAX, Freehend, Fractais e Adobe Premiere*), numa empresa então designada de Arquimedes, durante um ano no regime pós-laboral. Ao fim deste tempo obtive uma certificação pelo Centro de Formação e Produção, e pela Direção Regional de Formação Profissional. E tinha adquirido umas bases mais sólidas, alguns

conteúdos e conhecimentos na área do desenho gráfico através de uma série práticas e de alguns projetos realizados em programas informáticos da Adobe de edição de imagem, de edição vídeo, de construção de formas tridimensionais e execução gráfica na área da publicidade. Tinha a intenção posteriormente colocar em prática esta aprendizagem em algumas das atividades de escola ou mesmo nas aulas de educação visual.

A experiência de lecionar a disciplina de informática ao ensino noturno tinha-me deixado com uma certa curiosidade e vontade em aprender e de saber mais sobre os suportes informáticos de desenho assim como aprender a manusear melhor um computador.

Considero de grande importância na minha formação e desenvolvimento profissional docente, a reflexão e partilha de perceções e experiências que acontecem em felizes encontros profissionais. Os colegas de informática tinham-me incentivado a apostar numa formação nesta área, pois cada vez mais era recorrente a utilização deste suporte. Depois desta experiência e de ver realmente alguns resultados, por mais básicos que fossem os trabalhos elaborados pelos alunos, o que via era sem dúvida desenho, era composição gráfica visual com todos os elementos da linguagem visual inerentes ao desenho, mesmo que reproduzidos pelo computador e no papel quando era possível imprimir. Acabava de “descobrir” uma nova ferramenta ou seja uma técnica, um novo recurso de apoio às artes visuais, à criatividade e à lecionação da educação visual, que tinha a versatilidade de proporcionava uma melhor perceção e demonstrar situações que são mais abstratas no que se refere à lecionação de determinados conteúdos. O computador era uma recente novidade nas escolas, e também na vida das pessoas. A maior parte dos professores começou a utilizar o computador por ver os outros a utilizar e íamos pedido ajuda uns aos outros no que não sabíamos fazer, a partilha era importante na descoberta e na correta utilização do bem saber dar uso a esta nova ferramenta que aparecia no espaço escolar.

No ano letivo 2001/2002, fico selecionada num grupo professores de vários agrupamentos, para fazer o estágio de profissionalização via ensino e em serviço, a fim de poder ficar habilitada à lecionação, pois tinha uma licenciatura via científica. Já contando com cinco anos de lecionação, eu e muitos colegas optámos por fazer apenas o primeiro ano de profissionalização em serviço em educação visual no terceiro ciclo e secundário, não sendo obrigatório para quem possuísse três ou mais anos de serviço docente, abdicando assim do segundo ano de estágio, pela Secretaria e Direção Regional de Educação. O primeiro ano de profissionalização foi também um ano de crescimento profissional, pessoal e autónomo, em que era necessário investir muito na pesquisa e na investigação tanto para as disciplinas didáticas, como para as disciplinas específicas, que culminou com alguns

trabalhos de grupo, algumas provas específicas e trabalhos de projeto finais para apresentação individual em sala de aula. Sem dúvida foi um ano de crescimento profissional e pessoal, mas também de consolidação e de confirmação de algumas situações já vivenciadas e experimentadas pelos professores quem já lecionavam há alguns anos. Às vezes refletindo, pensando em momentos da profissão no passado, dávamo-nos a confirmar, a relacionar eventuais situações ocorridas e a refletir na forma como tínhamos agido.

O segundo ano teria sido um estágio orientado por um professor da nossa área disciplinar. Nesta altura a maior parte das pessoas que tinham pelo menos quatro ou mais anos de profissão docente, segundo a legislação de então, podiam optar por abdicar do segundo ano de profissionalização, um segundo ano de estágio com determinado número de aulas assistidas. Eu e os meus colegas depois de termos feito uma licenciatura e trabalhar em simultâneo achávamos sem pensarmos muito no assunto que já não precisávamos de ter aulas assistidas. Eu, como todos os meus colegas de então, com quatro ou mais anos de serviço, optámos por fazer apenas o primeiro ano de estágio, pois eu contava já com sete anos e alguns dos meus colegas com nove ou mais anos de serviço.

Durante o estágio profissional, talvez devido ao extenso conteúdo, ao reduzido número de horas para abordar e refletir sobre e na ação pedagógica do dia-a-dia, constatei que a temática sobre as relações que se estabelece entre o professor e alunos são pouco refletidas, ou melhor é feita uma abordagem superficial. A importância das relações profissionais entre colegas de trabalho e as relações entre o professor e o aluno, são essenciais do ponto de vista em que estas contribuem para que o ensino/aprendizagem possa ter sucesso. Um professor pode ser muito competente na área que exerce, mas se não souber gerir as suas relações e conflitos dentro da escola, com os colegas de trabalho e os alunos, está sujeito a falhar na sua missão de educador. Acabávamos o estágio e ficávamos com a sensação de que acabou o estágio, agora é era só dar as aulas.

Mas hoje, constato e verifico refletindo e através da minha própria reflexão profissional que o professor, quando adquire a sua habilitação profissional, está longe de ser considerado um profissional acabado e amadurecido, na medida em que os conhecimentos que adquiriu ao longo da sua formação inicial são insuficientes para o exercício das suas funções ao longo da carreira, reconhecendo, assim, a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, assumindo ele próprio o comando do seu desenvolvimento (Ponte, 1994).

Apercebi-me de alguma distância entre o ideal preconizado pelos autores referenciados de então no estágio, distantes de uma realidade, da realidade que já havia

experimentado nos meus poucos anos de carreira, sentindo um desfasamento entre a teoria e a realidade.

A minha transição de aluna a professora foi de certa forma intensa, repleta de receios, dilemas e incertezas. Neste processo simultâneo de aluna professora, recorri aos saberes adquiridos, aos modelos de professores que me inspiraram e me influenciaram enquanto aluna, a valores e crenças pessoais sobre e de ação docente que ao longo da vida fui interiorizando e que me foi transmitido. Foram anos de insegurança, sentimento que vem de encontro ao que (Nóvoa, 1992, p. 26) refere, de “sentimento de que não dominam as situações e contextos de intervenção profissional.”

Foi uma importante etapa do meu desenvolvimento pessoal e profissional. Ao longo do meu percurso houve inseguranças, medos e hoje consigo ver com mais clareza uma impreparação profissional e pessoal. Verificando que havia algum distanciamento entre a teoria vivenciada nos percursos de formação e o dia-a-dia de uma cultura escolar. Um choque da realidade, uma passagem complexa, de sentimentos ambíguos, de grandes desafios e aprendizagens sobre mim mesma e sobre o que é ser professora.

A carreira docente continua a ser um percurso com diversos obstáculos, tensões e algumas contradições a vencer, mas um percurso em que sinto satisfação por ter adquirido competências, encontrando novas formas de construir conhecimento, de ser criativa, novas pessoas e novas motivações, muito sustentadas pelo espírito de inovar e pelo sentido do dever.

O professor, na ação docente, mobiliza uma série de conhecimentos construídos ao longo da sua trajetória de vida, (re)significando-os e (re)constituindo-os em função do contexto em que se realiza a ação docente. Esses conhecimentos dizem respeito àqueles adquiridos tanto na escolarização básica quanto no curso de licenciatura.

A constituição profissional docente resulta de complexas e múltiplas interações, que vai além de uma justaposição entre formação académica e saberes da prática. Envolve outras dimensões, como a experiência pessoal de cada um, os valores, a formação familiar, as imagens que possui sobre o que é ser professor.

### **2.3. A exploração e diversificação**

Sinto que há uma contínua “descoberta” e que ao longo da carreira docente é necessário uma contínua adaptação, atualização, transformação. Algo que verifico ser uma constante desde que entrei para a profissão.

Nesta fase posiciono-me numa fase de “diversificação” também segundo Huberman (1995), assumindo cheia de dinamismo e com vontade, de experimentar situações novas e de fazer alguns projetos que tinha em mente. Nesta fase há uma maior motivação,

dinamismo, empenho no trabalho entre pares e equipas de trabalho, assim afastando-me da “rotina” da sala de aula, e em busca de novos desafios. A participação ativa de uma série de experiências pessoais e coletivas, diversificando material didático, maneira de trabalhar com os alunos, parceiros de trabalho, e comunidade em geral, sentindo-me mais empenhada na participação, no trabalho colaborativo e interdisciplina.

Ao fim de nove anos de profissão, e de andar de escola em escola um pouco por toda a ilha, no ano letivo 2003/2004 sou colocada na escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, em quadro de zona pedagógica, designada de zona A, com nomeação provisória. Tendo conseguido ao fim deste tempo me aproximar para mais perto de casa. Escola que até à data de hoje foi conseguindo ficar colocada.

Nesta escola início um novo percurso da carreira profissional, mas também pessoal, mudo de residência, conheço novas pessoas, estabeleço novas relações, dentro e fora da comunidade escolar, adquire novas metodologias de trabalho, novas formas de estar e de ser ou seja passo a pertencer a um outro coletivo tanto profissional como pessoal.

Desde então tenho vindo a desenvolver projetos com os alunos, com os professores e com a comunidade escolar. Alguns dos projetos com os sucessos e insucessos de quem vai experimentando, tentando inovar, pondo em prática outras metodologias e outras técnicas de trabalho de interação com as comunidades escolar e extra-escolar. Como refere Nóvoa, 1992), todos sabemos que certas técnicas e métodos ‘colam melhor’ com a nossa maneira de ser do que outros, com a nossa maneira de ‘dar aula’. Todos sabem que, “o sucesso ou o insucesso de certas experiências ‘marcam’ a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar em sala de aula” (Nóvoa, 1992, p. 16).

Sem perder as referências do que tinha aprendido na minha formação, procurei através de leituras, de pesquisas, de várias frequências de formação e com o apoio e colaboração de colegas com quem ao longo dos anos tenho trabalhado, sempre me incentivaram, ajudando-me a encontrar, a explorar diversos materiais e formas de intervir na ação docente, flexibilizando e alterando um pouco da metodologia aprendida.

No entanto é de referir que sendo professora da área disciplinar de educação visual e dadas as características próprias da disciplina da Educação Visual, sendo uma das áreas do conhecimento transversal a outras disciplinas, é comum a solicitação dos docentes, para a participação em variados projetos a serem executados pelos alunos em parceria com as outras disciplinas, clubes, concursos, projetos escolares.

Ao longo dos anos nesta escola, tive oportunidade de exercer alguns cargos, uns mais apazíveis do que outros, devo dizer. Os cargos que mais me proporcionaram o desenvolvimento profissional e pessoal, que mais me envolvi e desenvolvi, foram os cargos

de coordenação de projetos de *atelier* de Expressão Plástica (pintura, fotografia e cerâmica) e coordenação do projeto de atelier de Arte e Criação Multimédia, e do projeto de atelier, “Construção de páginas na *Web*”. Foi criado um *site* com o título de “Web@rte” ([ebsaas.com/webarte/paged=3](http://ebsaas.com/webarte/paged=3)) exclusivamente para o agrupamento das artes visuais para divulgação e partilha de informação e participação da comunidade escolar, com incidência na participação, partilha de conteúdos visuais e escritos, sobre todas as disciplinas do segundo, terceiro ciclos e secundário, bem como os respetivos manuais, regulamentos escolares, divulgação de concursos, clubes e atividades desenvolvidas por este agrupamento escolar. Lecionei as disciplinas da área das artes visuais do terceiro ciclo ao ensino secundário, tendo também desempenhado os cargos de secretária do conselho de turma, de directora de turma e de diretora de instalações. Atualmente leciono algumas das disciplinas do Curso de Educação e Formação - Operador de Fotografia.

Relembro uma sensação que se volta a repetir, ao receber uma notícia. Lembro-me quando me solicitaram para lecionar uma das disciplinas de secundário, Oficinas de Multimédia B, uma disciplina de opção para os alunos do curso das Artes Visuais que até à data não tinha existido na escola, por ser uma disciplina pouco divulgada e que desconheciam, por não haver alunos suficientemente inscritos e equipamentos suficientes. A decisão de aceitar lecionar a disciplina veio exigir um redobrado empenho e dispêndio de mais horas de preparação, de estudo e prática nesta área. Era uma disciplina que não tinha manual, apenas um programa que segui de perto, tendo em atenção os *softwares* que a escola poderia oferecer e instalar nos computadores da escola, para depois eu poder estudá-los e praticar as aulas através dos *softwares* que a escola possuía. A minha prática letiva estava dependente dos *softwares* que a escola podia instalar. Programas oficiais, a escola não podia suportar, programas oficiais eram caros à escola, para além das autorizações, se instala-se cópias havia a preocupação das eventuais fiscalizações às escolas por causa dos *softwares* instalados, se havia impressoras, não havia os tinteiros, os *scanners* eram pedidos emprestados aos colegas de informática quando não utilizados, enfim uma série de contratempos a ter em conta, mas que se foi resolvendo à medida que era possível. Neste ano letivo vim realmente a ter consciência do que é necessário para lecionar uma disciplina com recurso ao computador. Além de ser exigível um domínio prático a nível dos *softwares*, era necessário ter em conta o funcionamento de outros fatores para que uma aula normal fosse bem-sucedida. Na altura achei uma grande responsabilidade sendo turmas com alunos no *terminus* do ensino secundário. No entanto refleti sobre os conhecimentos adquiridos e achei que seria uma boa oportunidade para aplicar os conhecimentos até então adquiridos no curso de artes gráficas. Mesmo assim achei que ainda iria debater-me com algumas dificuldades, mas com algum esforço, empenho e

determinação e apoio de alguns colegas tinha conseguido lecionar. Já não me sentia no nível zero, no que se refere a aulas com o recurso do computador, aquando de anos atrás passara por aquela experiência e, que graças ela e ao meu colega de trabalho de então, que me incentivou e me levou a adquirir algumas competências e conhecimentos nesta área. Agora sentia-me um pouco mais à vontade e com alguma segurança a lecionar as aulas com recurso ao computador.

No grupo disciplinar apesar de sermos nove professores, apenas três dos professores têm alguma formação básica em *softwares* de desenho e multimédia, pois a formação base da maioria dos professores é na vertente das artes plásticas, arquitetura, pintura e escultura. A grande maioria dos professores é do quadro de escola, sendo-lhes dada prioridade letiva na lecionação desta disciplina, mas a sua impreparação para lecionar leva-os a abdicar. Essa reação é fruto da época em que estes professores foram educados e formados.

A direção, tendo conhecimento das atividades interdisciplinares desenvolvidas nos clubes de Arte e Multimédia e de construção *de Web-site*, que desenvolvia junto dos alunos e da comunidade escolar, com recurso às ferramentas digitais, junto dos alunos, dos professores, sugeriu que lecionasse também a disciplina de oficina de Multimédia B no ano letivo seguinte. Assim, foi uma experiência que mais uma vez possibilitou o meu desenvolvimento e crescimento profissional e pessoal.

A permanência nesta escola possibilitou o desenvolvimento da construção da minha identidade profissional, desta forma sentindo-me inserida num contexto escolar que me proporciona uma segurança pessoal e social. Ao permanecer neste espaço escolar, senti que estava numa fase da carreira mais tranquila, adquiria aos poucos uma maior confiança, ganhando um sentimento de estabilização, de competência, de autoconfiança profissional e pessoal. Tinha encontrado uma forma pessoal de estar, e assim consolidar a minha prática pedagógica pela busca de formas metodológicas, e assumir uma identidade própria profissional, como refere Huberman (1995). Mas não posso deixar de referir que um dos aspetos mais positivos presentes na minha profissão nesta escola, foi a troca de experiências e a partilha de saberes entre colegas de diferentes áreas do saber e conseqüentemente a troca de materiais didáticos que comigo partilharam ao longo dos anos.

Esta partilha para além ter facilitado a minha integração na escola, foi importante para o meu desenvolvimento social profissional e para uma melhor qualidade de intervenção na ação escolar. Sentindo que o mais importante foi ter conseguido chegar onde cheguei, afirmando-me dia a dia, sentindo-me mais à vontade em determinadas situações, com conhecimento de mais recursos técnicos pedagógicos a nível de atividades implementadas

em sala de aula.

Num período de entusiasmo profissional, e adquirindo uma reflexão sobre a ação pedagógica, comecei a demonstrar interesse pela aquisição dos saberes práticos pedagógicos na lecionação com recurso às novas tecnologias de informação e comunicação. Cada vez mais sentia uma apetência por aprender e estar atenta ao aparecimento de um novo *software* educativo, sempre com o objetivo de adquirir capacitação na utilização destes para obter uma melhor e eficaz ação pedagógica em sala de aula, na transmissão de conhecimentos e de práticas inovadoras e motivadoras no processo do ensino e da aprendizagem, apostando numa participação ativa e autónoma, de numa série de ações de formação, na maioria pagas e feitas no horário pós-laboral. Formações essas que eram orientadas para o desenvolvimento de projetos, das quais algumas realizadas no formato de investigação-ação, com realização de trabalhos práticos na sala de aula e apresentação dos seus resultados, nomeadamente: “Curso de produção e Publicação de materiais pedagógicos na Internet”; “Utilização de audio-visuais na sala de aula”; “Utilização da Plataforma *Moodle*”; “Curso e Animação criativa e interativa de materiais pedagógicos na *Web*”; “Curso Optimizar o Ensino/Aprendizagem com recurso a quadros interativos em regime b-learning”; “Construção de *portfolio* digital”; “Utilização da plataforma *Moodle*” entre outras formações.

Nestes tempos assiste-se a um acelerado processo de transição entre o papel e o computador, este assume-se cada vez mais como um auxílio incontornável no apoio à elaboração de diversas tarefas, à construção do conhecimento, à aprendizagem colaborativa e torna-se um meio de aprendizagem ou um grande recurso de informação que apoia professores e alunos no processo de ensino/aprendizagem (Mendes & Mendes, 2001).

Através das ações de formação e em conversação com os professores, fiquei surpreendida com a existência de tantas aplicações multimédia existentes e concebidas para ajudar a auxiliar e facilitar no processo de ensino/aprendizagem.

Neste percurso pessoal e profissional fiz duas formações por coincidência no mesmo ano lectivo, 2010/2011, que me vieram alertar para a importância da utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, como fator inovador na prática letiva durante o processo de ensino/aprendizagem.

Um das experiências que adquiri no âmbito das novas tecnologias foi a participação numa ação de formação subordinado ao tema “Ferramentas *Web*, *web 2.0* e *software* livre em EVT: estudo sobre integração de ferramentas digitais no currículo da disciplina de Educação Visual e Tecnológica”. Consistindo na colaboração de todos os professores participantes e na elaboração de manuais e exploração dos *softwares*

encontrados para o desenvolvimento e utilização das ferramentas *Web 2.0* na Educação Visual e Tecnológica, terminando com a exploração e execução de possíveis exemplos executados através dessas mesmas ferramentas digitais e ficando posteriormente todas as contribuições de todos os professores nesta formação, com os respetivos manuais e *softwares* alojados num blogue para posterior consulta pelos docentes e demais utilizadores do site educativo. (<http://evtdigital.wordpress.com>)

Esta experiência para mim foi enriquecedora, no sentido de perceber e ficar a conhecer a utilidade das novas tecnologias de informação e como é possível a integração das ferramentas digitais no currículo da Educação Visual, podendo verificar que estas beneficiavam na diversificação de estratégias no processo de ensino aprendizagem, no desenvolvimento de conteúdos e atividades com recurso às ferramentas da *Web 2.0*, desta forma potenciando a utilização e perceção dos conteúdos pertencentes ao currículo das disciplinas de Educação Visual e Tecnológica e da Educação Visual. Esta experiência formativa foi determinante para perceber efetivamente as potencialidade que estas ferramentas trazem para o processo de ensino aprendizagem na educação visual.

Claro que aquela formação tinha-me dado uma grande vontade de experimentar aquele recurso disponível no *site*. No terceiro período, durante quatro tempos letivos após ter introduzido e explicado todos os contextos teóricos, quando passo à aplicação prática do conteúdo sobre o módulo-padrão, requisito uma sala de informática para uma das minhas turmas de sétimo ano. Tinha selecionado um dos programas digitais disponíveis mais adequados ao sétimo ano, propus um pequeno exercício prático, fiz uma demonstração da utilização das ferramentas e explicando as respetivas funções de cada uma delas. Constatei que os alunos aderiram bem à atividade participando na execução do exercício com muito entusiasmo, ficando satisfeitos com os seus próprios resultados e executando as várias possibilidades que o suporte digital oferecia. Constatando que tinham de uma forma diferente, apreendido o conteúdo lecionado, colaborando uns com os outros na execução da atividade, partilhando os conhecimentos e ideias para além de terem percebido a ligação entre a teoria e a prática.

É já impossível ignorar o contributo da utilização das novas tecnologias de informação e comunicação no enriquecimento dos contextos de aprendizagem. Estes permitem enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar os objetivos curriculares.

Num dos momentos de pausa, na sala de professores, e em conversação com dois dos colegas de grupo que, sabendo pela troca de informação, mais uso faziam das tecnologias de informação e comunicação em sala de aula, falávamos das nossas experiências com alguns *softwares* e dos resultados obtidos aqui e acolá com uma ou outra turma, consoante a disponibilidade das salas de informática. Deste diálogo, num momento

de entusiasmo, surge a ideia de elaborarmos uma proposta de inserção de uma disciplina intitulada de arte e multimédia em paralelo com a disciplina de educação visual. Falámos com um dos elementos da direção, que considerou a ideia válida mas que efetivamente tínhamos de justificar a integração desta através da elaboração de um projeto escrito, que posteriormente seria levado a pedagógico para ser avaliado e então dar seguimento ou não à lecionação da possível disciplina no ano letivo seguinte. Com o entusiasmo de ver a possibilidade de trazer mais esta ferramenta para lecionação das aulas de Educação Visual, propósémo-nos a elaborar novas projetos após as aulas. Verificámos que, para serem projetos credíveis e aceites pela assembleia escolar, era importante fundamentar a razão da integração em contexto educativo das ferramentas digitais no currículo da Educação Visual, através do benefício que estas trariam à disciplina de educação visual, como uma mais-valia na diversificação das estratégias de ensino/aprendizagem. Além de uma seleção cuidada na escolha dos *softwares* para cada um dos conteúdos abordados no terceiro ciclo pela disciplina de Educação Visual. Os projetos foram apresentados por nós, primeiro, em grupo tendo em conta todos os itens sugeridos e propostos, sendo que a maioria dos elementos do grupo concordou com estes projetos. Em reunião do conselho pedagógico também tinha havido uma votação favorável aos projetos apresentados. Ficámos com esperança de que no ano seguinte iríamos lecionar as aulas com recurso ao *software* digital nas aulas de Educação Visual. Mas antes do ano letivo terminar e após a realização das matrículas dos alunos para o próximo ano letivo escolar e na realização das turmas, veio a revelar-se pelos elementos que coordenam e pelos órgãos gestores da direção que não seria possível a aplicação dos projetos por a escola não possuir equipamentos suficientes, salas disponíveis e por haver um maior número de alunos inscritos nos cursos de informática no ano letivo seguinte. A tentativa estava feita mas com muita pena nossa não tinha sido possível concretizar os projetos delineados para que efetivamente houvesse uma real introdução e maior utilização das TIC na lecionação da disciplina de Educação Visual. Mas não era esta justificação que nos iria impedir, de vez em quando introduzir na nossa prática letiva umas aulas com o recurso aos *softwares* e ferramentas digitais.

Nessa época no meu percurso profissional, por coincidência quando estava à procura de algo mais específico, a Secretaria Regional de Educação e Cultura, da Direção de Serviços de Formação e Inovação, organizou um mês de formação exclusiva para os professores do ensino na educação visual, podendo participar apenas um dos professores de cada escola, segundo alguns requisitos de participação para possibilitar a formação com o tema “Produção de conteúdos e atividades interactivas no ensino e aprendizagem nas Artes e Expressões”. Uma formação intensiva, através de aulas presenciais e simultaneamente em regime *b-learning*, estando dividida em vários módulos e que, consistia

na aprendizagem e utilização de plataformas de aprendizagem de ferramentas de comunicação e disseminação de conteúdos, na aprendizagem da utilização de metodologias ativas e participativas, com recurso às novas tecnologias de informação e Comunicação no processo de ensino e aprendizagem das Artes e Expressões, tendo como base o desenvolvimento de conteúdos e atividades interativas com recurso às ferramentas *Web 2.0*.

Sinto que há uma contínua “descoberta” e que ao longo da carreira docente é necessário uma contínua adaptação, atualização, transformação. Algo que verifico ser uma constante desde que iniciei a profissão docente.

Na minha formação de professora, sempre foi evidente de que a minha formação inicial não seria suficiente para uma carreira docente, apesar de uma licenciatura específica na vertente artística. Tive desde então uma trajetória curiosa e pouco linear ao contrário do que estava à espera. A carreira é um processo contínuo, cheio de situações subjetivas e socioculturais que influenciam o modo de vir a ser e de agir de cada professor.

Tardif (2000), em contraposição a Huberman (2002), compreende os saberes dos docentes, sustenta que os professores na sua ação pedagógica mobilizam e se apoiam em uma série de saberes que se originam de fontes sociais diversas, como, por exemplo, sua história de vida e escolar, os conhecimentos didático-pedagógicos adquiridos durante o curso de formação, os conhecimentos curriculares e disciplinares, bem como o conhecimento produzido em seu próprio contexto de trabalho. Tardif (2002) concebe o saber docente em sentido amplo, englobando os conhecimentos, as competências, as habilidades ou aptidões e as atitudes docentes, ou seja, aquilo que é comumente chamado de saber (conhecimentos científicos e didático-pedagógicos para a prática), saber-fazer (relacionado com a gestão da sala de aula, ou seja, a dimensão prática), saber-ser (relacionado com a atitude do professor).

Nesta reflexão sobre a minha experiência profissional e pessoal, sou levada a acreditar que foi a necessidade de sempre aprender, de inovar, de diversificar, que me levaram a frequentar este mestrado.

Na minha trajetória profissional, o investimento pessoal tem sido um constante acontecimento ao longo da minha carreira através da formação e da autoformação com incidência no recurso e usabilidade das novas tecnologias de informação e comunicação.

A formação deve ser concebida como um processo de transformação pessoal e profissional. Deve ter como objetivo a aquisição e desenvolvimento de capacidades e atitudes, com base na observação, na análise e no questionar das práticas e das crenças, sendo essencial que se focalize nos problemas correntes, devendo ser realizada a partir de um trabalho de colaboração entre colegas e ter em conta a experiência de cada um.

Segundo Alarcão (2003), os professores, como adultos, aprendem sobretudo com a observação, análise e reflexão do seu próprio ensino ou daquele que é realizado pelos seus colegas. Há um conhecimento profissional que não é um conhecimento científico, também não é pedagógico, mas que é um conhecimento construído na prática, na experiência e na reflexão sobre essa experiência. A experiência por si só não é formadora, é a reflexão sobre a experiência que poderá levar à formação (Alarcão 2003).

O professor está numa constante (re)significação, reflexão e produção de novos significados sobre os saberes/conhecimentos produzidos e mobilizados na ação docente, sobre as experiências vivenciadas pelos professores em sua prática quotidiana. Nesse sentido, o conceito desenvolvido por Castro (2002, p. 31), para quem a (re)significação é concebida como “um processo criativo de atribuir novos significados a partir do já conhecido, validando um novo olhar sobre o contexto em que o sujeito está imerso”. É neste processo de elaboração e re-elaboração de novos significados que vamos nos constituindo professores.

Apesar de todas as exigências e dificuldades encontradas na profissão, o professor trilha um caminho e por ele envereda, criando para si uma gama de experiências que definem o seu ofício e o identificam como profissional do ensino que “tem uma história de vida . . . tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se insere” (Tardif, 2000, p. 6).

Concluindo, a formação profissional docente é contínua e é influenciada pelas mudanças na sociedade e na cultura. Olhando para trás no tempo, num percurso por vezes de caminhos sinuosos observo que na minha vida profissional, há um processo de aprendizagem permanente.

### **3. IDENTIFICAÇÃO E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA A TRATAR**

Finda a minha reflexão autobiográfica, é com este último pensamento que me lanço no problema que me debruço desde o início da narrativa: o ensino das TIC na disciplina de Educação Visual para a facilitação do processo de ensino-aprendizagem. A identificação e definição do problema emerge, da necessidade da inserção efetiva das TIC na disciplina de Educação Visual. Na atualidade, ainda são muitos os professores que não conhecem as potencialidades das novas tecnologias de informação e comunicação. Mostram um certo distanciamento em relação à sua utilização, apesar de acreditarem nas suas potencialidades. No entanto há professores que, apesar de possuírem múltiplas ações de

formação no seu percurso profissional, mas ainda não se apropriarem dessas formações para a integrarem em contexto de sala de aula. Assim, através da realização deste projeto proponho adequações na formação ministrada aos professores das Artes Visuais, visando assim, uma eficaz apropriação e integração das novas tecnologias, trazendo novas abordagens metodológicas na prática do ensino e aprendizagem da Educação Visual.

### **3.1. Justificação da escolha**

O governo português tem manifestado uma preocupação com a questão da integração curricular das TIC no processo de ensino/aprendizagem e a expressão mais clara dessa vontade foi o lançamento, em setembro de 2007, do Plano Tecnológico da Educação (PTE). Nesse documento pode ler-se que o caminho para a sociedade do conhecimento impõe uma alteração dos métodos tradicionais de ensino e de aprendizagem e um investimento na disponibilização de ferramentas, conteúdos e materiais pedagógicos adequados (ME, 2007). Segundo o referido documento, as acções a implementar estruturam-se em função de três eixos de actuação principais — «Tecnologia», «Conteúdos» e «Formação».

As escolas não estão indiferentes a esta realidade da sociedade, têm também uma responsabilidade na procura de criar espaços e dinâmicas necessárias para a evolução tecnológica e nos novos meios de informação.

A escola, a par das transformações sociais, tem o dever de se adaptar às novas realidades, gerindo adequadamente os currículos, permitindo também uma intervenção pedagógica, uma prática reflexiva baseada no trabalho colaborativo, onde se partilhem e se avaliem os problemas.

As TIC na educação vieram alterar antigos métodos no modo de ensinar e aprender, introduzir novas possibilidades de melhoria da prática educacional no processo de ensino e aprendizagem. O papel do professor é determinante na produção, implementação e orientação do processo de ensino-aprendizagem, assim como na promoção de aprendizagens significativas. A melhoria do processo de ensino-aprendizagem depende da qualidade da intervenção pedagógica do professor.

A aprendizagem ao longo da vida tornou-se uma verdadeira necessidade profissional. Campos (2004) refere que as necessidades de promoção do desenvolvimento de competências para a sociedade do conhecimento, aprendizagem ao longo da vida, reorganização das tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem também em toda a prática profissional devem ser desenvolvidas. Para dar resposta a estas exigências é importante repensar a formação profissional e contínua de professores, sendo indispensável

que a partir da prática pedagógica, haja reflexão fundamentada na investigação sobre o processo de ensino/aprendizagem na escola.

Segundo Ponte (2000), o professor “vê-se agora na contingência de ter não só de aprender a usar constantemente novos equipamentos e programas, mas também de estar a par das novidades. No mais complicado do que aprender a usar este ou aquele programa, é encontrar formas produtivas e viáveis de integrar as TIC no processo de ensino-aprendizagem, no quadro dos currículos actuais e dentro dos condicionalismos existentes em cada escola” (p. 76).

É evidente que a aprendizagem dos professores não se restringe ao período de formação inicial, que os docentes necessitam de atualizar conhecimentos e competências. Esse é o papel da formação contínua, de um desenvolvimento profissional fundamentado na prática reflexiva e na prática colaborativa.

Uma formação contínua de professores para o desenvolvimento profissional adequado à sociedade atual que se encontra em constante mudança, e às responsabilidades que são exigidas à escola (Ponte, 1995). Isto pressupõe uma abordagem na formação dos professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança. As mudanças ocorrem quando estamos incentivados e quando vemos que estas nos poderão trazer vantagens na nossa prática letiva. Sem esquecer que delas beneficiarão os alunos que apresentaram mais dificuldades ou resistência a determinados métodos. Muitas vezes é uma mudança de avanços e retrocessos.

Mudança e desenvolvimento do professor podem ser entendidos como a aprendizagem do professor durante toda a vida, sob a perspetiva construtivista, baseada na reflexão e crítica do seu pensamento e da sua prática, à medida que o professor vai passando por desafios e dilemas na profissão. Um trabalho colaborativo, reflexivo, com abertura às mudanças, são factores importantes para a formação de professores e uma supervisão pedagógica eficazes.

É neste contexto que o presente estudo pretende dar relevância à formação contínua como um meio para proporcionar o desenvolvimento, aprendizagem e inserção das novas tecnologias de informação e comunicação no processo ensino e aprendizagem da Educação Visual. Para tal, a formação contínua de professores assume-se como forma de atualização dos conhecimentos no desenvolvimento de competências profissionais dos professores. Este facto implica que o professor deva estar permanentemente atualizado para o público que enfrenta e, na opinião de Marcelo (2009) isso implica “um esforço redobrado para continuar a aprender” (p. 8).

A utilização das TIC em Educação Visual pode potenciar diversas transformações neste campo. Esta reflexão deve entrar em colaboração com a tecnologia da informação e

comunicação e, em que os alunos já contactaram e que até por vezes já dominam, assumindo posturas que possibilitem a concretização de determinadas metas.

As TIC surgem como um desafio à educação, pelo facto de colocarem o aluno no centro do processo-ensino aprendizagem, favorecendo a sua autonomia e criando ambientes de aprendizagem estimulantes, permitindo a utilização de recursos poderosos, bem como a produção de materiais muito diferentes dos convencionais (Dias, Gomes & Correia, 1998).

É nesta perspetiva de integração das TIC como estratégia de ensino-aprendizagem, em contexto educativo de EV, que reside o ponto principal desta investigação, questionando-se em que medida a utilização das novas tecnologias facilita o processo de ensino aprendizagem na Educação Visual.

Durante frequência inicial deste mestrado não me havia conduzido por esta temática, apesar de a ter em mente mas não perspetivando como enquadrá-la no curso de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, não percepcionando, de como iria relacionar com as novas tecnologias de informação com a disciplina de Educação Visual. Só após a frequência do módulo Modelos e Práticas de Formação de Professores é que vi a possibilidade de associar a necessidade de formação contínua dos professores ao tema que me debruço neste projeto. Desta forma o projeto começou a ganhar sentido numa preocupação e temática que há algum tempo tenho vindo a sentir, procurando uma resolução satisfatória. Enquanto professora por diversas vezes em determinadas situações profissionais me confrontei com as dificuldades inerentes a quem não teve formação de base na área das TIC.

O gosto por ensinar e aprender é uma constante na carreira profissional e pessoal. Foi através da aprendizagem de conhecimentos em áreas distintas como as novas tecnologias que despertou a aquisição e apreensão de ensinamentos nesta área, para posteriormente colocar em prática articulando com a formação artística. É pela aprendizagem que o ser humano aprende a ser, aprende a fazer, aprende a estar e aprende a relacionar-se com os outros. As aprendizagens acontecem ao longo e no decorrer da vida, pelo que os saberes e as competências adquirem-se por várias vias, pela via formal, não formal e informal.

O percurso profissional e pessoal e a procura de mais conhecimento e formação em áreas que considero como uma competência ainda em aquisição fez-me decidir pela realização deste Mestrado. Este mestrado oferece-me a possibilidade de esclarecer (encontrar) através da informação disponibilizada como hipótese de investigar sobre as questões deste projeto de investigação. Proponho-me com base científica fundamentada,

sugestões e alterações aos profissionais da formação de professores e aos professores como agentes de mudanças na escola.

Esta formação irá reverter beneficiando a minha prática letiva como professora, e acreditando que terá consequências positivas na minha ação pedagógica, junto de parcerias, alunos e colegas de trabalho.

Este será um grande desafio que preponho a mim mesma, de melhorias pessoais e profissionais, do qual beneficia a escola, a sociedade, contribuindo desta forma para uma melhor integração das TIC, enriquecimento e inovação pedagógica na disciplina da Educação Visual, a fim de proporcionar novas metodologias de trabalho.

Segundo Fullan (1990, citado em García, 1999, p. 3), “o desenvolvimento profissional foi definido com maior amplitude ao incluir qualquer atividade ou processo que procure melhorar competências atitudes, compreensão ou ação em papéis atuais ou futuros”.

## **4. QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO**

### **4.1. Questão de partida**

Acompanhando o procedimento metodológico considerado por Quivy e Campenhoudt (2005) no processo de investigação definiu-se como a pergunta de partida: que formação contínua necessita o professor de Educação Visual para utilizar as novas tecnologias de modo a facilitar o processo ensino-aprendizagem na Artes Visuais?

### **4.2. Subquestões**

Considera-se que para alcançar respostas à pergunta de partida seria mais adequado subdividi-la em subquestões. As perguntas operativas de operacionalização ajustadas à questão de partida são:

S<sub>1</sub>. O recurso às novas tecnologias vem rentabilizar os tempos letivos no desenvolvimento dos conteúdos e atividades?

S<sub>2</sub>. Em que situações de aprendizagem o recurso às novas tecnologias de informação e comunicação facilita o processo de ensino aprendizagem na disciplina de Educação Visual?

S<sub>3</sub>. Como diversificar e enriquecer o currículo na disciplina de Educação Visual com recurso às novas tecnologias?

S<sub>4</sub>. Que formação ministrar aos professores de Educação Visual, para que as novas tecnologias sejam integradas na sala de aula?

### **4.3. Objetivo geral**

O objetivo geral deste projeto de investigação é estudar qual a formação necessária ao professor de Educação Visual para utilizar as novas tecnologias de modo a facilitar o processo ensino/aprendizagem nas Artes Visuais.

### **4.4. Objetivos específicos**

Com o intuito de atingir o objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- O<sub>1</sub>. Verificar se o recurso às novas tecnologias vem rentabilizar os tempos letivos no desenvolvimento de conteúdos e atividades.
- O<sub>2</sub>. Identificar situações de aprendizagem em que o recurso às novas tecnologias de informação e comunicação facilita o processo de ensino/aprendizagem na disciplina de Educação Visual.
- O<sub>3</sub>. Definir formas de diversificar e enriquecer o currículo da disciplina de Educação Visual com recurso às novas tecnologias.
- O<sub>4</sub>. Conceber a formação a ministrar aos professores de Educação Visual, para que as novas tecnologias sejam integradas na sala de aula.

**PARTE II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO  
VISUAL PARA UTILIZAÇÃO DAS TIC**

## 1. EDUCAÇÃO VISUAL<sup>3</sup>

A Educação Visual é uma disciplina fundamental para a educação global do cidadão (ME, 2001, p. 2)

A Educação Visual propõe a análise dos elementos visuais no meio envolvente, assumidos como meio de comunicação visual. Visa a exploração e criação de uma gramática visual para a expressão e comunicação visual, baseadas na observação do ambiente desenvolvendo a percepção visual, através da observação dos elementos que constituem o mundo natural e produzido pelo homem, desenvolvendo no aluno a capacidade de “saber ver”, que aprende a observar e a representar não as aparências exteriores dos objetos, mas os elementos construtivos, são os objetivos principais da “educação” da percepção (Rocha, 1999).

Arnheim (1986) defende a teoria de que a vida mental das crianças está intimamente ligada à sua experiência sensorial, em que as coisas para a criança, são o que apresentam ser. E de que é através da percepção visual que chegamos ao conhecimento e à compreensão do meio envolvente e dos meios de comunicação.

A Educação Visual constitui-se como uma área de saber que se situa no interface da comunicação e da cultura dos indivíduos tornando-se necessária à organização de situação de aprendizagem, formais e não formais, para a apreensão dos elementos disponíveis no Universo Visual. (ME, 2001, p. 155)

A Arte como forma de apreender o Mundo permite desenvolver o pensamento crítico e criativo e a sensibilidade, explorar e transmitir novos valores, entender as diferenças culturais e constituir-se como expressão de cada cultura. A relevância das Artes no sistema educativo centra-se no desenvolvimento de diversas dimensões do sujeito através da fruição-contemplação, produção-criação e reflexão-interpretação (ME, 2001).

Neste contexto, a Educação Visual, através da experiência estética e artística, propicia-se o desenvolvimento crítico dos alunos, a criação e a expressão, pela vivência e fruição, contribuindo para o apuramento da sensibilidade e formação pessoal em diversas dimensões - cognitiva, afetiva e comunicativa. Acredita-se (ME, 2001) que a Educação Visual, num processo contínuo ao longo da vida, tenha implicações no desenvolvimento estético-visual dos indivíduos, tornando-se condição necessária para alcançar um nível cultural mais elevado, prevenindo novas formas de iliteracia.

---

<sup>3</sup> Passou a utilizar-se a forma indefinida, de acordo com as normas estabelecidas na elaboração de um trabalho de investigação.

### **1.1. Caracterização da disciplina de Educação Visual**

A disciplina de Educação Visual encontra-se enquadrada na área de Educação Artística como disciplina do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Integra domínios estético-artísticos e tecnológicos. De acordo com o livro de competências do Ministério da Educação, a Educação Visual é imprescindível para a apreensão do nosso Universo Visual pois engloba a comunicação e cultura dos indivíduos. Atendendo a esta disposição presente na atual reestruturação curricular, deverá ser planificada de forma a reunir condições essenciais ao desenvolvimento e aquisição do conjunto de conhecimentos e competências necessárias à formação pessoal dos alunos que pretendam ingressar no agrupamento das Artes Visuais, devendo proporcionar um espaço de enriquecimento de formação nas áreas de representação do real e do desenvolvimento de projetos, quer numa perspetiva de integração na vida ativa, quer na de prosseguimento de estudos.

A Educação Visual está englobada na Educação Estética e na Educação Artística. A Educação Estética é a educação de sentimentos, de apreciação crítica da obra, da percepção e do prazer alcançado da sua relação com o objeto e com o mundo. Best (1996, citado em Fróis, 2005, p. 46) afirma que esta apreciação é a “capacidade de discutir”, reconhecer e propor interpretações claras e evocar razões para a valorização de uma determinada obra”.

A Educação Artística é composta pelas Artes Visuais, a Plástica, a Dramática, a Dança entre outras. Na arte, o objetivo é desenvolver a educação pela arte proporcionando competências práticas aos alunos, por forma a direcioná-los à produção de obras de arte e consumidores, numa relação passiva com o conhecimento, mas crítica na apreciação da obra artística. Já a Educação Visual tem como função a aquisição de competências no domínio da apreciação, da compreensão, e do conhecimento cultural, abrangendo a apreciação pela maioria das formas da linguagem e da cultura visual. O ensino da cultura visual abrange o fazer e o observar das diversas formas de expressão visual, interpretando o seu simbolismo, como: a fotografia, o desenho, o *design*, a publicidade, o vídeo, o filme, entre outras áreas do ramo artístico.

A Educação Visual, como parte integrante da Educação Artística, pressupõe uma aprendizagem das capacidades de compreensão, apreciação e crítica de imagens e produção de imagens. Estas apresentam-se das mais variadas formas, desde fotografias, desenhos, esquemas, gráficos, mapas, filmes, entre outras. A literacia visual é uma competência que designa o conhecimento, compreensão e aplicação das artes visuais, para adquirir esta competência é necessário o desenvolvimento das capacidades da imaginação mental e pensamento visual através de exercícios orientados ou livres. Esta exercitação

contribui para o desenvolvimento holístico do indivíduo, possibilitando-lhe comunicar visual e verbalmente, capacidade indispensável na interação com o mundo e com os outros.

A educação da arte é movida para as ideias proporcionadas pela análise das diferentes linguagens e pela observação crítica da aplicação das artes visuais no produto ou obra de arte. Freedman (2000) realça que as Artes Visuais são consideradas fundamentais nas mudanças ocorridas na cultura da época pós-moderna, tendo-se difundido sob influência de temas com carácter social e pouco retratados nas suas formas simbólicas e icónicas. Deste modo, a Educação Visual pretende desenvolver uma dimensão crítica, participativa e uma capacidade de descoberta, explorando linguagens apropriadas à interpretação estética e artística do mundo.

Na Educação Visual, o aluno deverá adquirir conhecimentos na comunicação visual através da linguagem visual universal, na evolução das suas capacidades de expressão, imaginação e no pensamento visual crítico, proporcionados por propostas de atividades, num processo de evolução das formas de produção e de comunicação.

A Educação Visual visa desenvolver no aluno a percepção estética e os modos de expressão, envolvendo o “entendimento e a intervenção numa realidade cultural à qual a escola não deve ser alheia” (ME, 2001, p. 156).

A componente comunicacional desta disciplina visa essencialmente alcançar o desenvolvimento de uma compreensão global aliada à exploração das novas tecnologias. Neste contexto, devido às novas tecnologias deu-se uma difusão de imagens que originaram um novo conceito, o de Comunicação Visual que, segundo Gomes (2005) engloba todas as formas de expressão, explicando que “a educação desenvolvia trabalhos, que de modo geral eram englobados por projectos, enunciados a partir de necessidades sociais que visavam uma intervenção no envolvimento, no sentido da melhoria estética do ambiente” (p. 53), inculcando à Educação Visual o sentido de crítica social em relação pela melhoria do ambiente. A aprendizagem dos códigos visuais proporciona um melhor entendimento da multiplicidade cultural, que em associação à representação visual, à tomada de valores e atitudes, levando à aquisição de capacidades que promovem diferentes formas de ver, de sentir e de fazer, alterando o modo de pensar face aos princípios e valores culturais.

A percepção visual é uma das vertentes importantes da Educação Visual, estando relacionada com as formas e suas expressões sensoriais. É uma arte com capacidades para influenciar o que a envolve, sendo útil como formação para a construção da identidade dos alunos ao desenvolver os domínios: afetivo, cognitivo e motor.

Nas atuais metas curriculares do Ensino Básico de Educação Visual para o 2.º e 3.º ciclos do Ministério de Educação (2012) é dito que a Educação Visual “deverá desenvolver

nos alunos a curiosidade, a imaginação, a criatividade e o prazer pela investigação, ao mesmo tempo que proporciona a aquisição de um conjunto de conhecimentos cooperativos. Neste sentido, as metas curriculares de Educação Visual pretendem estimular para um universo de conhecimentos abrangentes, incentivando a assimilação de conhecimentos em rede, em que as informações são sincronizadas, permitindo alcançar uma educação em que o conhecimento circula, progride e se difunde” (ME, 2012, p. 3).

As metas de Educação Visual proporcionam o enriquecimento de conteúdos, que no contexto cultural dizem respeito a crenças, costumes e hábitos adquiridos pelo Homem como membro da sociedade. No contexto científico referem-se à informação baseada em princípios comprovados. No contexto experimental dizem respeito ao conhecimento adquirido através da prática, ensaios e tentativas. E no contexto da logística referem-se à organização e gestão de meios e materiais necessários a uma atividade ou ação.

As práticas do ensino da Educação Visual atualmente estão focadas na descoberta individual decorrente da pesquisa de informação e da aplicação do método de resolução de problemas, auxiliada por uma didática centrada nas atitudes. Focando os problemas existentes no meio envolvente em consonância com o projeto educativo de escola, facilmente se encontra a resposta para desenvolvimento dos domínios pertencentes à unidade curricular estimulando para os conhecimentos, fator importante para a motivação dos alunos ao abordar uma área ou temática do seu interesse.

Nas metas definidas para a Educação Visual (2012) descreve-se que pretendem estimular aquisição de conhecimentos em rede, alcançando uma educação onde o conhecimento circula, progride e se difunda. Salientam que estas metas “sustentam um ensino em que a ampliação do conhecimento é um dos fatores diferenciadores” (ME, 2012, p. 3). Os conteúdos são inseridos no contexto cultural e da sociedade, onde a informação está cientificamente comprovada de que o “conhecimento é adquirido através da prática”, e a gestão de meios e materiais devem-se dirigir a uma atividade ou ação. O desenvolvimento da ação educativa nos 2.º e 3.º ciclos, centra-se nas vivências de universos visuais diferenciados, estruturados em quatro domínios que se conjugam para o desenvolvimento dos contextos centrados:

- na Técnica; aplicação dos procedimentos de carácter sistemático e metodológico tem como objetivo a aprendizagem do conhecimento teórico e prático desenvolvendo as aptidões específicas;
- na Representação; atuações de registo, comunicação, esquematização e visualização de simbologias gráficas de modo lógico e exato, direcionado ao seu propósito;

- no Discurso; atitudes sequenciais de ligação a factos e acontecimentos que apontam o que se quer comunicar apresentados segundo as regras de construção discursiva;
- no Projeto; aplicação de atitudes coordenadas e interligadas, direcionadas ao cumprimento de um objetivo específico, englobando a análise de requisitos e os recursos disponíveis.

Os conteúdos destas metas foram construídos em consonância com os programas curriculares da disciplina e segundo três eixos de progressão: o horizontal, que deverá decorrer ao longo dos anos (do 5.º ao 9.º anos) em articulação entre os objetivos gerais; o vertical, previsto para um ano específico e destina-se na articulação entre domínios; e o domínio, a implementar verticalmente ao longo dos objetivos gerais, salientando os processos cognitivos, que estruturam os conteúdos do domínio.

Na Educação Visual, as atividades são descritas para o desenvolvimento, e são direcionadas para um conhecimento de exploração, no âmbito dos objetivos gerais do 2.º ciclo. As metas propostas apresentam conteúdos como:

- os materiais básicos de desenho;
- os elementos constituintes da forma;
- a comunicação e narrativa visual;
- a cor;
- o espaço;
- o património;
- o discurso;

No 3.º ciclo, as metas apresentam conteúdos como:

- a representação de formas geométricas;
- o desenho expressivo;
- os sólidos e poliedros;
- o design;
- a luz-cor;
- a expressão e decomposição da forma;
- a comunicação visual;
- a arquitetura;
- a perspetiva;
- a perceção visual;
- a construção da imagem;

- a arte;
- o património;
- a engenharia.

Os materiais disponibilizados e a serem explorados devem ser diversificados e com a inclusão do recurso às novas tecnologias da informação e comunicação. No processo educativo da EV é pressuposto que se inicie a partir de uma visão mais abrangente para gradualmente se passar a uma observação mais pormenorizada, mais específica.

A Educação Visual constitui-se como uma área de saber que se situa no interface da comunicação e da cultura dos indivíduos sendo necessária à organização de situações de aprendizagem, formais e não formais, para a apreensão dos elementos disponíveis no Universo Visual. Desenvolver o poder de discriminação em relação às formas e cores, sentir a composição de uma obra, tornar-se capaz de identificar, de analisar criticamente o que está representado e de agir plasticamente são modos de estruturar o pensamento inerentes à intencionalidade de Educação Visual como educação do olhar e do ver (ME, 2012, p. 128).

Na particularidade do currículo redesenhado pelo Currículo Nacional do Ensino Básico, a arte assume uma influência importante no desenvolvimento do aluno, reforçando-se a componente integrante que representa. A abordagem às Artes Visuais faz-se através da Expressão Plástica, da Educação Visual e Educação Tecnológica, que desempenham um papel essencial no cumprimento dos objetivos da Lei de Bases do Sistema Educativo.

A Educação Visual é uma disciplina fundamental para a “Educação Global do cidadão” (DEB, 2001, p. 129). E mais à frente diz-se que “a Arte como forma de apreender o Mundo permite desenvolver o pensamento crítico e criativo e a sensibilidade, explorar e transmitir novos valores, entender as diferenças culturais e constituir-se como expressão de cada cultura. A relevância das Artes no sistema educativo centra-se no desenvolvimento de diversas dimensões do sujeito através da fruição-contemplação, produção-criação e reflexão interpretação” (DEB, 2001, p. 155).

Nas suas múltiplas experiências educativas, deve proporcionar o acesso ao património, contribuindo para o apuramento da sensibilidade, e de igual forma na formação pessoal do aluno a nível cognitivo, afetivo e comunicativo.

Acreditando que é no espaço educativo se pode dar uma contribuição no sentido de possibilitar o acesso à arte e o contacto com o universo artístico e as suas diversas linguagens como as artes visuais, teatro, dança, literatura, música, a uma grande maioria de crianças e jovens.

## 1.2. Currículo e o programa de Educação Visual

O conceito de Currículo não é de fácil definição, pois existem várias asserções desta palavra ao longo dos tempos. Entendemos que o currículo “é algo que transportamos sobre o nosso dorso, desde que iniciámos a escolarização e nos tornámos cidadãos de uma cultura tão intersectada pela instrução e profissão. O currículo define-nos, de forma progressiva e oculta, relativamente aos itinerários educativos que fazem parte do nosso quotidiano” (Pacheco, 2005, p. 7).

A Educação Visual, outro conceito essencial para a nossa investigação e que, segundo a definição do Ministério de Educação, constitui-se como uma área do saber que se situa no interface da comunicação e da cultura dos indivíduos tornando-se necessária à organização de situações de aprendizagem, formais e não formais, para a apreensão dos elementos disponíveis no Universo Visual. Tem como objetivos desenvolver o poder de discriminação em relação às formas e cores, sentir a composição de uma obra, tornar-se capaz de identificar, de analisar criticamente o que está representado e de agir plasticamente são modos de estruturar o pensamento inerentes à intencionalidade da Educação Visual como educação do olhar e do ver (Ministério de Educação, 2001).

Segundo Zabalza (1997), deve-se salientar dois conceitos importantes em relação ao currículo da escola básica, que são o programa e a programação, outros conceitos importantes para a investigação. O programa é o documento oficial nacional, ponto de partida para qualquer professor que pretenda refletir sobre o seu trabalho. É composto pelos conteúdos, objetivos, para abordagem nas diversas aprendizagens que deverão ser dirigidas a um nível específico de ensino.

A programação transporta-nos para o projeto educativo, dirigido para uma situação específica elaborada pelo professor. O currículo tornou-se “sinónimo de um conjunto articulado de normativos programáticos” (Roldão, 1999, p. 35) a aplicar aos alunos muito ligado à noção de programa.

O programa deverá funcionar de uma forma dinâmica, integrando os diferentes conhecimentos, permitindo a diferenciação didática, consolidando a realização das matérias e concluindo com uma reflexão fundamentada nos resultados. As funções atribuídas ao programa são dirigidas aos diferentes constituintes do processo educativo: aos professores, aos alunos, aos encarregados de educação e ao organismo escolar, cada um tem a sua importância na função desempenhada para o desenvolvimento do programa.

A disciplina de Educação Visual faz parte do currículo dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Tendo uma componente prática e teórica, com maior incidência na componente de exploração prática. Com uma carga horária semanal de 90 minutos e beneficiando somente no 9.º ano com acréscimo de 45 minutos de lecionação.

Durante o ensino básico da Educação Visual o aluno deve adquirir em Artes Visuais as competências específicas que se articulam em três eixos estruturantes:

A) Fruição-Contemplanção

1. Reconhecer a importância das artes visuais como valor cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano.
2. Reconhecer a importância do espaço natural e construído, público e privado.
3. Conhecer o património artístico, cultural e natural da sua região, como um valor da afirmação da identidade nacional e encarar a sua preservação como um dever cívico.
4. Identificar e relacionar as diferentes manifestações das Artes Visuais no seu contexto histórico e sociocultural de âmbito nacional e internacional.
5. Reconhecer e dar valor a formas artísticas de diferentes culturas, identificando o universal e o particular.

B) Produção-Contemplanção

1. Utilizar diferentes meios expressivos de representação.
2. Compreender e utilizar modos de dar forma baseados na observação das criações da natureza e do Homem.
3. Realizar produções plásticas usando os elementos da comunicação e da forma visual.
4. Usar diferentes tecnologias da imagem na realização plástica.
5. Interpretar os significados expressivos e comunicativos da Artes Visuais e os processos subjacentes à sua criação.

C) Reflexão-Interpretação

1. Reconhecer a permanente necessidade de desenvolver a criatividade de modo a integrar novos saberes.
2. Desenvolver o sentido de apreciação estética e artística do mundo recorrendo a referências e a experiências no âmbito das Artes Visuais.
3. Compreender mensagens visuais expressas em diversos códigos.
4. Analisar criticamente os valores de consumo veiculados nas mensagens visuais.
5. Conhecer os conceitos e terminologias das Artes Visuais.

No programa de Educação Visual, os diferentes conteúdos a desenvolver não obriga a uma abordagem sequencial. Apesar de as competências específicas enunciadas neste documento se apresentarem organizadas de acordo com uma determinada estrutura, não significa que essa ordem seja um critério sempre a seguir. O programa não deverá ser uma imposição mas visto “como um potencial de desenvolvimento garantido a todos e a

cada um dos sujeitos e grupos sociais de um país” (Zabalza, 1997, p. 17). A programação é elaborada com base no programa, delineando atividades didáticas a realizar pelo conjunto de professores que de uma forma dinâmica colocam o programa em prática, em conformidade com um determinado contexto escolar e grupo de alunos.

Os professores podem “livremente” aplicar dinâmicas às suas aulas de acordo com as comunidades em que se inserem, com o projeto educativo de escola, com as realidades e características dos alunos. A articulação entre estes diferentes elementos da comunidade poder-se-á concretizar através da decisão do Conselho Pedagógico, dos Docentes, do Departamento da Disciplina, do Conselho de Turma, privilegiando uma abordagem transdisciplinar. Esta disciplina pode ser considerada como impulsionadora de abordagens transdisciplinares, uma vez que, pois fomenta as capacidades resultantes da interação de múltiplas inteligências, e de transferências de saberes das várias áreas, recorrendo muitas vezes ao apoio das tecnologias de informação.

Neste tipo de currículo, o papel do professor é fundamental para ajudar o aluno a explorar as imagens através de uma estratégia de análise crítica, devendo o ensino-aprendizagem concentrar-se em projetos que promovam a pesquisa e a reflexão sobre temáticas, desenvolvendo competências de adaptação, criatividade e habilidade comunicativa.

Programar significa que a comunidade educativa é capaz de executar experiências de aprendizagem definidas no currículo, executar projetos curriculares diversificados que se enquadrem nas especificidades do Currículo Nacional, numa união com a escola e a “comunidade social num projecto formativo integrado e comum” (Zabalza, 1997, p. 19) dando origem a uma escola eficaz.

O desenvolvimento curricular da Educação Visual deverá contemplar a uma organização de atividades por unidades de trabalho, que são entendidas como projetos que implica um processo sequencial de trabalho até à fase do produto final. Este processo apresenta uma ordem sistemática com estratégias de aprendizagem e de avaliação. Nas metodologias de trabalho deverá contemplar diversas formas de trabalho com base em ações como exposições, visitas de estudo a museus e galerias de arte, mostras audiovisuais, debates, escolha de objetos e imagens, registos diretos de observação, demonstrações práticas, entre outras. As temáticas e as atividades a abordar deverão ser atuais e relevantes direcionados para uma visão abrangente na área do património e do natural em relação com ao meio envolvente e ao universo das Artes Visuais. Na concretização das atividades de trabalho deve contemplar uma diversidade de meios de expressão visual, permitindo ao longo do percurso escolar, uma diversidade de abordagens em sala de aula.

As competências gerais da disciplina visam a apropriação das linguagens elementares da arte, a capacidade de expressão e comunicação. O diálogo com as obras de arte é um meio privilegiado para abordar os diferentes modos de expressão com os alunos, permitindo assim interrelacionar as referências visuais e técnicas com o contexto sócio-cultural e histórico.

As opções pedagógicas e estratégicas na elaboração da planificação no ensino da EV devem explorar conceitos para a compreensão da comunicação visual e dos elementos da forma, propiciando à cooperação e à participação de trabalhos coletivos assim com favorecer o desenvolvimento da comunicação visual individual, desenvolvendo os domínios afetivo, cognitivo e social.

A utilização de diferentes meios de expressão deve constar dos três ciclos do ensino básico, em função das competências e dos projetos pedagógicos das escolas. Propõem-se como áreas dominantes da Educação Visual, o desenho, as explorações plásticas bidimensionais e tridimensionais e as tecnologias da imagem.

O desenho é a área mais explorada ao longo do ano letivo, a frequente realização de exercícios de desenho, para desenvolvimento da capacidade expressiva e a adequada manipulação dos diversos materiais riscadores e suportes é frequente. O professor desta disciplina deverá fomentar a exploração e utilização dos diferentes meios de expressão, explorando diferentes instrumentos em vários suportes, facultando aos alunos novas aprendizagens. Também deve ser estimulada a criatividade, através da exploração da linguagem digital, tendo em conta as tecnologias da informação e da comunicação.

As explorações plásticas bidimensionais possibilitem ao aluno mediante a orientação do professor, experimentar diversas tecnologias: colagem, aguarela, têmpera, gouache, mosaico, cerâmica, vitral e gravura. As explorações plásticas tridimensionais permitem ao aluno experimentar diversos processos da escultura: modelação, colagem e talhe direto. Estas práticas podem ser desenvolvidas partindo de materiais naturais, sintéticos ou recuperados, existentes e em articulação com o meio e os materiais disponíveis da sua região.

No que diz respeito às Tecnologias da Imagem, o aluno deve ter a possibilidade de experimentar meios expressivos ligados aos diferentes processos tecnológicos como a fotografia, o cinema, o vídeo, o computador e outros. Ser capaz de utilizar estes meios de forma criativa e funcional. A linguagem digital permite ao aluno experimentar o desenho assistido por computador editar imagens e vídeos. O aluno procede mediante as orientações do professor, a análise formais e críticas ao desenvolvimento de atividades, tendo como referências imagens, filmes ou produtos realizados através de outras tecnologias.

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico de Educação Artística, “a relação entre o Universo Visual e os conteúdos das competências formuladas para a Educação Visual pressupõe uma dinâmica propiciadora de descoberta, da dimensão crítica e participativa e da procura da linguagem apropriada à interpretação estética do Mundo” (ME, 2001, p. 131). Em suma, esta disciplina apresenta uma grande importância na educação e formação dos alunos, visto que permite alcançar um nível cultural e artístico mais elevado.

### **1.3. A educação em arte**

A educação define-se como o cultivo dos modos de expressão, onde se acentua a importância do ensino de variadas técnicas e meios de expressão.

No domínio da Educação em arte, apresentam-se vários pressupostos considerados fundamentais para a compreensão deste fenómeno, como a área de Educação Visual que nos permitem encontrar um quadro concetual destes princípios em educação.

Nesta linha deste pensamento, Rocha (1999) defende que a educação pela arte pode ser entendida como um processo global, em que o desenvolvimento da criatividade e das capacidades de expressão e comunicação é encarado como um objetivo da formação do indivíduo. Essa construção pode realizar-se através de atividades de expressão artística, apelando para a imaginação, a espontaneidade e expressão de sentimentos, dando-se ênfase à inclusão de todas as formas de arte - movimento, música, drama, artes plásticas, literatura e cinema. Assegurando assim o desenvolvimento de experiências pessoais, estimulando a criança para a exploração das suas emoções e sensações.

Segundo Read (1982), a arte como base da educação, como objetivo geral encoraja o desenvolvimento do que é individual naquilo que é em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade, com a unidade orgânica do grupo social a que o aluno pertence.

O aluno deve ser estimulado de forma a tomar consciência das qualidades emocionais das suas experiências e “será encorajado a exterioriza-las através da utilização da palavra, do gesto, do som, do grafismo, de toda uma variedade de formas de expressão ao seu dispor” (Rocha, 1999, p. 46).

A educação pela arte, ao centrar na expressão os seus fundamentos, enfatiza o movimento expressionista como a sua principal referência. As preocupações estéticas dos diversos grupos que integraram esses movimentos defendem que na arte expressionista a forma de expressão está mais próxima da origem dos nossos sentimentos, considerando-se que a arte age sobre a sensibilidade e pela sensibilidade (Kadinsky, 1974).

Segundo Rousseau (citado em Rocha, 1999), a criança deverá aprender através da sensibilidade, dado que o conhecimento se constroi no contacto direto com os objetos, com a realidade, através dos sentidos, aprendendo mediante a própria actividade no processo de criação. Neste contexto o professor deve ser o orientador, o que dá e recebe, atuando como se não agisse, não intervir, mas estabelecendo o diálogo, devendo aprender a distinguir e a antecipar as necessidades dos alunos. O professor deve ser o orientador, mediador entre o indivíduo e o meio, não devendo interferir no “olhar infantil”, um olhar que ainda não foi destorcido pela influência do pensamento racional, um olhar que aceita a correlação de incompatibilidade, a auto-suficiência das imagens que afluem à mente sem que sejam chamadas ou criticadas pela observação (Read, 1982).

É fundamental, para todos nós, professores da área de educação artística, estarmos conscientes de que não existe apenas uma perspectiva de abordagem da arte em educação. As diferentes perspectivas, ao se relacionarem com a educação em arte, não podem ser diferenciadoras das questões relacionadas com a própria arte, enquanto objeto de civilização e objeto estético, e das da educação, enquanto política educativa e dimensão pedagógica (Rocha, 2001). Estas dimensões pressupõem significados, valores e finalidades da educação em arte que reflete questões específicas das várias épocas sobre a função social da escola e o papel da arte na sociedade.

A Educação Artística é uma área de extrema importância no que respeita à Educação Geral, permite o desenvolvimento do indivíduo nos seus mais diversos aspetos (cognitivo, sensorial e motor) e possibilita a aquisição das competências necessárias, através das suas dinâmicas de pesquisa crítica e criativa e da elaboração de produtos visuais, para crescer como cidadão responsável, participativo e cooperativo.

A importância das artes, no desenvolvimento do indivíduo, está analisada por diversos autores, tais como Robinson (2001) quando refere que

a educação académica . . . dá prioridade às ideias que são melhor expressas em palavras e números. Mas algumas das nossas ideias mais importantes capacidades não podem ser expressas destas formas e algumas das nossas capacidades criativas não prosperam nestes modelos de todo . . . Uma imagem dá um padrão todo das ideias em simultâneo. Nestas formas podemos expressar pensamentos que não se encaixam na estrutura das palavras. (p. 122)

António Damásio, na conferência Mundial sobre Educação Artística da UNESCO em Lisboa (2006), refere que, “a ciência e a matemática são muito importantes, mas a arte e as humanidades são imprescindíveis à imaginação e ao pensamento intuitivo que estão por trás do que é novo” (p. 4). Nesta Conferência também Ken Robinson (2001) ao discursar, defende que as artes devem ser vistas como motor de transformação do sistema de ensino, e que é gasto tempo e energia a tentar fazer que o atual sistema de ensino assimile as artes, quando se deveria estar a pensar em formas de criar, através delas, um sistema novo.

A escola não deve continuar com o velho modelo de educação que repete conteúdos. É necessário pedagogias reflexivas e críticas e novos meios de produção artística para a educação da arte. Uma educação para a cultura de imagens, que permita aos alunos questionar a grande quantidade de imagens que são transmitidas diariamente nos diferentes *media*, ajudando-os a compreender e a seleccionar enquanto receptor e produtores.

As artes contribuem para uma aprendizagem significativa; são um meio de desenvolver a inteligência, através da criatividade, desenvolvem capacidades de adaptação, capacidades de resolução de problemas, o sentido crítico, a sensibilidade, aperfeiçoam a habilidade manual e estimulam a imaginação. Os alunos tornam-se capazes de se compreenderem a si próprios, compreenderem o mundo que os rodeia, tornando-se cidadãos responsáveis ativamente em sociedade.

Cientificamente o processo cognitivo está conectado com o processo emocional, que é de desenvolvimento mais lento, o ser humano é um complexo destes dois processos. As artes transmitem emoções, conflitos e resolução de conflitos, contribuindo em grande parte para o desenvolvimento da cidadania e da moral tão necessárias para a convivência em sociedade. Através da reflexão crítica, as artes, são uma maneira de conduzir este exercício moral.

Na atualidade, a arte assume-se como uma componente integrante da Lei de Bases do Sistema Educativo. Nos três ciclos de Educação Básica os alunos têm a oportunidade de contactar, de forma sistemática com a Educação Artística como área curricular. A aproximação às Artes visuais faz-se através da Expressão Plástica, da Educação Visual e Tecnológica e da Educação Visual, que desempenham um papel essencial no cumprimento dos objetivos da Lei de Bases.

O contacto com a arte de diferentes períodos históricos de diferentes regiões amplia a visão do mundo, enriquece e favorece a criação de vínculos com as diversas realidades, valorizando a diversidade e o respeito mútuo por diferentes culturas. A dimensão da arte na Educação passa também pela dimensão simbólica da arte, do seu poder expressivo, da representação de ideias através das diferentes linguagens como a música, as artes visuais, o teatro, a fotografia, a literatura, entre outras.

A experiência na expressão artística é uma forma do desenvolvimento do conhecimento através da análise do mundo natural e do produzido pelo homem, pela observação dos vários elementos que o constituem: forma, textura, cor, estrutura, espaço. A análise destes elementos complexos conduz à abstracção a partir do geral, de modo a poder atingir-se a compreensão das relações específicas entre os elementos. Como afirma

Rocha (1999), a experiência artística é um meio privilegiado de articular a inteligência, o imaginário, o simbólico, o real, a sensibilidade e a cultura.

O ensino das artes deve ser estimulado numa perspectiva em que as atividades propostas serão na vertente do lúdico e do fazer, em que a ação é mais significativa do que o produto final, em que a conclusão do projeto não deverá ser a meta principal para a realização, e sim o desenvolvimento do aluno nas respetivas linguagens artísticas, o desenvolvimento da sua autonomia, capacidades criativa e expressiva e o seu espírito crítico. A escola então será um espaço vivo, produtor de novos conhecimentos que transformam e ampliam o saber.

Desta forma a prática da Educação em artes, deve ter em conta a imensa e variada diversidade do mundo atual contemporâneo. Devendo o Currículo das áreas artísticas contemplar a herança cultural da atualidade e ter espaço aberto para a opinião dos alunos sobre o mundo que os rodeia.

#### **1.4. Processo de ensino aprendizagem na Educação Visual**

Ao longo dos anos, as orientações na área da educação apontam para uma integração cada vez mais aprofundada dos saberes, no âmbito das teorias da arte, da estética e da educação. Estas concepções educacionais e artísticas introduziram novas linhas de orientação, operando mudanças, ao nível teórico e prático, na Educação Visual. A ação educativa, na disciplina de Educação Visual, está estruturada de acordo com modelos pedagógicos abertos e flexíveis, centrados no desenvolvimento de diversas dimensões do sujeito através da fruição-contemplação, produção-criação e reflexão-interpretação. A escola nas suas múltiplas experiências educativas deve proporcionar o acesso ao património cultural e artístico, abrindo perspectivas para a intervenção crítica. Nesta ordem de pensamento as Artes Visuais, através das experiências estética e artística, propiciam a criação e a expressão, através das vivência e da fruição, contribuindo para o apuramento da sensibilidade e constituindo, igualmente uma área de relevante importância na formação pessoal em diversas dimensões - cognitiva, afetiva e comunicativa.

A Educação Visual constitui-se como um área que se situa no interface da comunicação e de cultura dos indivíduos, tornando-se necessária à organização de situações de aprendizagem, formais e não formais, para a apreensão dos elementos disponíveis no Universo Visual. (ME, 2001)

O atual currículo valoriza a expressão livre, mas ligada às dimensões cognitivo-racional e o afetivo-expressivo ou o entendimento do processo criativo como manifestação espontânea, reconhecendo a evolução e a capacidade progressiva que o aluno adquire na utilização de diversas ferramentas, disponibilizadas pela educação, na realização plástica e na percepção estética e artística.

Segundo Fróis (2005), a educação artística “envolve a experiência da formação do gosto e de apreciação estética e artística, assim como as questões relativas à materialização das práticas artísticas deverá constituir-se “ como uma área global na qual se integram as várias expressões artísticas, tendo cada uma delas firmado a sua autonomia a partir de concepções filosóficas e psicológicas, de teorias de arte e de modelos de desenvolvimento educacional” (p. 489).

Assim sendo, faz sentido que se fale de uma educação estética e artística, quando pretendemos fazer referência a uma educação que permita desenvolver as capacidades de “percepcionar, compreender, realizar e criticar” (Fróis, 2005, p. 490).

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico, o desenvolvimento da percepção estética e a produção de objetos plásticos envolvem o entendimento e intervenção numa realidade cultural à qual a escola não deve ser alheia. O recurso ao método de resolução de problemas, como metodologia para a Educação Visual, tem propiciado a valorização de soluções. Apesar da importância desta metodologia, fundamentada em diferentes momentos de decisão como, a pesquisa, a experimentação e a realização, destaca-se, neste contexto, a atividade estética nas artes visuais como constitutiva do conhecimento do universo visual, relacionando a percepção estética com a produção dos objetos plásticos.

A relação entre o universo visual e os conteúdos das competências formuladas para a Educação Visual pressupõe uma dinâmica propiciadora da capacidade de descoberta, da dimensão crítica e participativa e da procura da linguagem apropriada à interpretação estética e artística do Mundo (ME, 2001, p. 156)

Como refere Rocha (1999), a arte não está presente em todas as coisas, mas pode existir em qualquer lugar e em variadas formas, a questão está em descobri-la. Os alunos deverão aprender a pesquisar, a olhar à sua volta, tendo em conta os vários aspetos do mundo que os rodeia. Desta forma, despertando a curiosidade que os leve à descoberta e à formulação dos seus próprios problemas. A melhor informação técnica e criativa não tem utilidade se os alunos não souberem fazer essas coisas por si próprios. O professor poderá partilhar os seus momentos de inspiração e as suas descobertas. Num sentido de orientação e de direção, dizendo-lhes o que procurar ou para onde olhar, podemos direcioná-los de modo a aprenderem por si próprios.

O professor deve procurar que o aluno desenvolva competências que lhe permitam não só resolver problemas que lhe são apresentados, mas que possibilitem também formular os seus próprios problemas. O professor deve incrementar a independência dos alunos, de modo a que possam vir a ser os “arquitetos” da sua própria educação.

No CNEB estão descritas as dez competências gerais, e muitas destas

competências vão ao encontro dos pressupostos metodológicos adoptados pela disciplina de EV. Nas secções referentes a cada uma delas são descritas ações a desenvolver por cada professor que não são mais do que sugestões metodológicas e que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem adoptado pelos professores da EV.

A “abordagem de conteúdos da área do saber com base em situações e problemas”; a “rentabilização das questões emergentes do quotidiano e da vida do aluno”; o “apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem”; a “organização de actividades cooperativas e colaborativas de aprendizagem”; a “organização do ensino prevendo a pesquisa, selecção e tratamento da informação”; a “promoção de actividades integradoras de conhecimentos, nomeadamente a realização de projectos”; a “promoção intencional de actividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista e resolver problemas”; a “realização de projectos que envolvam a resolução de problemas e a tomada de decisões; a “criação de diversas formas de organização da aprendizagem do aluno e a sua construção da autonomia para aprender” (DEB, 2001, pp.17-26), que, de entre outras, são estratégias já defendidas como ponto fulcral do processo de ensino aprendizagem na Educação Visual.

A Educação Visual, do ponto de vista metodológico, deverá ser caracterizada por experiências, que, partindo da realidade visual do aluno, cheguem gradualmente a dimensões cada vez mais amplas no espaço e no tempo, permitindo então formular critérios de trabalho determinados, para guiar uma progressiva evolução das formas de expressão e das capacidades críticas de cada aluno, de maneira que sejam ultrapassadas todas as casualidades nos resultados; experimentar uma diversidade de técnicas e materiais, permitindo que o aluno escolha os meios expressivos mais apropriados à sua personalidade; alternar experiências de expressão criação com outras de fruição-crítica e de reflexão-interpretação; verificação constante dos níveis de aprendizagem e de maturação criativa e crítica atingidos.

A Educação Visual é uma disciplina sustentada pela metodologia de resolução de problemas, para que o aluno formule os seus próprios problemas; este tem de ter consciência dos problemas existentes, das inconsistências e incongruências que existem na sua própria percepção, assim como das coisas ilógicas que descobre quando consciencializa o seu mundo envolvente (Rocha,1999). Assim, o ponto de partida deverá ser um problema que surja da própria experiência do mundo do aluno, para evitar uma influência marcante por parte do professor e, à medida que se vai surgindo o desenvolvimento do aluno, este irá sendo capaz de seleccionar os próprios problemas, guiado pelo professor que o ajudará a organizar as suas aprendizagens. Uma abordagem centrada na resolução de problemas está presente na Educação Visual.

O Currículo Nacional do Ensino Básico, nomeadamente no que diz respeito à Educação Visual, refere ainda que a metodologia deve contemplar várias formas de trabalho, baseadas em ações de natureza diversa: exposições orais; demonstrações práticas; mostras audiovisuais; investigação bibliográfica; recolhas de objetos e imagens; debates; visitas de estudo; trabalhos de *atelier*; registos de observação no exterior; frequência de exposições e museus, entre outras.

Segundo a orientação metodológica constante do programa de Educação Visual é clara ao afirmar que é na prospeção do meio que reside o cerne da formação de cidadãos atuantes no seu envolvimento e a base de trabalho adequada à disciplina, defendendo-se uma pedagogia centrada nas atitudes (DGEBS, 2001). Nesta perspetiva, salienta-se que a prospeção no meio presta-se a um desenvolvimento de metas curriculares com base nas unidades de trabalho centradas em problemas bem definidos, sendo um fator essencial para a motivação dos alunos. Assim, e de acordo com o programa da disciplina, estas unidades de trabalho devem-se centrar em “situações/problemas detectados pelos alunos, ou por eles sentidos como relevantes” (DGBES, 2001, p. 203).

Considerando que a Educação Visual conduz à prática de explorações plásticas que utilizem, os elementos visuais, em articulação com os instrumentos específicos de compreensão e reflexão do mundo técnico e da ação sobre ele, enquanto que a sua metodologia nos leva a pôr em prática actividades conducentes à resolução de problemas, centradas nos alunos, no ensino pelo processo e na integração da forma expressiva e produtiva da ação.

O método de resolução de problemas é um dos processos de criação, é flexível, podendo ser adoptado pelo aluno à sua maneira de ser e ao tipo de problema a resolver. O processo interiorizado torna-se uma capacidade de encontrar por si próprio os conhecimentos de que necessita e de resolver com autonomia qualquer tipo de problema (Fonseca, 2001).

De acordo com Gomes (2005), “como método de ensino, a resolução de problemas pretende atingir uma finalidade. Esta finalidade é o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Não tem por objectivo só a solução do problema, mas sim levar o aluno a passar por um caminho do pensamento científico utilizando o raciocínio indutivo e dedutivo que leva à descoberta” (pp. 55-56).

A metodologia centrada na resolução de problemas, na especificidade da disciplina de EV, assenta em seis fases fundamentais:

- a) Situação/problema;
- b) Enunciado;
- c) Investigação;

- d) Projeto;
- e) Realização;
- f) Avaliação/testagem.

Na “situação/problema” é feita a análise de uma situação considerada para estudo e que pode partir da prospeção do meio; no “enunciado”, os alunos devem claramente enunciar o problema identificado e as diversas componentes desse problema; a “investigação” deve ser orientada para o desenvolvimento da autonomia dos alunos e para a criação de hábitos de pesquisa e organização de informação em ordem a resolver um dado problema; na fase de “projeto” é feito o desenvolvimento das ideias com vista à solução escolhida; a “realização” é a fase de execução/construção daquilo que foi projetado tendo em vista a solução final; finalmente, a “avaliação/testagem” é a fase onde professores e alunos criticam e avaliam os produtos finais, procurando verificar em que medida esses produtos resolvem o problema enunciado (DGEBS, 1991).

A preocupação do professor deverá centrar-se, não na sequência das fases deste processo, mas sim na criação de condições que permitam que o aluno construa e se consciencialize progressivamente do seu método de trabalho pessoal.

Estabelecem-se, para além dos conteúdos, “áreas de exploração”, e “da articulação” pelos quais são geridos “os caminhos pelos quais se fazem as aprendizagens” (DGEBS, 1991, p. 15), permitindo a possibilidade do trabalho interdisciplinar.

Na organização e planificação das actividades de ensino-aprendizagem, consideram-se na disciplina de Educação Visual três campos de intervenção: “ambiente”, “comunidade” e “equipamento”. Articulados com estes três campos, existem treze conteúdos (representação de formas geométricas, desenho expressivo, sólidos e poliedros, o design, a luz-cor, a expressão e a decomposição da forma, a comunicação visual, a arquitetura, a perspectiva, a percepção visual, a construção da imagem, a arte e o património, engenharia) e quatro áreas dominantes de exploração (pintura, explorações plásticas bidimensionais e tridimensionais, tecnologias da imagem).

A articulação dessas diversas aprendizagens são concebidas como um todo, em que o aluno ao raciocinar sobre os fenómenos observados ou as operações executadas é inseparável a observação da ação. Observação e ação é um processo sistemático da aprendizagem, que propicia a um conjunto de conhecimentos, atitudes e valores. Proporcionando a integração de novas aprendizagens, num processo de contínua construção e de equilíbrio cognitivo, afectivo e psicomotor.

Os três campos referidos, tal como as áreas de exploração e os conteúdos, servem, não só como enquadramento para uma planificação que pretende ser o mais aberta

possível, mas também para promover a diversificação da experiência do mundo vivido pelos alunos. De acordo com Porfírio (2005), o conceito de programa aberto é entendido como forma de possibilitar a diferenciação pedagógica, isto é, a gestão do programa com aplicações diferenciadas dos contextos particulares da acção pedagógica, nomeadamente contextos específicos, percursos e ritmos de aprendizagem e sequencialização das abordagens e experiências.

A perspetiva que se tem hoje da resolução de problemas possibilita uma dimensão muito mais abrangente do que a simples meta/finalidade (Fonseca, 2001), passando a ser entendida como um processo global de ensino-aprendizagem.

De acordo com o programa da disciplina, a perspetiva do professor é de, neste percurso, de ensino e aprendizagem, acompanhar, orientar e ajudar na evolução dos alunos na ascensão e no seu desenvolvimento. As etapas do processo serão encaradas, como um nível de desenvolvimento, como referências de um percurso útil e nunca como passos obrigatórios. O que está em causa é um saber construído de dentro, a partir daquilo que cada um é (Fonseca, 2001).

No processo de ensino e aprendizagem do aluno é importante considerar que a reflexão durante a acção é indispensável à aprendizagem, sendo esta, em sentido lato, a origem do método de resolução de problemas (Gomes, 2005).

O professor deverá refletir com rigor sobre vários propósitos ao elaborar a planificação identificando os conhecimentos prévios e aptidões dos alunos, os seus interesses, a que idades vai ser dirigida, os recursos existentes para o desenvolvimento do projeto, no fundo, a esquematização de tornar viável a execução do que é proposto.

## **2. AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)**

Com o surgimento e a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), na sociedade e nos meios escolares, estas vêm obrigar a profundas alterações, quer na transmissão de informação e conhecimentos, quer a nível da aprendizagem. É já uma realidade e cada vez mais está presente a utilização das TIC, quer por parte dos professores, quer por parte dos alunos no quotidiano da vida escolar.

As tecnologias de informação vieram introduzir a necessidade de novas aquisições e constantes atualizações na profissão de professor, uma vez que as tecnologias estão em constante mudança. Neste último século, a evolução das TIC na educação surge devido ao extraordinariamente avanço técnico e científico. Em consequência desta evolução o sistema educativo teve a necessidade de modificar a sua estrutura, dando espaço à integração das

novas tecnologias de informação e comunicação. Estas acabaram por assumir um papel relevante tanto a nível administrativo e conseqüentemente, na vida escolar dos alunos e dos professores.

Segundo Moreira e Monteiro (2012), este novo século veio colocar as escolas, e o ensino em geral, perante um panorama tecnológico repleto de informação digitalizada e de realidades virtuais, além dos múltiplos meios de comunicação audiovisual existentes. Perante este cenário de grande evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) deparamo-nos com a necessidade de (re)pensar e apostar na renovação dos processos de ensino-aprendizagem, numa escola que é cada vez mais plural e onde a exigência de uma pedagogia versátil e personalizada é inquestionável.

Ainda se assiste a uma integração e aperfeiçoamento do nível de autoeficácia na utilização das TIC pelos professores na educação visual. A integração das TIC, é cada vez mais um importante contributo para os professores e alunos (Matute & Vadillo, 2012).

Ao longo dos anos, através de diversas iniciativas governamentais, foram feitas intervenções nas escolas de forma que aos poucos houvesse algum investimento a nível tecnológico nas escolas. De início existiram algumas resistências na sua implementação em contexto educativo, mas que gradualmente e cada vez mais, é recorrente o uso das novas tecnologias, apesar de ainda se notar alguma falta de autoconfiança, competências e motivação por parte dos professores, fazendo com que haja ainda algumas barreiras na utilização das TIC na sala de aula.

Segundo Ponte (2000), o professor “vê-se agora na contingência de ter não só de aprender a usar constantemente novos equipamentos e programas, mas também de estar a par das ‘novidade’. Mas no entanto, mais complicado do que aprender a usar este ou aquele programa, é encontrar formas produtivas e viáveis de integrar as TIC no processo de ensino-aprendizagem, no quadro dos currículos e dentro dos condicionalismos existentes na escola” (p. 76).

De acordo com o Plano Tecnológico de Educação, pretende-se integrar de forma sólida as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) enquanto ferramenta básica para aprender e ensinar através das tecnologias, mas sendo fundamental a integração plena e transversal das TIC no processo de ensino aprendizagem. Em 2009, no âmbito do PTE - Plano Tecnológico de Educação, foi criado o Sistema de Formação e Certificação de Competências TIC, com o objetivo de:

- a) Promover a generalização das competências digitais e das competências pedagógicas com recurso às TIC dos docentes, com vista à generalização de práticas de ensino mais inovadoras e à melhoria das aprendizagens;

- b) Disponibilizar aos docentes um esquema articulado e coerente de formação TIC, modular, sequencial, disciplinarmente orientado, facilmente integrável no percurso formativo de cada docente e baseado num referencial de competências em TIC inovador, inspirado nas melhores práticas internacionais;
- c) Reconhecer aos docentes competências TIC adquiridas fora do quadro jurídico da formação contínua de professores.

As novas gerações formadas num mundo cada vez mais digital veem cada vez mais, os perfis de competências profissionais serem mais seletivos e competitivos. A educação na atualidade é e será cada vez mais num futuro próximo, condição básica à sobrevivência do indivíduo em sociedade (Matute & Vadillo, 2012).

Tal como em muitas áreas da actividade humana, a introdução das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na educação tem vindo a ser alvo de reflexão e análise, em relação ao impacto que estas têm nas mudanças que podem provocar no processo de ensino aprendizagem.

A generalização do uso das TIC em contexto escolar, como qualquer outra mudança em educação, exige abordagens integradoras mas que são complexas, a nível das possíveis potencialidades e limites no uso das TIC (Silva, 2001).

A introdução das tecnologias de informação e comunicação na educação deixou de ser entendida como uma transformação tecnológica, e passou a ser vista como uma mudança na forma de interação entre quem aprende e quem ensina. A introdução das TIC na educação exige uma nova adaptação dos conteúdos e metodologias das disciplinas em relação ao mundo atual. As TIC além de apresentarem potencialidades para redirecionar a aprendizagem, centrada no desenvolvimento de competências cognitivas, em particular o desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico, analítico, e de descoberta, também propiciam a flexibilidade cognitiva (Nascimento, 2012).

As orientações curriculares do Ministério de Educação têm vindo a reforçar cada vez mais a necessidade da integração das TIC e da sua importância num ambiente significativo. Se as TIC são uma mais-valia na aprendizagem do ensino, então estas deverão estar presentes na ação didática, sendo necessário uma adaptação e escolha adequada de metodologias e estratégias de ensino assim como no que se refere a atividades de aprendizagem, com recurso a um sem número de possibilidades que estas ferramentas nos oferecem.

Rodrigues (2005) refere que é importante o currículo escolar, nomeadamente do Ensino básico, no sentido de (re)criar uma escola onde o processo de ensino aprendizagem tenha como objetivo a construção de conhecimento de modo objetivo e significativo,

promovendo-se um espírito de autonomia crescente, onde as TIC têm um papel preponderante ao longo de todo o processo, não só pelo seu carácter experimental, mas também pelo carácter interativo.

Se é verdade que as tecnologias da informação e comunicação vieram alterar o modo tradicional de ensino, também parece claro que as novas tecnologias a explorar devem assentar numa perspectiva construtivista de aprendizagem. Não só pelo cariz “informativo” que possuem, como se refere Carneiro (2005), por serem susceptíveis de serem vistas, num plano diferente e complementar, como instrumentos “construtivistas” da aprendizagem, desde que elas sejam adequadamente exploradas nas suas vertentes “relacional” e “motivacional”.

## **2.1. As TIC na educação**

A internet é uma tecnologia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade, e pelas possibilidades inesgotáveis que a pesquisa oferece. Essa motivação aumenta se o professor a faz num ambiente de confiança, de abertura, de cordialidade com os alunos. Ajudando o aluno a desenvolver uma aprendizagem cooperativa, a pesquisa em grupo e troca de resultados e experiências. A interação bem sucedida aumenta a aprendizagem.

De acordo com Moran (2000), o recurso às novas tecnologias também ajuda a desenvolver a intuição, a flexibilidade mental, a adaptação de ritmos de trabalho diferentes. Permitindo uma pesquisa individual, em que cada um tem o seu próprio ritmo, e a pesquisa em grupo, que possibilita a aprendizagem colaborativa. Neste contexto, Cruz (2007) refere que a possibilidade de divulgar páginas pessoais e de grupo na internet gera uma grande riqueza de interações como, os contatos virtuais, as amizades, as trocas constantes com outros colegas, quer por professores quer por alunos e até mesmo com outras identidades exteriores ao meio escolar. As TIC como meio de comunicação amplia e modifica formas de ensinar e de aprender. Para que possam acontecer mudanças na educação, terá de haver um processo de comunicação entre todos os intervenientes da educação de forma participativa, aberta, interativa, confiante, motivadora, dinâmica, inovadora, podendo vivenciar processos mais colaborativos de ensinar e aprender.

Para Nobre (2012), as TIC têm um papel importante na educação pelas possibilidades que abrem a uma ação colaborativa e interativa na construção do conhecimento. Ao aluno é atribuído um papel mais ativo, podendo este definir o seu próprio percurso de aprendizagem, devido à facilidade de acesso à informação e à possibilidade de flexibilização dos *media* na apresentação de conteúdos.

A educação no entanto ainda debate-se com a integração das novas tecnologias de informação e comunicação, estas obrigam à reformulação de novos conceitos de

representação do papel de professor. O professor deverá estar atento às implicações que estes novos conceitos na área da arte e da tecnologia apresentam na educação da arte, que por seu lado estas vêm reforçar a união entre a ciência a arte e a tecnologia (Coutinho & Chaves, 2002).

Ensinar nos dias de hoje, pressupõe ter consciência das vivências atuais em que a comunidade escolar e a sociedade está inserida. Há uma necessidade de procurar pontos de encontro entre os docentes e os discentes, de modo a promover uma maior ação colaborativa e interativa de ambas as partes. Numa sociedade em que existe uma multiplicidade e diversidade de interesses, deixa à escola a difícil tarefa de se afirmar e conquistar um espaço nas motivações dos jovens. Sendo que o recurso e a integração das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, impõe-se em sentido lato da educação. As artes visuais não são exceção. A sensibilização para as diversas temáticas, a exposição de conteúdos teóricos, a execução de atividades e trabalhos práticos exigem cada vez mais o recurso à utilização das TIC (Cascais, 2012).

De acordo com o guião entrevista realizada para este estudo (Apêndice I) e em contato com outros docentes de outras escolas, verifica-se o reconhecimento da importância do recurso às novas tecnologias no seu trabalho pessoal, com os alunos e com os colegas. No entanto ainda em relação à utilização das TIC no ensino e em especial no ensino das Artes Visuais há a necessidade de apostar com maior convicção numa articulação entre conteúdos e recursos, uma maior dinâmica e interatividade de encontro com os tempos e a sociedade em que se vive. Numa sociedade em que as tecnologias estão por todo o lado, dar formação aos professores é fundamental não apenas para poderem fazer uso desses recursos de aprendizagem, mas também para poderem ser utilizadores ativos e críticos quanto à qualidade dos recursos (Marcelo, 2009).

Os atuais modelos curriculares, com base nas competências transversais e na realização de tarefas que são cada vez mais autónomas por parte dos alunos, são uma das razões pela quais os professores devem adquirir formação de forma a dar resposta a estes paradigmas educacionais, integrando as TIC como ferramentas potenciadoras de metodologias de trabalho, e de novas situações de aprendizagem.

Já está presente a noção de que o computador é um instrumento facilitador da aprendizagem (Chatfield, 2013). Desde finais dos anos 90, a integração curricular das novas tecnologias tem sido uma crescente preocupação governamental.

A expansão das ligações em rede veio alterar as formas de comunicação e organização dos sistemas informáticos e por sua vez as instituições. A escola deixou de ser uma instituição isolada da sociedade, apresentando-se numa perspetiva globalizante do trabalho educativo, passando a estar ligada ao mundo por acesso à rede de internet.

O surgimento de programas informáticos foi decisivo para se verificar mudanças na prática educativa, porque devido à sua multifuncionalidade, podem ser utilizados por estudantes nos diferentes níveis de ensino.

Na disciplina de EV deverá constar do plano de ensino-aprendizagem, unidades de trabalho que incluam conteúdos programáticos, em que as TIC estejam integradas e, se tornem verdadeiros instrumentos de ensino, devendo os professores estarem receptivos às modificações que as TIC provocam nos processos cognitivos, não bastando que os professores ensinem os alunos a aprender, mas, antes, “têm também que os ensinar a buscar e a relacionar as diversas informações, revelando espírito crítico” (Rosmaninho, 2001, p. 35).

Ao encontro destes pressupostos da disciplina de Educação Visual, também no Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) preconiza-se que o programa seja flexível, permitindo diversos tipos de abordagens ou entradas programáticas, centrando-se no processo (CNEB, 2001).

O CNEB (2001) vem contribuir para que, efetivamente, na disciplina de Educação Visual, haja uma utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação como recurso e estratégia cognitiva da aprendizagem. Os alunos, na sua aprendizagem, devem contactar por formas diversificadas com estes recursos. O professor da Educação Visual deverá, nas suas planificações, englobar estratégias conducentes à rentabilização das TIC no processo de ensino aprendizagem e formação geral dos alunos (Catalão & Maia, 2002). A integração das TIC no currículo da Educação Visual constitui uma formação transdisciplinar. Isto significa que as TIC passam a integrar um leque de estratégias a utilizar na ação pedagógica, em todas as disciplinas e áreas disciplinares, bem como nas Áreas Curriculares Não Disciplinares, propiciando uma maior valorização e diversidade de metodologias e estratégias no ensino das actividades de aprendizagem, com recurso às TIC.

Atualmente a tecnologia da imagem contemplada na educação assume a iniciação na linguagem digital permitindo ao aluno experimentar o desenho assistido por computador (Nobre, 2012). O aluno procede de acordo com a orientação do professor, a análises formais e críticas e ao desenvolvimento de projetos, tendo sempre como referência imagens, filmes ou produtos gráficos realizados através de diversas tecnologias, sendo capaz de os utilizar de forma criativa e funcional.

Na sociedade atual, cada vez mais global e ligada em rede, é quase impossível pensar o ensino sem tecnologias de informação e Comunicação (Chatfield, 2013). A internet e até as redes sociais, além de nos permitirem criar fortes laços de socialização, partilhar conhecimentos e comunicar de forma fácil, podem ser um espaço privilegiado para uma aprendizagem autónoma ou colaborativa.

Nos paradigmas educacionais, em que o fenómeno estético, cultural e intelectual é dominante, a informática passa a desempenhar um importante papel pedagógico. São cada vez mais inevitáveis as mudanças e as inovações de cariz pedagógico e tecnológico, com a implementação de novos procedimentos facilitadores em que participam os vários intervenientes do processo de ensino aprendizagem. Mas não podemos pensar que se poderá aprender sem a ação e sem a intervenção da escola e professor, no processo de ensino aprendizagem.

No mundo da comunicação a bagagem intelectual estava preservada sob a forma escrita e gráfica. Agora a bagagem intelectual passa a estar disponível em diversas linguagens - visual, sonora, *scriptovisual* e audiovisual - exigindo que qualquer indivíduo aprenda a expressar-se, não só através da palavra falada ou da escrita, mas também da imagem e do som (Felizardo, 2012).

Esta forma de comunicar no acesso a expressão trás profundas alterações nas estruturas educativas. O aluno já não é apenas um estudante que frequenta cursos durante alguns anos de sua vida, recebendo de forma passiva o saber transmitido pelo professor, mas é um auto-educando, podendo aceder ao saber por si próprio, num sentido de aprendizagem autónoma, reforçada pela expressão aprender a aprender (Silva, 2000).

## **2.2. As potencialidades educativas com recurso às TIC**

A integração das TIC no processo de ensino aprendizagem pode constituir um fator de inovação pedagógica, proporcionando novas modalidades de trabalho na escola. Por outro lado a escola deverá acompanhar as transformações sociais, de modo a aproximar a escola com mundo exterior, com a sociedade que a envolve e onde o aluno vai absorver grande parte das informações que lhe interessam. A escola de hoje, não pode ser apenas transmissora de conhecimentos, sendo também organizadora de aprendizagens, reconhecendo que já não lhe cabe só a ela o poder de transmissão dos saberes e que é necessário proporcionar ao aluno os meios necessários para aprender a obter a informação, para constituir o conhecimento e adquirir competências, desenvolvendo em simultâneo o seu espírito crítico (Lévy, 1997).

Ensinar e aprender, face às potencialidades das TIC, não consiste apenas em transmitir informação perante a passividade do aluno. Consiste no trabalho interno que reconstrói o saber que possui, de modo a passar essa nova informação para responder à evolução cada vez mais acentuada e mais rápida do ensino, torna-se necessário encontrar diferentes estratégias, que não fazem parte do dito ensino tradicional. Exemplo disso são as ferramentas digitais da *Web* (Antunes, 2012). A escola necessita de manter uma ligação

harmoniosa com a sociedade em que se insere, devendo adoptar modos de ensinar e aprender adequados à nova realidade social.

Relativamente às potencialidades do *software* educativo, e desde que seja utilizado de forma adequada, Ponte (1997) assemelha-o a um jogo, que corresponde a uma simulação de uma situação real ou imaginária, onde a competição está envolvida e através da qual se pode aprender bastante, uma vez que as crianças têm uma vontade natural de querer controlar as coisas, possibilitando o desenvolvimento da criatividade, o pensamento divergente e a aquisição de conhecimentos.

O recurso educativo digital é um aplicativo disponível na internet que é acessível e de acesso autónomo. Neste contexto existe uma enorme diversidade de recursos que podem ser usadas para facilitar a aprendizagem, embora sejam especificamente produzidas com a finalidade abranger todos conteúdos disciplinares. Essas coleções armazenadas podem ser constituídas por fotografias, desenhos, textos, gráficos, vídeos, materiais curriculares ou outras fontes primárias ou combinações entre estes elementos.

A utilização das TIC no processo de ensino aprendizagem nas artes visuais torna-as mais dinâmicas, facilitadoras no cumprimento dos conteúdos programáticos das diversas disciplinas das artes visuais, aumenta a motivação dos alunos, permite em menos tempo e com maior rapidez, a execução das atividades propostas, amplia em quantidade a informação fornecida aos alunos e é adequada ao contexto de ensino aprendizagem. O que permite uma maior partilha de meios, produtos e conteúdos. Para que se observe estas alterações é necessário que os professores na utilização das TIC no processo de ensino aprendizagem, adquiram formação específica nesta área assim como, na utilização de novos métodos em detrimento dos meios mais tradicionais de ensino.

Nos últimos anos, os *media* digitais vieram alterar qualitativamente a relação entre as pessoas e o conhecimento. Hoje a aquisição do conhecimento faz-se através da tecnologia digital. A informação é flexível, mutável, interligada, aberta, dinâmica, rica em multimédia, e é pública em vez de privada. Esta oferece um potencial motivacional. Na educação, a motivação do estudante pode ser aumentada quando o estudante é envolvido num ambiente de aprendizagem interativo adequado, e desde que a aprendizagem implique desafios pessoais, múltiplos percursos, decisões relevantes e colaboração interpessoal (Antunes, 2012).

Os avanços das tecnologias são rápidos e lidamos quase dia-a-dia com um ritmo acelerado de mudanças. É inegável o impacto das tecnologias na sociedade, sobretudo nos jovens que pertencem a uma geração digital, designada de nativos digitais e também é inegável que uma grande parte dos adultos designados de imigrantes digitais, tentam chegar a níveis de utilização e adoção no uso das tecnologias como os jovens. A

identificação dos jovens com as tecnologias é tão acentuada que os próprios jovens não se apercebem que estas passaram a ser extensões deles próprios.

As tecnologias estão cada vez mais integradas na sociedade e nas principais áreas da nossa vida, e funcionam como moderadores de identidades e aprendizagens. Hoje os produtos culturais dos jovens são realizados com recurso às tecnologias, onde dominam essas mesmas tecnologias e têm capacidade de criar e inovar na sua utilização. Conseguem associar diferentes recursos, utilizando cada vez mais produtos de *multimedia*, deixando uma marca pessoal, tanto na criação e produção do produto resultante da sua utilização.

A utilização das Ferramentas digitais da *Web*, pela sua fácil utilização e interatividade, possibilitam a implementação de estratégias de ensino e aprendizagem que colocam o aluno no centro do processo, possibilitando que a utilização das TIC e da internet se faça numa lógica de produção e não de mero consumo da informação disponível na rede global (Coutinho, 2010; Antunes, 2012).

Moreira e Monteiro (2012), ao referir o trabalho dos professores com recurso às tecnologias como forma de aumentar a qualidade do ensino e como ferramenta potenciadora de aprendizagens afirmam que “modelos mais centrados no estudante são os que mais se adequam à visão das tecnologias digitais enquanto dispositivo pedagógico” (p. 37).

Um ensino que valorize a diversidade e a coletividade dos estudantes que contribua para o espírito crítico, para o desenvolvimento de competências de autonomia e do pensamento divergente na aprendizagem é o que é potenciado pelas TIC.

Moreira e Monteiro (2012) atribuem às tecnologias, mais especificamente às ferramentas *Web 2.0*, um papel de destaque no que diz respeito à autonomia dos estudantes e ao processo de interação social. Estes autores definem autonomia como a capacidade de o estudante estar consciente e ativamente envolvido na sua própria aprendizagem enquanto interage num ambiente organizado pelo professor. Os estudantes autónomos, classificados como aprendizes independentes, são capazes de tomar decisões estratégicas no ambiente de aprendizagem. Estes investigadores, ainda em relação aos estudantes autónomos, referem que é “na aprendizagem autónoma, longe de afastar os docentes do contexto de ensino, estes, como facilitadores, podem ajudar os alunos a tomar consciência dos seus pontos fortes e fracos, seus estilos individuais de aprendizagem, ajudá-los a desenvolver estratégias de aprendizagem, para refletir sobre a sua própria aprendizagem e elaborar planos para o futuro” (Moreira & Monteiro, 2012, p. 39).

Ainda para estes autores, Moreira e Monteiro (2012, pp. 38-39) existem princípios que favorecem o desenvolvimento da autonomia da aprendizagem dos estudantes e que

são “aceder a orientações de tipo tutorial durante o processo de aprendizagem”; “aceder ou dispor de recursos para a regulação e autorregulação das aprendizagens”; “dispor de um sistema de melhoria de evidências e informação sobre a própria aprendizagem”; “acesso a informação sobre objetivos, procedimentos, normas e critérios, tempo”; “Acesso a recursos e a estratégias para a aprendizagem; aprender mediante os problemas projeto, casos”; “relacionar a teoria com a prática”; “trabalhar em cooperação com os outros”.

Neste contexto aqueles autores consideram que os estudantes devem ter acesso a recursos e a situações que permitam autorregulação, um trabalho em conjunto e o acompanhamento do processo de aprendizagem.

O trabalho cooperativo do estudante é o trabalho desenvolvido em colaboração com os outros colegas, no sentido de um envolvimento e de uma divisão de trabalho entre os sujeitos, onde cada um é responsável por uma parte e que simultaneamente participa no todo, enquanto atividade colaborativa.

No entanto, um trabalho autónomo por parte dos alunos, faz com que seja necessário a presença de um professor como um facilitador, um motivador, um técnico e um avaliador.

De acordo com Moreira e Monteiro (2012, p. 41), “a utilização das tecnologias digitais, enquanto dispositivo pedagógico, enriquece o discurso do docente dada a necessidade de recontextualização dos conhecimentos a partir das diferentes culturas”. A utilização do recurso às tecnologias digitais promove a mobilização de competências para a resolução de problemas reais, concretizando o desejado novo modelo educativo no qual o denominador comum é o reconhecer do papel dos novos *media* tecnológicos na reconfiguração de novos modelos na educação.

### **2.3. O papel do professor e do aluno**

As novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) não podem ser postas à margem pela escola e pelos professores em particular, uma vez que estas existem fora dela e revela-se uma excelente fonte de informação com potencialidade para desenvolver uma diversidade de competências nos alunos, entre as quais aprendizagens mais motivadoras.

Catalão e Maia (2002) referem que resultados de diversas investigações nacionais e noutros países as tecnologias revelam grandes potencialidades educativas, que possibilitam e podem contribuir para mudanças significativas na escola, destacando-se, o importante papel do professor como organizador e coordenador de diversas atividades, como agente colaborativo de um mesmo processo de aprendizagem e não apenas como um mero difusor de informação.

Na atualidade, os docentes, de um modo geral, ainda desconfiam das

potencialidades que as tecnologias trazem para o ensino e aprendizagem. No entanto, não se pode esquecer que o professor, como pessoa, é insubstituível. De acordo com Fazendeiro (1998), “o papel do professor não acaba, obviamente, mas vai exigir uma reflexão profunda do que será o perfil do professor nos tempos modernos” (p. 25). As TIC não substituirão de forma alguma os professores, mas exigirão destes novos conceitos, novos papéis e atitudes, perante o processo de ensino e aprendizagem na educação.

A função do professor neste processo de ensino aprendizagem será de cariz organizador, dinamizador, transmissor do saber mas refletindo sobre a sua ação na sala de aula.

O professor não pode ser mais uma fonte de informação unilateral, pois a aprendizagem é um processo de construção que deve ser interativa, e em que o aluno é um participante ativo desse processo de construção. A escola deverá ser um espaço atraente e motivador de aprendizagem, onde são disponibilizados aos alunos meios com potencialidades imprescindíveis para construir o seu próprio conhecimento.

Um conhecimento apoiado na memorização e na capacidade de utilizar adequadamente a informação. Neste contexto, as TIC podem ajudar nesta tarefa desenvolvendo a motivação, a autoconfiança e a autoestima do aluno, diversificando as actividades cognitivas e proporcionando-lhe um papel mais activo na construção do conhecimento (Ponte, 1997; Moderno, 1999).

É importante que os docentes adquiram formação nas novas tecnologias para que saibam como agir, apoiar e orientar os alunos na utilização dos *softwares* educativos. A maior parte dos alunos, de uma forma geral, tem uma apetência pelos objetos e novos aparelhos tecnológicos, ficando desde logo muito motivadas, querendo explorar e descobrir como as coisas acontecem e funcionam, pois estas proporcionam uma motivação intrínseca para a aprendizagem. A componente interativa presente nos *softwares* permite aos alunos experimentar diversas alternativas e observar o efeito das mesmas. Estas componentes de curiosidade, controlo e de rápida resolução de tarefas presentes nos *softwares* educativos permitem a sua motivação. No entanto, o professor deverá estar atento para a utilização das tecnologias como integração e não como uma distração ou mesmo como mais um modo de passar a informação.

Na atualidade são numerosos os recursos materiais e equipamentos técnicos que o mercado põe à disposição das escolas, daí a importância do recurso às tecnologias.

É, portanto, essencial fornecer a todos os professores capacidades no domínio das técnicas e tecnologias, assim como a manipulação e orientação a fornecer aos alunos em contextos de utilização de tecnologias, onde a pesquisa é essencial num processo dinâmico de aquisição de conhecimento. A educação tradicional, em que o aluno tinha um papel

passivo e o professor um papel de transmissor de conhecimento, deve progredir para um papel de orientador em conformidade com a atual sociedade.

É cada vez maior a exigência de um ensino com qualidade. Se, o professor tem de optar por melhores e eficazes estratégias de ensino, quer a nível de metodologias de ensino-aprendizagem, quer a nível de interação e motivação dos alunos, então o professor deverá aprender a utilizar ferramentas que permita várias alternativas para aplicar às estratégias traçadas no seu plano e trabalho.

A escola tem como função primordial, a formação de pessoas críticas, aptadas a serem cidadãos conscientes dos seus deveres e ações. Os alunos para obterem esta formação é necessário que passem por uma série de aprendizagens e para isso precisam de um orientador durante estas aprendizagens, representado pelo professor.

As orientações dadas pelo professor são o que caracteriza o ensino, defendendo Saint-Onge (1999, p. 54) que “a organização de métodos de intervenção que permitam ao aluno construir o seu saber com base no modelo do saber das diversas disciplinas escolares”, que têm como função ativar e guiar o processo de aprendizagem, o que deixa explícito que não existe ensino quando não há aprendizagem. A ação de ensinar não é apenas anunciar o que se sabe, mas também deve pertencer a esta a ação pedagógica, uma relação que ativa o processo de aprendizagem no aluno. Há uma relação entre as emoções e a aprendizagem, pois as informações que são guardadas na memória são as que demos importância e que nos comovem.

O tipo de relação que o professor estabelece com cada aluno, com a turma, define, muitas vezes, o comportamento dos alunos e a sua capacidade de real aprendizagem, da construção do seu próprio conhecimento através da orientação do professor. Nos dias de hoje, há uma maior proximidade com os alunos, as relações afetivas e sociais entre professor e aluno causam o processo de ensino aprendizagem. A escola também é um espaço social, sendo importante a construção do desenvolvimento do indivíduo, deixando de ser só a preocupação com o que se ensina, mas também como se ensina.

O professor já não é o emissor privilegiado na transmissão do conhecimento, na comunicação sobre o qual se baseava o processo tradicional de ensino. Com a conseqüente mudança de suportes tecnológicos passa-se, como refere Dias (1992), de um paradigma institucional do passado, centrado no professor no modelo unidirecional do ensino tradicional, para um paradigma do presente, com a introdução e valorização a interação, caracterizada na comunicação educativa como um processo que se preocupa com a relação entre professor-aluno e aluno-aluno.

De acordo com Silva (2001), as TIC proporcionam um espaço de renovação nas estruturas educativas e, em particular, nas escolas. O ponto principal de transformação são

as mudanças qualitativas nos processos de aprendizagem, com repercussões nos níveis organizativo, na construção de espaços e parcerias educativas, de conteúdo, na construção da sociedade do conhecimento e na criação de metodologias centradas no aluno.

O desafio atual na educação consiste em compreender a integração das TIC como um modelo que dá oportunidade à escola em passar de um modelo de reprodução de saberes, aberto aos contextos sociais e culturais, à diversidade dos alunos, aos seus conhecimentos, experimentações e interesses, num verdadeira comunidade de aprendizagem. Não se trata de negar a figura do professor no espaço de sala de aula, mas antes o professor deverá se posicionar no papel de dinamizador e facilitador das aprendizagens em relação ao aluno.

A autonomia e a cooperação têm papel relevante no modelo e processo de ensino aprendizagem atual.

A motivação é um importante fator de sucesso ou insucesso no processo de ensino aprendizagem. Na educação, a motivação depende da contribuição do professor para despertar o interesse no aluno, além do conteúdo motivador que contém, o contexto de ensino aprendizagem é influenciado por fatores afetivos e relacionais, a disponibilidade do professor.

O aluno motivado procura adquirir conhecimentos, evidenciando envolvimento no processo de aprendizagem, participando nas tarefas com entusiasmo e revelando disposição para novos desafios (Alcará & Guimarães, 2007). Cabe ao professor no papel de intermediário gerir o conhecimento, deixando de ser apenas um transmissor para se tornar num transformar de conhecimentos.

De acordo Monteiro e Moreira (2012), a mudança do papel do docente provocada pela integração das novas tecnologias em contexto escolar, exige um aumento da responsabilidade conjunta, uma divisão de poder e uma necessidade de suporte à aprendizagem dos estudantes, para que esta proporcione uma maior integração social.

A utilização das TIC trazem alterações no papel de professor e no do aluno, nas relações sociais e profissionais entre professor-professor, relações sociais e pedagógicas professor-aluno e relações sociais de entre-ajuda aluno-aluno.

As TIC trazem alterações nas relações sociais e profissionais, a existência de um trabalho colaborativo e a existência de uma maior partilha de materiais e ideias, contribuindo significativamente na alteração de atitudes sociais, profissionais e pedagógicas. Nas relações de professor-aluno, são propícios à promoção do trabalho colaborativo, e à motivação e disponibilização de maior quantidade de materiais aos alunos.

## **2.4. O contributo das TIC no processo de ensino aprendizagem da Educação Visual**

A capacidade criativa está a sofrer, cada vez mais, a interferência dos recursos tecnológicos. A cada dia surgem novos programas e ferramentas que nos permitem realizar tarefas que seriam impensáveis há pouco tempo atrás. As artes sendo indispensáveis ao desenvolvimento global do ser humano, devem ser promovidas ao longo da vida. São formas do saber que mobilizam a dimensão cognitiva, a dimensão afectiva e a dimensão estética, ampliando a aquisição de experiências e promovendo o sentido crítico (Lévy, 1997). O aumento da compreensão, da apropriação e do questionamento dos diferentes universos artísticos é uma das competências promovidas por esta área. A vivência artística influencia o modo como se aprende, se comunica e se interpretam os significados do quotidiano, deste modo permitindo participar em desafios pessoais e de grupo que contribuem para a construção da sua própria identidade.

Na verdade, a Educação Artística tem como finalidade promover a literacia artística dos alunos, proporcionando-lhes a oportunidade de vivenciar experiências e aprendizagens diversificadas, que contribuem para o desenvolvimento das competências artísticas.

De acordo com CNEB, (2001, p. 152) nas competências essenciais, a literacia em artes pressupõe:

- A capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas.
- A aquisição de competências e o uso de sinais e símbolos particulares, distintos em cada arte, para perceber e converter mensagens e significados.
- O entendimento de uma obra de arte no contexto social e cultural que a envolve e o reconhecimento das suas funções nele.

Silva (2002) diz-nos que a formação construída através da *Web* pode fazer parte do ramo educacional, nomeadamente na área das artes visuais, especificamente ao ensino da educação visual e artística. A autora considera que através da internet é possível divulgar, formar e sensibilizar toda a comunidade escolar para as artes visuais devendo todo o processo de ensino aprendizagem das artes visuais ser eficazmente complementado através do contributo prestado pelas TIC, que, com todas as suas potencialidades podem desempenhar, atrativamente, um papel facilitador na construção do conhecimento.

A integração das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), de forma geral a nível social, trouxe modificações no campo da arte. O avanço das TIC veio possibilitar novas formas de criação e de percepção e, conseqüentemente, novos paradigmas estéticos, mas também educacionais.

Pensar nas artes visuais e mais propriamente na Educação Visual nos dias de hoje, exige um olhar crítico e reflexivo em relação às novas e diversas linguagens existentes.

O atual estado das Artes Visuais permite-nos, enquanto professores da área, orientar e alertar os alunos para existência de uma pluralidade de imagens, e das suas leituras, as novas modalidades dos espaços para a arte, a receção da obra contemporânea por um público habituado ao culto do clássico e do moderno, as relações entre a arte e as novas tecnologias.

Segundo Lévy (1995), a humanidade atravessou três fases da evolução em direção à virtualização: a oralidade, a escrita e a virtualização. Atualmente a escrita não se encontra somente em suporte de papel, mas cada vez mais está acessível e em suporte digital, sendo fácil de partilhar diminuindo assim as barreiras de tempo e de espaço.

A constante evolução dos sistemas de informação, a fusão das redes nos diversos suportes informáticos e das telecomunicações, e a ampliação do acesso aos recursos da *Web* tem influenciado amplamente a vida da sociedade e conseqüentemente o modo de lecionar. É fundamental que a sociedade de informação em que se vive, prepare os indivíduos para que sejam capazes de compreender, utilizar e criar o conhecimento fundamentado com recurso às novas tecnologias.

Difundir o conhecimento e uso das novas tecnologias de informação e comunicação em ambientes de ensino e aprendizagem pode contribuir efetivamente para a transformar a educação, ampliando a comunicação entre todos os elementos da comunidade escolar, desenvolver o currículo-formação numa perspectiva pós-moderna que possa gerar mais emancipação no aprender a aprender dos indivíduos de modo sustentável (Dolabela, 2003).

Os modelos educacionais tradicionais ainda utilizados nas escolas, “despejar” conteúdos, já não satisfazem as condições de aprendizagem da atual sociedade. Assiste-se com rapidez a uma autonomia na procura de informação e construção de conhecimento. Os professores de hoje devem estar atentos, acompanhar e compreender as transformações sociais, de modo a contribuir e a construir um conhecimento que se adapte às realidades sociais, contribuindo assim para uma escola com qualidade.

A adaptação de prática de ensino aprendizagem visa melhorar a qualidade, beneficiando a comunidade escolar com as possibilidades de aprender através de comunicação interativa. Se o professor souber adaptar os conteúdos programáticos da disciplina às necessidades dos alunos, cria-se uma ligação com o quotidiano, com a comunidade e com a sociedade.

Segundo Moran (2000), com a integração das novas tecnologias, podemos modificar a forma de ensinar e de aprender. Um ensinar mais compartilhado, onde o papel do professor será o de orientador e coordenador possibilitando uma maior participação por

parte do aluno individualmente ou em grupo. Nos dias de hoje as fontes de informação são diversas e chegam a todo o lado. Os conteúdos não são fixos e estão abertos a processos de modificação, de pesquisa, de intervenção e comunicação, é necessário discernir o conteúdo, conciliando a quantidade de informação que as novas tecnologias permite chegar de uma forma rápida e atraente com o aprofundamento da sua compreensão. Aqui o professor tem o papel relevante, na possibilidade de ensinar e ajudar o aluno na selecção, na leitura dessa informação, ensinando, a ler e a interpretar dados, relacionando-os e contextualizando-os. Por seu lado cabe ao aluno estar atento e pronto para perceber e compreender qual o significado da informação para ser apreendida.

Na organização do processo ensino aprendizagem, o professor tem alguma liberdade, apesar de haver limites nos conteúdos programáticos, no fator tempo e em outras ações legais (Felizardo, 2012).

Com a integração das TIC no processo de ensino e aprendizagem sentimos necessidade de modificar a forma de ensinar e aprender.

Uma forma de ensinar mais compartilhada, orientada, coordenada pelo professor, mas com a interação dos alunos individualmente ou em grupo, onde o contributo das TIC será imprescindível para que se dê essa interação direta entre professor e aluno ou entre aluno e aluno (Ponte, 2000). Hoje o processo de ensino e de aprendizagem exige mais flexibilidade, disponibilidade de espaço e tempo pessoal. Por outro é um processo mais aberto de pesquisa, intervenção e comunicação.

Hoje há uma grande proliferação de informação, a aquisição de informação, de dados está disponível em qualquer lado e qualquer hora. As tecnologias têm vindo a disponibilizar plataformas com os mais diversos temas de informação, imagens, resumos, de forma rápida e atrativa. O papel do professor como papel principal, no processo é o de ajudar ao aluno a interpretar esses dados, relacioná-los e contextualizá-los.

O professor é um facilitador, que procura ajudar a que cada aluno consiga avançar no processo de aprendizagem.

A Educação Visual, como uma das disciplinas da Educação Artística, propicia a capacidade de leitura e descodificação de mensagens visuais. Neste contexto, as TIC podem aperfeiçoar e melhorar os contextos de ensino e aprendizagem das áreas artísticas e da educação visual. Para o processo de ensino e aprendizagem das artes visuais e especificamente da educação visual, é necessário evoluir, aperfeiçoar estando atento aos avanços tecnológicos.

Hoje existem disponíveis na internet uma diversidade de ferramentas e tutoriais que explicam a de forma simples e acessível como utilizar a ferramenta e exemplos dos resultados obtidos (Chatfield, 2013). Mas há algo importante referente à disciplina de

Educação Visual que deverá ser referido, as ferramentas digitais possibilitam novas experiências de aprendizagem, mas estas não deverão substituírem os utensílios e as ferramentas que é habitual aprender e usar na Educação Visual.

É necessário incrementar a reflexão e a análise crítica na prática pedagógica dos professores da Educação Visual, desenvolver diferentes estratégias de avaliação, fomentar o conceito de Cultura Visual, motivar os professores para a utilização de suportes digitais no desenvolvimento de projetos e propostas de trabalho com os alunos, proporcionar ações de formação para a aquisição de competências no domínio da aplicação e utilização das imagens e outros suportes multimédia nas aulas de Educação Visual. Dar competências práticas de utilização da Internet e de publicações em suportes digitais em contexto educativo e rentabilizar os recursos disponibilizados na escola. Urge que o processo de ensino e aprendizagem signifique educar de forma comunicativa, participativa, interativa, vivencial e atual.

### **3. FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE**

Quem ensina é aquele que abre portas e janelas em múltiplas dimensões ou declara a seus alunos que o saber está incompleto, inacabado. Que também está aprendendo enquanto ensina o que o diálogo em sala de aula deve estar sempre criado e renovado. (Brandão, 2001, p. 40)

Ser professor no presente, numa sociedade mais global e em permanente mudança e em transformação pela inovação científica e pedagógica, é uma profissão que exige do professor uma constante atualização dos seus conhecimentos através da formação contínua e da pesquisa autónoma em cooperação e colaboração com os seus pares.

Os professores da educação artística deverão ir mais além na sua formação, devendo atualizar-se na medida em que o recurso às novas tecnologias veio alargar e favorecer outras possibilidades no campo artístico, atribuindo assim novas funções aos professores de arte do século XXI.

Hoje, segundo Dubar (2003), o ensino está caracterizado pela burocratização, proletarização e intensificação do trabalho docente, diminuindo a autonomia e a capacidade de tomar decisões, um aumento significativo de tarefas a realizar em simultâneo e com poucos incentivos profissionais. García (1999) salienta o facto do ensino se tratar de uma profissão onde se fomenta o isolamento entre os professores, numa predominância da

cultura do individualismo e balcanização, por oposição a uma cultura de colaboração.

Ser professor nos tempos atuais é um ato de coragem, é ser capaz de se comprometer e apaixonar-se por aquilo que faz mantendo essa paixão ao longo da sua carreira. Segundo Day (2004), “ensinar relaciona-se com o amor, porque envolve confiança e respeito, e porque, no seu melhor, depende dos relacionamentos próximos e especiais existentes entre aluno e professor” (p. 43).

Para atualizar e qualificar os processos educativos é necessário capacitar os professores, mediante a aquisição de conhecimentos e reflexão na utilização das tecnologias na área educacional, neste caso na Educação Visual.

Segundo (Moran, 2000), décadas atrás, bastava ser competente em apenas uma habilidade, na atualidade a complexidade da atividade docente é muito maior. Por isso, o domínio de técnicas inovadoras e a atualização contínua de conhecimentos precisam fazer parte da rotina do professor, tornando-se um criador de ambientes de aprendizagem e de valorização do educando.

Torna-se fundamental a reflexão, o repensar do processo educativo do qual o docente é participante ativo, para que consiga visualizar a tecnologia como uma ajuda e vir, realmente, a utilizar-se dela de uma forma consistente.

Como Moran (2000) refere

um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e a torna-las parte do nosso referencial. (p. 23)

As tecnologias da informação e comunicação podem contribuir significativamente nesse contexto, cabendo ao professor adquirir conhecimento, refletir e avaliar o potencial dos diversos *média* ao seu alcance e dar oportunidade do uso consciente pelos seus alunos, com o objetivo de envolvê-los e apoiá-los na construção do conhecimento. “Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos. Mas também é importante que amplie, que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação audiovisual/telemáticas” (Moran, 2000, p. 32).

Ainda segundo este autor,

haverá uma integração maior das tecnologias e das metodologias de trabalhar com o oral, a escrita e o audiovisual. Não precisaremos abandonar as formas já conhecidas pelas tecnologias telemáticas, só porque estão na moda. Integraremos as tecnologias novas e as já conhecidas. Iremos utilizá-las como mediação do processo de ensinar e aprender participativamente. (Moran, 2000, p. 56)

O professor deverá tomar uma nova postura, perante os recursos que se apresentam disponíveis, renovando a sua prática pedagógica.

Behrens (2000), fazendo referência sobre o acesso à tecnologia, num mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia, exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade como um todo. “O desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta” (Behrens, 2000, p. 77). Ao assumir essa postura, vai propiciar aos alunos a formação de sua identidade, o desenvolvimento de sua capacidade crítica, de sua autoconfiança e de sua criatividade (Almeida, 2000).

Ainda Moran (2000) “somente podemos educar para a autonomia, para a liberdade com processos fundamentalmente participativos, interativos, libertadores, que respeitem as diferenças, que incentivem que apoiem orientados por pessoas e organizações livres” (p. 16).

No referente à formação do trabalhador em educação, Gadotti (2000), descreve: “hoje, o importante na formação do trabalhador (também do trabalhador de educação) é saber trabalhar coletivamente, ter iniciativa, gostar do risco, ter intuição, saber comunicar-se, saber resolver conflitos, ter estabilidade emocional” (p. 251). Pode-se dizer que não é a tecnologia em si que causa a aprendizagem, mas a maneira como o professor e os alunos interagem com ela.

### **3.1. Desenvolvimento profissional do professor**

A formação de professores em Portugal, segundo Nóvoa (2007), não tem, de um modo geral, valorizado as dimensões de desenvolvimento pessoal e profissional, ignorando as dimensões do desenvolvimento pessoal e que é confundido com “formar” e “formar-se”.

Neste contexto, Day (2001) chama a atenção para que se adote uma perspetiva de formação centrada mais no aprendente do que na instrução. Leite (2003) vem justamente alertar para esta questão, e reclamar a necessidade de se colocar o (des)envolvimento pessoal dos professores no cerne da formação contínua, uma vez que uma escola inteligente é uma “instituição que, em vez de se limitar a administrar e a distribuir conhecimentos, na lógica de um pensamento linear e convergente, promove práticas onde se desenvolvem a criatividade e competências de ordem cognitiva, afectiva e social” (p. 124).

Farias, Shigunov e Nascimento (2001) referem que o percurso profissional de qualquer professor é marcado por vários acontecimentos, positivos ou negativos, durante a carreira. Estes acontecimentos marcam a passagem de uma etapa a outra, durante os quais surge ao acaso estágios ou ciclos de desenvolvimento profissional.

Gonçalves (1995) afirma que o percurso profissional está centrado em dois percursos de análise:

- 1) o desenvolvimento profissional, que compreende as perspetivas de crescimento pessoal (crescimento individual, profissionalização (resultado do processo de aquisição de competências, eficácia de ensino e organização do processo ensino-aprendizagem) e a socialização profissional (adaptação do professor com o seu meio profissional em termos normativos e interativos); e
- 2) a construção da identidade profissional -compreende a relação que o docente estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares.

Também este mesmo autor diz-nos que o percurso profissional é o resultado da ação conjunta de três processos de desenvolvimento que são: a) o processo de crescimento pessoal; b) o processo de aquisição de competências e eficácias no ensino; e c) o processo de socialização profissional.

Para Huberman (1995), o desenvolvimento da carreira é um processo e não uma série de acontecimentos, pois alguns professores podem atingir estabilização na profissão mais cedo do que outros, devido a vários fatores de determinadas ordens. Ainda segundo este autor, o desenvolvimento profissional é “um processo que, como todos os processos, de crescimento, faz-se de forma não linear, em que os momentos de crise surgem como necessários, antecedendo e preparando os momentos de progresso” (Huberman, 1995, p. 158).

Não seria suficiente por si só, a formação inicial que é adquirida em início de carreira, para garantir a qualidade do trabalho do professor ao longo da carreira. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) dispõe que a formação contínua complementa e atualiza a formação inicial numa perspetiva de formação permanente (n.º 1 do art.º 30.º).

Para assegurar essa formação contínua de professores, foram criados os centros de formação contínua das associações de escolas e com vista à acreditação das formações a serem trabalhadas com os formandos/professores foi criado o conselho coordenador de Formação Contínua de Professores, surgindo depois o Conselho Científico Pedagógico de da Formação contínua (CCPFC).

A formação nas décadas de sessenta e setenta estava associada e limitava-se a um treino de saberes, de competências e destrezas. Contrariando esta visão redutora e tradicionalista de formação contínua, Formosinho (1991), Ribeiro (1993), Rodrigues e Esteves (1993) apontam para uma formação contínua com base na renovação de conhecimentos, aptidões, atitudes profissionais com objetivo de melhoria do ensino/educação. Na década de 90, há um novo movimento conhecido como formação

permanente e desenvolvimento profissional de professores (Hargreaves, 1998; Marcelo, 2009; Pacheco & Flores 1999; Day, 2001) numa visão de evolução e continuidade, afastando-se de uma noção de mero complemento de formação inicial.

Assim, a formação contínua pressupõe uma formação inicial, que é atualizada e regenerada ao longo da vida docente. Deste modo, a noção de movimento de profissionalização encontra o seu sentido não só na formação inicial de professores, mas também na sua formação contínua (Tardif & Faucher, 2010).

Na própria designação, formação contínua indica que é um prosseguimento da formação adquirida inicialmente, a qual pretende atualizar e complementar, de modo a responder à dinâmica (transformacional) do conhecimento, às mudanças nas organizações e às particulares necessidades dos alunos indivíduos e como elementos de uma estrutura social em mutação contínua.

A formação contínua é ainda considerada: (i) uma oportunidade de desenvolvimento profissional, de reformular e atualizar a preparação dos professores com enfoque nos domínios da decisão e da inovação; (ii) uma oportunidade de transformar as práticas curriculares e os modos de trabalho no interior das escolas; (iii) um contributo educativo valioso para compaginar pensamento e ação, questionando as práticas de ensino, identificando problemas e necessidades dos docentes e das escolas e desenvolvendo novas formas de relacionamento e novos modos de trabalho.

De acordo com as teorias de Taylor e da racionalidade prática de Dewey, do pensamento reflexivo e da experiência como primeira fonte da educação, Marcelo (1999) descreve os quatro modelos de desenvolvimento profissional:

- a) O desenvolvimento profissional autónomo, que segundo Marcelo (1999) inclui “todas aquelas atividades de formação nas quais a pessoa (individualmente ou em grupo) toma a iniciativa, com ou sem a ajuda de outros, de planificar, desenvolver e avaliar as suas próprias atividades de aprendizagem” (p. 53).
- b) O desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão, isto é o desenvolvimento de competências metacognitivas que lhe permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a suas necessidades e práticas. Está muito relacionado com os conceitos de *coaching* e de diálogo profissional. Implica uma supervisão clínica como estratégia reflexiva (planificação e análise para modificações racionais - investigação-ação) e uma inovação educativa para melhorar a qualidade educativa envolvendo o maior número de professores.
- c) Desenvolvimento profissional através do desenvolvimento curricular e organizacional abarca as atividades em que os professores desenvolvem ou adotam um currículo, desenham um programa ou se envolvem em processos de

- melhoria da escola. Esta modalidade assenta nos seguintes pressupostos: (i) os adultos aprendem de forma mais eficaz quando têm necessidade de resolver um problema; (ii) quando os professores que se envolvem em questões relativas ao seu trabalho conseguem compreender melhor o que é preciso alterar; e (iii) os professores adquirem conhecimentos e competências através da sua implicação no aperfeiçoamento da escola e do currículo.
- d) O desenvolvimento profissional através de cursos de formação (treino) é a modalidade mais conhecida. Implica a presença de um formador que é considerado especialista no âmbito de conhecimento disciplinar, o qual determina o conteúdo e o plano de atividades do curso. As sessões desenvolvem-se com grande clareza de objetivos ou resultados de aprendizagem e relacionam-se com a aquisição de conhecimentos e destrezas. Esta modalidade assenta em pressupostos de que (i) existem condutas e técnicas didáticas, geradas pela investigação, que merecem ser postas em prática; (ii) os professores podem mudar a sua conduta e aprender a aplicar na sua classe condutas que não conheciam; e (iii) alguns tipos de conhecimento e competências prestam-se particularmente bem a um processo de treino.
- e) O desenvolvimento profissional através da investigação-ação, que tem como fundamento o envolvimento dos professores em processos de reflexão e investigação das suas práticas, inseridos em equipas que envolvem, com frequência, professores de universidades e investigadores. Assenta na ideia do professor como investigador das suas próprias práticas, capaz de identificar e diagnosticar problemas e melhorar a sua profissão através de processos de reflexão e indagação, em concertação com outros.

O termo desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que parece superar a tradicional posição entre a formação inicial e formação contínua de professores.

Na literatura da educação, o conceito de *desenvolvimento profissional* de professores surge associados a várias relações de sentido que vão desde competências do professor, dos seus conhecimentos, da sua capacidade de liderança da turma em contextos de mudança, à sua participação na vida da escola e da comunidade, e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação.

Day (2001) refere-se ao processo mediante o qual os professores, enquanto agentes de mudança reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, juntamente

com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada um das fases das suas vidas profissionais.

Estas dimensões fazem entender o desenvolvimento profissional como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente - a escola - e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole. O desenvolvimento profissional constrói-se à medida que os docentes ganham experiência, conhecimento e consciência profissional.

O conceito de desenvolvimento profissional docente tem vindo a modificar-se devido à evolução da compreensão dos processos de ensino aprendizagem. Canário (1991) refere ao conceito de educação “esbater fronteiras rígidas entre formação inicial e contínua” (p. 82). Neste contexto, a educação ou formação contínua compreendem em si este processo, que é de longo prazo, e integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências:

- a) baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma ativa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão (Nóvoa, 1991).
- b) percebe-se como sendo um processo ao longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos próprios;
- c) assume-se como um processo que tem lugar em contextos próprios (as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores, que se relacionam diretamente com o ensino), o qual se realiza, segundo Kelchtermans (2009), num contexto espacial (o ensino, como atividade significativa, realiza-se em interação com determinadas condições organizacionais, as múltiplas interações sociais com os colegas, pais e diretores; as normas e os valores partilhados, costumes e as tradições que fazem a “cultura” de determinada escola, as decisões e as medidas políticas que constituem o sistema político e estrutural) e num contexto temporal (há sempre um onde e um quando). As pessoas têm uma biografia, vivem as suas vidas. Como tal, as suas histórias de vida - ou, mais especificamente, as suas histórias de carreira - constituem o contexto temporal em interação com aquilo e com elas negociam e constroem a sua autocompreensão;

- d) o desenvolvimento profissional do professor está relacionado com os processos de reforma da escola, como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais (Leite, 2003);
- e) o professor é visto como um prático reflexivo (Schön, 1992), alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;
- f) o desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;
- g) o desenvolvimento profissional pode adotar diferentes formas em diferentes contextos. Por essa razão não existe um só modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais favorável.

Para se conseguir uma mudança na educação, terá de haver uma maior comunicação entre todos os agentes educativos de forma participada, colaborativa, e dinâmica. Assim poder-se-á contribuir para uma comunicação mais aberta, confiante, motivadora propiciando aos processos participativos e colaborativos de ensinar e aprender. Para que cada um de nós encontre a sua forma de aprender, é importante perceber que é através da cooperação, aprendendo a colaborar e na troca e partilha de ideias que mais facilmente desencadeia um processo autónomo e colaborativo.

Ser professor no presente, numa sociedade mais global e em permanente mudança e em transformação pela inovação científica e pedagógica, exige do professor uma constante atualização dos seus conhecimentos através da formação contínua ou da investigação autónoma em cooperação e colaboração com os seus pares.

Os professores da educação artística deverão ir mais além na sua formação, devendo se atualizar na medida em que o recurso às novas tecnologias veio alargar e favorecer outras possibilidades no campo artístico, atribuindo assim novas funções aos professores de artes do século XXI.

De acordo com Pimenta (1999), os saberes da experiência que o professor tem em sala de aula fazem parte da sua profissionalidade em conjunto com os saberes teóricos adquiridos na sua formação inicial e no processo de formação contínua. Este saber é formado pelos saberes que advêm da sua prática, ou da sua experiência de estar e de ser professor. O conceito saber é sinónimo de conhecimento, que é adquirido a partir da

experiências práticas numa contínua formação profissional. O professor precisa saber e este saber, é traduzido num conjunto de conteúdos que o professor precisa dominar para tornar um profissional do ensino, ou seja um agente que se apropriou de um conjunto de saberes que lhe possibilita atuar profissionalmente na área docente.

No que concerne ao conhecimento como forma de promover o desenvolvimento concordamos com o relatório Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors que depende que,

um dos principais papéis reservados à educação consiste antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento, contudo, este desenvolvimento responsável não pode mobilizar todas as energias sem um pressuposto: fornecer a todos, o mais cedo possível, o 'passaporte para a vida', que os leve a compreender-se melhor a si mesmos e aos outros e, assim, a participar na obra coletiva e na vida em sociedade. (Delors, Al-Mufti, Amagi, Carneiro, Fay Chung, Geremek, et al. 1996, pp. 82-83)

Segundo Azevedo (2005), a aprendizagem ao longo da vida é um dos maiores desafios que se coloca à educação inserida em sociedades ditas de informação e de conhecimento. "Aprendemos na vida com a vida, uns com os outros sendo progressivamente o que somos e o que queremos ser - a aventura apaixonante de ser pessoa" (Azevedo, 2005, p. 2).

### **3.2. Valorização da formação docente**

Nos últimos vinte anos, vem-se verificando uma ruptura do consenso de educação, aumentando as contradições do professor no exercício de função docente, pois não tem sido possível integrar nas escolas as numerosas exigências derivadas de destintos modelos educativos (Nóvoa, 1999).

A educação exige a procura de um equilíbrio difícil. O professor é confrontado por protagonizar diferentes papéis que obrigam a manter um equilíbrio instável, perante uma exigência social no qual tem vindo a desempenhar o papel de amigo, de companheiro e de apoio ao desenvolvimento do aluno, sendo incompatível com as funções seletivas que lhe pertence. Faure (1973) assinala que pela primeira vez na história, a sociedade não pede aos educadores que preparem as novas gerações para responder às necessidades atuais, mas para fazer frente às exigências de uma sociedade futura, que ainda não existe.

A configuração do sistema educativo nos últimos vinte anos tem vindo a mudar, passando de um ensino de elite, com base na seleção e competência, para um ensino de massas, mais flexível e integrador. Antes o grau académico assegurava o *status* social e compensações económicas de acordo com o grau académico obtido. Atualmente os graus académicos asseguram pouco, coexistindo outros mecanismos seletivos que dependem de

empresas privadas, das relações sociais da família ou através de conhecimentos extracurriculares que não pertencem ao sistema regulador de ensino.

O contexto social evoluiu fazendo mudar o significado das instituições escolares, como consequência da adaptação às mudanças, por parte dos alunos, professores e encarregados de educação. A nível de rendibilidade social não podemos esperar os mesmos resultados que eram obtidos pelos antigos sistemas de ensino, que serviam uma elite cada vez mais restrita quanto mais se avançava nos diversos graus de escolaridade. “Modificou-se também, a consideração social pelo professor” (Nóvoa, 1999, p. 105).

Barroso (2003) afirma que, por outro lado não se tem valorizado uma articulação entre formação e os projetos de escola, inviabilizando deste modo que a “formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente” (Nóvoa, 1992, p. 24).

A formação contínua não pode ser descurada e, segundo Canário (1991), tem um carácter prioritário, pois ela assume importância extrema na vida dos professores.

A profissionalidade docente assume-se como um processo que tem os seus próprios contextos. O que contribui para o desenvolvimento do professor são as experiências profissionais que têm por base a escola e que implicam uma relação diária com as atividades diárias realizadas pelos professores relacionadas com o ensino.

Segundo Kelchtermans (2009), o ensino, como atividade significativa, realiza-se em interação com determinadas condições organizacionais. As múltiplas interações sociais com os colegas, pais e diretores, as normas, valores, costumes e tradições partilhadas, que fazem a “cultura” de determinada escola.

Os professores dão sentido ao presente, baseando-se nas experiências do passado e nas suas expectativas em relação ao futuro. Relacionam as suas práticas tradicionais de formação, com as atividades da formação com as práticas em contexto de sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores.

Segundo Gentil e Valim (2014), a intensificação e a complexificação do trabalho a que submetidos contribuiu sobremaneira para que o “mal-estar docente” e que vários são os desafios postos aos professores, entre os quais a (re)definição da sua identidade profissional, sendo necessário e urgente a formulação e a implementação de um apolítica pública voltada particularmente para esta problemática.

Nos últimos anos, a formação de professores passou a ter um relevante cenário, uma vez que tem-se verificado o aumento significativo da produção científica acerca do

tema, publicações especificamente voltadas para as questões relacionadas com a formação docente.

Quanto à formação docente, há que considerar alguns avanços ocorreram por meio de inserção de políticas públicas nacionais, ao fomentar programas de formação inicial e contínua de professores.

De acordo com Gentil e Valim (2014), a valorização dos profissionais envolve as seguintes dimensões:

1. Formação inicial e continuada/desenvolvimento profissional;
2. Salários decentes compatíveis com a profissão docente que lhes assegure uma vida digna;
3. Jornada de trabalho que possibilite ao professor atuar em apenas uma instituição escolar;
4. Reconhecimento/valor social;
5. Condições dignas de trabalho, o que envolve quantidade de alunos por sala, professor e infraestruturas físicas.

Ainda de acordo com estes autores, de modo geral a profissão de professor no nosso país não é tão valorizada quanto outras. Não apenas sob o ponto de vista da remuneração, mas também das condições de trabalho oferecidas, da falta de reconhecimento social e da total responsabilidade a ele atribuída sobre o fracasso do aluno, desconsiderando-se uma série de condicionantes sociais que constituem esse processo.

Segundo Burbules e Densmore (1991), em última análise, uma profissão é um trabalho, uma carreira e também uma ocupação, que para se exercida deve apresentar algumas características fundamentais: a) dispor de autonomia profissional para o exercício da atividade; b) dispor de uma base teórica que sustente a preparação dos novatos e seja amparo para eles no início e durante a carreira; c) possuir estrutura pragmático-administrativa bem como recursos humanos, capazes de dar sustentação ao exercício da profissão; d) ter compromisso ético e responsabilidade social e efetiva com a sociedade.

A intensificação do trabalho pelo qual passam os professores decorre principalmente do aumento significativo de matrículas no ensino público, e conseqüentemente aumenta também a procura de professores, a carga horária excessiva (sobrecarga de trabalho), os contratos temporários, diminuição de salários, o aumento das responsabilidades e tarefas/atividades atribuídas aos professores.

Segundo Dal Rosso (2008), a intensificação do trabalho significa trabalhar mais densamente, ou simplesmente trabalhar mais, supondo um esforço maior, um empenho mais firme, um compromisso superior e um gasto de energias pessoais.

Leles (2012, citado em Gentil & Valim. 2014, p. 6) salienta que

o estado de mal-estar docente é oriundo da intensificação, complexificação e diversificação das tarefas atribuídas ao professor, ou pelas mudanças na composição de público escolar, ou pela implementação de reformas educacionais com visíveis impactos no quotidiano do trabalho em sala de aula. E é exigido do professor um empenho físico (corpo), intelectual (saberes /conhecimentos) e psíquico(emocional, afetivo) muito significativos.

Estes autores destacam que, de entre outros fatores que ocasionam a insatisfação com a profissão, a dupla excessiva carga de trabalho, a impossibilidade de se atualizar, o baixo salário, a falta de reconhecimento, o aumento da violência no interior das escolas, a precária condição das infraestruturas das escolas, a falta de material e as múltiplas funções que são atribuídas ao professor são as mais responsáveis por aquilo de insatisfação docente.

Na conjuntura atual, além das competências técnicas de conhecimento, o professor tem que ter habilidade para lidar com os alunos, em várias circunstâncias, desinteressados, indisciplinados, até porque para essa geração - “nativos digitais” - o professor não é o único detentor do conhecimento historicamente acumulado e nem a única fonte desses conhecimentos e informações. Aliado a isto, o professor deve, ainda, ter alta produtividade e *performance* medidas pelos resultados das avaliações externas a que estão submetidos, bem como a avaliação de desempenho, responsabilidade que a família e o estado transferem para a escola/professor, dentre outras funções às quais não se pode deixar de aliar. Portanto, segundo Gentil e Valim (2014), o professor deve ter competências e habilidades que vão além daquelas prescritas pela sua instituição formadora/certificadora. “Os professores encontram-se, portanto, ante o desconcerto e as dificuldades de demandas cambiantes e a contínua crítica social por não conseguirem atender essas novas exigências” (Martinez, 1997, p. 26).

Oliveira (2010, citado em Gentil & Valim, 2014) diz que a profissão docente ainda não conquistou a sua autonomia plena, e quanto mais e variada foram as funções atribuídas ao professor, “mais cresce o sentimento de (des)profissionalização, de perda de identidade, na construção de que ensinar às vezes não é o mais importante”

Nesta perspetiva, Gentil e Valim (2014) referem que, para a educação atender a um público tão diversificado e enfrentar tantos desafios, é necessário e urgente repensar, as políticas educacionais, dando prioridade nacional à formação inicial do professor, para aqueles que irão ingressar na carreira e formação contínua para o desenvolvimento profissional docente como outros autores preferem designar, dentre os quais para quem o desenvolvimento profissional tem “conotação de evolução e continuidade que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (García, 2009, p. 12).

Este desenvolvimento profissional aqui entendido supõe a necessária e inerente busca pela identidade do professor, pois esta

é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contexto políticos, que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. (García, 2009, p. 20)

Ainda este autor salienta que a identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma perspetiva que assume a ideia que o desenvolvimento profissional dos professores é um processo de aprendizagem ao longo da vida.

Nesta perspetiva, o professor na constituição da sua identidade de profissional docente, tem ainda outro desafio de se ter de preparar para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação. Para tanto de entre outras mudanças substanciais, é urgente uma reformulação nos métodos de ensino e nos currículos dos cursos de formação de professores - inicial e contínua. Gentil e Valim (2014) propõem “uma ruptura da proposta conservadora/tradicional da escola do ensino básico e, finalmente, uma maior articulação entre a formação docente, a cultura digital e as práticas pedagógicas observando-se as inúmeras possibilidades oferecidas pela tecnologia” (pp. 8-9).

### **3.3. Formação contínua**

A formação dos professores está de certa forma ligada à vida política, social e económica da sociedade, para a qual deverá existir uma educação como processo em constante transformação, na construção do saber profissional e dos aspectos recorrentes da prática pedagógica, necessitando permanentemente de uma articulação da formação inicial com a formação contínua, num processo permanente de ação-reflexão-ação. A formação contínua tem por base o processo dinâmico por meio do qual, no exercício da prática profissional, os professores vão adequando a sua formação às exigências do ato de ensinar.

Para refletir sobre a formação contínua é necessário refletir sobre a formação de professores, a qual tem o seu início no ingresso do curso de formação inicial e se prolonga com o desempenho da sua prática profissional, e que ao longo desta pressupõe uma contínua aprendizagem dos saberes adquiridos, não devendo estar limitada ao espaço e no tempo em que adquiriu o curso. Os professores vão adquirindo novos conhecimentos decorrentes dessa prática.

Alarcão (2001) concebe a formação contínua como processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação à exigências da sua

atividade profissional, favorecendo à atuação colaborativa, como professor investigador da sua própria prática.

A formação contínua constitui um relevante elemento da formação dos professores visando a melhoria das suas práticas pedagógicas, através do domínio de conhecimentos e métodos da sua área profissional.

Segundo Pimenta (1999), “o trabalho docente constrói-se e transforma-se no quotidiano da vida social” (p. 39), quer dizer que é através da prática pedagógica do dia-a-dia que se dão as mudanças qualitativas, sendo que a formação do professor tem um importante papel para um trabalho docente eficaz.

Candau (1996) refere que

a formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. (p. 149)

A formação contínua assume um papel dinâmico no qual os professores em funções participam em atividades como palestras, seminários, cursos, oficinas entre outros, adequando desta forma a sua formação às exigências que lhe são exigidas no dia-a-dia, na sua prática profissional. Mota e Oliveira (2006, citando Freire, 1983) dizem que “se deve ultrapassar a visão fragmentada da realidade, possibilitando aos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem a superação do individualismo por meio de acções partilhadas, da liberdade de pensamento e acções cidadãs” (p. 68). A formação contínua possibilita, portanto, o reapetrechamento dos professores, levando-os a reestruturar e aprofundar conhecimentos adquiridos na formação inicial bem como produzir novos conhecimentos.

A formação contínua não pode, deste modo, ser descurada, e deve-se-lhe atribuir, segundo Canário (1991), um “carácter prioritário, pois ela assume importância extrema na vida dos professores, já que “é razoável pensar que as situações de formação vividas ao longo de trinta anos de carreira serão bem mais importantes que quatro ou cinco anos de formação prévia ao exercício de profissão” (p. 82).

Para Nóvoa (1995), a formação contínua deve estar sempre articulada, visando o desenvolvimento e a formação do professor como pessoa e como profissional, mas também objetivando o desenvolvimento e a produção da escola como instituição educativa responsável por grande parte das questões relacionadas com a educação. Este processo implica a mudanças nas atitudes dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno, caso

contrário, podem desencadear-se resistências pessoais e institucionais, responsáveis pela passividade de muitos atores educativos.

De acordo com Moreira (2003),

a formação contínua deve representar uma ruptura com os modelos tradicionais e também representar capacidade do professor entender o que acontece na sala de aula, identificando interesses simplificativos no processo ensino aprendizagem na própria escola, valorizando e buscando o diálogo com colegas e especialistas (pp. 126-127).

Tardif (2002) destaca a importância atribuída aos saberes experienciais dos professores, referindo que o que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de modo geral, é o fato de se originarem da prática quotidiana da profissão e serem por ela válidos. Os saberes adquiridos da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira.

É no processo de contínuo desenvolvimento profissional do educador, construído no dia-a-dia partindo de uma prática crítica e reflexiva que se pode repensar na profissão de professor e, naturalmente, no processo de ensino aprendizagem visando à qualidade do trabalho docente, pois é pela reflexão crítica, teórico-prática que o professor adquirirá a autonomia, no sentido de construção da sua profissionalidade, transformando o local onde estão inseridos. Ou seja, a formação contínua dos professores deve promover as mudanças de comportamentos dos profissionais, inovando a sua prática lectiva, o que exige um trabalho por parte do professor, de acordo com os contextos de trabalho e o modo como se apropria desses conhecimentos.

A atualização de conhecimentos através da formação contínua não se coaduna apenas com a acumulação de cursos, esta deverá ter uma posterior aplicação prática no quotidiano escolar. Schön (2000), neste sentido, diz que “a atividade profissional consiste na resolução de problemas instrumentais tornada rigorosa por intermédio da aplicação da teoria e da técnica científica” (p. 17). Para que efetivamente tal aconteça é necessário entender que a ação pedagógica é feita através da reflexão sobre ação e assim sucessivamente. A ação é entendida como a que o professor desenvolve de um determinado modo, partindo da imitação de um modelo ou na obtenção de uma ação - reflexão sobre a ação com sucesso.

A formação contínua em serviço permite focar a ação, estimulando à reflexão crítica do professor, que assim confirma na sua prática os resultados da ação, reformulando os mesmos, dando ao professor uma visão maior do papel de sua profissão na sociedade.

Neste contexto, Day (2001), em relação ao desenvolvimento profissional dos professores, refere-se à formação contínua como “uma área necessária e potencialmente rica”(p. 233).

Segundo o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores (CCPFC), as modalidades de formação dividem-se em dois grupos: as ações de formação centradas nos conteúdos como o caso dos cursos, módulos e seminários) e as ações de formação entradas nos contextos escolares e nas práticas profissionais nomeadamente os círculos de estudos, oficinas de formação, projetos e estágios.

Os cursos, módulos e os seminários são as modalidades mais generalizadas no sistema de formação contínua destinando-se essencialmente à aquisição de conhecimentos. São modalidades centradas nos conteúdos, podendo ter alguma utilidade no desenvolvimento de conhecimentos, de capacidades e de competências dos professores, mas não garante que após a aquisição destes sejam postos em prática em contexto de espaço de trabalho profissional, escolas ou na prática letiva dos professores, salas de aula.

Surgindo a necessidade de criar outras modalidades como os círculos de estudos e as oficinas de formação, projetos e estágios, que têm como objetivo principal dar formação em contexto escolar e incidindo nas práticas dos professores, orientados para a resolução de problemas com a finalidade de uma eficaz melhoria no processo ensino aprendizagem dos alunos.

Os projetos propostos nestes modelos de formação são mais centrados na vocação. Estas modalidades foram definidas em função de criar um maior impacto pedagógico em contextos profissionais dos formandos. O professor é um agente que precisa de suporte pra resolução de problemas no seu contexto de trabalho. Em relação a esta situação, Formosinho (2002) refere que o professor “é um profissional que precisa de formação e de suportes contextualizados, tal como outras profissões complexas. Assim, o professor é alguém que precisa de conhecimentos teóricos e aprendizagens conceptuais, mas igualmente de aprendizagens experienciais e contextuais” (p. 12).

Como define o CCPFC (1999), os círculos de estudo e os projetos estão particularmente vocacionados para permitirem que os profissionais elejam uma problemática comum sobre a sua realidade e desencadeiam a busca de soluções para esse problema, propondo ao seu centro de formação, a satisfação de uma preocupação profissional comum a todos, enquadrando estas iniciativas no sistema de formação contínua e valorizando-as para o efeito de currículo e de carreira.

No que diz respeito às oficinas de formação e aos estagiários, o CCPFC (1999) refere que estas têm como objetivo principal a intervenção sobre as práticas específicas da atividade profissional dos docentes, promovendo a formação através de momentos de aplicação/experimentação e momentos de reflexão/melhoramento, avaliando continuamente os resultados provocados, em momentos sucessivos de ação e reflexão.

Os momentos de formação contínua em que são integradas experiências pedagógicas, com projetos integrados de investigação, como destaca Campos (2002), “são apenas um subconjunto mais vasto do desenvolvimento profissional e organizacional que integra ainda o processo de socialização profissional e ocasiões informais de autoformação” (p. 60).

Moreira, Loureiro e Marques (citados em Felizardo, 2012) definem os obstáculos existentes à integração curricular das TIC em ambiente escolar por categorias a partir de três níveis: macro (sistema educativo); meso (institucional); micro (professores e alunos).

Segundo a análise de Felizardo (2012), ao nível pessoal e na vertente professor, consideraram três grandes categorias:

- I) a informação que integra fatores relacionados com a falta de conhecimentos e competências dos professores para integrar as TIC no currículo, conhecimentos sobre como selecionar e explorar as TIC em contexto educativo e fracas possibilidades de formação e atualização em ações de formação real interesse prático;
- II) as atitudes que englobam fatores que traduzem o sentimento dos professores relativamente à necessidade de inovação das práticas pedagógicas e à falta de evidência suficiente do valor educacional da utilização das TIC na aprendizagem dos alunos;
- III) a gestão do currículo, considerando os fatores relacionados com dificuldades de integração curricular e a falta de fontes de informação.

Na vertente dos alunos foram definidas três categorias de obstáculos:

- I) barreiras linguísticas;
- II) autonomia;
- III) conhecimentos (competências em TIC e cultura de exploração).

Costa (2004, citado em Felizardo, 2012, p. 22) refere que, para uma efetiva integração curricular das TIC, “é necessário que os professores desenvolvam uma postura de abertura capaz de romper com a resistência à mudança e à inércia das instituições escolares”.

Estrela (2001) refere-se à formação contínua em Portugal, como uma formação que tem dificuldades em satisfazer os destinatários, sobretudo no que diz respeito à articulação entre prática e teórica.

Quaisquer que sejam os programas ou projetos introduzidos no sistema educativo visando a mudança e inovação resultam ao insucesso se essa mudança não se verificar, der na alteração das práticas dos professores.

Além das competências técnicas que permite utilizar as TIC, é necessário que os professores adquiram atitudes de confiança, favoráveis aceitando o potencial e as limitações das TIC ao inovar as suas práticas educativas (Peralta & Costa, 2007).

Neste contexto a formação contínua desempenha aqui um papel importante como estratégia para “ajudar os professores a lidar com as barreiras de carácter psicológico, que impedem, em muitos casos, a integração efetiva das tecnologias nas suas práticas ou mesmo qualquer outra forma de transformação ou inovação curricular proposta” (Costa, 2008, p. 37).

A integração das TIC não passa apenas por uma mudança tecnológica, “mas no modo como se ensina e se aprende e do modo como se encara o conhecimento” (Felizardo, 2012, p. 25). Não é suficiente ter as escolas apetrechadas com diversos recursos tecnológicos, pois ainda existe um “argumento da falta de acessibilidade dos mesmos” (Costa, 2004, p. 26).

Almeida e Valente (2011) consideram que a maioria das reformas não partiram de iniciativas escolares ou dos professores ou comunidades escolares, sendo que “praticamente todas as reformas educacionais foram implantadas de cima para baixo” (p. 70).

No relatório de resultados do observatório do Plano Tecnológico de Educação, é analisado o facto de haver uma (des)preparação por parte dos professores para uma eficaz integração e utilização dos recursos tecnológicos (Felizardo, 2012).

Para que os professores possam acompanhar as mudanças, desafios, e esta cultura tecnológica dos tempos atuais, é necessário que tenham “um espírito aberto e adaptável a novas ferramentas que podem ser rentabilizadas no processo de ensino - aprendizagem” (Carvalho, 2007, p. 36), sendo já urgente ultrapassar um dos principais fatores inibidores da modernização tecnológica da educação: o défice em competências TIC, que se tem verificado na preparação pedagógica dos professores na área das tecnologias nosso país, nomeadamente na formação inicial. Costa (2008) aponta que, também na formação contínua, tem-se revelado deficitária e desadequada em relação aos objetivos da usabilidade e potencialidade pedagógica com recurso às tecnologias ao serviço da aprendizagem.

Felizardo (2012), ao referir sobre as competências profissionais dos professores para integração curricular das TIC, salienta que para “equacionar uma formação dos professores e dos formadores responsáveis pela formação contínua, nas área das TIC,

capaz de provocar mudanças significativas nas práticas pedagógicas, temos de nos questionar sobre o perfil de competências necessárias que permitam aos professores uma efetiva integração curricular das TIC” (p. 32).

As competências profissionais dos professores integram um conjunto mais alargado de competências profissionais que surgem na sociedade atual. O conceito de competência surge a partir de novas exigências profissionais, da organização e gestão do trabalho. A noção de competência pode ser entendida como atribuições, qualificações, traços ou características pessoais, comportamentos ou ações. De acordo com Ceitil (2006), cada competência é definida em função do contexto de trabalho e constituída por cinco componentes: (a) saber (conhecimento); (b) saber-fazer (habilidades e destrezas); (c) querer-fazer (motivação); (d) poder-fazer (meios e recursos) e (e) saber-estar (atitudes e interesses).

Segundo Le Boterf (2003), a competência é um saber agir num contexto particular e um saber agir validado com vista a uma finalidade.

Esteves (2009) afirma “que não há competência sem conhecimento e sem conhecimento profissional” (p. 43), as habilitações ou a formação académica, as qualificações ou percurso profissional não são referências suficientes para de terminar a competência profissional de um indivíduo.

A complexidade de funções que um docente adquire mediante a sua profissão dificulta a definição dos perfis de competências dos formadores professores que não são explicitados, nem mesmo na legislação que regulamenta a creditação de formadores. Segundo Gouveia (2007), a adoção de um referencial de competências é de relevante importância, quer seja no ponto de vista da gestão de recursos humanos, quer seja para perspetivar a formação contínua de professores e dos próprios formadores.

As competências profissionais dos professores são extensivas aos formadores de professores e aos contextos da formação contínua dos mesmos.

Felizardo (2012) considera que os elementos que contribuem para uma formação contínua são pouco conhecidos, mas não se poderá pôr em questão a importância da formação ao longo da vida, não só como desenvolvimento pessoal mas como um dever que se impõe para responder aos desafios de uma sociedade de aceleradas mudanças. A este respeito Perrenoud (1999) refere que “as tecnologias mudam o trabalho, a comunicação, a vida quotidiana e mesmo pensamento” (p. 5), exigindo da escola uma renovação assim como a formação contínua dos profissionais de modo a desenvolverem competências profissionais.

Perrenoud (1999) entende como orientações prioritárias da formação de professores “a participação crítica reflexiva firmada em novas competências profissionais

“ligadas à transformação do ofício de professor” (p. 9). Este autor considera ainda que a prática reflexiva deve ser permanente e incidir sobre o quotidiano de forma metódica. A prática reflexiva implica saberes metodológicos, teóricos e atitudinais que permitam, em situação de trabalho, a mobilização de competências apoiadas nesses saberes, aliadas à intuição e à improvisação.

Perrenoud (1999) enumera dez competências que descreve como “fios condutores do conjunto da formação, das atitudes que deveriam ser adotadas, visadas e desenvolvidas pelo conjunto dos formadores e das unidades de formação segundo diversas modalidades” (p. 10) e que são: (1) organizar e animar as situações de aprendizagem; (2) gerir o progresso de aprendizagem; (3) conceber e fazer evoluir os processos de diferenciação; (4) envolver os alunos nas aprendizagens e no seu trabalho; (5) trabalhar em equipe; (6) participar da gestão escolar; (7) informar e envolver os pais; (8) servir-se das novas tecnologias; (9) enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão e (10) gerir a sua própria formação contínua.

Além do conceito de competência em sentido lato, são ainda implícitas as competências digitais. A Comissão das Comunidades Europeias, em 2005, definiu competência digital como uma competência que envolve a utilização segura e crítica das Tecnologias da Sociedade da Informação (TSI) para o trabalho, tempos livres e comunicação. Segundo Felizardo (2012), esta competência é considerada de carácter mais técnico, situando-se no contexto profissional em que se insere o trabalho docente, através da articulação das dimensões técnicas e pedagógicas, inseridas no conjunto das competências do professor.

Para Costa (2008), “as competências TIC . . . reflectem os requisitos para uma conhecimento significativo e para a compreensão da aplicação de princípios pedagógicos e didáticos em situações profissionais mediadas pelo computador e pelo uso das competências digitais” (p. 57).

Como fator principal do desenvolvimento das competências em TIC dos professores, está o “processo gradual, pelo qual os professores têm de passar, de forma a poderem realizar mudanças que as próprias tecnologias sugerem e podem induzir” (Costa, 2008, p. 42), considerando que a introdução desta competência pode melhorar e desenvolver o processo de progressão contínua, em conjunto com uma participação ativa, reflexiva e autorregulada do sujeito.

Sem o domínio das tecnologias não poderá verificar-se uma utilização das mesmas do ponto de vista pedagógico, pois as competências em TIC desenvolvem-se gradualmente e exigem tempo para se poder apreender, experimentar, partilhar, integrar, refletir e participar (Felizardo, 2012).

Ainda este autor propõe para o desenvolvimento de competências TIC dos professores, três estádios: I) no primeiro - o professor utiliza instrumentalmente as TIC como ferramentas funcionais no seu contexto profissional; II) no segundo - o professor integra as TIC como recurso pedagógico, mobilizando-as para o desenvolvimento de estratégias de ensino aprendizagem, numa perspetiva de melhoria das aprendizagens dos alunos; III) no terceiro, o professor inova práticas pedagógicas com as TIC, mobilizando as suas experiências e reflexões, num sentido de partilha, de colaboração com a comunidade educativa.

## **PARTE III - PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA**

Ser professor, numa sociedade em permanente mudança e constantemente transformada pela inovação científica, tecnológica e pedagógica, é uma profissão que exige uma constante actualização de conhecimentos. O professor é o planificador e utilizador crítico e reflexivo dos recursos tecnológicos na sala de aula (Coutinho, 2009).

## 1. METODOLOGIA

O problema aqui identificado para esta investigação tem a seguinte formulação: que formação contínua necessita o professor de Educação Visual para fazer uso das novas tecnologias de modo a facilitar o processo ensino aprendizagem nas Artes Visuais?

Este projeto destina-se aos professores do grupo de recrutamento das artes visuais, pretendendo-se aplicar uma metodologia de formação centrada nas práticas pedagógicas da Educação Visual, de modo a proporcionar um espaço de reflexão e incentivar a participação ativa dos profissionais através das novas tecnologias na Educação Visual.

Tendo partido da experiência profissional de quase vinte anos, e do contacto diário com os colegas, foi facilmente percebido a existência de lacunas ao nível da formação das TIC na especificidade da Educação Visual.

Na perspetiva de Coutinho e Sousa (2009, p. 2), “com a emergente entrada das tecnologias digitais na sala de aula e toda a série de movimentos teóricos, sociológicos e até psicológicos conducentes à incrementação de práticas educativas com recurso a essas tecnologias, há uma evidente procura, por parte dos professores, de materiais pedagógicos que se adequem às suas planificações didácticas e que, ao mesmo tempo, se enquadrem nas necessidades e estilos de aprendizagem dos seus alunos.”

Uma aula com recurso às novas tecnologias, requer da parte do professor um conhecimento prévio dos materiais que serão utilizados, bem como adequá-los ao público alvo e tendo em conta os conteúdos e objetivos da disciplina.

A responsável pelo projeto e os docentes em conjunto procuram identificar situações/problemas da sua prática na aplicação das novas tecnologias na disciplina de Educação Visual e a forma de solucionar recorrendo ao trabalho colaborativo, à reflexão e à partilha, através de uma formação na modalidade oficina de formação.

Segundo o Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua de Professores (CCPFC), a oficina de formação, sendo uma modalidade de formação contínua, caracteriza-se pela componente do saber-fazer prático ou processual e orientada para os objetivos:

- a) Delinear ou consolidar procedimentos de ação ou produzir materiais de intervenção concretos e identificados, definidos pelo conjunto de participantes como resposta mais adequada ao aperfeiçoamento das suas intervenções educativas.
- b) Assegurar a funcionalidade utilidade dos produtos obtidos na oficina, para a transformação das práticas.
- c) Refletir sobre as práticas desenvolvidas.
- d) Construir novos meios processuais ou técnico.

Consideramos que esta modalidade de formação responde aos objetivos a que nos propomos e às solicitações dos professores, tendo em conta os inquéritos por entrevista realizados a quatro dos nove docentes do grupo de Artes visuais, de diferentes níveis de ensino da Educação Visual do 2.º ao 3.º ciclos. A maior parte dos docentes inquiridos deu preferência e manifestou interesse numa oficina de formação. Uma vez que nesta modalidade é possível a existência de sessões presenciais conjuntas, nas quais os docentes que integram a Oficina produzem um trabalho conjunto de natureza reflexiva ou prática. Também por estas sessões propiciarem a aplicação no terreno da proposta e dos materiais produzidos em formação, tendo um resultado quase imediato da eficiência dos conteúdos e abordagens feitas durante a oficina de formação, mas também por esta modalidade de formação ser de carácter prático, onde se pode criar situações de socialização, em que cada um dos participantes relate as suas experiências práticas e as partilhe com os colegas, questionando e refletindo sobre as diversas situações e partindo destas ou reformulando-as se encontre novas meios processuais e técnicos de colocar em terreno, com o objetivo de vir ajudar a produzir mudanças nas práticas profissionais, através do recurso a um conjunto de materiais na área das TIC aplicadas à Educação Visual, que irão possibilitar uma maior capacidade e à vontade na utilização das ferramentas das TIC na Educação Visual. A investigadora, enquanto formadora desta formação, assumirá um papel de facilitadora e responsável pela dinâmica da ação formativa que irá ser implementada.

A formação tem como objetivo apoiar, orientar e estimular iniciativas de aprendizagem com recurso às tecnologias de informação e comunicação, aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem e articulando com o currículo da Educação Visual estimulando os professores na obtenção de formação no domínio das TIC para uso em contexto de sala de aula. Os saberes que daqui advêm podem gerir a mudança, possibilitando a reflexividade sobre as práticas, alargando o conhecimento das suas próprias limitações e potencialidades, alcançando uma crescente melhoria de intervenção na realidade educativa.

É neste âmbito que se insere a ação de formação ora proposta. Pretende-se, acima tudo, dotar os professores de competências a nível das Tecnologias de Informação e Comunicação, designadamente no que se refere à produção de conteúdos e atividades interativas no ensino e aprendizagem das Artes e Expressões, a fim de haver uma apropriação dos recursos para poder refletir sobre a prática docente, tirando proveito de um ensino e uma aprendizagem mais motivadora, criativa, interativa, colaborativa e autónoma.

A ação de formação baseia-se na utilização de ferramentas disponíveis e facilmente acessíveis que obedeçam à filosofia *Web 2.0*, de modo a permitir que os formandos tenham consciência da importância de nos adaptarmos à nova era do conhecimento, servindo-nos das tecnologias e das ferramentas disponíveis na Internet, por forma a rentabilizar significativamente a atuação dos professores nas aulas de Educação Visual.

O projeto configura-se assim como um programa de formação que procura ajudar professores da Educação Visual a integrar e articular as ferramentas das novas Tecnologias de Informação e Comunicação com os conteúdos da Educação Visual, o seu desempenho profissional, através de momentos de aplicação, experimentação e reflexão, avaliando continuamente os resultados obtidos, para que o conhecimento adquirido através deste processo se constitua como uma mais-valia na atuação dos professores e na melhoria da aprendizagem dos alunos e das respostas que a escola lhes oferece.

Na utilização das tecnologias do ensino e aprendizagem exige dos professores o domínio das funções básicas da informática educativa, o planeamento de situações em sala de aula onde possam ser utilizados estes recursos, bem como a transposição didática de conteúdos para poderem ser aprendidos por meio do computador numa lógica de ferramentas cognitivas (Jonassen, 2007). Não podemos esquecer que o principal recurso de aprendizagem continua a ser o professor e o aluno, que em conjunto vão construindo novos caminhos para a aquisição de conhecimento.

São objetivos globais da formação: dotar os professores de competências a nível da utilização e exploração das ferramentas da *Web 2.0* e *software* livre, tanto na vertente técnica como no domínio das potencialidades educativas e pedagógicas destes *softwares* como recursos educativos da Educação Visual; capacitar os professores para a utilização de metodologias ativas e participativas, com recurso às TIC no processo de ensino aprendizagem em contexto da educação visual. Partilhar experiências, recursos e saberes; estimular estratégias pedagógicas promotoras de metodologias inovadoras e adotando práticas que levem ao envolvimento dos alunos em trabalho prático com as TIC.

Contudo seria de vital importância efetuar-se um levantamento das necessidades de formação (Apêndice I), para isso, foram aplicadas entrevistas a dois professores de 2.º ciclo, a dois professores do 3.º ciclo. Para obter uma maior diversidade na recolha de

informação foi tido em atenção para a escolha dos professores entrevistados, os que profissionalmente se encontrassem em escalões diferentes na carreira, com diferentes níveis de ensino e com diferentes graus de literacia nas TIC.

Quadro 1. *Professores Entrevistados.*

<b>Professores</b>	
<b>2.ºCiclo</b>	
1	5.º
1	6.º
<b>3.º Ciclo</b>	
1	7.º
1	8.º / 9.º

Este estudo apoiou-se num modelo de investigação empírica, utilizando uma metodologia qualitativa com recolha e análise de dados. O instrumento de recolha de dados incidiu sobre uma inquirição por entrevista e um questionário com perguntas abertas.

Bogdan e Bilken (1994) utilizam a expressão investigação qualitativa como termo genérico para agrupar diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características.

A recolha de dados efectuou-se através de uma entrevista individualizada a cada um dos quatro professores, à qual posteriormente foi feita uma análise de conteúdo (Bardin, 2008). Para a realização das entrevistas foi elaborado um guião de entrevista (Apêndice I). O guião funcionou como uma linha de orientação que permite percorrer a lista de questões para conduzir a recolha de informação.

O questionário é constituído por questões de resposta aberta e foi estruturado em seis partes temáticas, para recolha de dados como consta da grelha de análise de conteúdo (Apêndice III):

Parte I - Caracterização dos professores.

Parte II - Literacia Informática (utilização das TIC)

Parte III - Rentabilização dos tempos letivos com recurso às tecnologias.

Parte IV - Facilitação do processo ensino aprendizagem com recurso às TIC.

Parte V - Enriquecimento do currículo na Educação Visual com recurso às novas TIC.

Parte VI - Formação profissional.

Após a realização das entrevistas foi feita a transcrição destas, fazendo-se a análise de conteúdo das mesmas (Bardin, 2008), sistematizou-se a informação recolhida tendo em conta as categorias temáticas e análise.

De acordo com Bardin (2008), a análise de conteúdo por categorias é no conjunto das técnicas a mais antiga e na prática a mais utilizada. “Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples” (Bardin, 2008, p. 199).

A análise de conteúdo efetuada baseou-se na criação de categorias e subcategorias, em que se agrupou os dados que eram comuns. Classificou-se por semelhança ou analogia, de acordo com os critérios necessários ao estudo, criando-se as categorias temáticas.

Esta análise de conteúdo pretende conhecer de forma mais pormenorizada a situação em estudo, nomeadamente de como os entrevistados, professores olham para a utilização e integração das novas tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem da Educação Visual.

Será apresentado uma sequência dos resultados obtidos no questionário por entrevista, fazendo-se uma análise descritiva por secções.

Na parte I, correspondente à caracterização dos professores, em relação ao grupo etário este apresenta uma faixa etária entre os 54 e 35 anos. No que respeita ao tempo de serviço a lecionar é variável, apenas dois apresenta uma média de 10 anos e os outros dois docentes têm respetivamente 24 e 33 anos de experiência pessoal na lecionação. Estes dois últimos docentes terão iniciado a sua atividade docente numa época em que o uso da TIC nas Artes Visuais não era habitual nem generalizada. As áreas de especialização destes docentes também apresentam variações. Dois professores possuem formação específica na área da arquitectura e um na vertente das artes plásticas, pintura. E apenas um dos docentes com formação específica na Educação do 2.º ciclo na variante de Educação Visual.

Na sequência do inquérito por entrevista, na parte II, correspondente ao tema da literacia Informática, na análise de dados sobre os conhecimentos e utilização das TIC, os professores entrevistados, em relação às ferramentas utilizadas na lecionação das aulas de Educação Visual, constata-se que têm conhecimento em alguns *softwares* como *PowerPoint*, *Excel*, *Word*, *Publisher* e que os usam apenas nas aulas para transmissão de conhecimentos, conteúdos escolares e na demonstração e exemplificações práticas das atividades. Apenas dois dos docentes apresentam formação em *softwares* para edição de imagem como, *Picasa* e *Photoshop Lihroom*. Em relação à frequência de ações em informática orientadas para a educação visual, todos os docentes afirmaram que sim, tendo na maioria adquirido formação numa só ferramenta de edição de imagem. Apenas um dos

docentes entrevistados, apresenta formação específica em vários suportes digitais, inclusivas na utilização das ferramentas da *Web 2.0*.

Na parte III, sobre a rentabilização dos tempos letivos no desenvolvimento dos conteúdos, no que diz respeito à rentabilização do tempo, os professores têm consciência de que a integração das tecnologias apresenta uma diversidade de soluções, propícia à facilitação da apresentação de conteúdos, demonstração de atividades assim como trás outra dinâmica e ritmo às aulas, contribuindo para uma aprendizagem enriquecedora, para além de cativar os alunos, indo de encontro dos interesses destes. Apenas um dos professores considera dispensável a utilização do recurso informático, no entanto afirmou achar útil na apresentação de conteúdos. Referente às situações em que as TIC vem rentabilizar o tempo letivo, no geral os professores inquiridos referem que apenas na situação em que é preciso dar a conhecer novos conteúdos, teóricos, nas demonstrações práticas de exemplos e de técnicas específicas de área artística através de *PowerPoint* ou vídeos. Assim da análise efetuada, a maioria dos inquiridos acha vantajosa a utilização das TIC, uma vez que torna as aulas mais dinâmicas e por isso aumenta a motivação dos alunos.

Em relação à análise da secção IV, em relação à facilitação do processo ensino aprendizagem com recurso às TIC, os docentes no que diz respeito à qualidade do processo ensino aprendizagem na EV, através das TIC, consideram que estas estimulam a criatividade, tornando a aprendizagem mais significativa, sendo que a visualização de conteúdos processos e técnicas é imediata tornando-a menos abstrata e, que estas podem ser complementadas com o método tradicional. Apenas um dos professores inquiridos não considera que as TIC traga qualidade ao processo de ensino aprendizagem. Em relação à facilitação destas no processo de ensino aprendizagem, todos os professores entrevistados consideram que sim, que a sua utilização facilita uma imediata demonstração e visualização de conteúdos, exemplificando-os de forma eficaz, sendo mais autónoma, apelativa e motivador. Nesta parte temática verifica-se que os docentes utilizam algumas das ferramentas das tecnologias, para apresentação de conteúdos e demonstração de procedimentos e técnicas, mas que esta utilização pode não ter sido acompanhada de uma alteração e melhoramento de metodologias no processo de ensino aprendizagem.

Referente à parte V, em relação à categoria sobre o enriquecimento do currículo na Educação Visual com recurso às novas TIC, no respeitante à categoria sobre a possibilidade da transversalidade das TIC no currículo, os entrevistados afirmam ser possível que estas completam as dinâmicas de ensino aprendizagem, e que são aplicáveis aos vários conteúdos pois existem já em grande número e de fácil acesso, e que, atendendo à época em que vivemos, se justifica a sua utilização. No referente à diversificação e enriquecimento

do currículo, os professores entrevistados referem que as ferramentas TIC são uma mais-valia para a disciplina de Educação Visual, além de possibilitar a realização de um maior número de resoluções da mesma atividade em menos tempo, também ajudando os alunos a perceber que as temáticas estão interligadas e melhorando a perceção dos conteúdos abordados.

Na parte VI, em relação à formação profissional direcionada para aquisição dos conteúdos da Educação Visual, os docentes entrevistados ao serem questionados afirmaram ter uma base, mas entendem ter pouca formação na utilização das TIC para que pudessem estar mais à vontade na utilização das TIC. Entendem também que para uma melhor integração das TIC estas deveriam ser articuladas com os conteúdos, metas das disciplinas para um trabalho mais coerente no ensino e aprendizagem. Todos os inquiridos estão de acordo que a integração das TIC deverá ser orientada e articulada de acordo com os conteúdos do programa curricular da Educação Visual. Quanto ao tipo de modalidade formativa a ministrar aos professores da Educação Visual em geral consideraram a modalidade oficina de formação a que mais se adequa à sua forma de aprender e de trabalhar, proporcionando uma maior prática, e implicando uma interajuda pessoal e direta entre todos na partilha de saberes.

Este projeto pretende envolver os professores que lecionam o 2.º ciclo e 3.º ciclo do ensino básico, num espaço físico da escola, nas salas de informática, onde irá decorrer a ação de formação para os professores. Será intitulada de “As TIC em articulação com o currículo da Educação Visual”.

Com esta ação pretende-se operar mudanças significativas bem como atingir alguns objetivos, nomeadamente:

- Formar e atualizar os profissionais de Educação Visual para promover a integração curricular das ferramentas das TIC na EV enquanto ferramentas de organização e representação visual do conhecimento;
- Construir e partilhar recursos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem de uma forma colaborativa;
- Modernizar o processo de ensino/aprendizagem;
- Explorar as potencialidades pedagógicas do *softwares*;
- Refletir sobre estratégias e contextos de aplicação dos conceitos digitais de acordo com o currículo da disciplina da Educação Visual;
- Utilizar metodologias ativas e participativas, com recurso às TIC, no processo de ensino e aprendizagem, em contexto da Educação Visual;
- Utilizar e integrar criticamente as TIC como ferramentas de aprendizagem;
- Partilhar experiências/recursos/saberes no seio da comunidade educativa;

- Promover momentos de reflexão em torno da mudança da prática de ensino / aprendizagem;
- Estimular estratégias pedagógicas promotoras de metodologias inovadoras;
- Incentivar os docentes a utilizar as *Web 2.0* nas suas áreas de intervenção;
- Adotar práticas que levem ao envolvimento dos alunos em trabalho prático com TIC, explorando as ferramentas da *Web 2.0* e *Software Livre*;
- Produzir, utilizar e avaliar recursos educativos digitais potenciadores da construção do conhecimento.
- Valorizar a prática avaliativa indutora de melhoria da qualidade dos processos educativos.

O projeto a desenvolver visa a integração das TIC nas práticas pedagógicas da Educação Visual, no qual a responsável pelo projeto a apresentar assumirá a dinâmica da ação formativa que irá ser posta em prática, proporcionando momentos de: análise, reflexão, partilha, descoberta e de construção. A avaliação será contínua e assente nos resultados demonstrados perante a evolução do conhecimento adquirido, contribuindo para uma melhoria do processo ensino aprendizagem.

### **1.1. Caracterização do espaço**

O programa de formação, a que este projeto se refere, realizar-se-á na Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, concelho do Funchal.

A nível da estrutura arquitectónica, o edifício escolar é composto por seis pisos em declive, designados Piso 0, Piso 1, Piso 2, Piso 3, Piso 4, Piso 5, Piso 6. Os pisos caracterizam-se da seguinte forma: Piso 0, encontra-se a oficina da carpintaria; Piso 1, é composto pela oficina de construção civil e pelas salas seis; Piso 2, neste piso encontram-se as salas cinco, salas de Informática com gabinete de informática assim como alguns dos serviços de apoio aos alunos, núcleo de apoio educativo, auditório, sala de sessões, bar dos alunos, refeitório, cozinha e sala de funcionários; Piso 3, caracteriza-se pela concentração dos principais serviços de apoio à Escola, nomeadamente, papelaria, central telefónica, reprografia, audiovisuais, sala de professores, sala de recepção aos encarregados de educação, serviços de ação social, direção executiva, secretária e contabilidade. Neste piso encontram-se ainda as salas um e as salas quatro bem como os laboratórios de biologia e os laboratórios de Física e Química; Piso 4, situam-se as salas dois bem como a biblioteca, sala de sessões dois, e os gabinetes de Português e Francês; Piso 5, encontram-se as salas três e o gabinete de Geografia; Piso 6, é composto pelo gabinete de apoio psicológico

e de orientação escolar e profissional, gabinete de Artes Visuais e o gabinete do Jornal da Escola.

Anexo ao edifício da escola encontram-se quatro campos de desporto na cobertos e ainda um pavilhão gimnodesportivo coberto e piscina coberta. O espaço exterior é vasto e possui dois espaços para estacionamento de automóveis, jardins de recreio e jardins, espaços propícios ao desenvolvimento de projetos relacionados com hortas pedagógicas e jardinagem. Nos pátios principais existem árvores de grande porte, e alguma diversidade de plantas. Os espaços exteriores são cuidados ora pelos alunos de acordo com os projetos escolares proposto ou pelos funcionários. Mantendo um ambiente cuidado e limpo através da manutenção e conservação do espaço escolar.

A oferta educativa desta escola integra o 2.º e 3.º ciclos do ensino geral e Cursos de Educação e Formação (CEF) 3.º ciclo, o Ensino Secundário, cursos Científicos-Humanísticos, Cursos de Educação e Formação (Tipo 6, nível 4), e os Cursos Profissionais.

Metade do corpo docente do agrupamento, pertence ao quadro de escola, o que proporciona a implementação de programas de formação colaborativo transversal aos segundo e terceiro ciclos.

Na composição de alunos, encontram-se alguns alunos oriundos de África e do Leste Europeu. Da análise do contexto socioeconómico dos discentes, uma parte dos pais possui estudos secundários e superiores, mas uma grande parte tem o ensino básico. A necessidade de auxílios económicos devido à instabilidade económica vivida no momento de crise, provocou o aumento de pedidos de auxílio social e económico.

Na análise do plano de formação escolar não se prevê oferecer aos professores da Educação Visual, uma formação e atualização de aprendizagens na promoção a integração curricular das ferramentas das novas Tecnologias de Informação e comunicação, no processo de ensino e aprendizagem, em contexto da Educação Visual na EV. Assim, este plano de ação de formação contextualizado, visa a motivação e o incentivo à utilização de metodologias ativas e participativas, com recurso às TIC.

## **1.2. Plano de resolução**

Considerando que o Projeto Educativo de Escola, deve ser promotor do desenvolvimento das expressões artísticas e difusor do seu reconhecimento junto do processo educativo das crianças, entende-se que a formação dos professores deva assentar na filosofia do Projeto Educativo de Escola.

A formação profissional contínua destina-se a professores no ativo que necessitam de atualizar, aperfeiçoar e/ou desenvolver as suas competências profissionais.

A formação dos professores será realizada na escola numa das salas cinco de informática, em horário pós-laboral e ao sábado de manhã, tendo cada sessão a duração de três horas, com intervalos de quinze minutos no final de cada hora da ação.

Em relação aos dias e à extensão da mesma, será de 27 horas presenciais e 23 horas para estudo de campo/trabalho autónomo, visto que se pretende a sua aplicação junto dos alunos como plano de ação.

A oficina de formação desenvolver-se-á por módulos, proporcionando atividades práticas que possam ser aplicadas em contexto de sala de aula e posteriormente analisadas em grande grupo, em momentos de colaboração, reflexão-ação acerca implementação das atividades práticas letivas, para além de também englobarem uma componente teórica, através do método expositivo.

Nas sessões presenciais, haverá atividades diversificadas, nomeadamente, abordagem aos conteúdos, trabalho de grupo e individual; dinâmicas de grupo; atividades de colaboração e cooperação na e sobre as práticas pedagógicas; análise, discussão e reflexão em que avaliarão os resultados obtidos; planificação de um conteúdo unidades programáticas com recurso à utilização das TIC; listagem de recursos educativos da Web 2.0 e aplicativos específicos da Educação Visual.

Nas sessões de trabalho autónomo será para intervenção no terreno através da aplicação dos materiais produzidos e das estratégias definidas.

Esta formação tem como função o enriquecimento dos conhecimentos dos professores facultando-lhes competências estimulantes para a adoção de novas metodologias, estratégias, técnicas, instrumentos e recursos didáticos, com vista à sua operacionalização em situação de formação.

“As TIC em articulação com o currículo da EV” será o nome atribuído à formação que se pretende concretizar, desejando a sua continuidade para um nível à frente. Destinado à aprendizagem, apropriação e integração das novas Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de ensino aprendizagem na Educação Visual.

A utilização das TIC no processo de ensino e aprendizagem exige do professores o domínio das funções básicas da informática educativa, o planeamento de situações em sala de aula onde possam ser utilizados estes recursos, bem como a transposição didática dos conteúdos para poderem ser aprendidos por meio do computador numa lógica de ferramentas cognitivas (Jonassen, 2007).

Através de uma abordagem reflexiva, partindo da exploração e experimentação de diversas ferramentas digitais, pretende-se criar um espaço de trabalho reflexivo, de cooperação e autonomia, direcionado para momentos de partilha e difusão de vivências pedagógicas. Para que cada um dos formandos encontre o seu próprio ritmo de

aprendizagem, é importante educar para a autonomia, para a cooperação, apreendendo colaborativamente, trocando ideias e conceitos, pesquisar, participar em projetos.

A motivação, segundo Brown (2000), é provavelmente, o termo para explicar o sucesso ou fracasso do aluno. O interesse é um elemento fundamental do processo de ensino aprendizagem, ele contribui para a motivação na busca do conhecimento.

Assente no trabalho colaborativo, é proporcionado aos professores um espaço que pode vir a ser utilizado para casos específicos, com a elaboração de projetos ou conteúdos para alunos/turmas com especificidades múltiplas.

Relativamente ao número de formandos, serão de 15 elementos uma vez que no grupo de recrutamento das Artes Visuais designado de Grupo de Recrutamento 600 da escola só há nove professores, ficando as restantes vagas abertas a professores de outras escolas do mesmo grupo.

Na formação, cada módulo é composto por uma parte teórica e outra prática, num trabalho colaborativo (Santo, 2009). Os professores são induzidos a teorizar acerca das suas práticas, levantando questões e apresentando os resultados das suas ações desenvolvidas em sala de aula. Pressupõe-se um processo de aprendizagem conjunto de desenvolvimento de conhecimentos, e incentivo na área das TIC para uma eficaz integração das ferramentas digitais das TIC na EV, ação que é dirigida aos docentes que lecionam os diferentes níveis e conseqüentemente, alunos de diferentes faixas etárias.

Mediante os resultados verificados por parte do envolvimento dos formandos, esta formação poderá ser extensível a outros professores de outros estabelecimentos de ensino pelo grupo de professores/formandos dinamizadores deste espaço. Caso se verifique a necessidade de formação específica para alguma competência serão efetuadas formações de curta duração.

### **1.2.1. Áreas**

Este projeto aborda essencialmente a área das novas tecnologias de Informação e Comunicação e tem como ponto fulcral, proporcionar a apropriação e integração das ferramentas das TIC como novas abordagens no processo de ensino e aprendizagem das Artes e Expressões.

### **1.2.2. Objetivos específicos**

A finalidade desta ação de formação é a maximização da eficácia e a eficiência dos professores/formadores, promovendo o seu desenvolvimento profissional num trabalho colaborativo entre professores e alunos em que a supervisão terá a responsabilidade de analisar e avaliar a melhoria do desempenho pedagógico em sala de aula.

Dando seguimento ao pressuposto, os objetivos específicos desta ação estão relacionados com as áreas da Formação de Professores, da Educação Visual na apropriação de metodologias ativas e participativas, com recurso às Tecnologias de Informação e comunicação, no processo de ensino e aprendizagem das Artes e Expressões.

Para além dos objetivos já assinalados anteriormente, define-se como objetivos específicos:

- Analisar planificações dos professores, para um melhor entendimento das práticas que envolvem as artes visuais;
- Criar momentos de planificação em conjunto;
- Ajudar os professores a estabelecer os seus próprios objetivos de aprendizagem;
- Por em prática estratégias de melhoria e mudança em sala de aula;
- Desenvolver metodologias de investigação-ação baseadas em práticas reflexivas;
- Induzir a prática do trabalho colaborativo;
- Manusear algumas ferramentas das novas tecnologias da *Web 2.0*;
- Apropriar-se de alguns conceitos relacionados com a utilização de ferramentas da *Web 2.0*, *software* livre;
- Editar e aplicar alguns novos e simples recursos pedagógicos;
- Selecionar e divulgar projetos demonstrativos e paradigmáticos no âmbito da Expressão e Educação Artística;
- Identificar e divulgar experiências inovadoras pela partilha, incentivando os professores;
- Dinamizar projetos conjuntos que envolvam alunos e professores apelando ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação com outras áreas e em diferentes níveis de aprendizagem da Educação Visual;
- Desenvolver práticas de reflexão e colaboração entre docentes, com vista à definição de estratégias de intervenção;
- Analisar formas de trabalhar com os alunos a criatividade nas suas aulas;
- Fomentar a observação e a supervisão da prática educativa por parte dos professores motivando-os para a mudança de atitudes que influenciam o aproveitamento dos alunos;
- Incrementar o uso de registos reflexivos de interpelação à prática pedagógica;

### **1.2.3. Ações a desenvolver**

Tendo em vista a consecução dos objetivos específicos enumerados, a implementação da ação de formação inicia-se formalmente, com a reunião de sensibilização aos órgãos de gestão com a apresentação da proposta para a realização da ação

subordinada ao tema “As TIC em articulação com o currículo da EV” que após aprovação será encaminhada para o centro de formação da zona efetuando os procedimentos legais com a organização do processo de acreditação e creditação da formação na progressão da carreira dos professores, seguindo o estabelecido pelo artigo 30.º do DL 207/96, de 2 de novembro.

A dinamização dos temas da ação de formação irá decorrer em sessões presenciais, com a iniciação aos ambientes *on line* de suporte de trabalho, abordagem aos conteúdos, utilizando a análise, discussão e reflexão sobre o modelo/modelos e técnicas apropriadas à sua aplicação. A acompanhar as atividades desenvolvidas nas sessões da ação, ou seja nas sessões de trabalho autónomo, haverá lugar para a intervenção no terreno através da aplicação dos materiais produzidos e das estratégias definidas, facultando opções de resposta para a realização das atividades, reforçando o desenvolvimento profissional.

O projeto proposto será para aplicar no próximo ano letivo, com início em abril e término em junho.

#### **Fase Presencial da Ação de Formação:**

---

- Apresentação do plano de formação, módulos, objetivos e atividades a trabalhar;
- Definição em grupo as prioridades a serem trabalhadas durante a formação;
- Apresentação de experiências, por parte dos formandos e do formador, de utilização das TIC como instrumento didático;
- Potenciamento da exploração e da utilização das ferramentas das TIC no processo de ensino aprendizagem da Educação Visual;
- Integração no currículo metodologias ativas e criativas com recurso às ferramentas digitais da *Web 2.0* e *software* livre, no processo de construção e produção do conhecimento na Educação Visual;
- Elaboração de estratégias de rentabilização dos tempos letivos com recurso às ferramentas digitais;
- Fomento da interação e a cooperação entre os participantes;
- Reflexão sobre a integração das TIC no currículo da Educação Visual. Retirar conclusões desse debate. Apresentação e divulgação de blogues e sites de autores referenciados para o tema da ação;
- Visualização e exploração de alguns dos recursos digitais da *Web 2.0* e *software* livre: *Dropbox*; *National Gallery of Art - NGA Kids*” *Pixlr*; *Alchemy*; *Color Scheme Designer*; *Artnatomy*; *Geometricas* ; *Partterns of Infinity* ; *Chogger*; *Prezi*.

- Desenvolvimento de estratégias de utilização e exploração das TIC numa perspectiva de reorganização e gestão de sala de aula, inclusão de ferramentas digitais no currículo da Educação Visual;
- Conceção de recursos de suporte à atividades dos professores;
- Conceção de recursos para o apoio à aprendizagem do aluno;
- Intervenção no terreno, sala de aula aplicando as atividades propostas no decorrer da formação;
- Reflexão e avaliação das atividades realizadas e aplicadas em contexto de sala de aula - reflexão, análise e discussão em grupo para re-implementação no contexto da Educação Visual.
- Incentivo à reflexão, análise e debate das práticas pedagógicas com planos de sessão;
- Avaliação geral das atividades desenvolvidas - reflexão, análise e discussão em grupo;
- Exemplificação de um plano de aula, promotor de atividades integradoras das novas tecnologias num conteúdo da Educação Visual;
- Sessões de esclarecimentos com professores/formadores com conhecimentos e experiência em alguns temas;
- Dinamização de relatos de situações, proporcionando a partilha de experiências;
- Sessões de trabalho colaborativo em grupos, com orientação de um professor/formador;
- Avaliação intermédia das aprendizagens para redefinir novas estratégias e formas de atuação, se for necessário;
- Apresentação, análise e reflexão dos trabalhos desenvolvidos nas sessões não presenciais (cerca de 10/20 minutos) por formando;
- Discussão em grupo das situações vividas/ estratégias implementadas/ sucessos e insucessos a partir dos resultados obtidos;
- Relatório final com opinião geral sobre a formação e apresentação de propostas a melhorar.

#### **Fase Não Presencial da Ação de Formação:**

---

- Implementação de estratégias e de planos de aula aos alunos;
- Promoção do trabalho colaborativo com o acompanhamento do professor/formador caso seja necessário;

- Inovação pedagógica de modo a proporcionar novas metodologias de trabalho, modificando a forma de ensinar e aprender;
- Integração no currículo metodologias ativas e criativas com recurso às ferramentas digitais da *Web 2.0* e *software* livre, no processo de construção e produção do conhecimento na Educação Visual;
- Reflexão e avaliação de atividades realizadas e aplicadas em contexto de sala de aula - reflexão, análise individual;
- Promoção da integração das ferramentas TIC no processo de ensino aprendizagem da Educação Visual;
- Promoção da colaboração e apoio entre os professores com diferentes níveis de literacia nas TIC;
- Aplicação na prática as ferramentas dos *softwares* livres abordados na formação;
- Estímulo para a autorreflexão sobre as situações vividas e os resultados alcançados;
- Reformulação de procedimentos/ estratégias apoiados pelo estudo do tema;
- Seleção de trabalhos dos alunos que correspondem ao definido no plano de aula
- Análise de trabalhos desenvolvidos pelos alunos e preparar apresentação em sessão da ação de formação.

O fator tempo contabilizado nesta ação de formação como Alencar e Fleith (2003) referem na sua investigação, pode vir a ser uma barreira na concretização deste projeto, uma vez que na ação participam professores com distintos níveis de literacia nas novas Tecnologias de Informação e comunicação. É imprescindível promover a interação e colaboração entre todos os professores, no apoio ao acompanhamento das sessões de formação, desenvolvendo capacidades para um trabalho em equipa, que procura novas formas de aprender e ensinar na Educação Visual.

**Deste modo, foi definida a ação de formação que decorrerá da seguinte forma:**

**1.º Módulo:** Introdução e apresentação da ação.

**Objetivo:** Apresentação da ação de formação e seu funcionamento. Expor as experiências e expectativas da atual formação. Partilhar e refletir acerca das conceções e experiências, por parte dos formandos e do formador, sobre a utilização das TIC como instrumento didático na Educação Visual. Criação de uma conta na *Dropbox* para partilha de informação.

Descrição da ferramenta digital:

A *Dropbox* é um serviço de arquivo e sincronização de qualquer tipo de ficheiro, documentos, fotos, vídeos e músicas.

Página na Internet: <http://dropbox.com>

Quadro 2. Módulo I - Apresentação da Oficina de Formação.

<b>Módulo I - Apresentação da ação.</b>			
<b>Unidade Abril 2015</b>	<b>Área</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Ações a desenvolver</b>
1	Apresentação dos formandos.	Conhecer os formandos e analisar as experiências e expectativas de cada um dos professores	-Apresentação dos participantes. -Jogo de apresentação para fomentar interações entre todos os participantes. -Apresentação e discussão das expectativas e experiências por parte dos formandos.
2	Apresentação e avaliação da ação.	-Conhecer o contexto de trabalho da ação de formação e sua funcionalidade. -Definir as normas de avaliação.	-Conhecimento do plano de formação, módulos, objetivos, atividades e avaliação. -Apresentação e discussão das normas definidas para avaliar os formandos ao longo da formação.
3	As TIC na Educação.	-Refletir sobre as TIC na Educação.	-Reflexão sobre as TIC na Educação/ Web 2.0, retirando conclusões desse debate. -Apresentação de 2 vídeos do <i>youtube</i> sobre a integração das novas Tecnologias na Educação. Ex.1 "Tecnologia na Educação" <a href="https://www.youtube.com/watch?v=FslTx6cjdW">https://www.youtube.com/watch?v=FslTx6cjdW</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=7TboCfBXkJK">https://www.youtube.com/watch?v=7TboCfBXkJK</a> Ex.2 "Nativos Digitais" <a href="https://www.youtube.com/watch?v=jvxcBeLvpGw">https://www.youtube.com/watch?v=jvxcBeLvpGw</a> -Reflexão e debate sobre as metodologias para a integração das TIC no processo de ensino aprendizagem da didáctica específica dos formandos.
4	Ferramentas Web 2.0	-Criar uma conta na <i>Dropbox</i> para partilhar informação. -Visualizar o tutorial <i>Dropbox</i> - sincronização de ficheiros.	-Criação e gestão de uma conta na <i>Dropbox</i> para armazenar e partilhar informação da ação. -Exploração do tutorial <i>Dropbox</i> , das principais funcionalidades da ferramenta Web 2.0.

**2.º Módulo:** As TIC no processo de ensino e aprendizagem da Educação Visual.

**Objetivos:** Conhecer e identificar as ferramentas: *Web, Web 2.0, Software Livre, na construção e processo do conhecimento*. Visualizar e dar a conhecer exemplos de Blogs desenvolvidos para suporte a aplicativos com base nas ferramentas da Web 2.0, para o desenvolvimento de atividades na Educação Visual. Apresentar e explorar ferramentas digitais da *Web 2.0, National Gallery of Art-NGA Kids*, e o *software Pixlr*, disponíveis on line.

Descrição das ferramentas digitais:

A *National Gallery of Art* é o nome de um *site* de um das galerias de arte, que criou um espaço *on line* que apresenta uma grande variedade de recursos para explorar alguns conceitos sobre a Comunicação na Obra de Arte de forma criativa e interativa. Aqui, podemos observar a obra de arte ao longo dos tempos e analisar e discutir alguns aspetos.

Página na Internet: <http://www.nga.gov/kids/>

*Pixlr* é um *software* online que permite editar imagens e possui um leque variado de opções. Uma ferramenta para experimentar e explorar na edição de fotografias, quando na EV, for abordado o conteúdo sobre a fotografia digital.

Página na Internet: <http://pixlr.com/>

Quadro 3. Módulo II - As Ferramentas Digitais no Processo de Ensino Aprendizagem.

Módulo II - As ferramentas digitais no processo de ensino aprendizagem.			
Unidade Abril 2015	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	As potencialidades das TIC no processo de ensino aprendizagem	-Identificar as potencialidades das TIC no processo de ensino e aprendizagem Educação Visual. -Utilizar e integrar criticamente as TIC, ferramentas da <i>Web 2.0</i> como ferramentas de ensino aprendizagem.	-Partilha e discussão acerca das implicações que as TIC trazem para o processo de ensino e aprendizagem da EV. -Identificação e análise das vantagens e desvantagens nas práticas lectivas com recurso às TIC. -Apresentação de boas práticas em que tenham sido exploradas e utilizadas as ferramentas digitais da <i>Web 2.0</i> e <i>software</i> livre.
2	As ferramentas da <i>Web 2.0</i> e <i>software</i> livre	-Conhecer e identificar as ferramentas: <i>Web, Web 2.0, Software Livre, na construção e processo do conhecimento</i> -Conhecer alguns dos recursos disponíveis na utilização de <i>softwares</i> livres para o processo de	-Discussão sobre a importância da integração das TIC em contexto educativo. -Apresentação e divulgação de <i>blog/sites</i> de autores que integraram as TIC na Educação Visual. -Visualização de exemplos de

Módulo II - As ferramentas digitais no processo de ensino aprendizagem.			
Unidade Abril 2015	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
		ensino aprendizagem das TIC na Educação Visual	<i>Blogs</i> desenvolvidos para suporte a aplicativos com base nas ferramentas da <i>Web 2.0</i> em contexto da Educação Visual. Ex. 1: <a href="http://evtdigital.wordpress.com/lista-tematica-completa/">http://evtdigital.wordpress.com/lista-tematica-completa/</a> Ex. 2: <a href="http://www.educatic.info/docs/repositorio-de-recursos/3-ciclo/educac-o-visual">http://www.educatic.info/docs/repositorio-de-recursos/3-ciclo/educac-o-visual</a> Ex. 3: <a href="http://www.qagoma.qld.gov.au/kids/games_for_kids">http://www.qagoma.qld.gov.au/kids/games_for_kids</a>
3	Propostas de atividades	-Explorar os seguintes <i>softwares</i> : • <i>NGA Kids</i> , para uma abordagem ao conteúdo da Comunicação na Obra de Arte. • <i>Pixlr</i> para edição de imagens, fotografia.	-Exploração do recurso educativo da <i>Web 2.0</i> sobre a Comunicação na Obra de Arte. -Exploração e experimentação. Edição de uma fotografia utilizando o <i>software</i> livre <i>Pixlr</i> . -Aplicação dos <i>softwares</i> em sala de aula.

A partir deste módulo inicia-se o trabalho dos formandos para as sessões autónomas. Pretende-se que o formando analise as turmas que leciona e defina qual a que vai integrar nesta formação. Aplicando nas suas aulas um dos recursos da *Web 2.0* explorado e apresentado na ação, o *software National Gallery of Art -NGA Kids*, ou o *software Pixlr* a fim de posteriormente apresentar os resultados obtidos através da sua aplicação, identificando as situações de dificuldade ou de sucesso no processo de ensino e aprendizagem do conteúdo.

**3.º Módulo:** Metodologias de integração das TIC Visualização e exploração das ferramentas das TIC, para lecionar os conteúdos curriculares da EV, Elementos da Comunicação Visual e o Estudo da Cor, respetivamente os *softwares Sketching & Drawing Toole* e *Color Scheme Designer*.

**Objetivos:** Analisar e refletir os resultados obtidos pelos formandos nas suas aulas utilizando os programas abordados na sessão anterior. Visualizar e explorar as ferramentas de *software* livre *Sketching & Drawing Tool* e *Color Scheme Designer*.

Descrição das ferramentas digitais:

*Sketching & Drawing Too* é uma ferramenta de *software* livre, que possui um menu com uma vasta lista de ferramentas, que possibilita uma diversificação de composições utilizando e explorando o conteúdo da EV, sobre os Elementos da Linguagem Visual (o ponto, a linha, a mancha, a textura, estrutura, a cor, e a forma).

Página na Internet: [http://pencilmadness.com/pencil\\_madness](http://pencilmadness.com/pencil_madness)

*Color Scheme Designer* é uma aplicação *on line* que permite visualizar e interagir de forma simples. Esta aplicação permite abordar os conceitos sobre a teoria da cor, contraste, gradações, harmonias e a estudar as cores complementares, sendo uma ferramenta interativa permite a combinação de cores, possibilitando a visualização do seu resultado.

Página na Internet: <http://colorschemedesigner.com>

Quadro 4. Módulo III - Metodologias de Integração das TIC.

<b>Módulo III - Metodologias de integração das TIC</b>			
<b>Unidade Abril 2015</b>	<b>Área</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Ações a desenvolver</b>
<b>1</b>	Integração das TIC	-Integrar as TIC em articulação com o currículo da EV. -Desenvolver atitudes positiva face à utilização das TIC na EV. -Aprender, pesquisando, descobrindo e confrontando.	-Reflexão crítica em grupo. -Reflexão sobre a ação na implementação das TIC em contexto no processo de ensino aprendizagem <i>da EV</i> . -Identificação de estratégias de ação.
<b>2</b>	Metodologia colaborativa	-Compreender a importância da dimensão colaborativa numa perspectiva de partilha do conhecimento. -Colaborar com outros formando estratégias de implementação das TIC na EV.	-Visualização do vídeo " <i>O fim da escola tradicional</i> " <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Sw71Zrw0i3I">https://www.youtube.com/watch?v=Sw71Zrw0i3I</a> Reflexão e discussão em pequenos grupos sobre as potencialidades do programa da sessão anterior na leção do conteúdo da EV. -Partilha e discussão acerca da predisposição motivacional e de colaboracionista que as TIC proporciona no processo de ensino e aprendizagem. Reflexão acerca dos fatores que contribuem para o uso das TIC em ambientes educativos.

Módulo III - Metodologias de integração das TIC			
Unidade Abril 2015	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
3	Propostas de atividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Analisar atividades a desenvolver.</li> <li>-Explorar as ferramentas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Sketching &amp; Drawing Tool</i> para lecionar o conteúdo sobre os Elementos da Comunicação Visual.</li> <li>• <i>Color Scheme Designer</i>.para lecionar o conteúdo sobre a Teoria da Cor, estudo a nível da natureza, simbologia, qualidades e contrastes da cor.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Exploração e experimentação dos programas <i>Sketching &amp; Drawing Tool</i> e <i>Color Scheme Designer</i></li> <li>-Aplicação dos <i>softwares</i> em sala de aula.</li> </ul>

Prossegue-se com a atividade prática de aplicação para integração das TIC na sala de aula, através do trabalho autónomo pelos formandos. Aplicando nas suas aulas os recursos das TIC apresentados no final de cada sessão *Sketching & Drawing Tool* e *Color Scheme Designer* para lecionar os conteúdos curriculares da Educação Visual, respetivamente o estudo dos Elementos da Comunicação Visual, e o *software Color Scheme Designer sobre a Teoria da Cor. Este software permite compreender através da capacidade interativa que oferece, o estudo de conceitos sobre a cor como, a natureza e as qualidades da cor, os contrastes, as harmonias e a simbologia da cor.* Posteriormente os formandos apresentarão os resultados obtidos através da aplicação dos programas nas suas aulas junto dos alunos, identificando as situações de dificuldade ou de sucesso no processo de ensino e aprendizagem do conteúdo.

**4.º Módulo:** Reflexão e debate sobre a integração das ferramentas TIC, da *Web 2.0* e *Software Livre*, no processo de construção e produção do conhecimento em Educação Visual.

**Objetivos:** Analisar e refletir os resultados obtidos pelos formandos nas suas aulas utilizando os programas abordados na sessão anterior. Visualizar e explorar novas ferramentas das TIC, *software livre Artnatomy* e *Geometricas*.

Descrição das ferramentas digitais:

*Artnatomy* é uma aplicação *on line* que permite ver e estudar ao pormenor o rosto humano: os ossos, os músculos, e a forma como rosto responde a determinadas expressões do ser humano. Esta aplicação ajuda na leção do conteúdo da Educação Visual sobre o

estudo das Medidas e Proporções do Rosto e, a aprender a desenhar um rosto humano, com as suas formas, expressões e texturas. *Artnatomy* - Página na Internet: <http://www.artnatomia.net/>

*Geometricas* é uma ferramenta digital que funciona *on line* que permite explorar e abordar os conceitos fundamentais da Geometria, um dos conteúdos importantes na Educação Visual. Nesta ferramenta podemos acompanhar passo a passo, de forma animada, e interativa as várias construções geométricas.

Página na Internet: <http://www.geometricas.net>

Quadro 5. Módulo IV - Estratégias de Utilização e Exploração das TIC.

<b>Módulo IV - Estratégias de utilização e exploração das TIC</b>			
<b>Unidade Maio 2015</b>	<b>Área</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Ações a desenvolver</b>
<b>1</b>	Estratégias de utilização e exploração.	-Colaborar com outros formandos estratégias de implementação das TIC na EV. -Modelo construtivista.	-Reflexão crítica em grupo. -Reflexão e discussão em pequenos grupos sobre as potencialidades do programa da sessão anterior na leção da EV.
<b>2</b>	Estratégias de Exploração e integração das TIC.	-Analisar os diferentes fatores que devem ser tidos em conta na integração de uma ferramenta em contexto da EV. -Definir práticas e estratégias na integração das TIC em sala de aula, de forma eficaz.	-Desenvolvimento de alternativas educacionais apropriadas e criação de situações de aprendizagens significativas para os alunos. -Definição das dificuldades que podem surgir na integração das TIC na sala de aula, na EV. -Definição de estratégias para ultrapassar essas dificuldades. -Definição de formas de monitorizar a integração das TIC na sala de aula.
<b>3</b>	Propostas de atividades.	-Analisar atividades a desenvolver. -Explorar as ferramentas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Artnatomy</i>, para lecionar o conteúdo sobre as medidas e as proporções do Rosto Humano.</li> <li>• <i>Geometricas</i> para lecionar o conteúdo da Geometria.</li> </ul>	-Exploração e experimentação dos programas <i>Artnatomy</i> <i>Geometricas</i> e aplicação dos <i>softwares</i> em sala de aula.

Neste módulo prossegue-se com o trabalho autónomo pelos formandos. aplicando nas suas aulas o *softwares* apresentados e explorados na sessão formativa. Aplicando nas suas aulas os recursos das TIC apresentados na sessão *Artnatomy* e “*Geometricas*” para lecionar os conteúdos curriculares respetivamente a Antropometria, estudo das proporções do Corpo Humano e a Geometria, para o estudo de conceitos e visualizar os processos de construção dos exercícios de geometria. Posteriormente os formandos apresentarão os resultados obtidos através da aplicação dos programas, identificando as situações de dificuldade ou de sucesso no processo de ensino e aprendizagem do conteúdo.

**5.º Módulo:** Construção de guias e propostas de atividades a realizar em contexto de sala de aula.

**Objetivos:** Elaborar guias e propostas de atividades a realizar em contexto de sala de aula. Utilizando metodologias ativas e participativas com recurso às TIC, no processo de ensino aprendizagem, em contexto da Educação Visual. Analisar e refletir dos resultados obtidos pelos formandos nas suas aulas utilizando os programas abordados na sessão anterior. Visualizar e explorar as ferramentas das *Partterns of Infinity* e *Chogger*.

Descrição das ferramentas digitais:

*Partterns of Infinity* é uma aplicação *on line* que permite executar de forma animada e interativa um padrão. Esta aplicação ajuda na leção do conteúdo da Educação Visual sobre o estudo do Módulo-Padrão, oferecendo a possibilidade de escolher uma ou duas formas para o módulo, intensificar a trama, aplicar textura, selecionar a cor, aplicar linha de contorno e visualizar diversas formas de organização do padrão.

Página na Internet: <http://www.artnatomia.net/>

*Chogger* é uma ferramenta digital *on line* que permite criar através do desenho uma prancha de Banda Desenhada. Oferecendo diferentes possibilidades de compor e organizar uma prancha, sendo possível desenhar e criar uma narrativa nesta, além da possibilidade de selecção de cores, também facilita a introdução de imagens elaboradas em outros *softwares*.

Página na Internet: <http://chogger.com/creator>

Quadro 6. Módulo V - Construção de Guias e Propostas de Atividades a Realizar em Contexto de Sala de Aula.

<b>Módulo V - Construção de guias e propostas de atividades a realizar em contexto de sala de aula.</b>			
<b>Unidade Maio 2015</b>	<b>Área</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Ações a desenvolver</b>
<b>1</b>	Desenvolver recursos de suporte à atividade letiva do professor	-Utilizar metodologias ativas e participativas com recurso às TIC, no processo de ensino aprendizagem, em contexto da EV.	-Apresentação dos trabalhos desenvolvidos em aula pelos alunos. -Elaboração de materiais didáticos/pedagógicos. -Fichas de apoio <i>Powerpoint</i> . -Reflexão em grupo.
<b>2</b>	Desenvolver recursos de apoio à aprendizagem do aluno.	-Utilizar e integrar as TIC como ferramenta de aprendizagem.	-Concepção de um guia ou manual para orientação do aluno na utilização de uma ferramenta da <i>Web 2.0</i> . -Contribuição e listagem de outros aplicativos ou programas execução de atividades ou lecionação dos conteúdos da EV a abordar nas aulas pelos professores. -Exemplo de manual digital de ferramentas digitais. Aplicativo com ferramentas para aplicação dos conteúdos da EV. -A aplicação "As ferramentas digitais do MUNDO VISUAL". <a href="http://nlstore.leya.com/asa/newsletters/ev/imagens/HTML/vFinal.html">http://nlstore.leya.com/asa/newsletters/ev/imagens/HTML/vFinal.html</a> <a href="http://evtdigital.files.wordpress.com/2012/02/manual_dos_manuais_evtdigital.pdf">http://evtdigital.files.wordpress.com/2012/02/manual_dos_manuais_evtdigital.pdf</a>
<b>3</b>	Propostas de atividades	-Exploração dos aplicativos: • " <i>Partterns of Infinity</i> " para lecionar o conteúdo sobre os Módulo Padrão. • " <i>Chogger</i> ", para lecionar o conteúdo sobre a Comunicação Visual na abordagem da criação de uma Banda Desenhada.	-Exploração e experimentação dos aplicativos " <i>Partterns of Infinity</i> " e " <i>Chogger</i> ". -Aplicação dos <i>softwares</i> em sala de aula.

Neste módulo prossegue-se com o trabalho autónomo pelos formandos, aplicando nas suas aulas os *softwares* apresentados e explorados na sessão formativa. Aplicando nas suas aulas os recursos das TIC apresentados na sessão "*Partterns of Infinity*" e "*Chogger*" para lecionar os conteúdos curriculares respetivamente o Módulo Padrão, criação de módulos e padrões através das diferentes composições de organização, e o *software Chogger*, para a criação de narrativas como a Banda Desenhada. Posteriormente os

formandos apresentarão os resultados obtidos através da aplicação dos programas, identificando as situações de dificuldade ou de sucesso no processo de ensino e aprendizagem do conteúdo.

### 6.º Módulo: Construção de um conteúdo educativo da EV com recurso às ferramentas da Web 2.0

**Objetivos:** Construir um conteúdo educativo da Educação Visual à escolha do formando com o recurso da ferramenta interativa *Prezi*, como suporte à atividade dos professores da Educação Visual e como suporte à aprendizagem dos alunos. Aprender os conhecimentos básicos da ferramenta *Prezi*.

Descrição da ferramenta digital:

*Prezi* é uma ferramenta disponível *on line* de fácil utilização que permite criar apresentações interativas e que proporciona uma dinâmica na apresentação dos conteúdos informativos em sala de aula.

Página da Internet: <http://prezi.com>

Quadro 7. Módulo VI - Construção de um Conteúdo Educativo da EV com Recurso às Ferramentas a Web 2.0.

<b>Módulo VI - Construção de um conteúdo educativo da EV com recurso às ferramentas da Web 2.0</b>			
<b>Unidade Maio 2015</b>	<b>Área</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Ações a desenvolver</b>
1	Planificação de um conteúdo da EV com recurso a uma das ferramentas da Web 2.0	-Planificar um conteúdo educativo da EV em articulação com as ferramentas da <i>Web 2.0</i> , para implementar em sala de aula.	-Definição de linhas de orientação e estratégia da planificação com recurso às TIC no ensino e aprendizagem da EV. -Reflexão individual e de grupo. -Proposta de atividade: criação construção de um conteúdo pedagógico de uma das unidades do currículo da EV articulando uma ou mais ferramentas da <i>Web 2.0</i> . -Os formandos poderão optar por utilizar as ferramentas que foram exploradas durante a ação ou outras que os formandos conheçam.

<b>Módulo VI - Construção de um conteúdo educativo da EV com recurso às ferramentas da Web 2.0</b>			
<b>Unidade Maio 2015</b>	<b>Área</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Ações a desenvolver</b>
<b>2</b>	Orientações, demonstração das metodologias	-Monotorização para uma eficaz integração das TIC no processo de ensino aprendizagem da EV. -Estruturação de um conteúdo do currículo da Educação Visual utilizando o <i>software Prezi</i> .	-Produção e construção de um recurso para o ensino e aprendizagem de um dos conteúdos (à escolha do formando) da Educação Visual, através da ferramenta interativa <i>Prezi</i> . -Identificação das dificuldades que podem surgir na implementação dos programas sugeridos em articulação com o currículo da Educação Visual.
<b>3</b>	Propostas de atividades	-Analisar e explorar a atividade a desenvolver. Visualização e demonstração da utilização dos <i>software Prezi</i> .	-Apresentação, discussão e listagem de outros programas para os conteúdos curriculares da EV a abordar nesta sessão, possíveis para desenvolver atividades com os alunos motivando-os e estimulando-os na integração das TIC. -Exploração da ferramenta <i>Web 2.0 Prezi</i> - apresentações interativas. -Construção de um recurso pedagógico para a Educação Visual utilizando a ferramenta <i>Prezi</i> , de forma sequencial.

Após a realização do 6.º módulo, os professores irão produzir uma apresentação interativa de um conteúdo curricular da EV à escolha pelo formando, com o recurso à ferramenta *Prezi*, para servir de suporte à atividades letivas dos professores como suporte ao ensino e à aprendizagem dos alunos, definindo estratégias metodológicas na gestão do conteúdo da EV desenvolver.

**7.º Módulo: Apresentação do conteúdo educativo com recurso às TIC.** Apresentação e reflexão sobre os trabalhos apresentados pelos formandos.

**Objetivos:** Apresentar a atividade e produzir um recurso pedagógico para a lecionação da Educação Visual. Analisar e refletir sobre os projetos apresentados sustentados pelo trabalho colaborativo e individual.

Quadro 8. Módulo VII - Apresentação do Conteúdo Educativo com Recurso às TIC.

Módulo VII - Apresentação do conteúdo educativo com recurso às TIC			
Unidade Maio 2015	Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
1	Apresentação do conteúdo educativo	-Apresentar exemplos de conteúdo educativo com recurso às TIC.	-Apresentação dos trabalhos desenvolvidos em aula pelos alunos. -Reflexão e discussão em pequenos grupos formas de articular objetivos, colaborando com outros formandos estratégias de implementação das TIC na EV para implementar em sala de aula.
2	Propostas de atividades	-Analisar atividades a desenvolver. -Visualizar o tutorial e explorar a ferramenta da <i>Web 2.0</i> Prezi - apresentações interativas.	-Apresentação, discussão e listagem de programas de edição de imagem para as atividades possíveis de desenvolver com os alunos de forma a motivá-los e estimulá-los na sua criatividade. -Exploração da ferramenta <i>Web 2.0</i> Prezi - apresentações interativas. -Realização de exercícios de consolidação sobre a ferramenta

Após a apresentação interativa individual de um dos conteúdos da EV com recurso à ferramenta “Prezi”, far-se-á uma análise e reflexão sobre os conteúdos apresentados e as ferramentas das TIC integradas em cada um dos trabalhos dos professores.

**8.º Módulo:** Avaliação da(s) actividade(s) realizada(s) – reflexão, análise e discussão em grupo. Avaliação do trabalho desenvolvido com os alunos e na ação de formação.

**Objetivos:** Avaliar as atividades e a sua aplicação em sala de aula. Proceder à avaliação da ação de formação. Analisar os resultados obtidos a partir das sessões presenciais e de trabalho não presencial ou autónomo.

Quadro 9. Módulo VIII - Avaliação das Atividades e da Ação.

<b>Módulo VIII - Avaliação das atividades e da ação.</b>			
<b>Unidade Junho 2015</b>	<b>Área</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Ações a desenvolver</b>
<b>1</b>	Análise Reflexão	-Refletir e analisar as atividades desenvolvidas e apresentadas pelos formandos ao longo da formação.	-Análise e discussão sobre a forma como decorreu e desenvolveu a oficina. -Reflexão individual e em conjunto sobre a real integração das TIC na EV e as potencialidades que propicia na prática letiva.
<b>2</b>	Avaliar as práticas dos formandos.	-Avaliar a aplicação das atividades aplicadas pelos formandos.	-Avaliação dos trabalhos realizados em sala de aula com integração das TIC desenvolvidos com os alunos. -Avaliação do trabalho desenvolvido ao longo da oficina de formação.
<b>3</b>	Avaliar a ação	-Avaliar a ação de formação na sua globalidade. -Apresentar as atividades que forma bem ou menos bem sucedidas de acordo com as expectativas dos formandos.	-Elaboração de uma reflexão crítica. -Avaliação da formação e do formador. -Sugestão de ideias e atividades para ações futuras.

### 1.2.3. Espaços

O espaço previsto para a ação de formação pode ser diverso, mas deve ser ponderado pois pode ser uma condicionante à comunicação e ao desenrolar da ação.

Tal como já foi referido anteriormente, o espaço disponibilizado para qualquer aprendizagem na área das artes deve estar fornecido de estímulos à criatividade e à imaginação dos formandos.

A organização do espaço é sempre a expressão da dinâmica educativa e do grupo, devendo ser possível a colocação visual de todos os formandos para facilitar a comunicação, sendo que é fundamental que tenham outra disposição para realização das práticas pedagógicas. O formador deve interrogar-se sobre a função e finalidades dos recursos e materiais que dispõe e em função do seu plano de aula ir adaptando nos momentos necessários à realização da obra. Logo, o processo de aprendizagem implica um conhecimento de como o espaço e os recursos estão organizados e como podem ser utilizados, envolvendo os participantes nessa organização.

O espaço exterior da escola é igualmente um espaço educativo estimulante que pode apoiar em algumas ocasiões a sala de formação.

#### **1.2.4. Recursos**

##### **Materiais**

A ação de formação decorrerá no piso dois, no corredor das cinco salas de lecionação atribuídas às disciplinas da TIC, após a requisição de uma das salas para os dias estipulados no calendário da formação. Existem cinco salas de informática, três à direita e duas à esquerda, todas as salas estão equipadas com projetor, doze computadores ligados em rede, uma impressora por sala, mas na maioria das vezes sem tinteiros por falta de verbas e duas das salas possui quadros interativos.

A sala está equipada com o seguinte equipamento: um projetor, um quadro interativo, doze computadores com ligação à internet. Os formandos poderão optar por levar os seus computadores portáteis. Será disponibilizada a informação da formação através do *software* de sincronização de pastas *Dropbox*. O material de operacionalização da formação nos módulos, nomeadamente as ferramentas digitais da *Web 2.0* e *software* livre referenciado e a utilizar em cada módulo de formação encontrar-se-á *on line* através da ligação à internet.

##### **Humanos**

Farão parte da formação, o formador, os professores e os alunos. A maioria dos professores já com algumas experiências básicas na utilização das novas Tecnologias de Informação e Comunicação. Podendo recorrer-se eventualmente por alguma questão técnica no *hardware*, ao técnico de informática ao serviço da escola.

#### **1.2.5. Calendarização**

As sessões semanais estão projetadas para serem efetuadas no horário pós-laboral e/ou sábados de manhã, dependendo do agendamento com os formandos. Esta formação está projetada para 27 horas presenciais e 23 horas não presenciais de trabalho autónomo, perfazendo um total de 50 horas.

A última sessão prolonga-se mais uma hora, destinando-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos das conceções práticas realizadas pelos docentes e alunos. O período programado para a realização desta ação quinzenal é no decorrer de março até junho de 2015.

Quadro 10. *Sessões de Formação.*

Designação Módulos	Sessões Presenciais (horas)	Trabalho Autónomo (horas)	Total de horas
1	4	3	7
2	3	3	6
3	3	3	6
4	3	3	6
5	3	3	6
6	3	4	7
7	4	4	8
8 Trabalho Final	4	–	4
<b>Total de horas</b>	<b>27</b>	<b>23</b>	<b>50</b>

### 1.2.6. Avaliação

A avaliação será contínua incentivando à reflexão e a ação, utilizando uma parte das sessões para praticar as competências necessárias à aplicação das ferramentas das TIC na e em articulação com a Educação Visual, através dos recurso às ferramentas digitais da *Web 2.0* ou *software* livre, que de seguida cada participante no espaço de trabalho autónomo aplicará na sala de aula. Após estas aulas, haverá uma reflexão crítica sobre as atividades desenvolvidas e sua aplicabilidade na prática letiva. Verificando a rentabilização da aplicação de conteúdos com o recurso aos *softwares* e se estas propicia a uma aprendizagem eficaz na transmissão e apreensão por parte dos alunos dos conteúdos da Educação Visual. Dará retorno sobre a implementação dos recursos sugeridos nas sessões aplicados nas suas aulas, as experiências que daí resultaram junto dos alunos e colegas, procedendo à reformulação se necessário e definindo outras ferramentas ou estratégias de ensino aprendizagem.

Serão propostas atividades de reflexão, de consolidação no final de cada sessão e diários de aprendizagem que constam de um registo escrito de observações informais, das consequências das estratégias aplicadas, das atitudes ou sentimentos expressos pelo alunos, e das experiências que se vão operando. Além de cada professor apresentar o resultado obtido nas sessões de trabalho autónomo através dos trabalhos realizados pelos alunos em sala de aula e guardados na *Dropbox*, para verificação, análise e reflexão da real e eficaz integração das TIC para o ensino e aprendizagem de determinado conteúdo curricular da Educação Visual.

Avaliar-se-á a implementação do projeto à medida que se prossegue os módulos, os progressos realizados na prossecução dos objetivos definidos, as dificuldades encontradas e a forma como a formação ajudou a atingir esses objetivos. A avaliação das ferramentas das TIC propostas na formação e dos resultados obtidos a partir destas realizar-se-á tendo em atenção as necessidades sentidas e identificadas nas sessões de trabalho em campo. Proceder-se-á aos necessários ajustes ou à sua revisão, para que possa ser replicado com os professores do ensino regular do segundo e terceiros ciclos de outros estabelecimentos de ensino, uma vez que é esperado que os professores da Educação Visual, no final do período de tempo de formação se tornem agentes de mudança junto de alunos e parceiros de trabalho.

No final de cada desafio, módulo, propõe-se uma avaliação dinâmica entre todos os intervenientes do processo baseada no conhecimento, experiência e na reflexão conjunta através da apresentação das atividades realizadas por todos ao fim de cada módulo.

A avaliação é um processo dinâmico, sistemático e rigoroso que acompanha o ato formativo permitindo a recolha e tratamento dessas informações. Constitui um instrumento fundamental de acompanhamento dos objetivos definidos para a ação e de aferição dos resultados obtidos.

A recolha da informação avaliativa pretende medir:

- a satisfação dos formandos para melhorar posteriores formações;
- as mudanças de atitudes dos formandos face à integração das TIC, no processo de ensino e aprendizagem, em contexto da Educação Visual observadas na participação da formação;
- as aprendizagens adquiridas pelos docentes na integração das TIC na sua prática pedagógica;
- a capacidade de exploração e aplicação das TIC no processo de ensino aprendizagem;
- construção do conhecimento através da partilha de experiências/recursos/saberes de uma forma colaborativa;
- a capacidade de integração curricular das ferramentas das TIC na EV;
- os resultados obtidos da formação nos formandos, para as mudanças de atitude e de práticas pedagógicas face à integração das ferramentas das TIC na EV.
- Os resultados obtidos junto dos alunos no ensino e aprendizagem dos conteúdos com a aplicação das ferramentas TIC.
- a colaboração e a participação nos trabalhos desenvolvidos durante a formação;
- a reflexão sobre as actividades desenvolvidas e sua aplicabilidade na prática lectiva;

Para esta ação, pretende-se identificar as competências iniciais dos formandos com a avaliação diagnóstica. No decorrer da avaliação, os formandos são avaliados por uma avaliação formativa/contínua aferida pelo acompanhamento do trabalho desenvolvido nas sessões presenciais, pela participação individual e colaborativa, e pelo conhecimento demonstrado. Na avaliação formativa será incentivada a reflexão e a ação na implementação das competências adquiridas que serão aplicadas em sala de aula. Apoiadas pela prática e exploração das ferramentas das TIC sugeridas nas sessões de trabalho presencial, que se necessário podem ser substituídas por outra ferramenta que apresente funções para a lecionação do conteúdo em estudo. Apoiando-se nas reflexões individuais/grupo realizadas em cada sessão.

A satisfação dos formandos pelas mudanças implementadas pode levar a propor a continuidade deste projeto e de outros que possam advir deste, isso implica que a intervenção definida pelos formandos deve ser alcançada e detetada nas práticas pedagógicas pelos resultados eficazes.

Os formandos quando classificam as apresentações e reflexões finais da formação devem ir reunindo opiniões para a sua autoavaliação, comparando os resultados atribuídos aos elementos do grupo de formandos, por outro lado, é uma forma de contribuir para o aperfeiçoamento da sua eficácia pessoal.

Por ultimo, deve ser realizado um relatório final de avaliação da ação com a descrição dos aspetos importantes e a melhorar, podendo apresentar ainda sugestões, de forma a aferir os efeitos produzidos pela qualidade da formação no desempenho profissional dos formandos/professores.

## SÍNTESE REFLEXIVA

Nesta parte final do trabalho de projeto, para percebermos o presente e termos uma perspetiva do futuro, lançamos um olhar ao passado revendo um caminho sinuoso e difícil mas ao mesmo tempo muito enriquecedor e desafiador. Trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o passado isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados podem ser atribuídos ao que aconteceu (Schön, 1992).

As questões do passado permitiram-nos desencadear um melhor conhecimento e consciência profissional da situação, havendo aspetos positivos que contribuíram para o desenvolvimento das competências profissionais através de experiências de diferente índole. A partir da reflexão sobre a experiência profissional de quase vinte anos, e do contacto diário com os colegas, foi facilmente percebido a existência de lacunas ao nível da formação das TIC na especificidade do currículo da Educação Visual.

Este exercício veio a permitir uma melhor reflexão acerca do problema aqui identificado e detetado para esta investigação: que formação contínua necessita o professor de Educação Visual para fazer uso das novas tecnologias de modo a facilitar o processo ensino aprendizagem na Artes Visuais? Com a entrada das tecnologias digitais na sala de aula e toda a série de movimentos teóricos, conducentes à incrementação de práticas educativas com recurso às tecnologias, há uma evidente procura, por parte dos professores, de materiais pedagógicos que se adequem às suas planificações didáticas e que, ao mesmo tempo, se enquadrem nas necessidades e estilos de aprendizagem dos seus alunos (Coutinho & Sousa, 2009).

Considerando-se importante uma formação que tenha como objetivo apoiar, orientar e estimular iniciativas de aprendizagem com recurso às tecnologias de informação e comunicação, aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem e em articulação com o currículo da Educação Visual, incentivando, assim, os professores na obtenção de formação no domínio das TIC para uso em contexto de sala de aula.

Há uma necessidade de procurar pontos de encontro entre os docentes e os discentes, de modo a promover uma maior ação colaborativa e interativa de ambas as partes, sendo que, para que se operem mudanças, é necessário que os professores da Educação Visual adquirirem formação que lhes permita adquirir competências nas ferramentas digitais de modo a se capacitarem na utilização das TIC em articulação com os conteúdos da disciplina potenciando o processo e ensino aprendizagem sala de aula.

Os avanços das tecnologias são rápidos e lidamos quase dia-a-dia com um ritmo acelerado de mudanças. É inegável o impacto das tecnologias na sociedade, sobretudo nos

jovens que pertencem a uma geração digital, designada de nativos digitais e também é inegável que uma grande parte dos adultos designados de imigrantes digitais, tentam chegar a níveis de utilização e adoção no uso das tecnologias como os jovens.

Ainda constituem-se os objetivos e questões de investigação: (i) verificar se o recurso às novas tecnologias vem rentabilizar os tempos letivos no desenvolvimento dos conteúdos e actividades; (ii) identificar situações de aprendizagem em que o recurso às novas tecnologias de informação e comunicação facilita o processo de ensino aprendizagem na Educação Visual; (iii) definir formas de diversificar e enriquecer o currículo na disciplina de Educação Visual com recurso às novas tecnologias; (iv) conceber a formação a ministrar aos professores de Educação Visual, para que as novas tecnologias sejam integradas na sala de aula.

Procurou-se fundamentar as nossas posições e procurar resposta para estas questões de investigação, fazendo uma aturada revisão da literatura que nos revelou a importância da formação nas TIC para o desenvolvimento das práticas educativas da Educação Visual, assim como a importância da TIC como ferramenta de recurso ao processo e ensino e de aprendizagem dos professores e ainda importância da formação docente nesta área para possibilitar integração destas de forma, bem como capacitar os futuros formadores para a adequada utilização das tecnologias de informação e comunicação, nomeadamente da componente da utilização das ferramentas da *Web 2.0* em articulação com os conteúdos pedagógicos da Educação Visual.

Há convergência destas reflexões dos autores que analisámos e a opinião dos docentes de Educação Visual dos 2.º e 3.º ciclos, que inquirimos através de entrevistas, constatando-se que há a necessidade de uma formação, visando a inserção das TIC em articulação com os conteúdos e recursos propostos para disciplinas da área de Artes Visuais de modo a conseguir-se uma maior dinâmica e interactividade, no sentido de responder aos desafios da sociedade em que vivemos.

Hoje os docentes têm consciência de que a integração das tecnologias apresenta uma diversidade de soluções, propícia à facilitação da apresentação de conteúdos, demonstração de actividades assim como pode dar outra dinâmica e ritmo às aulas, contribuindo para uma aprendizagem enriquecedora para além de cativar os alunos, indo de encontro de alguns dos seus interesses. Os docentes também consideraram que as TIC podem estimular e promover a criatividade, tornando a aprendizagem mais significativa e que completam as dinâmicas do ensino aprendizagem, e que são aplicáveis aos vários conteúdos pois existem já em grande número e de fácil acesso.

Os docentes entendem também que para uma melhor integração das TIC estas deveriam ser articuladas com os conteúdos, metas das disciplinas para um trabalho mais

coerente no processo de ensino e aprendizagem. Para que se proceda a essa mudança, os professores em maior número sugeriram uma formação a ministrar na modalidade oficina de formação, pois esta se adequa melhor à sua forma de aprender e de trabalhar, proporcionando uma maior prática, e implicando uma interajuda pessoal e direta entre todos na partilha de saberes.

Uma vez que a integração das TIC é essencialmente uma questão pedagógica (Costa, 2004), é necessário um formação de professores também centrada nas aprendizagens dos conteúdos programáticos, em articulação com as tecnologias da comunicação. Deste modo a formação aqui proposta privilegia o aprofundamento de conteúdos disciplinares, da didática e da pedagogia, assim como o desenvolvimento da prática reflexiva e colaborativa dos docentes Felizardo (2012), embora socorrendo-se de vários *softwares* aplicados às Artes Visuais.

Atualmente a tecnologia da imagem contemplada na educação assume a iniciação na linguagem digital permitindo ao aluno experimentar o desenho assistido por computador (Nobre, 2012). O aluno procede de acordo com a orientação do professor, a análises formais e críticas e ao desenvolvimento de projetos, tendo sempre como referência imagens, filmes ou produtos gráficos realizados através de diversas tecnologias, sendo capaz de os utilizar de forma criativa e funcional.

Se é verdade que as tecnologias da informação e comunicação vieram alterar o modo tradicional de ensino, também parece claro que as novas tecnologias a explorar devem assentar numa perspectiva construtivista de aprendizagem, não só pelo cariz “informativo” que possuem, como se refere Carneiro (2005), mas também por serem susceptíveis de serem vistas, num plano diferente e complementar, como instrumentos “construtivistas” do processo de ensino e aprendizagem.

A integração das tecnologias de informação e comunicação vieram por um lado contribuir para o desenvolvimento do currículo das Artes Visuais e que de acordo com as novas metas curriculares definidas para a Educação Visual (2012) referem que se pretende estimular a aquisição de conhecimentos em rede, alcançando uma educação onde o conhecimento circula, progride e se difunde, como forma de ampliação e diferenciação do conhecimento. Por outro lado dá-se importância à integração das TIC no processo de ensino e aprendizagem nos currículos (Ponte, 2000), que, de acordo com o Plano Tecnológico de Educação, se pretende integrar de forma sólida as tecnologias da informação e da comunicação enquanto ferramenta básica para aprender e ensinar através das tecnologias.

A formação contínua revela-se um processo mediante o qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem,

juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes Day (2001).

Após a fundamentação teórica das questões de investigação, propõe-se uma Oficina de formação intitulada “As TIC em articulação com o currículo da Educação Visual” no sentido de promover competências digitais nos professores da área de Artes Visuais. O projeto que se apresenta aborda essencialmente a área das novas tecnologias de Informação e Comunicação e tem como ponto fulcral proporcionar a apropriação e integração das ferramentas das TIC como novas abordagens no processo de ensino e aprendizagem nas Artes Visuais.

Seguindo a metodologia de investigação apoiada pelas técnicas, instrumentos de recolha de dados e análise de conteúdo da entrevista de acordo com Bardin (2008), projetou-se uma formação contextualizada, de uma situação concreta apontada como necessária para os professores do grupo das Artes Visuais, através de um trabalho de colaboração, reflexão-ação, orientado para uma melhoria do processo de ensino aprendizagem das TIC em articulação com os conteúdos da Educação Visual.

Tendo em conta o formato da modalidade de formação sugerida pelos professores inquiridos na entrevista, oficina de formação, projetou-se uma formação com sessões presenciais e de trabalho autónomo a desenvolver por oito módulos, proporcionando atividades práticas que possam ser aplicadas em contexto de sala de aula e, posteriormente, em grande grupo, em momentos de colaboração, reflexão-ação acerca da implementação das atividades práticas, além da componente teórica. Esta modalidade de formação permite orientar os professores não só para a produção de conhecimento através de momentos da ação reflexão e melhoria, avaliando continuamente através de momentos de ação e reflexão, como também ajuda a orientar na resolução de problemas com que se confrontam no seu dia-a-dia aquando a aplicação prática.

Esta modalidade oficina de formação tem como objetivo principal a intervenção sobre as práticas específicas da atividade profissional dos docentes, promovendo a formação através de momentos de aplicação/experimentação e momentos de reflexão/melhoramento, avaliando continuamente os resultados provocados, em momentos sucessivos de ação e reflexão.

Uma das justificações da ação é o contributo das estratégias políticas educacionais atuais que consistem na promoção da utilização das TIC no processo de ensino e aprendizagem, nos diferentes ciclos e áreas curriculares. Mas, pretendendo acima de tudo dotar os docentes de competências a nível das Tecnologias de Informação e Comunicação, designadamente, no que se refere à produção de conteúdos e atividades interativas no ensino e aprendizagem da Educação Visual, permitindo que os formandos se

consciencializam da importância de nos adaptarmos à nova era do conhecimento. Assim pretende-se contribuir que o professor conheça e utilize meios tecnológicos de apoio à aprendizagem dos seus alunos e reflita sobre a integração das TIC na sua área disciplinar.

Revela-se importante a realização de ações de formação contínua que permita dar relevância à parte pedagógica e didática, centrando a formação como reflexão sobre a forma como os alunos podem aprender determinados conteúdos ou desenvolver competências específicas, através das tecnologias (Silva, 2003).

Há expectativas que esta formação possa proporcionar o enriquecimento da forma de ministrar o currículo da Educação Visual, aprendendo a desenvolver estratégias de utilização e exploração das TIC, refletindo sobre e na ação, de modo a ir descobrindo novas potencialidades na utilização das TIC no processo de ensino e aprendizagem em articulação com os conteúdos da disciplina.

Considerando que o Projeto Educativo de Escola, também deve ser promotor do desenvolvimento da formação das crianças e dos jovens, incluindo através das Artes Visuais, entende-se que a formação dos professores deva também ter em atenção às perspetivas apontadas pelo Projeto Educativo de Escola onde esta proposta de formação se insere.

Este projecto de formação pretende, assim, ser organizador de algumas mudanças que podem começar pela dinamização de processos de formação centrados nas próprias escolas (Nóvoa, 2009). Com efeito, considera-se que este projeto aborda uma temática muito atual no qual os professores reconhecem a necessidade de integração das TIC em articulação com os conteúdos da Educação Visual.

Considera-se que este projeto vem apoiar desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, constituindo um contributo para melhorar a qualidade do ensino das Artes Visuais com recurso às TIC de forma a potenciar novos saberes aos professores desta área. Este reconhecimento já foi feito pelo grupo disciplinar, tendo sido encaminhado a proposta de validação desta Oficina de Formação para a Direcção Regional de Educação para conseguir a sua acreditação, com vista à sua implementação.

### **Limitações do estudo**

Todas as investigações são marcadas por determinados condicionalismos, sendo que este trabalho de investigação com a sua proposta de solução não foge a essa regra. Assim, por exemplo, não foram inquiridos formalmente todos os potenciais professores a quem esta ação se dirige, por limitações da investigadora. Não obstante, foi feito um esforço, de forma informal, de auscultar o parecer de todos os docentes deste grupo disciplinar, que foi no sentido da necessidade de implementar projetos desta natureza.

Outro dos condicionalismos desta investigação esteve relacionado com a dificuldade de compaginação dos prazos temporais propostos para conclusão deste trabalho de projeto, que teve de ser conjugado com as atividades profissionais da investigadora, o que se revelou um certo entrave ao maior aprofundamento de algumas problemáticas, designadamente na revisão da literatura.

A terceira limitação tem a ver com o conhecimento das técnicas de investigação. Na verdade, agora que se chegou ao termo desta etapa do trabalho é que começamos a ter algum domínio das algumas daquelas técnicas, designadamente as referentes à investigação das fontes e das metodologias de investigação. Este facto estimula-nos a prosseguir o caminho dando assim continuidade a este tipo de desenvolvimento pessoal e profissional que iniciámos com este trabalho.

### **Sugestão para estudos futuros**

Assim, no prosseguimento deste estudo seria interessante prolongar esta investigação de forma a envolver um universo mais alargado, não só aos professores das Artes Visuais de outras escolas, como também aos professores que lecionam outros grupos disciplinares de modo a constituir um saber interdisciplinar a nível das TIC na aquisição de diferentes conhecimentos e possibilidades de técnicas.

## FONTES DE CONSULTA

### 1. Bibliográficas

- Alarcão I., & Tavares J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (Org.). (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alcará, A. R., & Guimarães, S. E. R. (2007). A instrumentalidade como uma estratégia motivacional. *Psicologia Escolar Educacional*, 11(1), 177-178.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2003). *Criatividade. Múltiplas perspectivas*. Brasília: Editora UnB.
- Almeida, M. E., & Valente, J. (2011). *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus.
- Antunes, P. (2012). *Web 2.0 no desenvolvimento profissional docente do ensino não superior – o caso da interatic 2.0*. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Aveiro.
- Aquino, J. G. (1996). *Confrontos na sala de aula - uma leitura Institucional da relação professor aluno* (3.ª ed.). São Paulo: Summus.
- Arnheim, R. (1986). *Arte e percepção visual*. São Paulo: Livraria Pioneira.
- Azevedo, J. (2005). *O paradigma da aprendizagem ao longo da vida: um caso concreto*. Brasília: Populus.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo* (5.ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (Org.). (2002). *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. São Paulo: EDUSC.
- Brandão, C. R. (2001). Vida, conhecimento, cultura e educação. Algumas ideias provisórias. *Educação PUC-RS*, 46, 40-52.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and the ching*. New York: Longman.
- Burbules, N., & Densmore, K. (1991). The limits of making te Ching a profession. *Education Policy*, 5(1), 44-63.
- Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Afrontamento.
- Canário, R. (1991). Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa. *Inovação*, 4 (1), 77-42.

- Candau, V. M. F. (1996). Formação de professores. Tendências atuais. In A. M. M. Reali (Org.), *Formação continuada de professores, tendências atuais* (pp. 139-152). São Carlos: EDUFSCAR.
- Carneiro, R. (2005). *Relatório de resultados e recomendações do observatório do plano tecnológico de educação*. Lisboa: GEPE.
- Carvalho, A. A. (2007). Rentabilizar a internet no ensino básico e secundário: dos recursos e ferramentas online aos LMS. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 3, 25-40.
- Castro, F. C. (2002). *Aprendendo a ser professor(a) na prática: estudo de uma experiência em prática de ensino de Matemática e estágio supervisionado*. Dissertação inédita de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.
- Catalão, I., & Maia, M. (2002). Formação de educadores e professores para a iniciação às TIC na educação pré-ecolar e no 1.º ciclo. In J. Ponte (Org.), *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico* (pp. 27-39). Porto: Porto Editora.
- Ceitel, M. (2006). *Gestão e desenvolvimento de competências*. Lisboa: Sílabo.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- Charlot, B. (2001). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.
- Chatfield, T. (2013). *Como aproveitar ao máximo a era digital*. Lisboa: Lua de papel.
- Costa, F., & Viseu, S. (2008). Formação-acção-reflexão: um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC. In F. Costa, H. Peralta & S. Costa (Orgs.), *As TIC na educação em Portugal. Concepções e práticas* (pp.238-259). Porto: Porto Editora.
- Costa, F. (2004). O que justifica o fraco uso dos computadores na escola. *Polifonia*, 7, 19-32.
- Costa, F. (Coord.). (2008). *Competências TIC, estudo de implementação* (Vol. I). Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Coutinho, C. P. (2010). Storytelling as a strategy for integrating technologies into the curriculum: an empirical study with post-graduate teachers. In C. Maddux & D. Gibson VII Conferência Internacional de TIC na Educação & B. Dodge (Eds.). *Research highlights in technology and teacher education* (pp. 87-97). Chesapeake, VA: Hugglin.
- Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa da Educação*. 15(1), 221-243.
- Day, C. (2001). *Formação profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- DEB-ME (2001). *Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais*. Lisboa: Autor.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Fay Chung, F., Geremek, B., et al. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Asa
- DGEBS-ME. (1991). *Organização curricular e programas do 3.º ciclo do ensino básico Vol. I*. Lisboa: Autor.
- Dias, P. (1992). Que direções para a interacção na comunicação educacional multimedia? *Informática & Educação*, 3, 25-27.
- Dias, P., Gomes, M., & Correia, A. P. (1998). *Hipermédia e educação*. Braga: Edições Casa do Professor.
- Dolabela, F. (2003). *Pedagogia empreendedora*. São Paulo: Editora de Cultura.
- Dubar, C. (2003). Formação, trabalho e identidades profissionais. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (2.ª ed., pp. 43-52). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T (2001). Realidade e perspetivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 27-48.
- Farias, G. O., Shigunov, V., & Nascimento, J. V. (2001). Formação e desenvolvimento profissional dos professores de educação física. In V. Shigunov & A. Neto (Orgs.), *A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física* (pp.19-53). Londrina: Edição dos Organizadores.
- Fazendeiro, A. (1998). Questões prévias e estratégias do “Programa Nónio: Século XXI”: In *A sociedade da informação da escola* (pp. 23-22). Lisboa: CNE/ME.
- Felizardo, M. H. S. V. (2012). *A formação de professores e a integração curricular das TIC. Com que formadores?* Dissertação de mestrado inédita, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa.
- Fonseca, M. A. (2001). Os saberes estruturantes da educação visual e tecnológica. *Informar*, 16, 56-59.
- Formosinho, J. (1991). Modelos organizacionais de formação contínua de professores. In J. Formosinho (Org.), *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas* (pp. 45- 56). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. (2002). A academização da formação dos professores de crianças. Infância e educação: investigação e práticas. *Gedei*, 4, 19-35.
- Formosinho, J. (2009). *Ser professor na escola de massas*. In J. Formosinho (Org.), *Formação de professores, aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 37-69). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. A. (2011). Formação contínua de professores em Portugal (1992-2011): os efeitos no desenvolvimento profissional. *Educere et Educare*, 6(11), 54-67.

- Freedman, K. (1997). Visual art/virtual art: teaching technology for meaning. *Art Education*, 7, 6-12.
- Freedman, K. (2000). Social perspectives on art education in the us: teaching visual culture in a democracy. *Studies in Art Education*, 41(4), 314-329.
- Freire, P. (1983). *Conscientização*. São Paulo: Moraes Brasil.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Fróis, J. P. (2005). *As artes visuais na educação. Perspectiva histórica*. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa.
- Gadotti, M. (Org.). (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- García, C. M. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 5, 8-22.
- Gomes, C. (2005). A operacionalização do programa de EVT: da fusão das duas disciplinas ao presente. *Formar*, 21, 51-58.
- Gonçalves, J. A. (1995). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa. (Org.), *Vida de professores* (pp. 141-170). Porto: Porto Editora
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Vida de professores* (pp. 31-62). Porto: Porto Editora.
- Jonassen, D. H. (2007). *Computadores, ferramentas cognitivas - desenvolver o pensamento crítico*. Porto: Porto Editora.
- Kandinsky, W. (1974). *Du spirituel dans l'art*. Paris: Danöel/ Gonthier.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: autoconhecimento, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Orgs.), *A aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. Contextos e perspectivas* (pp. 61-98). Mangualde: Pedago.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2003). Olhar a formação contínua de professores à luz das atuais mudanças curriculares. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.), *La formation des enseignants au regard de la recherche. Actas do XII colóquio, Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF* (pp. 73-81). Lisboa: FPCEUL.
- Leles, I. (2012). O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. *Dossiê Sociologias*, 14(29), 152-174.

- Lévy, P. (1995) Esthétique et technologies de l'intelligence. *Esthétique des Arts Médiaques*, 2, 54-65.
- Lévy, P. (1997). *Cibercultura*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Loponte, L. G. (2007). Arte da docência em arte: desafios contemporâneos. In M. Oliveira (Org.), *Arte, educação e cultura* (pp. 231-250). Santa Maria: Ed. Da UFSM.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores - Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo*, 8, 7-22.
- Matute, H., & Vadillo, M. (2012). *Psicología de las nuevas tecnologías*. Madrid: Síntesis.
- Mendes, T., & Mendes, A. (2001). *Aplicações educacionais multimédia*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Moderno, A. (1999). Comunicação e interação. In M. Barbas (Org.), *Cenários interactivos: arte e tecnologia* (pp.55-61). Santarém: ESE de Santarém.
- Moreira, H. A. (2003). Formação continuada do professor: as limitações dos modelos atuais. *Comunicações*, 1, 123-133.
- Moreira, J. A., & Monteiro A. (2012). *Ensinar e aprender on line com tecnologias digitais*. Porto: Porto Editora.
- Nascimento, C. (2012). *Articulando comunicação e educação em ambientes virtuais: como os estudantes enxergam isso?* Santos, Brasil: Unisanta.
- Nascimento, F. M. A., & Graça, A. A. (1998). A evolução da percepção de competências profissionais de professores de Educação Física ao longo de sua carreira docente. In *Congresso de Educacion Fisica e ciências do deporte dos países de Lingua Portugues. Congresso galego de educación física* (pp.231-248). Porto: Universidade do Porto.
- Nóvoa, A. (1991). A formação contínua de professores entre a pessoa e a organização. *Inovação*.4(1), 69-99.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Nóvoa, A. (1994). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e sua formação* (pp. 139-185). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (Org.). (1992). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Org.). (1999). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares - para compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J., & Flores, A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira da Educação*, 12, 5-21.
- Pimenta, S. G. (Org.). (1999). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- Ponte, J. P. (1994). Desenvolvimento profissional do professor de matemática. *Revista Educação e Matemática*, 31, 9-12.
- Ponte, J. P. (1995). Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática. In J. P. Ponte, C. Monteiro, M. Maia, L. Serrazina & C. Loureiro (Eds.), *Desenvolvimento profissional de professores de Matemática: Que formação?* (pp.193-211). Lisboa: SEM-SPCE.
- Ponte, J. P. (1997). *As novas tecnologias e a educação*. Lisboa: Texto.
- Ponte, J. P. (2000). As TIC no início da escolaridade: perspectivas para a formação inicial de professores. In J. P. Ponte (Org.), *Cadernos de formação de professores* (pp. 29-40). Porto: Porto Editora.
- Porfírio, M., & Silva, C. (2005). As competências essenciais em EVT: contributo para desenvolvimento. *Formar*, 21 42-50.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Read, H. (1982). *A educação pela arte*. Porto: Edições 70.
- Ribeiro, A. (1993). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação* (4.ª ed.). Lisboa: Texto.
- Rocha, M. (1999). Educação em arte: conceitos e fundamentos. *Formar*, 12, 46-49.
- Rocha, M. (2001). A arte na educação: mudança de rumo ou movimento pendular? *Formar*, 16, 48-55.
- Rodrigues, A. C., Cunha, F., & Félix, V. (2012). *Metas curriculares, ensino básico, educação visual 2.º e 3.º ciclos*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Rodrigues, A., & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, J. A. (2005). *Brinquedos ópticos e animatropes em contexto de EVT*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa e Departamento de Comunicação e Arte, Aveiro.
- Rosmaninho, N. (2001). *A educação visual e tecnológica no currículo do 2.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga.
- Saint-Onge, M. (1999). *O ensino na escola: O que é? Como se faz?* São Paulo: Loyola.

- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp.77- 92). Lisboa: D. Quixote.
- Silva, A. F. (2003). *A formação continuada de professores em um sistema municipal de ensino: repensar da gestão pedagógica*. São Paulo: Anped.
- Tardif, J., & Faucher, C. (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In M. Alves & E. Machado (Orgs.), *O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 75-98) Porto: Areal.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 1-38.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Zabalza, M. A. (1997). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (3.<sup>a</sup> ed.). Porto: Asa.
- Zalbaza, M. A. (2002). *Diários de aula - contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

## 2. Eletrónicas

- Azevedo, J. (2005). *O paradigma da aprendizagem ao longo da vida: um caso concreto*. Comunicação apresentada em Castelo Branco, no VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, a 8 de abril de 2005. Acedido em 3 de maio de 2014 em <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/4643/1/O%20paradigma%20da%20aprendizagem%20ao%20longo%20da%20vida.pdf>
- Bragança, I. (2011). *Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica*. Acedido em 3 de março de 2013 em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8700/6352>
- Cascais, S. (2012). *As TIC ao serviço do projeto educativo: generalizar a implementação do etwinning no agrupamento de escolas Oeiras básico*. Dissertação de mestrado inédita. Acedido em 10 de maio de 2014 em <http://recil.grupolusofona.pt/jspui/handle/10437/3054>
- CCPFC. *Conselho científico pedagógico da formação contínua*. Acedido em 13 de maio de 2014 em <http://www.ccpfc.uminho.pt/Default.aspx?tabindex=1&tabid=18&pageid=49&lang=pt-PT>
- CCPFC. *Contributo para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas profissionais*. Acedido em 10 de abril de 2014 em [http://cfpagueda.no.sapo.pt/doc\\_apoio/CCPFC-Contributos.pdf](http://cfpagueda.no.sapo.pt/doc_apoio/CCPFC-Contributos.pdf)

- Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua [CCPFC]. (1998). *Contributos para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas profissionais*. Acedido em 10 de setembro de 2012 em [http://cfpagueada.no.sapo.pt/doc\\_apoio/CCPFC-Contributos.pdf](http://cfpagueada.no.sapo.pt/doc_apoio/CCPFC-Contributos.pdf)
- Costa, J. (2003). *Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção*. Acedido em 12 de janeiro de 2014 em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a11v2485.pdf>
- Coutinho, C. P., & Junior, J. B. B. (2007). *Blog e Wiki: Os futuros professores e as ferramentas da Web 2.0*. Acedido em 29 de junho de 2014 em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7358/1/Com%252520SIIIE.pdf>
- Coutinho, C. P., & Sousa, A. (2009). Conteúdos digitais (interactivos) para educação: questões de nomenclatura, reutilização, qualidade e usabilidade *Revista Científica de Educação a Distância*, 2(2) 2-15. Acedido em 20 de junho em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9959/1/adaoeclara.pdf>
- Cruz, W. B. (2007). *Experiência utilizando ferramenta síncrona no processo de aprendizagem*. Acedido em 30 de maio de 2014 em [http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-108372\\_archivo.pdf](http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-108372_archivo.pdf)
- Currículo nacional do ensino básico - competências essenciais. Educação artística*. Acedido em 10 de setembro de 2013. [http://www.netprof.pt/pdf/Competencias\\_basicas/EducacaoArtistica.pdf](http://www.netprof.pt/pdf/Competencias_basicas/EducacaoArtistica.pdf)
- Dal Rosso, S. (2008). Mais Trabalho! A intensidade do labor na sociedade contemporânea. In A. Duarte (Org.), *Investigação do trabalho docente. Dicionário - Verbetes-Gestrado* (p. 206). São Paulo: Boitempo. Acedido em 21 de julho de 2014 em <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=66>
- DEB. Ministério de Educação. (2001). *Curriculo nacional do ensino básico*. Acedido em 10 de maio de 2014 em [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7334/3/JoseLuisCS\\_Tese07\\_Bibliog.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7334/3/JoseLuisCS_Tese07_Bibliog.pdf)
- DGAE, *Sobre a formação contínua docente*. Acedido em 3 de junho de 2014 em [www.dgae.mec.pt/web/14654/formacaocontinua](http://www.dgae.mec.pt/web/14654/formacaocontinua)
- DGE - Ministério da Educação.(2012) *Metas curriculares de educação visual do ensino básico - 2.º e 3.º ciclos*. Acedido em 10 de setembro de 2013. <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=25>
- DGE-Ministério da Educação. *Programa de educação visual*. Acedido em 10 de setembro de 2013. <http://www.dgidc.minedu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=142>
- Direção Geral de Educação, Ministério de Educação. *Programa de Educação Visual*. Acedido em 10 de setembro de 2013. <http://www.dgidc.minedu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=142>
- Edufor. *Modalidades de formação*. Acedido em 13 de maio de 2014 em <http://www.edufor.pt/modalidades-de-formacao>

- Esteves, M. (2009)- Construção e desenvolvimnto das competências profissionais dos professores. *Síssifo. Revista de Ciencias da Educação*, (8), 43-48. Acedido em 7 de junho de 2014 em [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8\\_PTG\\_ManuelaEsteves.pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_ManuelaEsteves.pdf)
- Ferramentas Web, Web 2.0 e Software Livre em EVT. Acedido em 24 de fevereiro de 2014 em <http://evtdigital.wordpress.com/lista-tematica-completa/>
- Formosinho, J. M., & Araújo, J. M. (2011). *Formação contínua de professores em Portugal (1992-2011): os efeitos de um sistema de formação*. Acedido em 21 de junho de 2014 em <http://e-revista.unioeste.br4875-19463-3-PB.pdf>
- Gentil, A. M. F., & Valim, R. A. (2014). *Políticas públicas de educação e (des)valorização dos profissionais do magistério: breves considerações*. Acedido em 15 de Julho de 2014 em [http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT4/GT4\\_Comunicacao/AnaMarianaFonsecaGentil\\_GT4\\_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/AnaMarianaFonsecaGentil_GT4_integral.pdf)
- Gouveia, J. (2007). Competências: moda o inevitabilidade? *Saber (e) Educar*, 12, 31-58. Acedido em 12 de julho de 2014 em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/19>
- M. E. Conselho científico-pedagógico de formação contínua. Acedido em 13 de maio de 2014 em <http://www.ccpfc.uminho.pt/ModuleLeft.aspx?mdl=~/Modules/Generic/GenericView.ascx&ItemID=8&Mid=103&lang=pt-PT&pageid=63&tabid=18>
- Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro*. Acedido em 31 de junho de 2014 em [http://www.researchgate.net/publication/28320314\\_Desenvolvimento\\_Profissional\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro](http://www.researchgate.net/publication/28320314_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro)
- ME, *Conselho Científico Pedagógico da Formação Continua*. Acedido em 6 de junho de 2014 em <http://www.ccpfc.uminho.pt/uploads/RJFCP%20DL22.2014.pdf>
- Ministério de Educação (2007). *Plano tecnológico de educação*. Acedido em 10 de setembro de 2013 em <http://www.pte.gov.pt/pte/PT/OPT/MISS%3A%3AoeObjectivos/index.htm>
- Modalidade de Formação. Acedido em 5 de maio em <http://www.edufor.pt/modalidades-de-formacao>
- Moran, J. M. (2000). Mudar a forma de ensinar e aprender com as novas tecnologias. *Interações*, 5(9).57-72. Acedido em 4 de junho de 2014 em <http://www.redalyc.org/pdf/354/35450905.pdf>
- Moran, J. M., Masetto, M. T., & Behrens, M. A. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Acedido em 4 de junho de 2014 em [http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.adidatica.com.br%2Farquivos%2FMORAN.doc&ei=og3MU5qdlqLH0QW94oDwAg&usg=AFQjCNF\\_7DHbAehlk\\_Vamh\\_IsPRMM9R\\_w&sig2=YQrplRRUWSUw5LOTJ5vHTw&bvm=bv.71198958,d.d2k](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.adidatica.com.br%2Farquivos%2FMORAN.doc&ei=og3MU5qdlqLH0QW94oDwAg&usg=AFQjCNF_7DHbAehlk_Vamh_IsPRMM9R_w&sig2=YQrplRRUWSUw5LOTJ5vHTw&bvm=bv.71198958,d.d2k)

- Moreira, A., Loureiro, M. J. & Marques, L. (2005). *Percepções de professores e gestores de escolas relativas aos obstáculos à integração das TIC no ensino das Ciências. VII Congresso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias*. Acedido em 20 de maio de 2014. [http://www.blues.uab.es/revenciencias/congres2005/material/comuni\\_orales/4\\_Procesos\\_Comuni/43/Moreiras527.pdf](http://www.blues.uab.es/revenciencias/congres2005/material/comuni_orales/4_Procesos_Comuni/43/Moreiras527.pdf)
- Moreira, M.A. (2009). *A avaliação do (des)empenho docente: Perspectivas da supervisão pedagógica*. Acedido em 20 de março de 2013 em <http://repositorium.sdum.minho.pt/bitstream/1822/1/24.M.A.Moreira.pdf>
- Mota, F. A. B., & Oliveira, R. N. M. (2006). *Formação continuada . Da concepção tradicional à contemporânea*. Acedido em 14 de abril de 2014 em [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt2/GT2\\_2006\\_03.PDF](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt2/GT2_2006_03.PDF)
- Nobre, J. A. L. S. V. R. (2012). *A utilização das TIC como novas abordagens no ensino das artes visuais: conceção e desenvolvimento de recursos multimédia: digital storytelling* Acedido em 28 de maio de 2014 em <http://hdl.handle.net/10400.2/2214>
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Acedido em 5 de junho de 2014 em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)
- Peralta, H., & Costa, F. (2007). Competência e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo internacional. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 3, 77-86. Acedido em 13 de novembro de 2013 em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT06.pdf>
- Pimenta, S. G. (1996). *Formação de professores- saberes da docência e identidade do professor* (pp. 72-89). Acedido em 20 de Junho de 2014 em [http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CC8QFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.revistas.usp.br%2Frfe%2Farticle%2Fdownload%2F33579%2F36317&ei=QFXKU\\_eODqmx0QWF7IHwAg&usg=AFQjCNFqc8mpTbx0q7O6Oja3hczg7zvog&sig2=jdKixomyezXE0bgKwxVMnA&bvm=bv.71198958,d.d2k](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CC8QFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.revistas.usp.br%2Frfe%2Farticle%2Fdownload%2F33579%2F36317&ei=QFXKU_eODqmx0QWF7IHwAg&usg=AFQjCNFqc8mpTbx0q7O6Oja3hczg7zvog&sig2=jdKixomyezXE0bgKwxVMnA&bvm=bv.71198958,d.d2k)
- Plano Tecnológico de Educação. *O PTE, missão e objetivos*. Acedido em 5 maio de 2014 em <http://www.pte.gov.pt/pte/PT/OPTe/index.htm>
- Ponte, J. P. (2000). Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios?. *Revista Ibero Americana de Educación*, 24, 63-90. Acedido em 3 de maio de 2014. <http://www.campus-oei.org/revista/rie24f.htm>
- Projeto educativo 2011-2015 da Escola Básica Secundária Ângelo Augusto da Silva. Acedido em 29 de junho de 2014 em [http://ebsaas.com/portal/ficheiros/2012\\_2013/PEE-20-07-2012\\_v2.pdf](http://ebsaas.com/portal/ficheiros/2012_2013/PEE-20-07-2012_v2.pdf)
- Regime jurídico de formação continua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio*. Acedido em 13 de maio de 2014 em [http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM\\_Doc/Mid\\_204/Doc\\_8202/Anexos/Regime\\_Juridico\\_da\\_formacao\\_continua\\_de\\_professores.pdf](http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_204/Doc_8202/Anexos/Regime_Juridico_da_formacao_continua_de_professores.pdf)
- Regulamento Interno da Escola Básica Secundária Ângelo Augusto da Silva. Acedido em 29 de junho de 2014 em <https://docs.google.com/file/d/0B9GNL6uEI6N3dTQzV3OG5rbG8/edit?pli=1>

- Relatório de Lupwishi Mbuyamba. Sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI.* Lisboa, 9 de Março de 2006. Acedido em 20 de junho de 2014. <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Relatorio.pdf>
- Rocha, M. M. & Coutinho, C. P. (2011). *Conferência internacional de TIC na Educação: Um estudo em escolas com 3.º ciclo de Paços de Ferreira, Paredes e Penafiel.* Acedido em 12 de março de 2014 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12694/1/094Aurora.pdf>
- Silva, B. (2000). *Avaliação e tecnologias educativa: uma reflexão em torno das ecologias da comunicação e da educação.* Acedido em 3 de maio de 2014 em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18253/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20e%20Tecnologia%20Educativa%20uma%20reflex%C3%A3o%20em%20to%20das%20ecologias%20da%20comunica%C3%A7%C3%A3o%20e%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Silva, B. (2001). *A tecnologia é uma estratégia.* Acedido em 10 de maio de 2014 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17940/1/A%20tecnologia%20%C3%A9%20uma%20estrat%C3%A9gia.pdf>
- Silva, C. (2002). *O contributo das TIC no processo ensino/aprendizagem das artes visuais.* Dissertação de mestrado inédita, Universidade do Porto Faculdade de Engenharia, Porto. Acedido em 4 de maio de 2014 em <http://repositorio-aberto.up.pt/stream/10216/11936/2/Texto%20integral.pdf>
- UNESCO. (2006). *Conferência Mundial sobre Educação Artística. Desenvolver capacidades Criativas para o Século XXI. Lisboa 6-9 de março de 2006.* Acedido em 5 de maio de 2014 em [http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL\\_ID=29684&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=29684&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

### 3. Legislação

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Decreto - Lei n.º 249/92, de 9 de novembro. (Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário).
- Decreto - Lei n.º 274/92, de 28 de outubro. (Alteração da constituição do conselho Coordenador da formação Contínua de Professores).
- Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro. (Alteração ao Regime Jurídico da Formação Contínua de Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário).
- Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro. Regime Jurídico Da Formação Contínua De Professores e Estatuto da Carreira Docente
- Decreto-Lei n.º 22/2014. Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores.

## **APÊNDICES**

## **Apêndice I - Guião de entrevista aos professores da Educação Visual 2.º e 3.º ciclos**

### **I - CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES (ACADÉMICO/ PROFISSIONAL)**

---

1. Idade
2. Tempo de serviço
3. Área de especialização

### **II - LITERACIA INFORMÁTICA (utilização das TIC)**

---

4. Que ferramentas das novas tecnologias utiliza na lecionação das aulas da EV?
5. Quais as ações de formação que frequentou na área das TIC direcionadas para a EV?

### **III - Rentabilização dos tempos letivos com recurso às tecnologias**

---

6. Considera que o recurso às novas tecnologias rentabiliza os tempos letivos no desenvolvimento dos conteúdos? Porquê?
7. Em que situações?  
Na apresentação teórica/prática dos conteúdos.  
Na execução prática das propostas em aula.

### **IV - Facilitação do processo de ensino aprendizagem com recurso às TIC**

---

8. Considera que a utilização das TIC no processo de ensino/aprendizagem aumenta a qualidade de ensino, tornando-o mais apelativo e motivante? Porquê?
9. Em que atividades/situações o recurso das TIC, propicia à facilitação do processo de ensino/aprendizagem na EV?

### **V - Enriquecimento do currículo na educação visual com recurso às novas TIC**

---

10. Acha a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) ferramentas transversais ao currículo? Porquê?
11. A integração das novas tecnologias (TIC), contribuem para a diversificação e enriquecimento do currículo na EV? Porquê?

### **VI - Formação Profissional**

---

12. Acha relevante para uma eficaz integração das TIC na EV, uma formação direcionada para os conteúdos de EV? Porquê?
13. Que tipo de modalidade formativa considera adequada a uma efetiva integração das TIC em sala de aula na EV? Porquê?

### Apêndice II - Grelha de validação do questionário (professores da Educação Visual 2.º e 3.º ciclos)

GRUPOS TEMÁTICOS	QUESTÃO COLOCADA	OBJETIVO(S) DA QUESTÃO(ÕES)	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	PALAVRA-CHAVE
I - <i>Caracterização dos professores (académico/profissional)</i>	1. Idade 2. Tempo de serviço 3. Área de especialização	- Caracterizar o respondente em termos biográficos e profissionais;		
II - <i>Literacia informática (utilização das TIC)</i>	4. Que ferramentas das novas tecnologias utiliza na lecionação das aulas da EV? 5. Quais as ações de formação que frequentou na área das TIC direcionadas para a EV?	- Avaliar qual o grau de conhecimento e de usabilidade nas TIC. - Frequência de ações em informática orientadas para a EV.	Que formação contínua necessita o professor de educação visual para utilizar as novas tecnologias de modo a facilitar o processo ensino aprendizagem nas Artes Visuais?	Formação Profissional docente
III - <i>Rentabilização dos tempos letivos com recurso às tecnologias</i>	6. Considera que o recurso às novas tecnologias rentabiliza os tempos letivos no desenvolvimento dos conteúdos? 7. Em que situações? Na apresentação teórica/prática dos conteúdos Na execução prática das propostas em aula.	- Verificar se o recurso às novas tecnologias vem rentabilizar os tempos letivos no desenvolvimento de conteúdos e atividades.	<i>Subquestão</i> 1. O recurso às novas tecnologias vem rentabilizar os tempos lectivos no desenvolvimento dos conteúdos e atividades?	Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)
IV - <i>Facilitação do processo de ensino aprendizagem com recurso às TIC</i>	8. Considera que a utilização das TIC no processo de ensino/aprendizagem aumenta a qualidade de ensino, tornando-o mais apelativo e motivante? 9. Em que atividades/situações o recurso das TIC, propicia À facilitação do processo de ensino/aprendizagem na EV?	- Identificar situações de aprendizagem em que o recurso às novas tecnologias de informação e comunicação facilita o processo de ensino aprendizagem na disciplina de educação visual.	<i>Subquestão</i> 2. Em que situações de aprendizagem o recurso às novas tecnologias de Informação e comunicação facilita o processo de ensino aprendizagem na disciplina de educação visual?	Educação Visual
V - <i>Enriquecimento do currículo na educação visual com recurso às novas TIC</i>	10. Acha a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) ferramentas transversais ao currículo? 11. A integração das novas tecnologias (TIC), contribuem para a diversificação e enriquecimento do currículo na EV?	- Definir formas de diversificar e enriquecer o currículo na disciplina de educação visual com recurso às novas tecnologias.	<i>Subquestão</i> 3. Como diversificar e enriquecer o currículo na disciplina de educação visual?	Educação Visual
VI - Formação Profissional	12. Acha relevante para uma eficaz integração das TIC na EV, uma formação direcionada para os conteúdos de EV? 13. Que tipo de modalidade formativa considera adequada a uma efetiva integração das TIC em sala de aula na EV?	- Conceber a formação a ministrar aos professores de educação visual, para que as novas tecnologias sejam integradas na sala de aula.	<i>Subquestão</i> 4. Que formação ministrar aos professores de educação visual, para que as novas tecnologias sejam integradas na sala de aula?	Formação Profissional Docente

### Apêndice III - Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos professores da Educação Visual

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
I - Caracterização dos professores (académico/profissional)	Idade	Grupo etário	47 anos 38 anos 35 anos 54 anos	"47 anos" "38 anos" "35 anos" "54 anos"	E1 E2 E3 E4
	Tempo de serviço	Tempo de serviço 9-11 (2) 20-35 (2)	24 anos 11 anos 9 anos 33 anos	"tenho 24 anos de lecionação" "já a11 anos a dar aulas, mas anteriormente exerci arquitetura a tempo inteiro" "há 9 anos" "33 anos em serviço sempre a lecionar"	E1 E2 E3 E4
	Área de especialização	Área de especialização Pintura Arquitetura (2) Educação de 2.º ciclo	Pintura Arquitetura Na educação do 2.º ciclo, variante educação visual e tecnológica Arquitetura	"formação em artes plásticas variante pintura" "sou licenciado em arquitectura urbanística" "tenho formação de professores no 2º ciclo, especifica, na variante de educação visual e tecnológica" "licenciatura em arquitectura"	E1 E2 E3 E4
II - Literacia informática (utilização das TIC)	Conhecimento e uso das TIC	Ferramentas utilizadas na lecionação das aulas de EV	<i>Powerpoint, Excel, Word, Publischer</i>  Software de edição de imagem ( <i>Picasa, Photoshop Lithroom</i> )  Software de edição de imagem e sites  <i>Powerpoint e Picasa</i>	"Utilizo em algumas aulas o <i>Powerpoint</i> para apresentação de conteúdos e exemplos. O <i>Excel</i> para preparar grelhas de avaliação e o software <i>Word</i> na preparação de fichas de apoio e propostas de trabalho...o <i>Publischer</i> é mais para informar ou na divulgação de eventos ou concursos escolares". "nas aulas só cheguei a utilizar o software de edição...como o <i>Picasa</i> , e o <i>Photoshop Lithroom</i> " "utilizo algum software de edição de imagem e de vez em quando recorro a alguns sites de software livre...alguns têm ferramentas acessíveis e de fácil utilização" "utilizo o <i>powerpoint</i> , na apresentação dos conteúdos e o <i>Picasa</i> quando dei as aulas de ateliê de multimédia"	E1  E2  E3  E4

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
II - Literacia informática (utilização das TIC) cont.	Frequência de ações em informática orientadas para a EV	Formação nas TIC específica da EV	<i>Photoshop</i>	“para a educação visual só o <i>Photoshop</i> ”	E1
			<i>Photoshop Lithroom, Picasa</i>	“Photoshop e o Picasa”	E2
			<i>Photoshop, CorelDraw, Ferramentas da Web 2.0</i>	“direcionadas para a educação visual, frequentei a formação de Photoshop, o <i>Gimp</i> , o <i>CorelDraw</i> e fiz uma formação na utilização de ferramentas da <i>Web 2.0</i> ”	E3
			<i>Picasa, Powerpoint</i>	“Fiz duas formações direcionada para a edição de imagens, que depois vim a aplicar no ateliê de multimédia, na escola”	E4
III - Rentabilização dos tempos letivos com recurso às tecnologias	Tempos letivos e desenvolvimento dos conteúdos.	Complemento da leccionação Dinamismo da aula Motivador da aula	“apelativos e mais objetivos”, “interesses dos alunos” “aprendizagem mais enriquecedora”	“Sim, porque os torna mais apelativos e mais objetivos...e vai de encontro aos interesses dos alunos, tornando a aprendizagem mais enriquecedora, levando o aluno a “aprender a aprender” “. “Sim, porque permite simplificar o processo de aprendizagem através da visualização de situações, exemplos...e também porque facilita a leccionação cativando os alunos, permitindo que se distraiam menos”	E1
			“simplifica o processo de aprendizagem” “facilita a leccionação” “cativa os alunos”	“Sim, porque simplificar o processo de aprendizagem através da visualização de situações, exemplos...e também porque facilita a leccionação cativando os alunos, permitindo que se distraiam menos”	E2
			“abordagem mais rápida” “completando a exposição oral” “dinâmicas e ritmos de aula”	“Sim, porque possibilitam uma abordagem mais rápida, mais visual dos conteúdos, completando a exposição oral, originando outras dinâmicas e ritmos de aula”	E3
			“dispensável a utilização do recurso informático” “apresentação de conteúdos”	“Na disciplina de educação visual dos 2º e 3º ciclos, penso que é dispensável a utilização do recurso informático. Mas uso com alguma frequência o <i>powerpoint</i> para a apresentação de conteúdos e na demonstração de exemplos.”	E4
		Em que situação da aplicação	“apresentação de conteúdos” “demonstração prática”	“Na apresentação dos conteúdos teóricos como na demonstração da execução, na prática”	E1
			“diversidade de soluções” “facilidade de execução prática”	“Na diversidade de soluções que proporciona, na apresentação teórica e facilidade de execução prática das atividades”	E2
			“apresentação dos conteúdos” “execução prática” “apresentação dos trabalhos”	“Tanto na apresentação dos conteúdos como na sua execução prática assim como na exposição, apresentação dos trabalhos teóricos/práticos dos alunos”	E3
			“apresentação dos conteúdos teóricos” “demonstração de exemplos”	“ Eu apenas utilizo as tecnologias mais para a apresentação dos conteúdos teóricos..., e na demonstração de exemplos para a execução prática desses mesmos conteúdos.”	E4

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
IV - Facilitação do processo de ensino aprendizagem com recurso às TIC	TIC e qualidade do processo de ensino-aprendizagem em EV	A qualidade do processo ensino aprendizagem na EV através das TIC	<p>“estimula a criatividade” “mais significativa”</p> <p>“mais dinâmicas” interação com os alunos é maior”</p> <p>“obviamente considero” “tecnologias poderá ser complementar ao método tradicional”</p> <p>“não considero relevante”</p>	<p>“sim, porque estimula a criatividade de forma mais significativa”</p> <p>“Sim, porque as aulas tornam-se mais dinâmicas, enriquecedoras e a interação com os alunos é maior”</p> <p>“Sim, obviamente considero que aumenta a qualidade. Mas não esquecendo a aplicação prática, a “manualidade”. Por exemplo, a construção de um mobile, poder-se-á realizar/projetar em qualquer plataforma e depois concretizá-la na prática em três dimensões. O recurso às tecnologias poderá ser complementar ao método tradicional no processo de ensino aprendizagem”.</p> <p>“Sim, poderá facilitar, mas não considero relevante a execução das atividades através do computador ou das novas tecnologias. O método tradicional não pode ser posto de lado de lado, a utilização do lápis é um meio importante no desenvolvimento da visão/observação e gráfico do desenho”</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p>
		A facilitação no processo ensino/aprendizagem	<p>“visualizam de imediato” “torna-a menos abstrata”</p> <p>“permite exemplificar” “mais abrangente”</p> <p>“autónomo e apelativo” “motivando-os”</p> <p>“facilita na demonstração” “visualização de exemplos”</p>	<p>“ Sim. No estudo dos conteúdos leva os alunos a visualizarem de imediato o estudo dos temas e as propostas de trabalho, melhorando a aprendizagem, pois torna-a menos abstrata e mais objetiva”.</p> <p>“Sim. Permite exemplificar os conteúdos a dar de forma mais abrangente e dando exemplos, que apenas com fotocópias seria difícil”</p> <p>“Sim, torna o trabalho dos alunos mais autónomo e apelativo, motivando-os para uma eficaz aprendizagem”</p> <p>“Sim. Facilita na lecionação dos conteúdos e na visualização de exemplos ou nos processos de execução de atividades”</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p>

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
V - Enriquecer o currículo na educação visual com recurso às novas TIC	<b>As TIC na transversalidade do currículo da EV.</b>	Transversalidade das TIC no currículo	<p>“existe a possibilidade” “educação visual através de vários programas”</p> <p>“facilmente são utilizadas”</p> <p>“completa as dinâmicas do ensino aprendizagem”</p> <p>“Atendendo à própria época que vivemos”</p>	<p>“Sim. Porque segundo ouvi falar existe a possibilidade de abordar todos conteúdos da, softwares que estão disponíveis na internet”.</p> <p>“Sim. Porque facilmente são utilizadas estas ferramentas na leção de vários conteúdos da disciplina, e já existem imensos softwares gratuitos. A aula com a utilização das tecnologias dá uma visão imediata do que se pretende”</p> <p>“Sim. Sempre que os recursos físicos possibilitarem, porque completa as dinâmicas do ensino aprendizagem”.</p> <p>“ Sim. Atendendo à própria época que vivemos e o avanço das tecnologias, acho que deve haver muitos programas que provavelmente dão essa possibilidade”</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p>
	<b>Diversificação e enriquecimento do currículo na EV.</b>	Enriquecimento do currículo	<p>“ajuda aos alunos a perceber” “temáticas estão todas interligadas”</p> <p>“realização em maior número” “menos recursos” “divulgação e exposição maior”</p> <p>“melhor e mais rápida compreensão dos conteúdos”</p> <p>“tecnologias ...mais valia ...em educação visual”</p>	<p>“Sim. Porque ajuda aos alunos a perceber que as temáticas estão todas interligadas e não são estanques”</p> <p>“Sim. Porque permite a realização em maior número e complexidade, com menos recursos e cuja divulgação e exposição é muito maior”.</p> <p>“Obviamente que sim, se os recursos físicos o possibilitarem, facilita uma melhor e mais rápida compreensão dos conteúdos”.</p> <p>“ Sim. Uma vez que somos invadidos diariamente pelas novas tecnologias, certamente será uma mais valia para o enriquecimento na disciplina da educação visual”</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p>

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
VI - Formação Profissional	Formação TIC e EV	Formação nas TIC, direcionada para os conteúdos de EV	“ajudar aos professores” “pouca formação”	“Sim, para ajudar aos professores como eu, com pouca formação nesta área.”	E1
			“sentir à vontade com as TIC”	“Sim, para docentes se poderem sentir à vontade com as TIC na leção das aulas de educação visual.”	E2
			“integração das TIC deveria acompanhar/complementar os conteúdos/metastas”	“Sim, acho relevante. A integração das TIC deveria acompanhar/complementar os conteúdos/metastas das disciplinas para um trabalho mais coerente no ensino e aprendizagem”	E3
			“se for direcionado sabemos melhor em que conteúdos e quais os programas adequados”	“Sim acho que sim, porque se for direcionado sabemos melhor em que conteúdos e quais os programas adequados à aplicação de determinado conteúdo”.	E4
	Tipo de formação	Modalidade formativa: (i) Oficina de formação (3) (ii) módulos de formação(1)	“oficina de formação”	“Oficina de formação pois esta implica uma maior prática e melhor correspondência de saberes.”	E1
			“oficina de formação”	“Oficina de formação, porque existe uma maior partilha de informação pessoal e direta entre todos.”	E2
			“formação por módulos”	“Um tipo de formação por módulos em que cada formador trabalham num computador mas havendo troca de ideias entre os formandos com a necessária orientação do formador”	E3
			“oficina de formação”	“ Oficina de formação, sem dúvida! Porque existe uma interajuda entre os intervenientes”	E4

## Apêndice IV - Validação de oficina de formação



---

### VALIDAÇÃO DE ATIVIDADES FORMATIVAS

#### - Oficina de Formação -

(Formulário de requerimento)



#### 1. IDENTIFICAÇÃO DA ENTIDADE QUE SOLICITA A VALIDAÇÃO DA ATIVIDADE FORMATIVA

Designação Sindicato Independente de Professores e Educadores

Endereço Centro Comercial Centromar, loja 20, Sítio dos Piornais  
Ponta da Crus

Localidade Funchal

Telefone 291771674 Fax 291622120 E-mail sipemadeira@gmail.com

Responsável da Formação a contactar \_\_\_\_\_

#### 2. DESIGNAÇÃO DA ATIVIDADE FORMATIVA

*As TIC em articulação com o currículo da Educação Visual.*

**3. CARACTERIZAÇÃO DA ATIVIDADE FORMATIVA**

3.1. Área de formação (1)

A  B  C  D 

3.2. Duração

N.º total de horas

	5	0
--	---	---

N.º de horas presenciais

	2	7
--	---	---

N.º de horas de trabalho autónomo

	2	3
--	---	---

3.3. Data de realização (e respetivo horário)

*As sessões da ação decorrerão no período de 4 de Abril a 16 de Junho de 2015:**No mês de Abril no dia 4 (das 9:00 às 13:00 horas) e nos dias 11 e 18 (das 9:30 às 12:30 horas)**No mês de Maio nos dias 2, 9, 16 (das 9:30 às 12:30 horas) e no dia 23 (das 9:00 às 13:00 horas).**No mês de Junho no dia 6 (das 9:00 às 13:00 horas).*

3.4. Destinatários

*Professores do 2º e 3º Ciclos do Básico , que lecionam a disciplina de Educação Visual e Educação Tecnológica*

(1) Áreas de formação:

- A. Ciências da especialidade que se relacionem com as áreas curriculares vigentes nos vários níveis de educação e ensino;
- B. Ciências da Educação;
- C. Prática / Investigação pedagógico-didática nos diferentes domínios da docência;
- D. Formação pessoal, deontológica e sócio-cultural.

**4. JUSTIFICAÇÃO DA AÇÃO**

(Fazer referência às razões que levam a Entidade a solicitar a validação da atividade formativa. Entre as múltiplas razões, podem ser consideradas: a natureza ou particularidades do Projeto Educativo de Escola; a introdução de medidas inovadoras na organização Escola; problemas/situações existentes em contexto escolar/comunidade envolvente; o número de docentes com determinadas necessidades de formação a nível organizacional e/ou a nível funcional; etc.)

*Uma das estratégias das políticas educacionais atuais consiste na promoção da utilização das TIC no processo de ensino aprendizagem, nos diferentes ciclos e áreas curriculares.*

*É neste âmbito que se insere a oficina de formação ora proposta. Pretende-se, acima de tudo dotar os docentes de competências a nível das Tecnologias de Informação e Comunicação, designadamente, no que se refere à produção de conteúdos e atividades interativas no ensino e aprendizagem da Educação Visual.*

*A oficina de Formação baseia-se na utilização de ferramentas da Web, de modo a permitir que os formandos se consciencializem da importância de nos adaptarmos à nova era do conhecimento, servindo-nos das tecnologias e das ferramentas disponíveis na Internet, de modo a rentabilizar as aulas.*

*Assim pretende-se contribuir que o professor conheça e utilize meios tecnológicos de apoio à aprendizagem dos seus alunos e reflita sobre a integração das TIC na sua área disciplinar.*

**5. Objetivos (Gerais / Específicos)**

No final do curso os formandos deverão estar aptos a:

- Estimular os docentes para a utilização de estratégias pedagógicas promotoras de metodologias inovadoras;
- Descobrir as potencialidades das ferramentas da Web 2.0, como ferramentas de utilização e exploração de conteúdos da especificidade da Educação visual;
- Valorizar a prática avaliativa, reflexiva indutora de melhoria da qualidade dos processos educativos;
- Adotar práticas que levem ao envolvimento dos alunos em trabalho prático com recurso às TIC;
- Utilizar metodologias ativas e participativas, com recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação, no processo de ensino aprendizagem da Educação Visual;
- Produzir recursos educativos digitais potenciadores da construção do conhecimento.
- Desenvolver práticas de reflexão e colaboração entre docentes, com vista à definição de estratégias de intervenção;
- Desenvolver conteúdos e atividades interativas com recurso às ferramentas Web 2.0, que potenciem a utilização das TIC;
- Analisar planificações dos professores, para um melhor entendimento das práticas que envolvem as Artes Visuais;
- Desenvolver metodologias de investigação-ação baseadas em práticas reflexivas;
- Incrementar o uso de registos reflexivos de interpelação à prática pedagógica;

**6. CONTEÚDOS**

1.º Módulo:

Apresentação dos formandos;

Apresentação da ação;

As TIC na Educação

Registo de uma conta na Dropbox

2.º Módulo

As potencialidades das TIC no processo de ensino aprendizagem;

As ferramentas da Web 2.0 e software livre;

Exploração de um recurso educativo da Web 2.0;

3.º Módulo

Metodologias de Integração das TIC em articulação com os conteúdos do currículo da Educação Visual;

Desenvolvimento de atitudes positivas face à utilização das TIC na Educação Visual;

Metodologia Colaborativa na perspetiva de partilha de conhecimento;

Exploração de um recurso educativo da Web 2.0;

4.º Módulo

Estratégias de utilização e exploração das TIC;

Práticas estratégicas na integração das TIC em contexto de sala de aula;

Exploração de um recurso educativo da Web 2.0;

5.º Módulo

Construção de guias e propostas de atividades a realizar em contexto de sala de aula;

Desenvolver recursos de suporte à atividade letiva do professor;

Desenvolver recursos de apoio à aprendizagem do aluno;

Exploração de um recurso educativo da Web 2.0;

6.º Módulo

Construção de um conteúdo educativo da Educação Visual com recurso às ferramentas da Web 2.0 exploradas nas sessões da ação;

Visualização do tutorial e exploração da ferramenta Prezi;

Realização de exercícios de consolidação sobre a ferramenta da Web 2.0 Prezi

7.º Módulo

Apresentação do conteúdo educativo com recurso à ferramentas da Web 2.0 Prezi;

Apresentações interativas

8.º Módulo

Exposição da unidade planificada;

Auto e heteroavaliação

**7. METODOLOGIAS DE REALIZAÇÃO DA AÇÃO** (Especificar a componente prática da atividade formativa)

O curso de formação tem uma duração total de 50 horas (**27 presenciais e 23 de trabalho autónomo**) com uma atividades práticas a aplicar em contexto de sala de aula com os alunos.

A oficina de formação desenvolver-se-á por módulos, proporcionando atividades práticas que possam ser aplicadas em contexto de sala de aula e posteriormente analisadas em grande grupo, em momentos de colaboração, reflexão-ação acerca implementação das atividades práticas letivas, para além de também englobarem uma componente teórica, através do método expositivo.

**Sessões presenciais:**

Haverá atividades diversificadas, nomeadamente, abordagem aos conteúdos, trabalho de grupo e individual; dinâmicas de grupo; atividades de colaboração e cooperação na e sobre as práticas pedagógicas; análise, discussão e reflexão em que avaliarão os resultados obtidos; planificação de um conteúdo unidades programáticas com recurso à utilização das TIC; listagem de recursos educativos da Web 2.0 e aplicativos específicos da Educação Visual...

**Trabalho Autónomo:**

Intervenção no terreno através da aplicação dos materiais produzidos e das estratégias definidas

**8. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS**

A avaliação será contínua incentivando à reflexão e a ação, utilizando uma parte das sessões para praticar as competências necessárias à aplicação das ferramentas das TIC na e em articulação com a Educação Visual, através dos recurso às ferramentas digitais da Web 2.0 ou software livre, que posteriormente cada participante no espaço de trabalho autónomo aplicará na sala de aula. Verificando a rentabilização da aplicação de conteúdos com o recurso das ferramentas da Web 2.0 e se estas propiciam a uma aprendizagem eficaz na transmissão e apreensão por parte dos alunos dos conteúdos da Educação Visual. Dando retorno sobre a implementação dos recursos sugeridos nas sessões aplicados nas suas aulas, as experiências que daí resultaram junto dos alunos e colegas, procedendo à reformulação se necessário e definindo outras ferramentas ou estratégias de ensino aprendizagem. Após estas aulas, haverá uma reflexão crítica sobre as atividades desenvolvidas e sua aplicabilidade na prática letiva. Os formandos serão avaliados individual, qualitativa e quantitativamente, numa escala entre 1 e 10,0, de acordo com os critérios definidos, conjuntamente, na sessão 1 e considerando as orientações emanadas pela DRE.

- A satisfação dos formandos para melhorar posteriores formações;
- As mudanças de atitudes dos formandos face à integração das TIC, no processo de ensino e aprendizagem, em contexto da Educação Visual observadas na participação da formação;
- As aprendizagens adquiridas pelos docentes na integração das TIC na sua prática pedagógica;
- A capacidade de exploração e aplicação das TIC no processo de ensino aprendizagem;
- Construção do conhecimento através da partilha de experiências/recursos/saberes de uma forma colaborativa;
- A capacidade de integração curricular das ferramentas das TIC na EV;
- Os resultados obtidos da formação nos formandos, para as mudanças de atitude e de práticas pedagógicas face à integração das ferramentas das TIC na EV.
- Os resultados obtidos junto dos alunos no ensino e aprendizagem dos conteúdos com a aplicação das ferramentas TIC.
- A colaboração e a participação nos trabalhos desenvolvidos durante a formação;
- A reflexão sobre as actividades desenvolvidas e sua aplicabilidade na prática lectiva;
- Contributos e participação nos trabalhos desenvolvidos durante a formação
- Aquisição e aplicação de conhecimentos
- Reflexão critica sobre as atividades desenvolvidas e sua aplicabilidade na prática letiva.
- Assiduidade e Pontualidade

**9. MODELO DE AVALIAÇÃO DA AÇÃO** (A efetuar pelo formador e pelos formandos)

1. A ação será avaliada mediante uma reflexão sobre o desenvolvimento da oficina de formação, quer formador, quer pelo formando.

O preenchimento do inquérito corresponde aos itens que se segue:

- a) *Pelos Formandos: Resposta a um inquérito elaborado para o efeito, centrado em:*
  - Ritmo de desenvolvimento da ação
  - Duração prevista para o(s) tema(s) desenvolvido(s)
  - Interesse do(s) tema(s) desenvolvidos
  - Aplicabilidade do(s) tema(s) desenvolvido(s) na função docente
  - Cumprimento dos objetivos estabelecidos para a ação
  - Rigor e clareza no tratamento do(s) tema(s)
  - Metodologia adaptada
  - Avaliação global da ação
  - Aspectos positivos/ negativos da ação
  - Sugestões para futuras ações
- b) *Pelo formador: Resposta a um inquérito elaborado para o efeito, centrado em:*
  - Cumprimento dos objetivos
  - Seleção de conteúdos adequados às expectativas dos formandos
  - Duração da ação
  - Logística (instalações, equipamentos, serviços de apoio)
  - Metodologia adotada (Comunicação, recursos didáticos, participação dos formandos, troca de ideias e experiências entre formandos)
  - Avaliação global da ação
  - Aspectos positivos/ negativos da ação
  - Sugestões para futuras ações

**10. BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL**

- Antunes, P. (2012). *Web 2.0 no desenvolvimento profissional docente do ensino não superior – o caso da interatic 2.0*. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Aveiro.
- Carvalho, A. A. (2008). *Manual de ferramentas da web 2.0 para professores*. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC
- Chatfield, T. (2013). *Como aproveitar ao máximo a era digital*. Lisboa: Lua de Papel.
- Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa da Educação*. 15(1), 221-243.
- Coutinho, C. P., & Sousa, A. (2009). Conteúdos digitais (interactivos) para educação: questões de nomenclatura, reutilização, qualidade e usabilidade. *Revista Científica de Educação à Distância*, 2(2), 2-15. Acedido em 20 de junho em 2014 <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9959/1/adaoeclara.pdf>
- Felizardo, M.H.S.V. (2012). *Formação de professores e a integração curricular das TIC: Com que formadores?* Dissertação de mestrado inédita. Acedido a 6 de junho de 2014 em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7152/1/ulfpie042834\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7152/1/ulfpie042834_tm.pdf)
- Ferramentas Web, Web 2.0 e software livre em EVT. Acedido em 22 de janeiro de 2014 em <http://evtdigital.wordpress.com/>,
- Jonassen, D. H. (2007). *Computadores, ferramentas cognitivas - desenvolver o pensamento crítico*. Porto: Porto Editora.
- Matute, H., & Vadillo, M. (2012). *Psicología de las nuevas tecnologías*. Madrid: Síntesis.
- Moreira, J. A. & Monteiro, A. (2012). *Ensinar e aprender online com tecnologias digitais. Abordagens teóricas e metodológicas*. Porto: Porto Editora.
- Nascimento, C. (2012). *Articulando comunicação e educação em ambientes virtuais: como os estudantes enxergam isso?* Santos, Brasil: Unisanta.
- Rodrigues, J. A. (2005). *Brinquedos ópticos e animatope em contexto de EVT*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa e Departamento de Comunicação e Arte, Aveiro.

**11. SÍNTESE DO CURRÍCULO DO(S) FORMADOR(ES)**

(Identificar o Formador e destacar a formação que o habilita a assegurar a presente atividade formativa)

*Licenciatura em Artes plásticas na vertente de Pintura;*  
*Pós graduação em Supervisão Pedagógica*